

Torleif Grønli og Henning Antonsen

**Hvordan forstår rektorer begrepet kvalitet i skolen og  
hva vektlegger de i utøvelse av ledelse for å nå  
skolens faglige og sosiale mål?**

- en fenomenologisk studie med fem rektorer i grunnskolen.

Master i skoleledelse  
NTNU 2012

## **Forord**

Vår masteroppgave er den avsluttende oppgaven i studiet skoleledelse ved NTNU i Trondheim. Gjennom studiet har vi hatt mulighet til å knytte egne erfaringer og utfordringen i hverdagen som skoleledere til teori og forskning. Dette har gitt oss mulighet til å utvikle vår forståelse og praksis. Arbeidet med masteroppgaven ved siden av full jobb er en krevende prosess. Samtidig ser vi at tiden som er investert i denne studien, har økt vår forståelse og gitt oss en bredere faglig forankring i temaer vi er opptatt av.

Uten den velvillighet og økonomiske støtte Gran kommune som arbeidsgiver har bidratt med, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studiet, og dette takker vi vår arbeidsgiver for. Vi takker også våre kollegaer og samarbeidspartnere, som gjennom år har utvist tålmodighet og gitt oss massiv støtte. Uten deres støtte og positiv oppmerksomhet, hadde det ikke latt seg gjøre.

Gunnar Engvik har som vår veileder gitt oss uvurderlig støtte og innspill, og samtidig har han vært villig til å utfordre oss. Uten hans innspill ville denne masteroppgaven sett helt annerledes ut. En særlig takk til Gunnar.

De rektorene som velvillig stilte opp og ga oss et innblikk i deres livsverden, har gitt oss ny innsikt og forståelse i et komplekst felt. De feil og mangler som måtte være i våre beskrivelser og tolkninger er utelukkende våre. Takk for at dere stilte opp som våre informanter.

Gjennomføringen av masterstudiet ved siden av jobb hadde ikke vært mulig uten støtte og forståelse fra våre nærmeste. I tillegg har dere bidratt med korrekturlesing og innspill underveis i prosessen. En stor takk til dere!

Gran 29.06.12

Torleif Grønli og Henning Antonsen

## **Sammendrag**

Det er mange forventninger fra ulike aktører til hva skolen skal bidra med og løse. Fokuset på at opplæringen og skolen skal være av god kvalitet er stort. Samtidig blir forståelsen av kvalitet og hva som vektlegges i skolen lokalt, påvirket av internasjonale signaler og nasjonale føringer. Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om rektorers forståelse av hva en kvalitativt god skole er, og hva rektorene vektlegger i utøvelse av ledelse for å nå skolens målsettinger.

Vår **problemstilling** er: *Hvordan forstår rektorer begrepet kvalitet i skolen og hva vektlegger de i utøvelse av ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål?* Til problemstillingen har vi knyttet to forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver rektorer en kvalitativt god skole? Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?*

Den **metodiske tilnærmingen** i studien er av kvalitativ art. Det er rektorenes forståelser, opplevelser og deres livsverden vi er opptatt av i problemstilling og forskningsspørsmål. Med dette som bakgrunn har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. I denne studien er fem rektorer intervjuet gjennom semistrukturerte livsverdenintervju med fokus på fenomenene som er tema for oppgaven. Videre har vi valgt å benytte meningsfortetting i analysearbeidet.

Vår **teoretiske ramme** tar utgangspunkt i styringsdokumenters beskrivelse av kvalitetsbegrepet, og hvordan offentlig sektor og kvalitetsbegrepet har utviklet og endret seg etter påvirkning fra internasjonale trender. Videre tar vi for oss aktuell ledelsesteori som har hatt stor internasjonal oppmerksomhet. Pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid vil også bli omtalt, samt et forskningsprosjekt som har studert fremgangsrike skoler.

Kort **oppsummert** viser vår studie at rektorer har ulik forståelse av hva en kvalitativ god skole er. Noen rektorer har en forståelse av hva en kvalitativt god skole er *og* utøver ledelse som gjør at skolen når de faglige og sosiale målene.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	II
Sammendrag .....	III
Innholdsfortegnelse .....	IV
1.0 Innledning, bakgrunn og problemstilling .....	1
1.1 Resultatet av et samarbeid.....	6
1.2 Oppgavens struktur .....	7
1.3 Oppgavens kontekst – informasjon om informantene .....	7
2.0 Oppgavens teorigrunnlag .....	10
2.1 Kvalitetsbegrepet i norsk skole .....	10
2.2 New Public Management .....	13
2.3 Accountability.....	16
2.4 Valg av ledelsesteori.....	17
2.5 Distribuert ledelse .....	18
2.6 Instructional leadership.....	20
2.7 Pedagogisk ledelse .....	22
2.8 Skoler som lykkes .....	23
2.9 Oppsummering teori .....	25
3.0 Metode .....	27
3.1 Metodisk tilnærming .....	28
3.2 Valg av informanter .....	30
3.2.1 Valg av fylker og kommuner.....	31
3.2.2 Valg av barneskole, typisk eller atypisk? .....	32
3.2.3 Resultater på nasjonale prøver som utvalgskriteria.....	32
3.2.4 Elevtall som utvalgskriteria .....	33
3.2.5 Fra populasjon til utvalg .....	34
3.2.6 Kritisk blick på utvalgsmetoden .....	36
3.3 Intervjuguide, pilotering og intervjuene .....	37
3.3.1 Pilotering .....	38
3.3.2 Endring av intervjuguiden underveis.....	39
3.3.3 Intervjuene .....	39
3.4 Analyse av intervjuene .....	41
3.4.1 Transkribering.....	42
3.4.2 Fra transkriberte intervjuer til presentasjon av data .....	43

3.5	Verifisering .....	44
3.5.1	Reliabilitet – troverdighet .....	44
3.5.2	Validitet – styrke.....	45
3.5.3	Generaliserbarhet – overførbarhet.....	45
3.5.4	Etikk og etiske vurderinger .....	46
4.0	Presentasjon av data .....	49
4.1	Presentasjon av rektorene og deres skoler.....	50
4.2	Forskningsspørsmål 1 – om kvalitet .....	51
4.2.1	Bra ved min skole .....	51
4.2.2	Skolebygget – en viktig del av rektors fokus? .....	51
4.2.3	Utviklingsområder og kompetanseheving.....	52
4.2.4	Utviklingsområder – skoleeiers involvering .....	55
4.2.5	Resultater som grunnlag for utvikling av skolen .....	57
4.2.6	Kvalitativt god skole .....	59
4.2.7	Rektorenes vurdering av kvaliteten på egen skole .....	61
4.2.8	Oppsummering – kvalitet .....	63
4.3	Forskningsspørsmål 2 – om utøvelse av ledelse .....	64
4.3.1	Rektors viktigste oppgave og beskrivelse av en god rektor .....	64
4.3.2	Fremtredende egenskaper som rektor .....	65
4.3.3	Utøvelse av ledelse.....	66
4.3.4	Oppgaver som prioriteres .....	69
4.3.5	Skole/hjem-samarbeid .....	70
4.3.6	Oppsummering – utøvelse av ledelse .....	72
4.4	Faglige og/eller sosiale mål – dikotomi eller balanse?.....	73
4.5	Sammenfatning datapresentasjon .....	75
5.0	Drøfting.....	77
5.1	Resultat-, struktur-, prosesskvalitet .....	77
5.2	Utøvelse av ledelse.....	80
6.0	Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	86
	Litteraturliste.....	88
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informantene .....	90
	Vedlegg 2 Intervjuguide .....	93
	Vedlegg 3 Detaljert beskrivelse av trekning av informanter.....	95

## 1.0 Innledning, bakgrunn og problemstilling

Det norske samfunn har til alle tider vært opptatt av den gode skole. Det ønsker vi å illustrere gjennom følgende sitat:

Tiden fordrer altsaa med Nødvendighet, at der vides meget, og skolen maa altsaa ogsaa lære sine Elever Meget. Det gjelder derfor desto mere om, at det læres paa den rette Maade, saa det ikke lægges hen som en død og ufrugtbar Skat, men derimod bliver til en levende Kunskab, der slaar varig Rod i Aanden og bærer Frugt for Livet.

Sitatet er hentet fra et sirkulære som Kirkedepartementet sendte til de lærde skolene i 1852 og er referert i St.meld. nr. 28 *Mot rikare mål* (1998-99:40). Selv om det er mer enn 150 år siden dette ble skrevet, kan det vel være minst like aktuelt i dag som den gang.

Tema for vår masteroppgave er kvalitet i skolen og utøvelse av ledelse. I forbindelse med kvalitet i skolen, ønsker vi i vår studie å finne ut hvordan fem utvalgte rektorer forstår begrepet kvalitet i skolen. Har rektorer en enhetlig oppfatning av hva de legger i begrepet kvalitet i skolen, og hvordan beskriver de en kvalitativt god skole? Settes det likhetstegn mellom en kvalitativt god skole og faglig gode resultater, eller er det flere elementer som må innfris for å si at skolen er av god kvalitet? Når det gjelder utøvelse av ledelse, ønsker vi å få rektorenes beskrivelse av hva de vektlegger og hvordan de utøver ledelse. Vektlegger rektorene pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid, eller er de fanget i administrative og økonomiske oppgaver? Forståelsen av kvalitet i skolen, og rektorenes beskrivelse av sin utøvelse av ledelse, ønsker vi å knytte opp mot arbeidet med skolens faglige og sosiale mål. Hva prioriterer rektorene i skolens arbeid for å nå skolens mål? Prioriterer rektorene et av dem, eller klarer de å balansere begge?

Det er stor spennvidde i forventningene fra ulike aktører til skolen. Disse forventningene vil i ulik grad påvirke rektors prioriteringer for hvordan skolen skal utvikles. Hva skal eller bør prioriteres når rektor daglig står overfor dilemmaer knyttet til det målbare eller det ikke målbare? Hva skal forstås med kvalitet i skolen, og hva skal prioriteres i forbindelse med utøvelse av ledelse? I innledningen ønsker vi å tegne et bilde av hvordan vi mener å se, at internasjonale signaler og nasjonale føringer påvirker hva som vektlegges i skolen. Det er med denne påvirkningen som bakteppe og interessegrunnlag vi har valgt vårt tema, og masteroppgaven har fått sin form.

Dagens samfunn blir omtalt som kunnskapssamfunnet. Kunnskapssamfunnet er sterkt preget av økt globalisering. Dette innebærer at internasjonale strømninger forflytter seg hurtigere og at stadig flere samfunnsområder blir involvert (Karlsen, 2006). Dette gjelder også i stor grad skole og utdanning, og har derfor medført en annen forståelse av hva en kvalitativt god skole er, og nye utfordringer for utøvelse av ledelse i skolen. Karlsen (ibid.) hevder også at offisielle norske styringsdokumenter ofte benytter data fra Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

I følge Karlsen (ibid.) har OECD hatt et langvarig engasjement både innenfor forskning og utdanning. OECD ga i 2008 ut to større forskningsrapporter under tittelen *Improving School Leadership* (Pont, Nusche og Moorman, 2008a; Pont, Nusche og Hopkins, 2008b). Hensikten med disse rapportene var blant annet å hjelpe beslutningstakere i medlemslandene med å formulere en politikk i forbindelse med skoleledelse, som skulle føre til bedre undervisning og læring, og slik vi leser det, bidra til økt kvalitet i skolen. I tillegg til å fastslå at skoleledelse i økende grad blir sett på som nøkkelen til gjennomføring av store reformer, for å få et forbedret læringsutbytte for elevene, konkretiserte OECD dette gjennom ulike elementer som inngår i den "nye skolelederrollen".

Blant de strategier og tiltak som foreslås gjennom disse OECD-rapportene, er at rektor skal sørge for at mål settes og vurderes. Derigjennom blir rektor og lærerne ansvarlig for resultatene ved skolen (Pont et al. 2008a, b). *Accountability* som begrep knyttes dermed direkte til rektor. Videre påpekes det at ledelse må deles på mange, og *distribuert ledelse* fremheves her som en suksessfaktor (ibid. 2008a, b). Samtidig vektlegges det i forskningsrapportene, at rektor skal sørge for en tettere oppfølging av lærerne gjennom støtte og "overvåking", samt en forventning om tilrettelegging for utvikling av lærerne. I dette arbeidet fremheves sider fra det som omtales som *instructional leadership*, hvor rektor har en aktiv og direkte påvirkning på lærernes handlinger i klasserommet (ibid., 2008a, b). Her mener vi å se både dikotomier og nye utfordringer for oss som skoleledere. *Kan* ledelse deles på flere på en slik måte at "ledelsen" faktisk klarer å følge opp alle lærere tett? Hvem blir til slutt ansvarliggjort for de læringsresultatene elevene har, og hva gjør man hvis resultatene ikke er som forventet?

I vår rolle som skoleledere i dagens skole er begreper som utvikling/endring, mål/resultater og læring for den enkelte ansatte, hele organisasjonen og alle elever sentrale. Som skoleleder vil

man måtte manøvrere seg i et komplekst landskap, hvor ulike interesser skal innfris. I den forbindelse trekker vi frem tre eksempler på hvordan vi som skoleledere de siste årene har opplevd, at ulike interessenter påvirker hva som vektlegges i forhold til kvalitetsbegrepet og utøvelse av ledelse. Dette handler om internasjonale signaler eller strømninger, samt nasjonale- og kommunale føringer, og er eksempler på at vi som ledere i skolen kan oppleve at andre setter dagsordenen for hva som skal være viktig og hvor fokus skal være. Internasjonal påvirkning har vi opplevd ved deltakelse på ESHA sin skolelederkonferanse 11. – 13. september 2008 i København, hvor vi hørte om det tidligere omtalte forskningsprosjektet, "Improving School Leadership - a policy priority". Her foreleste Dr. Barbara Ischinger, Director of Education i OECD, hvor hun vektla blant annet *accountability for outcomes* og *instructional leadership*. Nasjonal påvirkning har vi blant annet opplevd gjennom deltakelse på en regionsamling med Fylkesmannen. Her var tema "Kvalitetsutvikling i kommunene; systematisk oppfølging av resultater". Som mål for denne samlingen hadde Fylkesmannen blant annet satt opp at den skulle bidra til kjennskap om nasjonale føringer, samt drøfting og konkretisering av hvordan egne resultater kunne brukes til videre utvikling av skolen. Lokal påvirkning har vi opplevd i vår hjemkommune hvor politikere og rådmann i forbindelse med måldel til budsjettet, setter krav til at målene for skolesektoren skal være målbare. Disse eksemplene mener vi kan synliggjøre, at vi som skoleledere opplever en dreining mot, og kanskje en overvekt av målbare resultater som den dominerende indikatoren på en kvalitativt god skole. Samtidig fokuseres det både i media og i faglige debatter på resultat fra blant annet internasjonale komparative undersøkelser, hvor Norge kommer dårligere ut enn forventet. Kanskje har vi noe å lære av andre?

I internasjonale komparative undersøkelser som PISA og TIMSS har Finland vært blant landene som har hatt de beste resultatene det siste tiåret. Skolefolk, politikere og forskere fra Norge og resten av Europa har "valfartet" til Finland, for å se på hva finnene har gjort for å oppnå de gode resultatene, og gjennom disse gode resultatene, oppnådd kvalitet i skolen. Vårt interessefelt som masterstudenter, har blant annet vært hvordan internasjonale trender påvirker norsk skole. Med det fokuset som har vært på at finske skoler har oppnådd så gode resultater, hadde vi tidlig i prosessen med vår masteroppgave, et ønske om å studere hvordan finske rektorer forstår begrepet kvalitet, og hva *de* vektlegger i utøvelse av ledelse. Dette ønsket vi å gjøre i et komparativt perspektiv i forhold til norske rektorer. En problemstilling hvor finske rektorer ble trukket inn, valgte vi ikke å gå videre med, og vi har konsentrert oss om norske rektorer. Dette fordi vi sammen med veileder så at vi kunne møte på en rekke



utfordringer, som innenfor rammen av en masteroppgave ville bli for store. Vi mener fremdeles det kunne vært interessant om noen så nærmere på om norske og finske skoleledere opplever sin rolle som ledere ulikt, og om vi kunne hatt noe å lære av hverandre.

Som ledere i skolen har vi hatt gjentakende diskusjoner om hva som kjennetegner en god skole. Et av begrepene vi opplever blir brukt i diskusjonene om en god skole, er *kvalitet*. Vår studie tar ikke for seg hva ulike grupper legger i begrepet kvalitet, men har fokus på utvalgte rektorer, og *deres* forståelse av begrepet *kvalitet i skolen*.

I tillegg til kvalitet i skolen, handler denne studien som tidligere nevnt, om hvordan rektor utøver ledelse. Vi har vist til OECD sin policy som sier noe om forventninger til en ny rektorrolle, som stiller store forventninger til utøvelse av ledelse (Pont et al. 2008a, b). St.meld. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) fremhever også forventninger til utøvelse av ledelse i skolen, og vi mener det er klare fellestrekk med det som fremheves av OECD i *Improving School Leadership*. Det handler blant annet om å ta ansvaret for å utarbeide felles mål for skolen, få alle med, evaluere og følge opp målene, samt prioritere ressursene rektor har til rådighet. Det er videre forventninger om at rektor skal lede og styre det pedagogiske arbeidet på skolen, og:

[...] for å kunne lede skolens i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel. (op. cit.:45).

I studien tar vi ikke for oss alle sider av rektorrollen, men fokuserer på utvalgte rektorer og hva de beskriver at de vektlegger i sin *utøvelse av ledelse*.

Med bakgrunn i det som er beskrevet innledningsvis, er vår problemstilling formulert slik:

Hvordan forstår rektorer begrepet kvalitet i skolen og hva vektlegger de i utøvelse av ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål?

Vi har valgt denne problemstillingen fordi den viser hvilke variabler som er aktuelle i vår studie, kvalitet og utøvelse av ledelse. Den viser videre at norske rektorer er "enheten" for vår studie. Problemstillingen danner også utgangspunktet for vurdering av forskningsstrategi.

Problemstillingen etterspør rektorenes forståelse og deres livsverden som vi mener klart peker i retning av en kvalitativ metode.

Problemstillingen er todelt, og vi har to forskningsspørsmål som er ment å belyse hver sin del. Kvalitet har blitt et sentralt begrep i skolen. Vår studie har ikke som hensikt å finne frem til kausale forklaringer. Vår problemstilling er allikevel valgt ut fra en antakelse om at ulik forståelse av kvalitet i skolen, kan påvirke hva rektorer vektlegger i utøvelse av ledelse og hvilke målsettinger som prioriteres i skolens arbeid. Problemstillingens første del fokuserer på rektorenes forståelse av begrepet kvalitet i skolen. Vår metodiske tilnærming er fenomenologisk dybdeintervju, og gjennom intervjuer ønsker vi å få tak i rektorenes forståelsesrammer ved å be rektorene beskrive en kvalitativt god skole. I andre del av problemstillingen fokuserer vi på utøvelse av ledelse og vektlegging av skolens faglige og sosiale mål. Her vil vi se på rektorenes beskrivelse av hva de vektlegger i utøvelse av ledelse, for å nå skolens faglige og sosiale mål.

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi laget våre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er:

Hvordan beskriver rektorer en kvalitativt god skole?

I dette forskningsspørsmålet ønsker vi å ha fokus på kvalitet i skolen, og hva rektorer legger i dette begrepet. Sett i lys av hva sentrale styringsdokumenter har vektlagt i begrepet kvalitet, samt hvordan internasjonale trender har påvirket offentlig styringslogikk og forståelsen av begrepet kvalitet, ønsker vi å få rektorenes beskrivelse av en kvalitativt god skole. Vi ønsker også å finne ut om de setter likhetstegn mellom en kvalitativt god skole og faglig gode resultater, eller om det er flere elementer som må innfris, for å si at skolen er av god kvalitet.

Det andre forskningsspørsmålet er:

Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?

I dette forskningsspørsmålet er vi opptatt av rektors hverdag som leder, og om den enkeltes bevissthet om sin utøvelse av ledelse for å oppfylle skolens mandat. I vår oppgave legger vi til grunn at skolens mandat består av både faglige og sosiale mål. Sett i lys av teorier om ledelse, og et forskningsprosjekt om fremgangsrike skoler, ønsker vi å få rektorenes beskrivelse av sin

ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål. I studien ønsker vi å finne ut om rektorene vektlegger pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid, eller om de er fanget i administrative og økonomiske oppgaver. Videre ønsker vi å finne ut hva rektorene prioriterer i skolens arbeid for å nå skolens mål. Prioriterer de et av målene, eller klarer de å balansere begge?

### **1.1 Resultatet av et samarbeid**

Denne masteroppgaven er et resultat av et langt, tett og godt samarbeid, som overskriften sier. I det daglige arbeider vi i samme kommune, en av oss er rektor, den andre grunnskoleleder og dermed rektorenes leder. Gjennom hele studiet har vi opplevd dette som uproblematisk, og begges evne til å skille mellom rolle og person har bestått alle tester.

Det har gått over fire år fra vi startet på studiet til masteroppgaven ferdigstilles. I løpet av disse årene har vi skrevet de fleste oppgaver sammen, enten bare oss to, eller sammen med en eller flere medstudenter. Dette samarbeidet over tid har vært et godt og nødvendig grunnlag, for å klare å stå oppreist gjennom hele prosessen. Underveis i arbeidet med masteroppgaven har vi tatt hovedansvar for å skrive utkast til hver våre deler. Vi har deretter møttes, og hver setning, mening og uttalelse har blitt gjenstand for utallige gjennomlesinger, drøftinger, vurderinger og endringer. På denne måten har vi lært av hverandre, og sammen fått ny forståelse av, og kunnskap om, områder vi er svært opptatt av.

I tillegg har vår veileder Gunnar Engvik, i noen få møter, men gjennom utallige e-poster, "dyttet", "sparket", påpekt, argumentert, utfordret, men først og fremst veiledet oss. Med sin faglige innsikt, oversikt og sin tydelige uttrykksform, har Gunnar bidratt ut over hva vi forventet og hele tiden fått oss til å tenke nytt, men samtidig holdt oss på sporet. Uten denne veiledningen hadde målet fremdeles vært langt unna.

Med "hånden på hjertet" sier vi derfor, at denne masteroppgaven er resultatet av et samarbeid, og det er *vårt* produkt.

## 1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgave består av seks kapitler, og i tillegg kommer litteraturliste og vedlegg. Første kapittel inneholder innledning og bakgrunn for studien. Her gir vi en beskrivelse av hvordan vi mener å se at internasjonale og nasjonale signaler kan påvirke hva som vektlegges i skolen innenfor temaene for oppgaven. Dette leder frem til problemstillingen, og våre to forskningsspørsmål. I det andre kapitlet tar vi for oss oppgavens teorigrunnlag, som danner rammen for drøftingen. Når vi belyser kvalitetsbegrepet, tar vi utgangspunkt i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* og St.meld. 31, *Kvalitet i skolen (2007-2008)*. I forbindelse med kvalitet i skolen ser vi også på hvordan offentlig sektor har utviklet og endret seg etter påvirkning fra styringslogikken som omtales som *New Public Management (NPM)*. Vi går ikke i dybden på alle elementer rundt NPM, men ser nærmere på hvordan *accountability* kan forstås inn mot skole, og hvordan dette påvirker kvalitetsbegrepet i norsk skole. Vi tar for oss *instructional leadership* som for oss var en ukjent ledelsesteori, men som vi ser har fått mye internasjonal oppmerksomhet. I tillegg vil vi ta for oss en ledelsesteori som vi mener er mer utbredt i Norge, *distribuert ledelse*, som også fremheves av OECD i *Improving School Leadership* (Pont et al., 2008a,b). Pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid vil også bli omtalt i dette kapitlet, samt et svensk forskningsprosjekt som har studert fremgangsrike skoler og deres vektlegging av arbeidet med skolens faglige og sosiale mål.

I kapittel 3 gjør vi rede for valg av metodisk tilnærming, samt beskriver hvordan vi har arbeidet med studien og begrunner våre valg. I kapittel 4 presenteres data fra fem intervjuer. Kapittel 5 inneholder drøfting av data fra intervjuene i lys av valgt teori. Til slutt gjør vi i kapittel 6 en oppsummering og kommer med noen avsluttende kommentarer. I vedleggene finnes informasjonsskriv til våre informanter, intervjuguide og en detaljert beskrivelse av trekning av informanter.

## 1.3 Oppgavens kontekst – informasjon om informantene

Utgangspunktet for studien er ønsket om å få en dypere innsikt i hvilke tanker og opplevelser fem rektorer har om kvalitet i skolen, og hvordan de beskriver sin utøvelse av ledelse i skolen. Dette ønsker vi å se sammen med hvordan rektorene vektlegger skolens arbeid med faglige og sosiale mål. I studien vil vi intervjuer fem rektorer i fem ulike kommuner i Østlandsområdet. Vi gir her en anonymisert presentasjon av rektorene, deres skole og kommune. For nærmere begrunnelse og beskrivelse av valg av informanter, se kapittel 3.2.

### **Rektor 1**

Skolen har ca. 250 elever, med i underkant av 40 ansatte. Skolen har i tillegg til rektor også inspektør. Skolen ligger i en jordbrukskommune med i underkant av 12 000 innbyggere. Kommunen har vært en tonivåkommune, men er i ferd med å gjeninnføre et mellomledd mellom rektor og rådmann/kommunalsjef. Mannlig rektor som har vært i denne stillingen i 17 år. Har vært lærer i 19 år før dette. Har ingen formell lederutdanning.

### **Rektor 2**

Skolen har ca. 175 elever, med ca. 30 ansatte. Skolen har i tillegg til rektor også inspektør. Skolen ligger i en kommune med ca. 21 000 innbyggere, og er en kommune med blandet næringsliv, og nærhet til regionsenter. Kommunen er en tonivåkommune med kommunalsjef som følger opp skolene på vegne av rådmannen. Kvinnelig rektor som har vært i denne stillingen i 15 år. Har jobbet 20 år som lærer før dette. Har noe formell lederutdanning fra ca. 15 år tilbake.

### **Rektor 3**

Skolen har ca. 365 elever, med ca. 50 ansatte. Skolen har i tillegg til rektor også inspektør. Skolen ligger i en kommune med ca. 15 000 innbyggere, og har et blandet næringsliv, men en stor andel pendlere. Kommunen er en tonivåkommune med kommunalsjef som følger opp skolene på vegne av rådmannen. Kvinnelig rektor som har vært i denne stillingen i ca. halvannet år. Har vært rektor på en annen skole i samme kommune i ni år før det. Har vært lærer og inspektør ved andre skoler i over 20 år, før hun kom til nåværende kommune. Har ettårig formell lederutdanning, og i tillegg gjennomført første året av skolelederutdanning, uten å avlegge eksamen.

### **Rektor 4**

Skolen har ca. 270 elever, med drøyt 40 ansatte. Skolen har i tillegg til rektor også inspektør. Skolen ligger i en kommune med over 50 000 innbyggere, og har et blandet næringsliv. Kommunen er en tonivåkommune med kommunalsjef som følger opp skolene på vegne av rådmannen. Mannlig rektor som har vært i denne stillingen i ca. halvannet år. Har vært inspektør på to andre skoler i til sammen tre år. Har jobbet som lærer sju år før dette. Har noe lederutdanning som har vært en del av kommunens kompetanseheving for ledere.

## **Rektor 5**

Skolen har ca. 175 elever, med ca. 25 ansatte. Skolen har bare rektor i ledelsen. Skolen ligger i en kommune med ca. 28 000 innbyggere, og har et blandet næringsliv. Kommunen er en trenivåkommune med skolesjef som har overordnet ansvar for alle skolene. Kvinnelig rektor som har vært i denne stillingen i ca. fem og et halvt år. Har et år som inspektør og sju år som lærer på andre skoler før dette. Har ettårig utdanning i ledelse, og holder nå på med ytterligere utdanning innen ledelse.

## 2.0 Oppgavens teorigrunnlag

Tema for denne oppgaven er kvalitet i skolen og hvordan rektorer utøver ledelse. I innledningen har vi tegnet et bilde av hvordan vi mener å se at ulike signaler, både internasjonale og nasjonale, kan påvirke hva som vektlegges i den norske skolen innenfor disse to områdene.

Karlsen (2006) skriver at nasjonal styring av skolen vil i sterkere grad nå enn tidligere skje i samspill med og under påvirkning av internasjonale aktører og systemer. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) er primært en organisasjon med fokus på økonomisk og sosial utvikling og samarbeid i medlemslandene. I følge Karlsen (ibid.) har organisasjonen hatt et langvarig engasjement både innenfor forskning og utdanning. Offisielle norske policy-dokumenter benytter ofte data fra OECD. "Generelt synes det derfor å være dekning for den konklusjonen at OECD har vært og er en viktig premissgiver for nasjonal utdanningspolitikk [...]" (Karlsen, 2006:204). Dette støttes også av Aasen (2007) som skriver at internasjonale organer og konvensjoner, samt komparative internasjonale faglige prøver, påvirker og styrer norsk utdanningspolitikk. Vi foretar ingen fullstendig gjennomgang av OECD sin påvirkning i skole, men velger å trekke frem OECD her, for å tydeliggjøre at vi mener å se at organisasjonen påvirker temaene for vår oppgave.

I teorigrunnlaget tar vi for oss *kvalitetsbegrepet* og ser på hva to sentrale styringsdokumenter vektlegger i forståelsen av begrepet kvalitet. Videre belyses endringer som har skjedd i den offentlige styringen de siste tiårene, og tar her utgangspunkt i *New Public Management*. Med dette som bakgrunn ser vi nærmere på *accountability* eller *ansvarsstyring* i forhold til skole. Videre tar vi for oss de to ledelsesperspektivene, *distribuert ledelse* og *instructional leadership*, og ser også på pedagogisk ledelse. Avslutningsvis er det en beskrivelse av et svensk forskningsprosjekt, som har studert framgangsrike skoler i forhold til vektlegging av skolens faglige og sosiale mål.

### 2.1 Kvalitetsbegrepet i norsk skole

Tradisjonelt sett har utdanning i Norge hatt to hovedformål, *kvalifisere* og *sosialisere*. Dette har vært en viktig del gjennom norsk skolehistorie, selv om vektleggingen har vært ulik (Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008). Forskerne (ibid.) stiller spørsmålet om hvordan man

skal klare å vektlegge både faglige og sosiale mål når de faglige resultatene har blitt så vesentlige.

Når Kunnskapsløftet (LK06) innføres i 2006 blir elevenes kompetanse i å lese, skrive, regne, samt muntlig fremføring og digitale ferdigheter, løftet frem som viktig kompetanse, og de nasjonale prøvene konsentrerer seg om noen av disse kjerneområdene. Dermed vektlegges de faglige resultatene ved innføringen av en ny læreplan (Langfeldt et al., 2008). En utfordring knyttet til det økte fokuset på enkelte områder, er at det som *ikke* løftes frem kan bli borte. Dette fordi områder som ikke løftes frem ikke når opp i konkurransen om oppmerksomheten, som blant annet de nasjonale prøvene skaper. Det ensidige resultatfokuset kan dermed oppleves som et tradisjonsbrudd. Skolen har gjennom sitt samfunnsmandat også et ansvar for oppdragelse og folkeskikk. Den tiden lærerne må bruke på sosialisering, vil påvirke tiden lærerne har til å jobbe med kvalifisering (ibid.).

I Norge har det vært en tradisjon for at kvaliteten i skolen har blitt analysert gjennom økonomiske og strukturelle betingelser (struktur) og prosesser, uten systematisk kontroll av de faglige resultater (Langfeldt et al., 2008). I denne studien velger vi å belyse begrepet kvalitet slik det er brukt i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* og i St.meld. 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008). NOU'en fra 2002 var en forløper og utgangspunkt for flere stortingsmeldinger som kom i perioden fra 2003 til 2008, blant annet St.meld. 31 (2007-2008), som også omtales som "Kvalitetsmeldingen".

Kvalitet er ikke et entydig begrep. Aune (2000) trekker kvalitetsbegrepet inn i tre ulike betydninger. Det er for det første i forhold til å beskrive egenskaper knyttet til et produkt som kan ha god eller dårlig kvalitet. For det andre kan kvalitet beskrive produksjonen eller utførelsen av et produkt eller en tjeneste, og som også kan være av god eller dårlig kvalitet. For det tredje kan kvalitet være mere følelsesbasert og noe mindre definerbart, men som kan være kostbart eller ettertraktet i opinionen. I denne masteroppgaven går vi ikke inn i en nærmere analyse eller drøfting av hva kvalitetsbegrepet omfatter, men tar for oss begrepet slik det er brukt inn mot skolen. I NOU 2002:10 (kap. 3.3), vises det til ISO- definisjonen som sier om kvalitet: "Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs." ISO-definisjonen bygger på at alt som imøtekommer brukerens forventninger eller behov, er kvalitet, men som Aune (2000) viser finnes det mange forskjellige oppfatninger om hva som er godt eller meningsfylt.



I NOU 2002:10 flyttes hovedvekten i kvalitetsvurderingen til resultatkvalitet, og nasjonale prøver i basisfagene blir innført som et viktig element (Roald, 2010). Resultatkvalitet blir overordnet de to andre kvalitetsområdene, struktur- og prosesskvalitet (Langfeldt et al., 2008). Kvalitetsbegrepene er utførlig beskrevet i NOU 2002:10 (kap. 3.3.), men hovedtrekkene er:

- *Resultatkvaliteten* "er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene/lærlingene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd i løpet av opplæringstiden."
- *Strukturkvalitet* som "virksomhetenes ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand."
- *Prosesskvaliteten* "handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Det dreier seg om kvaliteten på relasjoner og prosesser i virksomheten."

Med et kvalitetshierarki hvor resultatkvaliteten som det overordnede prinsippet, og struktur- og prosesskvalitet som uavhengige variabler, må dette tolkes som en klar dreining mot resultatstyring av skolen (Langfeldt et al., 2008).

I St.meld. 31 (2007-2008:7) trekkes samfunnsmandatet frem når kvalitet defineres slik: "Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres". Som utgangspunkt kan det i følge Roald (2010) tyde på at forståelsen og bruken av kvalitetsbegrepet har endret seg fra NOU 2002:10, fordi helheten i opplæringen er det som nå avgjør kvaliteten. I tillegg til den nasjonale vektlegging av resultatkvalitet gjennom nasjonale prøver, internasjonale undersøkelser og Elevundersøkelsen, må det lokalt arbeides med å utvikle prosesskvaliteten, for å sikre at alle sider av kvaliteten i skolen blir ivaretatt (Roald, 2010). Spesielt vektlegges det at prosesskvaliteten er avhengig av lærerens møte med elevene. I det videre ser vi nærmere på hvordan internasjonale trender innenfor offentlig styring også har hatt påvirkning på norske kommuner og skoler.

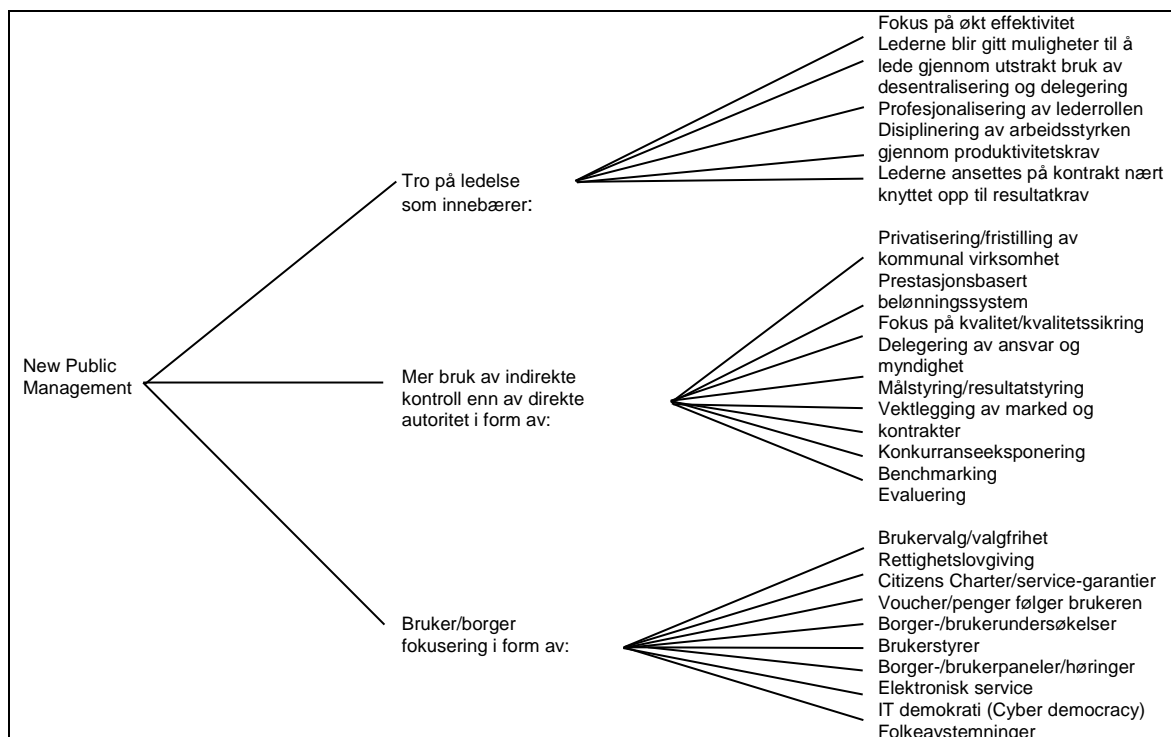
## 2.2 New Public Management

Før 1980-tallet var regelstyring den dominerende styringslogikken i offentlig sektor, også innenfor skole. Siden 80-tallet har en bølge av reformaktiviteter spredt seg ut over den offentlige sektor, med målstyring som styringslogikk. Disse reformene har i stor grad hatt et markedsfokus, og i det daglige går det under betegnelsen New Public Management (NPM). Øgård (2005:26) viser til Lundqvist når han skriver om NPM og det økonomiske språket som blir dominerende der, at det er:

[...] snakk om læresetninger som i all hovedsak retter søkelyset mot kostnadseffektivitet og produktivitet på bekostning av mer tradisjonelle måter å bedømme offentlige organisasjoner på, som politisk demokrati, offentlig etikk og rettssikkerhet.

Den reformbølgen som startet på 80-tallet utfordret den tradisjonelle, regelstyrte offentlige forvaltningen. Et sentralt element er *Public choice*-tankegangen. Her problematiseres det at fagpersoner innenfor offentlig forvaltning, er opptatt av å få økt ansvar og økte budsjetter. I tillegg har de mer informasjon enn politikerne som skal styre, fordi byråkratiet er mer permanent. Individorienterte markeds mekanismer blir lansert og tatt i bruk som en motvekt til det økende byråkratiet (Øgård, 2005).

Øgård (ibid.) har laget en oversikt med elementer som, med ulik teoretisk forankring, befinner seg under betegnelsen New Public Management.



Tabell 2.1 New Public Management – en oversikt over elementene (Øgård 2005:29)

*Tro på ledelse* er sentralt i NPM og lederen skal danne grunnlag for en mer dynamisk ledelse. Rom for ledelse skal etableres, samtidig som krav om resultat- og måloppnåelse blir sentralt. Ledertroen har blant annet basis i "Human Relation"-inspirert forskning fra midten av 1900-tallet. Dette fokuset på ledelse ser man i Norge gjennom den utstrakte desentralisering og delegering fra det politiske til det administrative styringsnivået, som i kommunen som oftest vil være rådmannen. Videre delegeres det fra rådmannen til virksomhets- eller resultatenhetsleder. Dette er styringsprinsipp som omtales som "flat struktur" eller "tonivåmodellen" (Øgård, 2005).

*Mer bruk av indirekte kontroll* er en samlebetegnelse som beskriver overgangen fra den regelstyrte og hierarkiske utøvelsen av autoritet, til en styringsform hvor marked, kontrakter og konkurranseutsetting er sentralt. I kommunene går man bort fra direkte kontroll gjennom overvåking og detaljerte regler og rutiner. Forvaltningen blir oppdelt i selvstendige virksomhetsområder eller resultatenheter hvor styringsmekanismene blir mål, resultater og konkurranse. Her har utviklingen gått fra en ren mål- og resultatstyring på 80- og 90-tallet, til en kvalitetsstyring og balansert målstyring, som rundt tusenårsskifte er mer innrettet mot kontinuerlig læring og utvikling (ibid.).

*Bruker/borger fokusering* setter fokuset mot en økt innflytelse og medvirkning fra innbyggere og brukere. Siden man i forhold til offentlige tjenester kan sies å mangle et reelt marked som regulerer etterspørsel, brukes brukerundersøkelser og fritt valg av for eksempel skole eller helsetilbud. Serviceerklæringer blir brukt for å tydeliggjøre den kvaliteten innbyggerne kan forvente seg av tjenestene som ytes (ibid.).

Øgård (2005) påpeker at kommunene, og annen offentlig forvaltning, vektlegger ulike elementer innenfor NPM, men denne styringslogikken har fått fotfeste i den offentlige forvaltningen. Det har også vært reist kritikk mot reformtiltak med bakgrunn i tankegangen fra NPM, og vi trekker her frem tre sentrale områder knyttet opp mot vår studie.

Et av områdene Øgård (ibid.) peker på i denne sammenheng, er om det finnes allmenngyldige prinsipper for ledelse på tvers av sektorer og fagprofesjoner. Innenfor offentlig forvaltning og tjenesteyting, vil et klart skille mellom ledelse og fagprofesjonene kunne medføre en svekkelse av den faglige dimensjonen i tjenesteytingen. En maktkamp mellom ledelse og fagpersoner kan da bli resultatet (Roald, 2010).

Roald (2010:81) viser til Rombach, Lægreid og Thorsvik når han skriver at *målstyringsprinsippet* har blitt kritisert, fordi forutsetningene for den logikken som målstyring bygger på ikke eksisterer i offentlig sektor. Det sentrale spørsmålet knyttet til målstyringen er om det i offentlig sektor er mulig å lage kvantifiserbare målsettinger, uten at disse målsettingene ender opp med å bli gjensidig motstridende og/eller ustabile. En forskyving av fokus mot den delen av tjenesten som er lett målbar kan da bli resultatet.

Debatten knyttet til *bruker vs. borger* er viktig i skolen. Dersom begrepene borger eller innbygger blir erstattet med de mer individsenterte begrepene kunde eller bruker, kan dette bidra til å undergrave lokaldemokratiet (Rose, 2005). Foreldreengasjement og et godt samarbeid skole/hjem, kan være avgjørende for elevers utvikling og tilknytning til skolen i lokalmiljøet. Om den dominerende tankegangen blir en kunde- eller brukerorientering, kan skolens faglige og sosiale oppgave på sikt bli svekket (Roald, 2010).

Vi har her trukket frem noen sentrale aspekt knyttet til en styringslogikk som har ligget til grunn for reformer og endringer som har skjedd i offentlig forvaltning, og som norsk skole har blitt påvirket av de siste tiårene. I det videre ser vi nærmere på et begrep som har sitt

utgangspunkt i samme tankegang, og som kan knyttes nært opp til målstyringsdebatten, *accountability* (Langfeldt et al., 2008; Roald, 2010).

### **2.3 Accountability**

Forskningsprosjektet *Achieving School Accountability in Practice* (ASAP) har sett på begrepet *accountability* knyttet til norsk skole og utdanning, og har hatt som oppgave å utvikle teori til hvordan begrepet kan forstås av de ulike nivåene i forhold til grunnskolen. Fra nasjonalt nivå med regjering, departement og direktorat, til regionalt nivå med kommunen som skoleeier og ned til lokalt nivå med den enkelte skole, rektor og lærer (Langfeldt et al., 2008). Vi går ikke inn i bredden av ASAP-prosjektets forskning og konklusjoner, men fokuserer på hvordan begrepet *accountability* kan forstås i norsk sammenheng.

*Accountability* som begrep kan forstås opp mot at det handler om revisjon eller revisjonsplikt, og begrepet knyttes da til det å stå til ansvar (Langfeldt et al., 2008). Forskerne (ibid.) sier at norsk skole i økende grad utsettes for nasjonale og internasjonale prøver/tester, kartlegginger og undersøkelser, som blant annet brukes som benchmarking av tilstanden i norsk skole. Det er da omfattende tallmateriale som har blitt, og kommer til å fortsette å bli, offentliggjort om "tilstanden" i norsk skole. Det er da naturlig at "noen" stilles til ansvar for disse resultatene som alltid kan bli bedre. Dermed blir *accountability* knyttet til ansvar for revisjonsplikten. Dersom denne forståelsen legges til grunn, vil et ensidig resultatfokus kunne være konsekvensen (Roald, 2010). Når vi samtidig har opplevd at det de siste tiårene har skjedd en endring hvor resultater vektlegges i mye større grad, og disse resultatene blir sett på som et mål på kvaliteten av opplæringen som elevene får i norsk skole, kan det være grunnlag for å tro at det er denne smale revisjonsplikten som er lagt til grunn for begrepet *accountability* i Norge (Langfeldt et al., 2008).

Langfeldt et al. (ibid.) hevder at det må legges en bredere forståelse til grunn for *accountability*-begrepet som baserer seg på dialogen mellom de som skaper, bruker og tolker utdanning. Her vil kvalitet forstås som resultat av "kontinuerlig forhandlinger mellom leverandør og (for)bruker, mellom ledelse og fagpersonale, mellom samfunn og profesjoner, og selvfølgelig også – mellom brukere" (op. cit.:19). I et slikt perspektiv vil ansvarlighet måtte ta utgangspunkt i skolens helhet og kompleksitet, strukturer og prosesser, og ikke være

ensidig knyttet til resultater (Langfeldt et al., 2008; Roald, 2010). Accountability forstås dermed i et gjensidig forhold mellom *helhetsrevisjon*, *resultatledelse* og *ansvarsstyring*, som sammen med vektleggingen av *dialog* mellom styringsnivåer, organisasjoner, grupper og individer, kan bidra til en kvalitetsutvikling av skolen (Langfeldt et al., 2008). ASAP-prosjektet har valgt *ansvarsstyring* som det norske begrepet for accountability, men fremholder at ansvarsstyring må sees i den sammenhengen som vi har beskrevet her.

Accountability som styringsideal kan knyttes til den styringslogikken vi tidligere har presentert som New Public Management. Det økte fokuset på resultater i skolen, og at disse resultatene blir oppfattet som kvaliteten på den opplæringen som elevene får, har vært en økende trend de siste tiårene (Langfeldt et al., 2008). Roald (2010) trekker frem at debatten rundt kvaliteten i skolen økte i intensitet rundt tusenårsskifte, blant annet på bakgrunn av flere internasjonale undersøkelser som TIMSS, PIRLS og PISA. Alle disse undersøkelsene viste at norske elever gjorde det dårligere enn elever fra andre land, og diskursen rundt kvaliteten i norsk skole har blitt påvirket av slike internasjonale undersøkelser (Langfeldt et al., 2008).

Vi har nå sett på hvordan kvalitetsbegrepet er brukt i NOU 2002:10 og St.meld. 31 (2007-2008), og hvordan NPM og accountability-tenkingen har hatt innvirkning på forståelsen av begrepet kvalitet i skolen. I St.meld. 31 (2007-2008) ser vi hvordan accountability og elementer fra NPM får direkte konsekvenser for rektorjobben og dermed utøvelse av ledelse:

Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (op. cit.:44).

## **2.4 Valg av ledelsesteori**

De forventningene som her fremkommer i St.meld. 31 (2007-2008) har mye til felles med det vi i innledningen har pekt på at OECD i sin policy om skoleledelse fremhever. Fra en tradisjon i norsk skole om at rektor var den fremste blant likemenn, stilles det nå helt andre krav til ledelse av skolen.

Det finnes en rekke ulike ledelsesteorier. Moos (2003) bruker en tredeling av ledelsesteorier, og sier for det første at det er teorier som ser på ledelse som noe som handler om makt og innflytelse i en organisasjon. Det er videre teorier som sier at ledelse først og fremst har med

lederens egenskaper å gjøre, og til slutt at det er teorier som sier at ledelse er noe som skjer i relasjonene mellom medlemmene i organisasjonen. Vi velger å ha fokus på to av hovedteoriene, en teori som sier at ledelse er noe som skjer i relasjonene mellom medlemmene i organisasjonen, og tar her for oss *distribuert ledelse*, og en teori som sier at ledelse har med lederens egenskaper å gjøre og tar for oss *instructional leadership*. Vårt valg av ledelsesteori har sammenheng med problemstillingen og det andre forskningsspørsmålet, der vi setter fokus på hva rektor vektlegger i utøvelse av ledelse.

## 2.5 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse har fått mye oppmerksomhet i blant annet USA og England, og er et velkjent ledelsesbegrep også i vårt eget land, kanskje grunnet utbredelsen av en flat ledelsesstruktur samt utbredt bruk av teamorganisering i norske skoler (Øgård, 2005; Møller, 2006). Distribuert ledelse blir ofte omtalt sammen med delt ledelse, teamledelse eller demokratisk ledelse, men i følge Spillane (2005) er ikke de automatisk synonyme med distribuert ledelse. Det er helt avhengig av *hvordan* ledelsen blir distribuert.

Begrepet distribuert ledelse blir brukt for å forklare at ledelse involverer ledere med ulike kvaliteter, eller at ledelse handler mer om organisatoriske kvaliteter enn om individuelle ferdigheter. Gronn (2002) og Spillane, Halverson og Diamond (2001, 2004) omtaler alle distribuert ledelse, som en måte å tenke på i forbindelse med selve utøvelsen av skoleledelsen. Spillane (2005:144) beskriver det nærmere slik: "Distributed leadership is first and foremost about leadership practice rather than leaders or their roles, functions, routines, situation and structures". Slik vi forstår dette, handler distribuert ledelse først og fremst om hvordan ledelsen utøves, mer enn fokuset på selve lederen, oppgaver, rutiner eller strukturer knyttet til lederrollen. Selv om det også er viktige betraktninger, er det selve utøvelsen av ledelse som er utgangspunktet. Det sentrale her blir da involveringen og interaksjonen. Distribuert ledelse blir da selve produktet av samhandlingene mellom lederne og de ansatte.

Spillane sin beskrivelse av distribuert ledelse mener vi også samsvarer med det vi finner i en artikkel av Woods, Bennett, Harvey og Wise (2004:441-442), som viser til tre karakteristiske elementer som Gronn bruker for å forklare distribuert ledelse. Det er for det første "leadership as an emergent property of a group or network of interacting individuals". Dette sier oss noe

om at effekten av ledelse blir større fordi det er flere som utøver ledelse. For det andre innebærer det "openness of the boundaries of leadership" som handler om å utvide grensene for hvem som skal defineres som ledere. Dette vil åpne for en drøfting av hvilke enkeltpersoner eller grupper som skal trekkes inn i ledelsen, eller som skal komme med innspill til ledelsen, og dermed være bidragsyttere på ulike måter. For det tredje handler distribuert ledelse om at "varieties of expertise are distributed across the many, not the few". Dette støtter opp om ideen om at det er mye "ekspertise" som finnes i gruppa eller i organisasjonen. Hvis vi greier å samle denne ekspertisen, vil dette være mere betydningsfullt og effektivt enn summen av de enkelte bidragsyttere. Woods et al. (2004) viser også til Hartley og Allison som anser distribuert ledelse for å være et resultat av ulike allianser og samarbeid, og kan derfor være en naturlig konsekvens av nye samarbeidsformer og måter å arbeide på i organisasjonen.

Selv om disse forskerne fremhever ulike nyanser, mener vi at vi har vist at distribuert ledelse handler om utøvelsen av ledelse og at ledelse blir delt mellom flere enn de som formelt er ledere. Som formell leder i skolen vil da påvirkning av skolens hovedoppgave, undervisning og læring, kunne skje gjennom spredning av "makt og mulighet" til deltakerne i organisasjonen. Møller (2006) finner i en undersøkelse at norsk skoleledelse er preget av en kollektiv ledelsespraksis som bygger på demokratiske prinsipper. Undersøkelsen (ibid.) viser blant annet en utstrakt bruk av samarbeid og omfattende lærersamarbeid, både i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

I en artikkel av Timperley (2008:830) hevder hun at "schools with stronger distributed leadership will have more staff who are knowledgeable about and take responsibility for the improvement of educational outcomes". Bush og Glover (2012) følger opp synet til Timperley, og stiller seg tvilende til om det er mulig for en person å lede alle oppgaver og prosesser som hører med innenfor skoleledelse. De fremhever også at distribuert ledelse er nødvendig for å løse alle oppgavene på en best mulig kompetent måte. Bush og Glover (2012:23) viser til OECD-rapporten *Improving School Leadership* av Pont, Nusche og Moorman, der det understrekes at, "the increased responsibilities and accountability of school leadership are creating the need for distribution of leadership, both within schools and across schools".



Det ligger imidlertid også utfordringer knyttet til distribuert ledelse og spredning av makt og mulighet i organisasjonen. Timperley (2008:831) omtaler distribuert ledelse som "a risky business, and may result in greater distribution of incompetence", og setter med dette et kritisk lys på effektiviteten av denne formen for ledelse.

Vi går nå over til å se nærmere på et ledelsesperspektiv som beskrives som at rektor har *direkte* påvirkning på elevenes læringsutbytte og kvaliteten på arbeidet.

## **2.6 Instructional leadership**

*Instructional leadership* har sin opprinnelse i USA på 1970-tallet, og er mest utbredt i Nord-Amerika. I tillegg er denne ledelsesformen utbredt i andre engelskspråklige land. Til tross for sin utbredelse, og det faktum at instructional leadership har blitt brukt som begrep over lang tid, finnes det fremdeles noe varierende definisjoner. Emstad og Postholm (2010:185) har oversatt instructional leadership til "Forbedring av undervisning og læring" og bruker betegnelsen *FUL-ledelse* om dette ledelsesperspektivet. Engvik (2012:4) viser til Moos som mener at "instructional leadership kan oversettes med undervisningsledelse". Til tross for disse oversettelsene, har vi valgt å bruke instructional leadership i vår oppgave. Vi er klar over at instructional leadership og definisjonen av dette har utviklet og endret seg, spesielt det siste tiåret, og har forsøkt å finne frem til noen beskrivelser av instructional leadership som ligger litt tilbake i tid. Dette gjør vi for å forsøke å få grep om noe av "opprinnelsen" til dette ledelsesperspektivet.

Hallinger (2005:225) viser til Hallinger og Hallinger og Murphy, som har identifisert tre funksjoner for "instructional leadership": "Defining the School's Mission, Managing the Instructional Program, and Promoting a Positive School Learning Climate". Vår forståelse av dette er at det handler om å definere skolens visjon/oppgave, lede/styre utviklingen av læreplaner og læringsarbeidet, og til slutt det å fremme et positivt og godt læringsmiljø.

Blase og Blase (1999) bruker seks punkter for å identifisere instructional leadership:

Emphasizing the study of teaching and learning, supporting collaboration efforts among educators, developing coaching relationships among educators, encouraging and supporting redesign of programs, applying the principles of adult learning, growth,

and development to all phases of staff development, implementing action research to inform instructional decision making. (op. cit., 363)

Dette forstår vi som ledere som oppmuntrer og støtter undervisning og læring, støtter og tilrettelegger for samarbeid blant lærerne, etablerer en støttende kultur, oppmuntrer og støtter utvikling av praksis, bruk av prinsipper for opplæring av voksne i forhold til utvikling av de ansatte og til slutt bruk av forskning som støtte i avgjørelser om undervisning og læring.

Vi velger å se litt mer på hvordan Hallinger beskriver instructional leadership, fordi han er en forsker som har hatt fulgt utviklingen av ledelsesperspektivet over flere tiår. Hallinger (2005) sier om instructional leaders at de blir beskrevet som sterke og direkte ledere, som hadde vært dyktige til å snu utviklingen ved sin skole. De blir ofte sett på som kulturbyggere og er svært målorienterte. Beskrivelsen av disse rektorene har hatt en tendens til et heroisk syn på dem som ledere. Engvik (2012:11) sier med henvisning til Hallinger at rektorrollen blir beskrevet som en kombinasjon av "kompetanse og karisma".

I tillegg har instructional leaders hatt evnen til å samle strategier og aktiviteter som skolen bruker inn mot skolens hovedoppgaver, undervisning og læring. Instructional leaders har evnet å fokusere på både ledelse og styring. Deres styrende rolle har bestått av koordinering, kontroll, overvåking og utvikling av læreplaner og undervisning. I tillegg ble det satt klare læringsmål, og lærerne hadde høye forventninger til elevenes innsats og læring. Rektorene har vært "hands-on-rektorer", som har vært direkte involvert i utvikling av undervisning og læring. Hallinger (2005:5) henviser til Cuban som beskriver rektorene som "hip-deep in curriculum and instruction".

Engvik (2012) viser til Elmore når han trekker inn begrepene *indre og ytre ansvarlighet* (internal/external accountability). Indre ansvarlighet i skolen omhandler at man har felles normer, verdier, forventninger og prosesser for skolens arbeid. Ytre ansvarlighet omhandler nasjonale myndigheters krav og forventninger til skolen. Sett i forhold til lederrollen knytter Engvik (ibid.) indre ansvarlighet til rektors ansvar for å lede lærernes læring og utvikling. Dersom rektor fokuserer på testing og kontroll av elevenes læring, basert på myndigheters krav, uten oppfølging av lærernes læring og utvikling, omtales dette som ytre ansvarlighet.

Dette er ikke på noen måte en uttømmende beskrivelse av instructional leadership. Vi mener at vi har trukket frem noe av essensen knyttet til ledelsesperspektivet, og dermed synliggjort hvorfor dette perspektivet kan omtales som at det har en direkte påvirkning på skolens hovedoppgaver, undervisning og læring.

For å tydeliggjøre kompleksiteten i skolelederrollen, og fordi dette ble fremtredende i flere av våre intervjuer, har vi også valgt å trekke inn noen elementer fra pedagogisk ledelse og organisasjonsutvikling.

## **2.7 Pedagogisk ledelse**

Ledelse i skolen er mangesidig. Den varierer fra praktiske administrative driftsoppgaver, til store pedagogiske utviklingsprosesser. Det kan i en skoleleders hverdag være vanskelig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Disse kan ofte gå hånd i hånd. Oppgaver knyttet til økonomi, rapportering, praktisk oppfølging og tilrettelegging for skolens drift er noe som må gjøres. Dette kan sees på som rene administrative oppgaver, mens vi i vår studie velger å se på administrative oppgaver som en del av pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse inneholder blant annet elementer som kommunikasjon, beslutninger og målhevding, og oppfølging av beslutningene. Moos (2003:19) hevder at:

Pedagogisk ledelse er den målrettede og spesialiserte kommunikation og tilrettelæggelse af kommunikation og forutsætninger for kommunikation, hvis mål er at stimulere læring og kommunikation hos såvel elever og medarbejdere som ledelsen.

I St.meld. 31 (2007-2008:44-45) omtales også skoleleders pedagogiske rolle, ansvar og betydning. Der er pedagogisk ledelse blant annet knyttet til organisasjonsutvikling, elevenes læringsutbytte, trivsel, ansvar for prioriteringer, vurdering av praksis og læringsresultater. Der fremheves skoleledelsens betydning knyttet til elevenes læringsutbytte og trivsel ved: "Først og fremst [...] å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd." Pedagogisk ledelse dreier seg også om å være en pådriver for å utnytte det "rommet" som ligger mellom "tolkningen af de eksterne krav og den interne kultur" (Moos, 2003:174), og som omtales som skolens "frirom" eller "handlingsrom". Det er der det pedagogiske utviklingsarbeidet kan finne sted. Moos (ibid.:177) definerer utviklingsarbeid som "en koordinert læring på mange nivåer med den hensikt at forbedre

kvaliteten af elevernes læring". Her vil vi også vise til Stoll (2006) sine elementer i forbindelse med "Professional learning communities" (PLC). I vår forståelse ses PLC på som lærende fellesskap. Slik vi forstår Stoll (ibid.) handler dette om å utvikle en kultur for læring, utvikle og pleie tillit og fellesskap, tilby muligheter for læring, oppmuntre en spørrende innstilling, danne nettverk, skape ny kunnskap, sikre støttende strukturer og utvikle varighet og utholdenhet. Dette mener vi kan være nødvendige forutsetninger for å få skoleutviklingsarbeid implementert i organisasjonen.

I forbindelse med organisasjonsutvikling og skoleutvikling, viser vi til Bolman og Deals (1998) fire perspektiver når det gjelder analyse av organisasjonen. I et *strukturelt perspektiv* er man opptatt av strukturer som best mulig svarer til organisasjonens formål og omgivelsenes krav. I et *humanistisk perspektiv* er det de mellommenneskelige aspektene i organisasjonen som blir viktig. Gjennom et *politisk perspektiv* ser en på organisasjonen som en kamp om makt og fordeling av ressurser. Ønsker man derimot å bruke et *symbolsk perspektiv* når man analyserer organisasjonen, legger man vekt på tradisjoner og kultur.

## 2.8 Skoler som lykkes

Et omfattende svensk forskningsprosjekt har sett på hvordan man kan organisere og lede skoler, slik at arbeidet med å nå de nasjonale og kommunale målene for skolen blir så vellykket som mulig (Höög og Johansson, 2011). Prosjektet tar for seg hvordan skolens struktur, skolens kultur og skolens ledelse kan bidra til fremgang for elevene i skolen, med særlig vekt på å få frem "[...] betydelsen av rektors ledarskap för at forma struktur og kultur til en helhet" (op. cit.:16). Disse forskerne (ibid.) trekker frem tre forutsetninger for fremgangsrike skoler. Det handler for det første om *struktur*, og hvor de trekker frem skolens oppdrag og form. Det andre er *kultur* hvor de legger vekt på tanker og ideer samt hvordan lærere, elever og foreldre forholder seg til hverandre. For det tredje handler det om *rektors utøvelse av ledelse*, og som de ser på som selve kjernen i prosjektet, "rektors ledning og styrning" (op. cit.:16).

Höög og Johansson (2011) legger til grunn at skolen skal oppfylle både faglige og sosiale mål, og har utarbeidet en tabell som beskriver hvordan skoler i ulik grad lykkes med dette arbeidet. Vi har brukt norske betegnelser i tabellen. Det de omtaler som *kunnskaps-* og *sociala*

*mål*, har vi valgt å oversette til faglige- og sosiale mål. I vår forståelse knytter *kunnskapsmål* til læreplanens fagplaner og *sosiala mål* til blant annet læreplanens generelle del, det som måles gjennom elevundersøkelsen og elementer knyttet til dannelsesbegrepet.

Når sosiale mål	Når faglige mål	
	Ja	Nei
	Ja	<p>Framgangsrike skoler som når både de faglige og de sosiale målene</p> <p style="text-align: center;"><b>F/S</b></p>
Nei	<p>Skoler som arbeider mot de faglige målene, men ikke i samme grad de sosiale målene</p> <p style="text-align: center;"><b>F/s</b></p>	<p>Mindre framgangsrike skoler som verken når de faglige eller de sosiale målene</p> <p style="text-align: center;"><b>f/s</b></p>

Tabell 2.2. Inndeling av skoler etter oppfyllelse av faglige- og sosiale mål (Höög og Johansson 2011:20)

Höög og Johansson (2011) skriver at de *framgangsrike* skolene når både de faglige og sosiale målene, i tabellen merket med bokstavene stor F for faglige mål og stor S for sosiale mål. De skolene som i hovedtrekk når de sosiale målene omtaler de som *sosiale skoler*, i tabellen merket stor S og liten f. Videre blir de skolene som særlig jobber med de faglige målene omtalt som *faglige skoler* eller *akademiska skolor*, i tabellen merket stor F og liten s. De skolene som blir omtalt som de *mindre framgangsrike*, når verken de faglige eller de sosiale målene, i tabellen merket liten f og liten s.

Hovedtanken med inndelingen i tabellen er å kunne sammenlikne skolens arbeid innenfor to områder, det faglige og det sosiale. Forskerne (ibid.) hevder at skoler som lykkes med begge områdene kan antas å være best organisert og best ledet, mens de som ikke lykkes på noen av områdene antas å ha mangler i måtene å arbeide på. De to andre typer skoler som lykkes innenfor bare et av områdene, har latt et av målområdene være dominerende i sitt arbeid.

I forskningen konkluderer Höög og Johansson (2011) blant annet med at rektorene på de framgangsrike skolene (F/S) beskriver skolene sine som involverende med teamorganisering, og at felles kompetanseutvikling vektlegges i skolens utviklingsarbeid. I de mindre framgangsrike skolene (f/s) derimot, blir kompetanseutviklingen omtalt som tilfeldig og individuell. De hevder også at i framgangsrike skoler, drøfter rektor oftere spørsmål som

handler om undervisning og læring med sine lærere, og rektor er oftere rundt i klassene og gir lærerne tilbakemelding på arbeidet de utfører. Når det gjelder arbeidet med de sosiale målene, har fremgangsrike skoler både en kultur, struktur og en ledelse som er omforent. Rektorer i fremgangsrike skoler tar også et større ansvar for arbeidet med læreplanarbeidet, og ledelsen og de ansatte har en felles holdning i sitt arbeid med de sosiale målene (ibid. 2011).

## 2.9 Oppsummering teori

I teorikapittelet har vi tatt for oss teori knyttet til hovedområdene i problemstillingen, kvalitet og ledelse. Først har vi redegjort for begrepet *kvalitet*, og sett på hva to sentrale styringsdokumenter har vektlagt knyttet til kvalitet i skolen. Forståelsen av, eller vektleggingen i kvalitetsbegrepet, har endret seg, fra en smal forståelse med sterk vektlegging av resultatene i NOU 2002:10, til en bredere forståelse med fokus på hele skolens samfunnsmandat i St.meld. 31 (2007-2008).

Deretter har vi sett på hvordan *New Public Management* har påvirket hva som vektlegges i forståelsen av kvalitet og utøvelse av ledelse. Denne tankegangen har medført en flatere ledelsesstruktur i mange norske kommuner, hvor delegering, desentralisering og troen på allmenngyldige ledelsesprinsipper uavhengig av fagområdet, er sentrale elementer. Bruk av målstyring og vektlegging av resultater, har gjort at det som er målbart er det som får fokus.

Forståelsen av begrepet *accountability* påvirker hva som vektlegges innenfor kvalitet. *Accountability* kan knyttes direkte til NPM-tankegangen, spesielt i forhold til resultatfokuset. ASAP-prosjektet har valgt *ansvarsstyring* som det norske begrepet (Langfeldt et al., 2008). Her vektlegges at ansvarsstyring innebærer en forståelse av kvalitet hvor skolens helhet og kompleksitet, strukturer og prosesser må vektlegges sammen med resultatene, i en kontinuerlig dialog mellom alle nivåer (Langfeldt et al., 2008; Roald, 2010).

Innenfor det andre hovedområdet i vår problemstilling, som handler om utøvelse av ledelse, har vi sett på *distribuert ledelse* og *instructional leadership*. Selv om disse ledelsesformene kan ha likhetstrekk, har vi valgt å fokusere på vår forståelse av noen forskjeller.

*Distribuert ledelse* kjennetegnes ved at man deler ledelse med andre. Det kan synes som om man i stor grad utnytter de samlede ressursene som finnes i organisasjonen. Leder har i liten grad en direkte påvirkning på "teaching and learning", men påvirker *indirekte* gjennom å ha tiltro til den enkeltes bidrag, og det er samhandlingen mellom alle de som utøver formell eller uformell ledelse som blir det viktige. Samtidig er det gjennom utvikling av et lærende fellesskap hvor alle bidrar med sin "ekspertise", at kvaliteten heves.

*Instructional leadership* anser vi ikke som en "typisk norsk" ledelsesform. Vi mener å se at dette er en ledelsesform som i sterk grad handler om å lede og instruere lærerne i deres arbeid. En sterk og tydelig leder som direkte påvirker de valg som gjøres, og således kan sies å ha en *direkte* påvirkning på "teaching and learning".

For å kunne tydeliggjøre kompleksiteten i skolelederrollen, og fordi dette ble fremtredende i flere av våre intervjuer, er også elementer fra pedagogisk ledelse og organisasjonsutvikling trukket inn. Innenfor pedagogisk ledelse har vi spesielt sett på viktigheten av å initiere refleksjons-, lærings- og utviklingsprosesser på individ-, gruppe- og skolenivå.

I tillegg har vi sett på et svensk forskningsprosjekt som har tatt for seg framgangsrike skoler og deres vektlegging av skolens faglige og sosiale mål. Her er konklusjonen blant annet at framgangsrike skoler vektlegger at skolen er involverende med teamorganisering, og at felles kompetanseutvikling vektlegges i utviklingsarbeidet (Höög og Johansson, 2011).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming og begrunne våre valg. Utgangspunktet er at vi har et ønske om å få mer kunnskap om hva rektorer tenker om kvalitet i skolen, og hvordan de beskriver og hva de vektlegger i utøvelse av ledelse ved sin skole.

Før vi presenterer metodiske valg, vil vi gjøre en kort klargjøring av hvem vi er, vår bakgrunn og interesse for feltet, som vi håper kan bidra til å synliggjøre hvilken forforståelse vi kan ha med oss inn i studien.

Vi har begge jobber som gjør at ledelse og skole er en del av vårt daglige virke, men på ulike nivåer. Torleif har vært rektor i 22 år, de siste 18 årene ved nåværende skole. Før han ble rektor har han med seg åtte års erfaring som lærer og rådgiver. Henning er grunnskoleleder i kommunen på fjerde året. Som grunnskoleleder er han rektorenes overordnede, også Torleifs, og en del av rådmannens ledergruppe. Henning har fire års erfaring som skoleleder, hvorav to år som rektor i samme kommune som han jobber i nå. I tillegg har Henning mer enn ti års erfaring som leder i annen kommunal virksomhet som har barn og unge som tjenesteområde. Begge har lærerutdanning som grunnutdanning. Gjennom våre fire år som masterstudenter, har vi sett på og brukt begrepet kvalitet på ulike måter. Vi ønsket derfor å se om det var mulig å finne ut mer om hvordan andre rektorer forstår begrepet kvalitet. Siden vårt perspektiv gjennom studiet har vært ledelse, ønsket vi også å finne ut hva rektorer vektlegger i sin utøvelse av ledelse.

Det at vi i det daglige står i "den samme virkelighet" som vi skal studere, gjør at vi vil ha med oss mange erfaringer og tanker om temaene. Samtidig opplever vi at dette gir oss et solid kunnskapsgrunnlag når vi skal studere fenomener som er nær oss i hverdagen. Våre erfaringer og vår kunnskap vil for oss være et nyttig redskap. Samtidig kan det være en utfordring, fordi vår forforståelse kan bli "forstyrrende" slik at vi ikke klarer å se eller oppfatte våre informanternes meninger og forståelse. Vi håper vi gjennom mange og intense diskusjoner har klart å fremstille informantenes meninger og forståelser. Vår egen opplevelse er i hvert fall at det å studere innenfor vårt praksisfelt, og møtene med rektorene, har gitt oss en utvidet forståelse. Takket være den åpenhet vi har møtt, har det vært mulig å få innblikk i andres verden, forståelse og tanker, som har beriket oss.



### 3.1 Metodisk tilnærming

For å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt, må man starte med en tanke eller ide om hva man ønsker å belyse. Valg av metode og forskningsdesign kan avgjøres som et pragmatisk valg, eller et valg som tas på bakgrunn av et vitenskapsfilosofisk ståsted (Ringdal, 2009). Samtidig vil formålet eller hensikten med forskningen bli styrende for metodevalg (Postholm, 2010). Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan utvalgte rektorer beskriver en kvalitativt god skole, og hvordan de beskriver sin vektlegging og utøvelse av ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i vår studie handler om forståelse, opplevelse og utøvelse. Ringdal (2009) sier at søken etter mening og formålsforklaring er typisk innenfor kvalitativ forskning, mens årsaksforklaring er sentralt i kvantitativ forskning. For vår del har vi hatt en pragmatisk tilnærming, og sammen med hensikten som ligger i vår problemstilling latt dette være grunnlag for valg av metode.

Med dette som bakgrunn, har vi valgt en kvalitativ forskningsstrategi, siden dette handler om studier hvor "informantars meninger, sjølvforståing, intensjonar og haldningar kan stå sentralt" (Befring, 2007:29). Innenfor kvalitativ forskning, har vi valgt fenomenologisk tilnærming, fordi denne typen studier beskriver den mening mennesker legger i en erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Videre bruker Postholm Moustakas som utgangspunkt når hun sier, at "hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk situasjon" (op. cit.:43). Det er de menneskene som har opplevd hendelsene eller lever med fenomenet som må frembringe den informasjonen vi trenger. Postholm (2010) sier at intervju normalt vil være den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes ved fenomenologiske studier. Som datagrunnlag i vår studie har vi intervjuer med fem rektorer om deres forståelse av begrepet kvalitet i skolen, samt deres opplevelser og erfaringer med å utøve ledelse. I det videre vil vi beskrive vår gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet, med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) sin fremstilling.

Vi har bruk det kvalitative forskningsintervjuet for å innhente studiens datagrunnlag. Kvale og Brinkmann (2009:43) sier at det kvalitative forskningsintervjuets formål, er å "forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv". Ulike typer av samtaler og konversasjoner har ulike konvensjoner eller regler. Det kvalitative forskningsintervjuet "bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale" (op. cit.:22), og som profesjonell samtale har intervjuet et formål. Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming, og

her brukes det semistrukturerte livsverdensintervjuet når man ønsker intervjupersonens egne perspektiver på temaer eller fenomener fra den som blir intervjuet sitt dagligliv. Denne formen for intervju skiller seg fra dagliglivets samtaler ved at det er forhåndsplanlagt hva angår temaer og forslag til spørsmål. Samtidig er intervjuet åpent og søkende, for å kunne følge opp interessante utsagn fra forskningsdeltakeren, slik at disse utsagnene kan utdypes (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) deler en intervjuundersøkelse inn i sju stadier eller faser. Disse er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. I vår studie har vi tatt utgangspunkt i, og hatt stor nytte av, å bruke dette som rettesnor i et for oss nytt felt. I det videre redegjør vi for hva disse sju stadiene innebærer, og beskriver hva vi i vår studie har tenkt, valgt og gjort i de ulike stadiene. Det siste stadiet i intervjuundersøkelsen slik Kvale og Brinkmann (ibid.) deler det inn er *rapportering*. Rapporteringen er selve teksten i denne masteroppgaven, og vi kommer ikke til å utdype dette stadiet ytterligere.

*Tematisering og planlegging* er de to første fasene i intervjuundersøkelsen. I forhold til tematisering trekkes tre spørreord frem, *hvorfor, hva og hvordan*. Kvale og Brinkmann (2009) sier *hvorfor*-spørsmålet stilles for å klargjøre formålet med studien. *Hva*-spørsmålet handler her om å skaffe seg nok kunnskap om det eller de fenomenene som skal undersøkes. Disse spørsmålene må avklares, før det siste spørsmålet om *hvordan* kan besvares.

Formålet med denne fenomenologiske studien er å finne ut hvordan rektorer beskriver en kvalitativt god skole. Videre ønsker vi å finne ut hva de vektlegger og hvordan de utøver ledelse. Dette ønsker vi å se opp mot skolens samfunnsmandat som vi i denne sammenheng setter likhetstegn til at elevene når skolens faglige og sosiale målsettinger. Vi har et utvalgt teoritilfang som vi mener belyser sentrale sider av tematikken og dermed gir oss ytterligere innsikt.

I teorikapittelet har vi tatt utgangspunkt i to sentrale dokumenter som har gitt signaler om hva som skal vektlegges innenfor begrepet kvalitet og ledelse av skole. Begrepet *kvalitet* i skolen sees opp mot hva NOU 2002:10, *Førsteklasses fra første klasse* og St.meld. 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008) sier. Videre har vi sett på *New Public Management*, og hvordan denne styringslogikken har bidratt til å endre fokus innenfor skole. Vi har sett spesielt på hvordan *accountability*-begrepet kan forsås innenfor skole. Med dette som bakgrunn, mener vi å se at

både forståelsen av begrepet kvalitet og utøvelse av ledelse kan bli påvirket. Videre har vi valgt to teorier om ledelse, *distribuert ledelse* og *instructional leadership*. Innenfor ledelse ser vi også litt på pedagogisk ledelse og pedagogisk utviklingsarbeid. Distribuert ledelse og *instructional leadership* er valgt med bakgrunn i en forforståelse eller antakelse om at distribuert ledelse er den utbredte "norske" og demokratiske ledelsesformen, og således den ledelsesformen vi kanskje forventet å finne hos de rektorene vi har intervjuet. *Instructional leadership* er en ledelsesform som nevnes i internasjonal forskning og dokumenter fra internasjonale organisasjoner som f.eks. OECD. Samtidig har vi funnet lite om dette i norsk litteratur, bortsett fra et par helt nye artikler. Valget av *instructional leadership* som en av ledelsesteoriene, er begrunnet i at vi har ønsket å se om norske rektorer utøver en slik form for ledelse. Til slutt trekker vi inn forskning fra Sverige som vi i løpet av arbeidet med studien har vi blitt introdusert for. Dette forskningsprosjektet har sett på hvordan man kan organisere og lede skoler. De konkluderer med at skoler som vektlegger og når både skolens faglige og sosiale mål, er bedre organisert og ledet enn de som bare vektlegger et av områdene. Dette teorigrunnlaget vil, sammen med vår forforståelse danne vårt kunnskapsgrunnlag for vår intervjuundersøkelse, og vi går nå over til hvordan vi har valgt informanter.

### **3.2 Valg av informanter**

Med bakgrunn i vår forskningsstrategi vil vi studere hvordan noen rektorer opplever og forstår fenomenene kvalitet og ledelse, og må da gjøre et utvalg. Befring (2007) skriver at en populasjon kan bestemmes ut fra ulike definisjoner eller avgrensninger. Vårt fokus i denne studien er rektor, og populasjon består da som utgangspunkt av alle rektorer i Norge. Et mulig valg kunne da ha vært å bruke rektorer vi kjenner, men vi har bevisst unngått det. Ønsket om at vi gjennom vår studie skulle bli mer fortrolig med forskningens metodiske utfordringer, også hva utvalg gjelder, gjorde at vi i vår studie har brukt flere utvalgsmetoder for å komme frem til vårt utvalg, noe Befring (ibid.) omtaler som vanlig.

For å komme frem til den populasjonen vi skulle trekke vårt utvalg fra, satte vi opp en del kriterier. Med bakgrunn i disse kriteriene, har vi valgt å benytte oss av det Befring (ibid.) omtaler som *utvalg som foregår i flere etapper eller steg*. Første steg for oss var at vi begrenset oss arealmessig i Norge, og valgte å sette begrensninger til seks fylker. Dette er begrunnet i kapittel 3.2.1. Det andre steget var å begrense oss til rene barneskoler med 1. – 7.

årstrinn og utelukkende offentlige skoler, som er begrunnet i kapittel 3.2.2. Det tredje steget var å sette begrensning knyttet til at kommunens resultat på nasjonale prøver for 5. årstrinn måtte være over eller under det nasjonale gjennomsnittet flest ganger for de 13 prøvene som var gjennomført. Dette valget er beskrevet og begrunnet i kapittel 3.2.3. Det fjerde og siste steget var å sette begrensning i forhold til elevtall. Dette er begrunnet i kapittel 3.2.4.

Vi har også benyttet oss av det Befring (ibid.) omtaler som *stratifisert utvalg*. Dette omhandler å dele inn eller stratifisere populasjonen etter sentrale variabler. På denne måten sikres det at utvalget består av informanter fra de strata man har definert (ibid.). I vår studie har vi stratifisert populasjonen i to. Et stratum blir de kommunene som har hatt resultater på nasjonale prøver for 5. årstrinn som er *over* det nasjonale gjennomsnittet. Det andre stratimet er de kommuner som har hatt resultater på de samme prøvene *under* det nasjonale gjennomsnittet. Dette omtales og forklares nærmere i kapittel 3.2.3. På denne måten har vi kommet frem til den populasjon vi skal trekke utvalget fra.

For å sikre at alle i den endelige populasjonen har like stor sjanse for å bli trukket ut, og dermed styrke representativiteten, har vi valgt å benytte loddtrekning eller tilfeldig utvalg (Befring, 2007). Dette er nærmere omtalt i kapittel 3.2.5, samt vedlegg 3, hvor det gis en detaljert beskrivelse av prosessen med utvelgelse av informantene.

I det videre gjennomgår og begrunner vi utvalgskriteriene og de valg vi har gjort, før vi gjør en vurdering av hvilke styrker og svakheter vi mener ligger i metodisk tilnærming ved valg av informanter.

### **3.2.1 Valg av fylker og kommuner**

For at intervjuene skulle være praktisk gjennomførbare i forhold til mulig reiseavstand, begrenset vi populasjonen vi kunne trekke vårt utvalg fra til å gjelde fylkene Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud og Vestfold. Vårt valg om og ikke å la Oslo bli en del av populasjonen, var vår vurdering om å ha en typisk skole, også med hensyn til elevtall. En skole med det elevtallet vi har satt som begrensning kan være atypisk i Oslo. Det er ikke skolen som er fokuset i vår studie, men vi antar at Oslo-skolene ved å være større, kan ha andre støtte- og oppfølgingssystemer som også kan innvirke på de fenomen som vi ønsker å studere. Med dette som bakgrunn valgte vi å utelate Oslo fra populasjonen.

### **3.2.2 Valg av barneskole, typisk eller atypisk?**

Tidlig i arbeidet med masteroppgaven bestemte vi oss for at våre informanter skulle være rektorer i rene barneskoler, altså med 1. – 7. årstrinn. En av vurderingene vi vurderte var om vi ville ha informanter som hadde utpekt seg svært positivt i en eller annen form, altså en atypisk informant. Dette kunne vært spennende, fordi vi da kunne ha fått innblikk i hva *gode* rektorer vektlegger, altså lære av de som hadde lyktes. Selv om dette kunne vært lærerikt og spennende, gikk vi bort fra dette og ønsket å finne frem til en *typisk* eller "gjennomsnittlig" rektor. Private skoler har vi også valgt å utelate fra populasjonen, fordi vi kjenner private skoler for dårlig, og vår antakelse er at de kan ha et annet fokus enn i den offentlige skolen, blant annet fordi de har egne læreplaner. Populasjonen består derfor bare av kommunale skoler, fordi vi mente at den typiske rektoren i større grad ville kunne gi oss informasjon som kan være gjenkjennbar for flere.

### **3.2.3 Resultater på nasjonale prøver som utvalgsriteria**

Hensikten med vår studie er beskrevet tidligere. En del av hensikten peker mot skolens faglige og sosiale mål. I forbindelse med valg av informanter hadde vi derfor en diskusjon i forhold til hvordan vi skulle finne frem til mulige informanter.

En vurdering vi har gjort var om vi kunne finne parameter som viste noe om både faglige og sosiale mål. Fordi vi hadde bestemt oss for å intervju rektorer på barneskoler, valgte vi resultater fra nasjonale prøver på 5. årstrinn som indikator knyttet til de faglige målene. Vi er selvfølgelig klar over at nasjonale prøver ikke gir noe helhetlig bilde av faglig kvalitet ved en skole, men samtidig mener vi at disse resultatene vil kunne gi indikasjon som er god nok for vår studie. Elevundersøkelsen på 7. årstrinn kan sies å gi informasjon om elementer som omhandler de sosiale målene, og kunne ha blitt brukt som indikator her. Vi valgte ikke å gå videre med resultater fra elevundersøkelsen som grunnlag for vårt utvalg. Vi valgte dette bort, fordi vi mente elevundersøkelsen inneholder så mye informasjon knyttet til ulike elementer, at det for vår studie ville være uhensiktsmessig å gjøre et utvalg basert på et enkeltspørsmål fra elevundersøkelsen.

Vårt valg ble at vi brukte resultater på nasjonale prøver for 5. årstrinn som har vært gjennomført de siste fem årene som utgangspunkt når vi skulle finne våre informanter. Resultatene fra nasjonale prøver er offentlig informasjon på kommunenivå gjennom nettstedet [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no), og ble hentet ut derfra. Tidligere har vi beskrevet at vi ønsket at våre

informanter skulle være typiske, altså ikke ha særskilte egenskaper. Vi har allikevel valgt vårt utvalg blant skoler som ligger i de kommunene som oftest har hatt resultater som har skilt seg fra det nasjonale gjennomsnittet på nasjonale prøver på 5. årstrinn. Gjennom denne oppdelingen har vi stratifisert vår populasjon, slik at vi sikrer å få med skoler som ligger i kommuner hvor resultatene skiller seg ut fra det nasjonale gjennomsnittet, både over og under. Bakgrunnen for at vi endte opp med dette valget, er at vi mente det kunne være spennende å se om vi kunne finne noen forskjeller eller likheter mellom rektorene, både internt i de to gruppene og mellom gruppene.

#### **3.2.4 Elevtall som utvalgskriteria**

Vi ønsket å finne frem til rektorer på "den gjennomsnittlige" norske barneskolen. Det betyr at vi har gjort valg knyttet til elevtall/skolestørrelse. Når vi ser på tallene på [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) i forhold til antall elever i grunnskolen og antall skoler, finner vi at "gjennomsnittlig skolestørrelse" blir ca. 200 elever. Dette er en stor forenkling, og gjenspeiler ikke nødvendigvis noen sannhet, fordi spredningen er stor. Ut fra egen erfaring mente vi allikevel at i en slik skolestørrelse vil mange "barneskolemennesker" i Norge kjenne seg igjen. Vi ønsker ikke å ha med de minste skolene, fordi vi mener at det kan bli sårbart da vi kan ende opp på individnivå, samt at eventuelle funn kan bli vanskelig å sammenlikne med andre. På samme måte har vi også satt en øvre begrensning på elevtall. Vi valgte og ikke bare finne frem til skoler med "nøyaktig" 200 elever, men valgte å sette en øvre og nedre grense for hva vi allikevel vil velge å kalle "gjennomsnittlig" skolestørrelse.

Ut fra tall fra nettstedet [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) og egen erfaring, mener vi at en gjennomsnittlig klassestørrelse ved en barneskole kan settes til 20 elever. Det betyr at vi har satt nedre grense for skolestørrelse på 140 elever, altså et gjennomsnitt på 20 elever pr trinn for 1. – 7. årstrinn. Øvre grense har vi satt til 350 elever. Begrunnelsen for 350 elever er også basert på 20 elever pr. gruppe i en "to og en halv parallellskole". Elevtallet må ligge innenfor intervallet 140-350 elever alle skoleårene fra 2007/2008 til og med 2010/2011, dvs. de tallene som var tilgjengelig i [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) pr. november 2011.

### 3.2.5 Fra populasjon til utvalg

Vedlegg 3 gir en detaljert beskrivelse av hvordan vi trakk vårt utvalg, og her gis kun en sammenfattet beskrivelse.

Alle resultatene fra alle kommunene i Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud og Vestfold, ble hentet ut fra nettstedet [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no). Gjennom prosessen som er beskrevet i vedlegg 3, fant vi ut om kommunene hadde hatt resultater over eller under det nasjonale gjennomsnittet på de 13 tilgjengelige nasjonale prøvene på 5. årstrinn.

Vår utvalg er stratifisert som beskrevet i kapittel 3.2 og 3.2.3, og de kommunene som hadde hatt resultater på de nasjonale prøvene som var over eller under det nasjonale gjennomsnittet flest ganger, ble med videre i prosessen. Fordi vi så at kommunestørrelsen, og dermed antallet skoler i kommunene var ulikt, valgte vi å ta med forskjellig antall kommuner i de to strataene.

I gruppen av kommuner som hadde resultater *over* det nasjonale gjennomsnittet er det ti kommuner. Disse kommunene hadde over det nasjonale gjennomsnittet på 9-13 av de 13 gjennomførte prøvene. Etter gjennomgang av alle skoler med hensyn til skoleslag og elevtall i disse ti kommunene, består dette stratimet av 36 skoler fra åtte kommuner. To kommuner hadde ikke skoler som falt inn under vårt utvalgs-kriterium knyttet til elevtall. Kommunene med resultater over det nasjonale gjennomsnittet vil vi i det videre arbeidet omtale som *A-kommuner*. I gruppen av kommuner som hadde resultater *under* det nasjonale gjennomsnittet er det 19 kommuner. Disse kommunene hadde resultater under det nasjonale gjennomsnittet på 10-12 av de 13 gjennomførte prøvene. Etter gjennomgang av alle skoler med hensyn til skoleslag og elevtall i disse 19 kommunene, består dette stratimet av 34 skoler fra 16 kommuner. Tre kommuner hadde ikke skoler som falt inn under vårt utvalgs-kriterium knyttet til elevtall. Kommunene med resultater under det nasjonale gjennomsnittet vil i det videre arbeidet bli omtalt som *B-kommuner*.

Selv om antallet kommuner er høyere blant B-kommunene enn A-kommunene, var dette et valg vi gjorde med bakgrunn i at hvis vi hadde begrenset det til de kommunene som hadde hatt dårligere resultat enn det nasjonale gjennomsnittet 11 eller 12 ganger, ville vi hatt 15 kommuner, hvorav mange små. Vi var derfor usikre på om populasjonen vi skulle trekke fra ble for liten, og valgte å utvide slik at vi fikk med totalt 19 kommuner i denne gruppen. Antallet skoler i de to strataene ble da tilnærmet likt.

Fra hver av disse to strataene skulle vi trekke tre skoler der vi ville bruke rektor som informant. I tillegg skulle vi trekke tre reserver fra hvert av strataene, dersom noen skulle si nei til å stille opp som informant. I forkant av trekningen bestemte vi oss for at vi ikke ville ha mer enn en skole fra hver kommune, fordi vi ønsket en så stor bredde som mulig blant våre informanter, altså fra flest mulig kommuner.

Vi hadde to regneark, et for hver av de to strataene, og etter gjennomføring av den trekningsprosedyren som er beskrevet i vedlegg 3, hadde vi etter trekning igjen tre skoler fra hvert av strataene. Det var da rektor ved disse seks skolene som skulle forespørres om å være våre informanter. Tre reserver fra hvert av strataene ble også trukket.

Etter trekning av utvalg stod vi igjen med seks rektorer, tre fra A-kommuner og tre fra B-kommuner. Ut fra egen erfaring knyttet til forespørsel om deltakelse i diverse undersøkelser og forskningsprosjekt, valgte vi å ta direkte kontakt med alle rektorene på telefon før vi sendte informasjonsskrivet. I telefonsamtalen presenterte vi oss som studenter i master i skoleledelse, men fortalte også om våre jobber. Dette gjorde vi fordi vi mente at dette kanskje ville gjøre at de ikke så lett skulle avvise oss. Om dette var utslagsgivende vet vi ikke, men alle sa ja til å stille opp, og vi sendte over vedlagte informasjonsskriv pr. e-post (Vedlegg 1). En drøy uke etter at rektorene hadde mottatt brevet pr. e-post, kontaktet vi dem igjen pr. telefon, og avklarte at de fremdeles ønsket å stille opp, noe alle bekreftet. Intervjutidspunkt ble avtalt med alle rektorene.

I innledningen til metodekapittelet fortalte vi at vi som datagrunnlag for studien har intervjuer med fem rektorer, mens vi her beskriver at vi har seks rektorer. Utgangspunktet i studien var å intervju seks rektorer, tre rektorer fra A-kommuner og tre rektorer fra B-kommuner. Vi har gjennomført og transkribert seks intervjuer, men en av rektorene trakk seg. Vårt faktiske datagrunnlag består derfor av intervjuer med fem rektorer. Dette kommer vi tilbake til i kapittelet 3.5.4 etikk og etiske vurderinger. En nærmere beskrivelse av de fem rektorene vi trakk ut, deres skole og kommune er gitt i kapittel 1.



### 3.2.6 Kritisk blikk på utvalgsmetoden

Ved vår metodiske tilnærming for å komme frem til informantene har vi forsøkt å finne frem til et *representativt tilfeldig* utvalg som er rektorer i:

- barneskoler med 1. – 7. årstrinn,
- med et elevtall mellom 140 og 350,
- som ligger i et av fylkene Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud eller Vestfold,
- hvis kommune har resultater på nasjonale prøver for 5. årstrinn som ofte skiller seg ut enten positivt eller negativt fra det nasjonale gjennomsnittet.

Dette var kriterier vi satte ut fra en forståelse om at vi ved vår fremgangsmåte, som baserer seg på et tilfeldig utvalg, ville få "ulike" rektorer i en typisk eller gjennomsnittlig norsk skole. Selv om ikke generalisering eller overføring er formålet med vår studie, har vi valgt en metodisk tilnærming ved utvalg av informanter, for å gjøre et utvalg som vi mener kan styrke representativiteten. Ved en tilfeldig trekning slik vi har beskrevet, kan dette bidra til å styrke at utvalget blir representativt for den populasjonen det trekkes fra (Befring, 2007).

Et usikkerhetsmoment knyttet til vår metode for å komme frem til utvalget, er at det var kommunens resultater på nasjonale prøver på 5. årstrinn som vi kjente til. Resultatene for den enkelte skole, var for oss ukjent. Vår vurdering har vært at den enkelte skoles resultater i forbindelse med vår studie ikke er relevant ved utvelgelsen. Vi mener derimot at dersom vi hadde visst hva skolens resultat var, kunne dette påvirket oss i større grad gjennom hele vårt arbeid med studien. Vår hensikt med studien er å forsøke å finne ut hva de utvalgte rektorene tenker om kvalitet og hvordan de utøver ledelse, uavhengig av resultater. Samtidig ser vi at vi ved vår valgte utvalgsmetode, kan få inn et komparativt perspektiv i vår studie.

Resultater fra nasjonale prøver som utvalgskriteria, og som grunnlag for stratifisering, kunne vi unnlatt å bruke. Dette ville ha gjort populasjonen vesentlig større. Ved en større populasjon kunne vi hatt større mulighet til å trekke ut et representativt tilfeldig utvalg som representerer flere skoler. Vår vurdering har vært at med de kriteriene vi har satt, kan vi finne et utvalg som er et representativt tilfeldig utvalg som representerer barneskoler som er "gjenkjennbare" for mange. Med vår metodiske tilnærming i denne studien er ikke generalisering formålet, men å øke vår forståelse av de fenomen vi studerer. Vår vurdering har vært at det er viktigere at

populasjonen ikke blir for liten, og dermed identifiserbar, enn at den er stor for å kunne være representativ for alle.

Et kriterium vi satte for utvalget, var at vi ikke ville ha to informanter fra samme kommune. Det er ikke satt kriterier direkte knyttet til rektor (kjønn, alder, antall år som rektor e.l.), om kommunen var en by- eller landkommune, om det er en tonivå- eller trenivåkommune eller andre faktorer som kunne vært aktuelt. Dermed har vi ikke hatt noen "kontroll" på vårt utvalg før vi møtte opp til intervjuet. Utvalget kunne dermed etter trekning ha bestått av informanter som er "like". Vår vurdering i ettertid er at det å sette et utvalgs-kriterium til antall år som rektor kunne vært lurt. Dette fordi man med kort erfaring som rektor kan ha andre utfordringer som krever fokus. Vår vurdering har vært at det å "ekskudere" rektorer med få års ansiennitet ikke nødvendigvis øker representativiteten, fordi det i norske skoler alltid vil være en del rektorer som er nytilsatt.

Vi går nå nærmere inn det tredje av Kvale og Brinkmann (2009) sine stadier, *intervjuing*.

### **3.3 Intervjuguide, pilotering og intervjuene**

Før vi kunne gå i gang med intervjuing måtte vi utarbeide en intervjuguide. Avgjørelsen om hvordan vi vil gjennomføre intervjuene og utarbeidelsen av intervjuguiden er en del av planleggingsfasen, og besvarer Kvale og Brinkmann (2009) sitt siste spørsmål, *hvordan*. Tidligere har vi beskrevet hensikten eller formålet med vår studie, intervjuundersøkelsens *hvorfor*. Intervjuguiden valgte vi å bygge opp omkring de to hovedtemaene i vår studie, kvalitet og ledelse. Vi lagde en liste med spørsmål innenfor hvert av de to temaene som vi ønsket å berøre i løpet av intervjuet. Disse spørsmålene er basert på hva vi opplever som relevant innenfor de to temaene. Det er vi som intervjuere som bestemmer hvilke tema som bringes på bane, men rekkefølge er ved en fenomenologisk tilnærming ikke viktig (Postholm, 2010). Vår utfordring blir dermed å finne en god balanse mellom det å styre samtalen innom de temaene vi ville ha belyst, og det å la informantene få snakke fritt om det som opptar dem mest. Det å ha spørsmål som tar opp informantens konkrete meninger og erfaringer, og ha oppfølgings-spørsmål som kan bidra til utdyping av beskrivelsene er viktig (Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm, 2010).

Vår intervjuguide ble utarbeidet på grunnlag av våre to forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver rektorer en kvalitativt god skole?
- Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?

Disse forskningsspørsmålene ble konkretisert med en rekke intervju spørsmål innenfor hvert av temaene. I tillegg brukte vi oppfølgingsspørsmål som, kan du fortelle mer om, når du sier at – hva legger du i det, kan du gi eksempel på dette?

Selv om utarbeidelsen av intervjuguiden foregikk over tid, endret den seg lite i forhold til tematikk, men den utviklet seg til å bli "spissere" mot det vi ønsket å studere. I utarbeidelsen av intervjuguiden valgte vi å legge opp til en rekkefølge på spørsmålene hvor vi begynte med det "upersonlige og ufarlige" før vi beveget oss inn mot informantenes meninger, tanker og forståelser. Denne oppbyggingen av intervjuet fikk vi bekreftet var en god opplevelse gjennom prøveintervjuene.

### **3.3.1 Pilotering**

Vi valgte å gjennomføre to pilotintervjuer eller prøveintervjuer med to kollegaer som var villige til å stille opp på dette før vi startet datainnsamlingen. Gjennom disse prøveintervjuene, ønsket vi å få avklart om intervjuguidens temaer og spørsmål var relevante, at vår iscenesettelse og oppbygging av intervjuet opplevdes bra og at teknisk utstyr fungerte. Tilbakemeldingene vi fikk gjorde at vi endret litt på intervjuguiden ved at vi slo sammen noen spørsmål. Vi erfarte viktigheten av å stille oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype sine meninger og forståelse. Det at vi gjennom samtalen naturlig berørte de temaene vi ville ta opp, og at vi derfor ikke trengte å stille alle spørsmål, var en annen erfaring fra prøveintervjuene. Siden vi har to temaer, valgte vi å dele intervjuet mellom oss. Henning hadde åpningen av intervjuet og første del om kvalitet, mens Torleif hadde andre del om ledelse og avslutningen av intervjuet. Etter prøveintervjuene fikk vi tilbakemelding om at delingen opplevdes å være god, fordi informanten da kunne ha hovedfokus på en av oss om gangen. Gjennom intervjuet hadde den som ikke var aktiv intervjuer en rolle med å stille oppfølgingsspørsmål hvis det var noe man mente burde utdypes mer. Denne rollefordeling informerte vi ikke om før prøveintervjuene. Siden prøveintervjuene ga oss positive tilbakemeldinger på denne delingen av intervjuet, valgte vi å gjøre det samme ved gjennomføringen av intervjuene med informantene, men vi valgte å informere våre

informanter om denne rollefordelingen. Prøveintervjuene ble ikke transkriberte, fordi vi etter tilbakemeldingene vi fikk og de diskusjonene vi hadde etter prøveintervjuene, mente vi var godt nok forberedt til å starte på vår datainnsamling.

### **3.3.2 Endring av intervjuguiden underveis**

I løpet av det første intervjuet kom det inn et tema som vi ikke hadde tatt høyde for i vår intervjuguide, *skoleeiers rolle og involvering*, og hvordan rektor opplever overordnet nivå. Postholm (2010) skriver at ved fenomenologiske studier kan den som intervjues bringe inn temaer, også temaer forskeren ikke har tenkt på. Siden dette var vårt første intervju stod vi overfor et valg hvor vi enten kunne endre vår intervjuguide, slik at vi sikret at dette temaet ble en del av de resterende intervjuene, eller holde oss til de opprinnelige temaene (ibid.). Fordi dette kom frem i det første intervjuet, valgte vi å legge til spørsmål i intervjuguiden som sikret at vi kunne gi de resterende informantene mulighet til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer rundt dette temaet.

### **3.3.3 Intervjuene**

Der er tidligere beskrevet hvordan vi kontaktet rektorene vi ville intervju. Vi avtalte å gjøre intervjuet på skolen til den rektoren vi skulle intervju. Intervjuene ble gjennomført i perioden fra slutten av november 2011 til midten av januar 2012. Valg av intervjutidspunkt, selv om det nok mest var en konsekvens av vår studieprogresjon, mener vi ikke hadde stor betydning i forhold til temaene for vår studie. Selvfølgelig kan tiden før jul være preget av litt ekstra stress, men samtidig opplever vi ut fra egen erfaring, at de fleste perioder i løpet året er relativt hektiske. Ingen av rektorene ga noe tilbakemelding som tydet på at tidsrommet var spesielt ubeleilig.

I informasjonsskrivet vi sendte rektorene på forhånd antydte vi at intervjuet ville ta fra 1 – 1,5 timer, og intervjuene varte fra 70 til 100 minutter. Intervjuene ble gjennomført på samme måte som prøveintervjuene, hvor Henning hadde ansvar for innledningen og hovedområdet kvalitet, mens Torleif hadde ansvar for hovedområdet ledelse og avslutningen. Begge stilte oppfølgingsspørsmål underveis, og intervjuguiden fungerte som en støtte for å sikre at vi hadde belyst alle temaer vi ønsket.

Før gjennomføringen av intervjuet hadde vi kun snakket et par korte telefonsamtaler med de rektorene vi skulle intervju. Vi visste derfor svært lite om de vi skulle møte, og de visste like lite om oss. Det å skape en atmosfære hvor rektorene kunne snakke åpent, var derfor noe vi hadde en bevisst holdning til i forkant av intervjuene.

I møte med rektorene valgte vi å bruke det vi omtaler som våre sterkeste kort, "god, gammeldags folkeskikk" og godt humør. På alle skolene ble vi tatt godt i mot og alle rektorene var klare til å snakke med oss til avtalt tidspunkt. Når vi kom i gang med intervjuene, var vår opplevelse at vi hadde klart å skape den nødvendige rammen for fortrolighet i intervjuene. Det at man som forsker går inn i intervjusituasjonen med åpent sinn er viktig (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig er det en viss fare for at informantene svarer og uttrykker det de tror forventes av dem. Ved oppstarten av intervjuet valgte vi derfor å presisere at vi ikke var ute etter noen sannhet eller fasitsvar, men at vi ønsket å få et innblikk i hva de tenkte om og deres forståelse av temaet kvalitet, samt deres utøvelse av ledelse. Kvale og Brinkmann (ibid.) fremhever at man som forsker er avhengig av at informantene er villige til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter. Den informasjonen vi får ut av intervjuet vil derfor avhenge av vårt møte med informantene, hvordan de oppfatter oss og hele intervjusituasjonen. Vår opplevelse av intervjusituasjonen, og de tilbakemeldingene informantene ga rett i etterkant av intervjuet, var at de opplevde intervjuet som aktuelt og spennende. Alle ga uttrykk for at intervjuet hadde gjort at de måtte reflektere over temaer som de i det daglige ikke var så bevisste på. Dette er en vanlig erfaring hos de som er intervjuet (ibid.).

En utfordring med det semistrukturerte livsverdenintervjuet er i hvor stor grad intervjuet skal styres og i hvor stor grad informanten skal fortelle fritt. Ved gjennomføringen av intervjuene valgte vi å starte med det samme spørsmålet til alle informantene på begge temaene. For øvrig lot vi informantens utsagn i stor grad være retningsgivende for spørsmålene vi stilte, samtidig som vi sikret oss at intervjuguides temaer ble berørt.

Vi valgte bevisst å bruke tid og stillhet som strategi underveis. Selv om vi aldri tidligere har gjennomført et forskningsintervju, har vi snakket med mennesker i mange ulike sammenhenger, og også selv blitt "utsatt" for forskningsintervju. Vår erfaring er at noen ganger er det nødvendig med noen sekunders pause og stillhet, for å vurdere hvordan eller hva man skal svare. Denne stillheten mener vi kan bidra til at informanten gis mulighet til å gi et

"dypere" eller mer reflektert svar. Samtidig mener vi at det bidrar til å dra tempoet ned på intervjuet. På denne måten viser vi informanten at vi er engasjerte og interesserte i å høre deres utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi brukte også "*prober*" (ibid.) aktivt underveis i intervjuene. Dette er nikk, smil, korte responser og oppfølgingsspørsmål som viser at vi ønsker mer informasjon om emnet og signaliserer interesse for det informantene fortalte om. Det er også viktig å påpeke at alle intervjuene var preget av god stemning, godt humør, humor og mye latter, noe vi tolker som et tegn på at de rektorene vi intervjuet følte seg vel i intervjusituasjonen.

Etter gjennomføring av selve intervjuene er de to neste stadiene i intervjuundersøkelsen *transkribering og analyse*.

### **3.4 Analyse av intervjuene**

Allerede i planleggingsfasen er det viktig å ha tenkt igjennom hvordan man vil analysere det datamaterialet man innhenter. Kvale og Brinkmann (2009) sier det er for sent å stille spørsmålet om hvordan man skal analysere etter at intervjuene er gjennomført. Dette fordi valg av analyse, eller i hvert fall den analysemetoden man vurderer å bruke, vil være styrende og viktig i planleggingen av intervjuet, blant annet gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden. Også selve planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, samt transkriberingen av intervjuene, blir en del av analysearbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at mye av analysen skjer allerede under intervjuet. Dette innebærer at vi allerede underveis i intervjuet starter analysen, gjennom at vi fortolker situasjonen, kroppsspråk og utsagn. Samtidig er det viktig at vi har en bevisst holdning til at vi skal møte alle informantene med et åpent sinn, og opprettholde nysgjerrigheten og åpenheten gjennom intervjuene. Også når vi skal gå over i analysefasen, er det viktig at vi har en åpenhet til det materialet vi har samlet inn. Siden vi studerer et felt som for oss er vårt daglige virke, er det viktig at vi er villige til å reflektere over egne holdninger, forståelser og handlinger som ledere. Uten en slik bevissthet om egne meninger og holdninger, kan vi i analysen bli ukritiske og ikke møte vårt datamateriale med åpent sinn.

Kvale og Brinkmann (2009:199) sier at før man kan finne ut hvordan man skal analysere, må man først svare "på hva som skal undersøkes og hvorfor undersøkelsen skal foretas." Det

betyr at innhold og formål må avklares før selve analysemetoden velges. Innenfor tekstanalyse finnes det ingen standardmetoder (ibid.) Istedenfor å ha fokus på det metodiske med teknikk og reliabilitet, kan et alternativ være å fokusere på kunnskap og validitet. Det viktige spørsmålet å stille da blir: "Hvordan kan intervjuene hjelpe meg til å utvide mine kunnskaper om fenomenene jeg undersøker?" (op. cit.:200). I vår undersøkelse stiller vi derfor spørsmålet om hvordan intervjuene kunne utvide vår forståelse av begrepet kvalitet, og hvordan skoleledelse utøves for å nå skolens faglige og sosiale mål. Vi ser i det videre nærmere på hvordan vi konkret valgte å gripe tak i analysearbeidet, og starter med transkriberingen.

### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering av intervjuene ble ikke startet før alle intervjuene var gjennomført. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler transkribering som "prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse." De fremhever videre at det ved intervjuundersøkelser som oftest er kvaliteten på selve intervjuet som diskuteres, mens det sjelden settes søkelys ved kvaliteten av transkriberingen. Gjennom transkriberingen blir muntlig samtale "abstrahert og fiksert i skriftlig form" (op. cit.:186). Det transkriberte intervjuet er en oversettelse fra tale- til skriftspråk hvor den som transkriberer må gjøre vurderinger underveis. Det betyr blant annet at et utsagn som når det er transkribert virker usammenhengende og gjentakende, var når det ble uttalt muntlig, velformulert og presist. Dette har vi gjennom transkriberingen også erfart selv. Underveis i transkriberingen, og senere under analysen, har vi hatt diskusjoner om vi ved transkriberingen gjør tolkninger som bidrar til å fremstille andre meninger og forståelser enn det informantene egentlig har. Denne bevisstheten knyttet til at oversettelsen fra muntlig til skriftlig form ikke yter informantene full rettferdighet har vært nyttig og viktig.

All transkribering har vi valgt å gjøre sammen. Intervjuene ble tatt opp som digitale filer og overført til pc for avspilling. En av oss hadde under transkriberingen ansvaret for å spille av intervjuet og mens den andre skrev. Ved at vi gjennomførte dette sammen, fikk vi begge et godt innblikk i alle intervjuene. Etter transkriberingen, hørte og leste vi samtidig gjennom alle intervjuene flere ganger, for å sjekke at transkriberingen var riktig. Alle intervjuene er skrevet ut på bokmål, men vi har i noen tilfeller valgt å bruke dialektord dersom vi har opplevd at dette har vært vesentlig for meningsinnholdet. Transkriberingen var en tidkrevende prosess.

Postholm (2010) henviser til Potter og Wetherell som sier at det tidsmessig anslås til et forhold fra 1:10. For vår del var det nok i hvert fall dette. Samtidig var vår opplevelse at vi gjennom transkriberingen kom et langt stykke inn i analysen, fordi vi hadde mange diskusjoner og meningsutvekslinger om informantenes utsagn. Etter at transkriberingen var ferdigstilt, hadde vi et datamateriale på i underkant av 100 sider.

### **3.4.2 Fra transkriberte intervjuer til presentasjon av data**

Ut fra at vi har en fenomenologisk tilnærming i vår studie, har vi valgt å gjøre en analyse med fokus på mening, og har valgt meningsfortetting som metode. Meningsfortetting innebærer at informantenes utsagn gjøres til korte formuleringer som fokuserer på deres mening (Kvale og Brinkmann, 2009). De transkriberte intervjuene ble gjennomgått flere ganger og de tekstelementene vi mente var vesentlige for vår studie ble markert. Her tok vi utgangspunkt i tematikken i våre to forskningsspørsmål. Etter at overflødig tekst, gjentakelser og elementer vi anså som lite vesentlig for vår studie var tatt bort, stod vi igjen med utsagn og begrep som så ut til å dekke et fenomen. Dermed ble datamaterialet til enheter som er håndterlig (Postholm, 2010). Gjennom analysen i en fenomenologisk studie, er målet å forsøke å finne frem til den essensielle, konstante strukturen knyttet til en opplevelse eller erfaring (ibid.).

Våre kategorier er en blanding av spørsmål vi stilte og meninger eller fokus som informantene hadde i løpet av intervjuet. Vi stilte eksempelvis spørsmål om hva rektorene mente var bra ved sin skole og hvilke oppgaver de prioriterer, mens skoleeiers involvering og skole/hjem-samarbeidet kom som kategorier basert på rektorenes utsagn.

Etter analysen inn til våre kategorier, begynte vi å skrive på en sammenfattet presentasjon av vårt datamateriale. Her har vi valgt å benytte en blanding av sammenfattinger av rektorens uttalelser og transkriberte utsagn. Disse utsagnene er viktig for at informantene stemmer skal være synlig i vår tekst. Meningsfortetting er brukt som metode og man kan da forvente korte sitater fra informantene. Vi har valgt å bruke til dels lange sitater i presentasjonen av dataene. Dette valget har vi gjort fordi vi mener at ved å trekke inn lengre sitater i større grad synliggjør informantenes meninger og forståelser, og gir leseren en større innsikt i hva som ligger til grunn for vår analyse og drøfting. Når vi i drøftingskapitlet drøfter og analyserer, er det dette datagrunnlaget vi ser opp mot vårt teorigrunnlag. Som den siste delen av vår



metodiske tilnærming, vil vi se på det sjette stadiet i intervjuundersøkelsen, *verifisering* (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.5 Verifisering**

Knyttet til *verifisering* bruker Kvale og Brinkmann (2009) begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*, og sier at disse begrepene innenfor samfunnsvitenskapen har betydningen *troverdigheten*, *styrken* og *overførbarheten*. Innenfor kvalitativ forskning sees forskeren som det viktigste instrumentet, og *troverdigheten* eller *reliabiliteten* i forskningen blir dermed knyttet til forskerens evne til å fremskaffe data på en troverdig måte (Postholm, 2010, Thagaard, 2009). Det viktige spørsmålet blir da om forskningen er gjennomført på en måte som inngir tillit hos leseren. *Styrken* eller *validiteten* i en studie er knyttet til kvaliteten på de tolkningene som er gjort, og om denne forståelsen støttes av annen forskning, og kan omtales som gyldig (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). *Overførbarheten* eller *generaliserbarheten* er en vurdering knyttet til om de resultater og tolkninger som er gjort i studien, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Under vil vi gå nærmere inn i disse begrepene, og se dem opp mot vår egen studie, før vi til slutt synliggjør de etiske vurderinger og valg vi har måttet gjøre.

#### **3.5.1 Reliabilitet - troverdighet**

Reliabilitet eller troverdighet kan innenfor fenomenologien også knyttes til begrepet pålitelighet (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Med disse tre begrepene skal oppmerksomheten rettes mot forskningsprosessen, om studien og i siste instans, om forskerne vekker tillit. Vi har tatt utgangspunkt i intervjuundersøkelsens sju stadier slik Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dem, og de knytter reliabilitet spesielt til intervjuing, transkribering og analysering.

Det at vi gjennom hele forskningsprosessen har vært to som har reflektert og samarbeidet kan være viktig. Dette har gjort at vi har hatt mulighet til å utfordre hverandre på tanker, ideer og synspunkter, og begge har deltatt aktivt gjennom hele prosessen. Gjennom å dele intervjuene har vi hatt mulighet til å lene oss litt tilbake og observere, som har vært nyttig ved senere analyse. Denne delingen gjorde det også lettere å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Postholm (2010) sier at enkelte informanter kan ha behov for positiv selvrepresentasjon eller det er temaer de er uvillige til å snakke om. Ved å være to tilstede på

intervjuene, tror vi at vi på en bedre måte kan ha klart å stille nødvendige oppfølgings spørsmål. Ved å benytte digital lydopptaker som grunnlag for de transkriberte intervjuene, har vi unngått å miste viktig informasjon, slik vi kunne ha gjort ved bare å ta notater fra intervjuet. Ved å samarbeide om transkribering og analysing, har vi hatt mulighet til å kontrollere og bekrefte de valg som er gjort underveis. Gjennom vårt metodekapittel gir vi en beskrivelse av prosessene i studien og de metodiske valg vi har gjort. Dette vil gi andre muligheten til å reflektere og etterprøve de valg som er gjort. Alt dette skal bidra til å styrke troverdigheten i studien.

### **3.5.2 Validitet – styrke**

Validitet eller styrken på forskningen er knyttet til den tolkningen som gjøres av dataene (Thagaard, 2009). Også begrep som sannhet og riktighet brukes sammen med styrke for å definere validiteten (Kvale og Brinkmann, 2009). Det betyr at søkelyset her rettes mot om den metoden vi har valgt er egnet til å undersøke det vi sier den skal undersøke. Eller som Thagaard (2009) uttrykker at validitet handler om "resultatene av undersøkelsen representerer den virkelighet vi har studert." En studies validitet kan økes ved at forskerne har tydeliggjort grunnlaget for de tolkninger som gjøres. Gjennomsiktigheten i forskningen økes ved at de analyser som er gjort blir redegjort for. Dermed blir grunnlaget for konklusjonene synliggjort (Thagaard, 2009).

I løpet av intervjuene har vi forsøkt å stille oppfølgings spørsmål som har bidratt til å sikre at vi har forstått informanten riktig. Et eksempel er knyttet til vektleggingen av faglige og sosiale målsettinger: "Mitt inntrykk er at du vektlegger [...] stemmer det?" De diskusjonene vi har hatt med veileder, har vært nyttige rettesnorer for analyse av dataene. Alle våre analyser er gjort på bakgrunn av de utsagn som har kommet gjennom våre intervjuer. Vi har også sett våre analyser opp mot annen forskning der dette har vært mulig.

### **3.5.3 Generaliserbarhet – overførbarhet**

De tolkninger og funn vi gjør i denne studien kan som utgangspunkt ikke overføres direkte til andre enn de som har deltatt i studien. Thagaard (2009) sier at det å utvikle forståelse av de fenomenene som studeres er spesielt viktig i kvalitativ forskning. Det vil da være fortolkningene som gir grunnlag for overførbarhet (ibid.). Søkelyset rettes da mot om studien gir grunnlag for de tolkningene som er gjort. Et element som kan gi grunnlag for

overførbarhet er spesielle trekk ved utvalget som har deltatt i studien. Også gjenkjennelse kan knyttes til overførbarhet. De som har erfaringer fra det fenomenet som studeres kan lettere kjenne seg igjen i de tolkninger som gjøres i teksten. Den tolkningen som gjøres i teksten gir da gjenkjennelse ved at det bidrar til en dypere mening knyttet til tidligere kunnskap og forståelse (Thagaard, 2009). Dette kan sammenliknes med det Postholm (2010) skriver, når hun henviser til Geertz, naturalistisk generalisering. Gjennom såkalte "tykke beskrivelser", får forskerne gjennom teksten, og de beskrivelsene som gis der, leseren til å kjenne seg igjen i sin egen situasjon. Det som beskrives kan dermed bli nyttig for leseren. Postholm (2010:131) sier da at "naturalistisk generalisering handler dermed om nytteverdien av forskningens funn."

Våre rektorer er "gjennomsnittlige" rektorer. Det som er spesielt ved dem er at de jobber i kommuner hvor resultatene på kommunenivå er over eller under det nasjonale gjennomsnittet på nasjonale prøver på 5. årstrinn. De er typiske med hensyn til skolestørrelse. Dette kan gjøre at andre som kjenner igjen "den gjennomsnittlige" skolen kan ha nytte av, og dermed oppleve en overføringsverdi. Fenomenene vi studerer er kvalitet og ledelse. Vi tror at elementer innenfor disse fenomenene vil oppleves som gjenkjennbart for flere enn oss, og kanskje kan vi bidra med en dypere forståelse og sette i gang refleksjon hos leseren. Vårt valg knyttet til de lange sitatene mener vi også bidrar til tykke beskrivelser. Dette kan gjøre at den naturalistiske generaliseringen blir resultatet, fordi noen av våre funn kan oppleves som nyttige. Vi mener også at overføringsverdien kan bli testet gjennom ytterligere forskning, og kanskje kan vår studie bidra til å generere ny forskning.

#### **3.5.4 Etikk og etiske vurderinger**

Med vår metodiske tilnærming, er det rektorers opplevelse av fenomener som studeres. Det betyr at alle valg vi gjør i løpet av studien kan ha konsekvenser for rektorene som er våre informanter. Behovet for å fremskaffe gode data og etiske prinsipper må sees i sammenheng gjennom hele studien (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Her gjør vi rede for de etiske vurderinger og valg vi har måttet ta i løpet av studien.

Uten informanter ville vår studie ikke vært mulig å gjennomføre. *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* av å delta i et forskningsprosjekt er viktig for å ivareta informantene gjennom hele studien (Thagaard, 2009; Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). *Informert samtykke* innebærer at informantene skal være informert med studiens

formål, og hvordan studien er tenkt gjennomført. Informantene skal være innforståtte med at de deltar helt frivillig, og at de når som helst kan trekke seg, uten at dette får noen følger for dem. *Konfidensialitet* betyr at de som blir studert vet at det er forskeren som har ansvaret for at ingen informasjon som kan skade de som er deltakere i studien kommer på avveie, at forskningsmaterialet er anonymisert, både i forhold til enkeltpersoner, og i visse tilfeller på organisasjons- eller kommunenivå. *Konsekvenser* i denne sammenheng henger sammen med konfidensialitet, men omhandler også at man skal utvise respekt ovenfor deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse (ibid.).

For å sikre konfidensialitet har det i vår studie vært naturlig å anonymisere informantene, samt skolen og kommunen informantene tilhører. Dette fikk informantene informasjon om at vi ville gjøre. Vi bruker derfor pseudonymer i vår masteroppgave. For å sikre at vi ikke har med opplysninger som lar seg spore tilbake til den enkelte informant, har vi gjennomgått vårt materiale flere ganger. Digital opptaker ble brukt under intervjuene og intervjuene ble overført til pc før transkribering. Ved transkribering laget vi en "kodeliste" hvor vi erstattet navn på personer, stedsnavn og annen informasjon som kunne være identifiserende med pseudonymer. Det er bare vi som arbeider med studien som har hatt tilgang til dette. Digitale filer, transkriberte intervjuer og kodelister vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Det å delta i et forskningsprosjekt kan oppleves positivt. Informanten opplever det at noen er opptatt av dem og deres meninger som positivt (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig kan informanten i enkelte tilfeller gå lengre i å fortelle enn det de føler seg komfortabel med i ettertid. Som intervjuere må vi derfor være lydhøre og observante i forhold til om informanten gir signaler på dette, slik at vi ikke trækker over informantens grenser. Vi opplevde i flere av intervjuene at informantene utviste en så stor åpenhet at vi ikke kunne bruke det i vår masteroppgave. Tre av rektorene sa i løpet av intervjuene at noe av det de hadde snakket om ikke måtte brukes som en del av vårt datamateriale. Dette har vi respektert og er ikke en del av det transkriberte materialet.

Etter søknad fikk vi godkjent vår studie av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Ved godkjenningen fra NSD fikk vi beskjed om at de ville ha tilsendt et revidert informasjonsskriv til informantene hvor det fremkom hvilke kriterier informantene var trukket etter. Informasjonsskrivet ble endret og vi sendte den reviderte utgaven til NSD. Fra vår første telefonsamtale med rektorene vi hadde trukket som informanter fremhevet vi hva som var

formålet med vår studie, at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Før oppstarten av intervjuene gjennomgikk vi erklæringen om informert samtykke og forutsetningene for godkjenningen av studien fra NSD før informantene signerte samtykket.

De transkriberte intervjuene ble sendt tilbake til informantene med spørsmål om de kunne verifisere sine uttalelser, og om de hadde noe å tilføye. Når vi sendte det transkriberte intervjuet tilbake til informantene henledet vi igjen oppmerksomheten til det informerte samtykket, slik at de skulle ha dette "friskt i minne". En av informantene ga tilbakemelding om at det var rart å lese det transkriberte intervjuet, men hadde ut over det ingen tilføyelser å komme med. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at informanter gjerne opplever at det å lese et transkribert intervju, oppleves som usammenhengende og forvirret tale. I ettertid ser vi at vi kanskje burde "advart" informantene om at et transkribert intervju gjerne fremstår veldig annerledes enn det som er sagt muntlig. I presentasjonen av data har vi hatt en bevisst holdning til at vi eksempelvis bare skal ha med gjentakelser dersom det bidrar til å styrke informantens uttalelser.

Som tidligere omtalt opplevde vi at en av informantene trakk seg i løpet av studien. Den informanten som ga beskjed om at vedkommende ville trekke seg, sa at det ble feil om vi brukte intervjuet som en del av vårt datamateriale. Vi sendte en e-post til vedkommende med spørsmål om vi kunne bruke informasjonen dersom vedkommende fikk mulighet til å lese gjennom og godkjenne all bruk av materialet fra intervjuet i datapresentasjonen. Dette var noe vedkommende ikke ønsket, og vi takket for deltakelsen i vår studie. Dette intervjuet, både i digital og transkribert form, er allerede slettet. Vi valgte på dette tidspunktet ikke å intervju en av reservene som vi hadde trukket. Vi mente vi hadde arbeidet så mye med de andre intervjuene, slik at vi var redd vi ved gjennomføring av ytterligere et intervju ikke ville ha den nødvendige objektivitet.

## 4.0 Presentasjon av data

I vår studie er vi opptatt av å finne ut av hva rektorer forbinder med kvalitet i skolen, og hva de prioriterer i utøvelse av ledelse. I kapittel 3 har vi presentert vår metodiske tilnærming, og gjennom intervjuene forsøker vi å få et innblikk i rektorenes livsverden. Som vi beskrev i metodekapittelet er presentasjonen av våre data en blanding av meningsfortetting og direkte sitater, og den skriftlige framstillingen tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål.

Første delen omhandler rektorenes forståelse av begrepet kvalitet sett ut fra forskningsspørsmålet:

Hvordan beskriver rektorer en kvalitativt god skole?

Her ser vi på hva rektorene trekker frem som bra ved skolen og hvilket fokus/syn rektor har på skolebyggets tilstand. Videre beskriver vi skolens utviklingsområder og hvordan kompetanseheving brukes inn mot utviklingsområdene. Vi ser også på hvordan rektorene beskriver skoleeiers involvering i forbindelse med utvikling, og hvordan skolene bruker resultater som grunnlag for utvikling. Videre ser vi på rektorenes beskrivelser av en kvalitativt god skole, samt deres vurdering av egen skoles kvalitet. Til slutt oppsummerer vi rektorenes beskrivelser av en kvalitativt god skole.

Den andre delen av presentasjonen av data omhandler hvordan rektorer beskriver sin utøvelse av ledelse sett ut fra forskningsspørsmålet:

Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?

Vi starter med å få del i deres tanker om hva de mener er rektors viktigste oppgave og hvordan de vil beskrive en god rektor. Deretter utfordrer vi dem på å beskrive seg selv som rektor. Så presenterer vi rektorenes beskrivelse av hvilke egenskaper de selv hevder de er bevisste på i sin utøvelse av ledelse, samt hvordan de konkret utøver ledelse på sin skole. Videre ser vi på hvilke oppgaver rektorene prioriterer i en travel skolehverdag og avslutter med det rektorene er opptatt av og vektlegger i skole/hjem-samarbeidet. Til slutt gjør vi en oppsummering knyttet til rektorenes beskrivelser av utøvelse av ledelse.

Den siste delen av presentasjonen av dataene tar utgangspunkt i det samme forskningsspørsmålet som den andre delen. Her viser vi hva rektorene tenker om det å nå både skolens faglige og sosiale mål, om de opplever det som en dikotomi eller om de som ledere

klarer å balansere målene. Til slutt presenterer vi en oppsummering og analyse av hovedtrekkene i våre data. De fem rektorene ble presentert i kapittel 1, og vi gir her en kortfattet beskrivelse.

#### **4.1 Presentasjon av rektorene og deres skoler**

Vi gjentar at referansen til A- og B-kommunene er relatert til hvorvidt kommunens resultater på nasjonale prøver på de siste fem årene på 5. årstrinn har vært over eller under det nasjonale gjennomsnittet. A-kommunene har hatt over landsgjennomsnittet på ni eller flere av de 13 gjennomførte nasjonale prøvene. B-kommunene har hatt under landsgjennomsnittet på ti eller flere av de 13 gjennomførte nasjonale prøvene.

Rektor 1 er en mannlig rektor som har hatt stillingen i 17 år. Skolen har ca. 250 elever og ligger i en B-kommune som har vært en tonivåkommune, men er i ferd med å gjeninnføre et mellomledd mellom rektor og rådmann/kommunalsjef.

Rektor 2 er en kvinnelig rektor som har hatt stillingen i 15 år. Skolen har ca. 170 elever og ligger i en A-kommune med to nivåer med kommunalsjef som følger opp skolen/rektor.

Rektor 3 er en kvinnelig rektor som har hatt denne stillingen i ca. halvannet år, men har vært rektor på en annen skole i samme kommune i ni år før dette. Skolen har ca. 365 elever og ligger i en A-kommune med to nivåer med kommunalsjef som følger opp skolen/rektor.

Rektor 4 er en mannlig rektor som har hatt denne stillingen i ca. halvannet år. Har vært inspektør på andre skoler tre år før dette. Skolen har ca. 270 elever og ligger i en B-kommune med to nivåer med kommunalsjef som følger opp skolen/rektor.

Rektor 5 er en kvinnelig rektor som har hatt denne stillingen i ca. fem og et halvt år. Skolen har ca. 175 elever og ligger i en A-kommune med tre nivåer med skolesjef som har overordnet ansvar for alle skolene i kommunen.

## **4.2 Forskningsspørsmål 1 – om kvalitet**

Vårt første forskningsspørsmål er: Hvordan beskriver rektorene en kvalitativt god skole?

### **4.2.1 Bra ved min skole**

På vårt spørsmål om hva som er bra ved din skole, trekker de fem rektorer frem personalet generelt og lærerne spesielt.

Alle rektorene løfter frem at de har godt utdannede lærere som står på for elevene. Rektor 1 gir et svar som kan oppsummere dette: "Det vil jeg si, personalet er jo, det er i fokus, hva er det som virker, det er jo læreren som er det viktigste." Alle rektorene trekker også frem samarbeidet skole/hjem som bra ved skolen.

Rektor 2, 3 og 5 fremhever også en god skolefritidsordning (SFO) som en viktig del av helheten for at skolen skal være en god skole. Disse rektorene fremhever også det langsiktige og systematiske arbeidet ved skolen som bra. Rektor 5 sitt utsagn under er dekkende for disse rektorene:

Vi har definert oss litt sånn at vi er en gammeldags skole, i hermetegn, som ikke står stille. Og det som ligger i det, er at vi går for det vi mener er viktig, som er forskningsbasert, og som vi ser funker, og som gir resultater og god utvikling, og så greier vi å holde på det. Det kommer mye spennende innspill stadig vekk, men vi greier å holde på det vi bestemmer og tenke langsiktig. Så den strukturen og den grundigheten, tror jeg er et kvalitetsstempel ved min skole.

I kapittel 4.2.3 kommer vi nærmere tilbake til hvordan disse rektorene utdyper den systematiske jobbingen med utvikling av skolen.

### **4.2.2 Skolebygget – en viktig del av rektors fokus?**

Alle rektorene er i løpet av intervjuet innom skolebyggets utforming og tilstand. Skole 1 og 3 er forholdsvis nye eller nyrenovert, skole 2 er delvis pusset opp, mens skole 4 og 5 har et betydelig behov for oppgradering ut fra rektorenes egne utsagn.

Rektor 1, som er rektor ved en skole som var nyrenovert/påbygd for ca. 5 år siden, er den som er mest opptatt av å fortelle om skolebygget. De fire andre rektorene sier de forholder seg til bygget slik det er, enten bygget er nytt eller gammelt med behov for oppgradering. Som en av rektorene på en skole med behov for oppgradering uttrykker det i forhold til trivsel og skolebyggets tilstand:



Det er jo en del av trivselen, at det er en skole hvor folk trives også med det fysiske miljøet. Her er det gammelt. Det er toaletter ute. Men vi har ikke fokus på det. Vi har fokus på at det er pent og rent og ryddig. Vi har fokus på de tingene vi kan gjøre noe med, til vi får gjort noe annet, noe større. (Rektor 5)

Rektor 1 som forteller mye om skolebygget, uteområdene og de byggeprosessene de hadde vært igjennom i løpet av hans tid ved skolen. Rektor 1 oppsummerer kanskje sitt forhold til skolen og skolebygget gjennom uttalelsen, "Så jeg har vært byggherre noen ganger. Så mye av min sjel ligger i bygningene."

#### **4.2.3 Utviklingsområder og kompetanseheving**

Vi ønsket å finne ut hvilke utviklingsområder skolene og rektorene hadde prioritert de siste årene, hva rektorene så for seg av kommende utviklingsområder, samt hvordan utvikling og kompetanseheving ble gjennomført og prioritert av rektorene.

Klasseledelse fremheves av alle fem rektorene som et viktig utviklingsområde. Noen har allerede igangsatt utviklingsarbeid på dette området, mens andre forteller at de skal sette fokus på å utvikle lærernes kompetanse innenfor klasseledelse. Vi ser at det er forskjeller i hva rektorene vektlegger innenfor klasseledelse.

Rektor 1 fremstår som at han i første rekke er opptatt av felles regler, regelhåndheving og planer for god klasseledelse. Når han forteller om hva han mener er viktig hos lærerne i forhold til klasseledelse sier han:

Faglig gode lærere, som har orden på klassene, for å si det på godt norsk. Da ser jeg, da blir det færre elever som kommer inn til meg, og bare rom for at man er på skolen for å lære.

Dette utsagnet setter vi i sammenheng med at rektor 1, når han forteller om utviklingen og bruken av skolens sosiale læreplan, nesten gjennomgående snakker om regler og regelhåndhevelse. Rektor 1 sin vektlegging innenfor klasseledelse mener vi står i kontrast til hva rektor 2, 3 og 5 fremhever i sine beskrivelser. Disse tre rektorene løfter frem relasjoner, det sosiale fellesskapet, og vektlegger at dette er grunnlag for et godt arbeidsmiljø og god klasseledelse. Rektor 2 sine to utsagn dekker på en god måte også hva rektor 3 og 5 vektlegger når hun omtaler viktigheten av at både de ansatte og elever trives sammen på skolen:

Så at vi ser det hele mennesket ved de som jobber på en skole, er like viktig som å se det hele mennesket av de som sitter inne i klassen og skal motta læring der. Så det faglige, det sosiale, det vi har, at vi har glimt i øyet og møter hverandre og hilser og vi voksne og viser elevene våre at sånn har vi voksne det. Vi står sammen tror jeg, er utrolig viktig for en skole, eller for en arbeidsplass, uansett hvor vi er. Og det er det som i mitt hode setter kvalitetsstempelet på den arbeidsplassen.

Når det gjelder klasseledelse sier rektor 2:

Samtidig som jeg sier, vær streng med et smil. Vær veldig bestemt, men vis at du liker dem.

Vurdering for læring løftes også frem av alle rektorene som et område hvor skolene har jobbet, eller skal jobbe, for å få til en utvikling. Rektor 1 har også her et litt annet fokus enn de øvrige. Rektor 1 forteller mest om den strukturelle siden av vurdering med fokus på vurderingsforskriften, utviklingen av vurderingsark og bruk av portefølje/mappe. Når rektor 2, 3, 4 og 5 forteller om deres arbeid med, eller tanker om vurdering, bruker de ord som veiledning, underveisvurdering og fremovermeldinger. De fremhever dette som viktige elementer når de forteller om hva de vektlegger i vurdering som en del av læringsprosessen.

Rektor 2, 3 og 5 forteller at de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning har vært og skal være viktige utviklingsområder fremover. Spesielt har lesing som ferdighet vært et område de har brukt mye tid på de siste årene. Disse tre rektorene forteller at selv om de allerede har jobbet mye med lesing og nå vil dreie fokus mer over mot regning, vil de fortsette å holde tak i lesing som ferdighet, fordi de anser dette som den mest grunnleggende ferdigheten. Dette står i sterk kontrast til rektor 1 som forteller at de har snakket om at de ønsker å ha mer fokus på den grunnleggende ferdigheten lesing, men de har ingen konkrete planer ennå.

Som begrunnelse for valg av de utviklingsområdene skolene har hatt eller skal ha fremover ser vi at rektor 2, 3 og 5 har sammenfallende begrunnelser. Disse tre rektorene forteller at de vektlegger de tiltak og den utvikling som prioriteres, skal ha forskningsmessig forankring. De er også opptatt av at de prioriterte utviklingsområdene involverer alle ansatte, og de er opptatt av langsiktighet. Rektorene 2, 3 og 5 innser at det tar tid å få til den ønskede utviklingen, og at det er viktig og ikke endre fokus og tiltak for ofte. Her trekker vi frem hva en rektor sier som eksempel på hvordan disse tre rektorene ser helhet i sine utviklingsområder. Rektor 3 forteller

om skolens utviklingsområder lesing, regning, vurdering og klasseledelse, og det fokuset de har hatt der:

Alt henger jo sammen. Også vi ønsker at den enkelte elev skal ha optimale, optimalt læringsutbytte. Og da må alle disse tingene gå i hop. Altså, vi må ha satset nok på språk, leseutvikling, følge det opp hele tiden. Mattekunnskaper, eller grunnleggende ferdigheter i disse områdene. Og så må det gis en vurdering, en god vurdering, sånn at, med mål, sånn at elevene vet hva er det vi skal lære, bort fra gjøre, hva er det vi skal lære. Og så må lærerne klare å gi en tilbakemelding slik at elevene skjønner, oi, det er det jeg må jobbe videre med for å komme enda videre. Og da må det en god klasseledelse til for at alt det her skal virke. Så de henger sammen disse fire områdene.

Rektor 2, 3 og 5 vektlegger at selv om de kan endre litt på hvor de har hovedfokus, så må de ikke glemme eller legge vekk noen av disse områdene.

Rektor 4 er den av rektorene vi intervjuet som hadde kortest fartstid som rektor. Det har ikke vært klare satsningsområder ved skolen de siste årene før han begynte der. Rektor 4 forteller at han i løpet av det drøye året han har virket som skolens leder, har han prioritert å lære skolen å kjenne, og i følge ham beredt grunnen for utvikling av skolen gjennom å etablere tillit og legitimitet hos personalet. Fremover vil det være klasseledelse og vurdering for læring det vil bli satset på som utviklingsområder, forteller rektor 4. Rektoren understreker, med liknende begrunnelse som rektor 2, 3 og 5, betydningen av forskning som grunnlag for begrunnelse for skolens valg av utviklingsområder.

I forbindelse med kompetanseheving inn mot utviklingsområdene beskriver rektorene ulike strategier. Rektor 2, 3 og 5 forteller og fremhever at ved deres skoler er de bestemte på at mye av kompetansehevingen skal skje i fellesskap, og begrunner dette med at da får lærerne samme kompetanse og utvikler seg sammen. Rektorene fremhever at dette gjør at lærerne får et felles språk og virkningen blir større. Eksempelvis sier rektor 2 om opplæring i bruk av læringsstrategier ved hennes skole hvor de har hatt en kvinnelig kursholder flere ganger:

[...] vi bruker hennes metodikk i alle klasser for da er det så ensartet hvordan vi jobber og det er så mye lettere å snakke sammen. Det er så mye lettere å dele, og komme med innspill og tilbakemeldinger til hverandre.

Og videre sier rektor 2 om sin egen oppfølging av lærernes bruk av metodikken at det:

[...] er det jeg prøver å følge opp i medarbeidersamtaler og jeg inviterer meg også inn før samtalene for å se en time hvor de bruker denne metodikken. Og det prøver vi å få til å gjennomsyre måten vi jobber, jobber på.

Rektor 3 og 5 forteller liknende historier om utviklingsprosesser og kompetanseheving ved sine skoler. Rektor 2 forteller også at dersom det kommer inn nye medarbeidere og vikarer som skal være der over tid, stilles det krav til dem og de blir kurset internt av lærere, slik at også disse lærerne jobber etter de samme prinsippene.

Rektor 1 har en annen strategi og sier at kompetanseheving stort sett skjer ved at et par lærere deltar på kurs, etter- og videreutdanning, og så satser man på spredning derfra. Når rektor 1 forteller om hvordan lærerne som har deltatt i kompetanseheving i engelsk, som en del av et større prosjekt med flere kommuner og hvordan spredning skjer på skolen, sier han:

Men da tenker jeg at da har det begynt å skje noe i personalet når de etterlyser- hva skjer med engelsken, og hva kan vi gjøre bedre her?

Som vi har beskrevet i metodekapittelet gjorde vi en endring i intervjuguiden etter det første intervjuet, fordi rektor 1 brakte et tema på banen som vi ikke hadde tenkt på, *skoleeiers involvering eller styring*. Dermed ga vi alle rektorene mulighet til å fortelle om hvordan overordnet ledd involverer seg i skolene og oppfølging av rektorene. Vi mener å se både forskjeller og likheter som er interessante nok til å gi dem plass i vår rapport.

#### **4.2.4 Utviklingsområder – skoleeiers involvering**

Gjennom intervjuene har vi møtt rektorer som er opptatt av utvikling av sin skole. Den administrative skoleeier ved rådmann, kommunalsjef eller "skolesjef", følger opp, og er aktiv ovenfor skolene og rektor på forskjellige måter. Rektorene forteller også om en administrativ skoleeier som i ulik grad tar aktive grep i forhold til skolens utvikling.

Rektor 3 beskriver kommunen hun arbeider i som en "rendyrka tonivåkommune", hvor rektor er enhetsleder og en del av rådmannens ledergruppe. Hun fremstiller kommunalsjef og rådmann som interesserte i skole, og hun sier at med den flate strukturen de har i kommunen, er det skolene selv som har ansvaret for å drive utviklingsarbeidet. En av rektorene i kommunen fungerer som leder for skolelederne i perioder av to år, og vedkommende har da blant annet ansvar for innhold og gjennomføring av skoleledermøtene. Det er rektor 3 som nå innehar rollen som leder. Det er seks skoler i kommunen, og kommunens rektorer har et svært tett samarbeid om skoleutvikling, planarbeid og andre områder rundt skoledrift. Rektor 3 forteller at rektorkollegiet i fellesskap har ansvaret for skoleutvikling. Hun forteller at det er

skolelederkollegiet som selv har bestemt utviklingsområdene som er felles for alle skolene.

Som et eksempel forteller rektor 3 følgende om bruk av resultater fra nasjonale prøver:

Så vi prøver hver gang vi får resultatene, utenom og, så har vi diskusjoner i rektorgruppa, og på den enkelte skole, hva er det vi må gjøre, hva er det som må til, altså, hva gjør vi konkret?

Rektor 5 jobber i en kommune med tre nivåer og hun sier dette om "skolesjefens" rolle når det gjelder å sette krav og forventninger til skolens utviklingsarbeid med vurdering for læring:

Selv om det har vært litt uffing og bæring underveis. Mye nytt som skal på plass, så begynner vi å se en form på det nå. Og der er det jo skolekontoret som drar veldig i trådene og presser på, så det er litt ålreit at de kan hjelpe oss litt i de prosessene der.

Rektor 5 har flere liknende kommentarer som tyder på at hun opplever at skolekontoret i kommunen oppleves som en støtte, men hun forteller også at det kan være krevende med en skoleeier som følger tett opp. Rektor 5 forteller også at hun har et tett samarbeid med andre rektorer i kommunen, også utenfor de ordinære rektormøtene som skolesjefen har ansvaret for. Hun sier at hun bruker rektornettverket til å diskutere små og store problemstillinger, og opplever god støtte i dette nettverket.

De tre øvrige rektorene (1, 2 og 4) jobber i kommuner med tonivåorganisering, og de er da enhetsledere med fullt ansvar for egen skole, men rektorene 1, 2 og 4 gir ikke i samme grad uttrykk for at de har et rektorkollegium å støtte seg til og samarbeide med, slik rektor 3 forteller.

Rektor 2 sier at de har en del felles satsningsområder i kommunen, hvor det er kommunalsjefen som følger opp og legger trykk på skolene på vegne av rådmannen. Hun gir uttrykk for å være tilfreds og trygg på at hun har både den støtte og oppfølging hun trenger for å utvikle og drive sin skole.

Rektor 4 forteller at kommunen har et "pedagogisk senter" som blant annet gjennomfører et omfattende skolevurderingsbesøk hvert tredje år. Skolevurderingsbesøket tar for seg hele skolen, og gjennom observasjon av samtlige lærere, intervjuer samt dokument- og resultatanalyser får skolen en rapport som beskriver "tilstanden" ved skolen. Skolen har hatt et slikt skolevurderingsbesøk mens han har vært rektor der, og sier han er godt fornøyd med dette. Han synes det er spennende med den rapporten som kommer fra dette besøket, og forteller at de har brukt denne rapporten som utgangspunkt når de har bestemt hva som skal

være utviklingsområdene for skolen fremover. Rektor 4 sier videre at det ved neste skolevurderingsbesøk, om ca. tre år, skal tas utgangspunkt i forrige rapport, og se om det har skjedd noen endring. Når rektor 4 forteller om oppfølgingen han får fra kommunalsjefen, sier han at det i stor grad handler om resultater og forventninger til resultater, på eksempelvis nasjonale prøver. Han sier også at den politiske interessen i kommunen knyttet til resultater er stor. Rektor opplever dette fokus på resultater som utfordrende, og sier blant annet:

Og fokuset blant politikerne er, blir jo fort nasjonale prøver, når dem kommer. Og her er, det er sannheten. Så den motsetningen der, ved at vi da får et trykk fra kommunesjef på disse nasjonale prøvene også, den kjenner jo jeg litte grann på, i forhold til den, det er hele tiden en avveining hvor mye skal vi fokusere på det sosiale kontra da det faglige.

Rektor 1 jobber i en kommune som hittil har hatt tonivåorganisering, men som nå er i en omstillingsfase. Fra å rapportere direkte til rådmannen rapporterer rektor til kommunalsjef, og det har vært drøftet om at det skal innføres en skolesjef i kommunen. Dette forslaget er rektor 1 lite begeistret for. Han opplever det som en degradering med innføring av flere nivåer, samtidig som de skal beholde det meste av ansvaret for personal og økonomi. Rektor 1 sier at han er redd det bare skal bli mer rapportering, og han vil ikke ha mer av det eller andre administrative oppgaver. Han sier lite om at man i kommunen har store felles satsninger på skoleutvikling, ut over noe kompetanseheving i matematikk og engelsk for noen få lærere fra hver skole, samt deltakelse i nettverk for de som deltar i kompetansehevingen.

Når det gjelder rektorkollegiet i kommunen forteller rektor 1 at de har skoleledermøter, og at det her diskuteres ulike saker knyttet til drift og utvikling på skolene. Han trekker blant annet frem at han har fått et årshjul for ulike oppgaver fra en av de andre skolene. Rektor 1 sier også at de på skoleledermøtet har bestemt seg for at prosjektene rektorene har igangsatt må følges opp bedre, "Så nå er det vel, på siste rektormøtet nå ble det sagt at nå vi må prøve å få fulgt opp alt det vi har satt i gang." Ut over dette referer han ikke til verken støtte, signaler, krav eller forventninger fra noen utenfor skolen på kommunenivå.

#### **4.2.5 Resultater som grunnlag for utvikling av skolen**

Det er forskjeller i om rektorene bruker resultater fra nasjonale prøver, faglige kartleggingsprøver og elevundersøkelsen som grunnlag for diskusjon og utvikling ved sin skole.

Rektor 2, 3 og 5 forteller at de aktivt bruker resultatene fra både nasjonale prøver til både intern læring på skolen, og til å "drive" utviklingen fremover. Disse tre rektorene forteller at resultatene fra nasjonale prøver diskuteres med lærerne på 5. årstrinn for å finne ut hva man bør gjøre av tiltak, både med enkeltelever og med trinnet for at elevene skal utvikle seg videre. Disse rektorene forteller også at de i tillegg diskuterer resultatene med lærerne på 1. – 4. årstrinn spesielt, men også i hele lærerkollegiet. De begrunner bruken av resultater som grunnlag for diskusjoner at da kan lærerne være med på, og ta ansvar for, å finne frem til hva de må gjøre annerledes for at skolen hele tiden kan utvikle seg og bli bedre. Rektorene sier de ikke har like stort fokus på læring ut fra nasjonale prøver i hele kollegiet hvert år. Dette begrunnes med at de da tror at lærerne kan bli "lei".

Rektor 1 har en annen tilnærming til bruken av prøve- og kartleggingsresultater. Han forteller at han snakker med lærerne i medarbeidersamtaler om kartleggings- og prøveresultater, men sier at "det blir ikke nok". Ved skolen til rektor 1 har de ikke brukt resultatene som utgangspunkt for diskusjoner for hva skolen må bli bedre på. Rektor 1 forteller at han håper de skal få til en bedre oppfølging av teamene og lærene fremover. Dette begrunner han med at en av lærerne ved skolen, som han omtaler som ivrig, skal vikariere som inspektør. Han sier vedkommende er opptatt av å bruke resultater fra kartlegginger og prøver som grunnlag for utvikling, og at hun skal jobbe med dette når hun begynner.

Rektor 4 bruker ikke resultatene fra et års nasjonale prøver som grunnlag for diskusjoner internt i hele kollegiet. Han sier at:

[...] nasjonale prøver er [...] som jeg også prøver å formidle utad, [...] hvis det skal være et verktøy, så må det sees i form av utvikling. Ikke sammenlikning år til år.

Rektor 4 forteller videre at han synes det er problematisk med resultatfokuset det blir på nasjonale prøver. Rektor 4 bruker derimot resultatene fra elevundersøkelsen, og en skolebasert trivselsundersøkelse aktivt som grunnlag for diskusjon for hva de på skolen skal gjøre for at elevene skal trives bedre på skolen. Han sier i forhold til den skolebaserte trivselsundersøkelsen at det er viktig at de på skolen "ikke bare ser tendenser, men også fanger opp enkeltelever." Han sier han vektlegger at det skal være lite mobbing og høy trivsel, og at dette kan gi grunnlag for bedre læringsresultater.

#### 4.2.6 Kvalitativt god skole

I et forsøk på å unngå at gjøre språklige begrensninger i møte med våre informanter, valgte vi bevisst og ikke bruke begrepet kvalitet i begynnelsen av intervjuet. I stedet brukte vi "bra ved din skole" eller "god skole". De fleste av rektorene brukte allikevel begrepet kvalitet når de svarte på våre spørsmål underveis, uten at noen av dem sa noe om hva de la i begrepet. Ved direkte spørsmål om hva de mente kjennetegnet en kvalitativ god skole, gjentok flere av rektorene det de allerede hadde sagt, eller de henviste til det som allerede var fortalt. I tillegg fremkom det noen presiseringer og utdypinger.

Felles for de fem rektorene er at de trekker frem faglig kompetente lærere som er gode på klasseledelse som kanskje den viktigste faktoren, og en viktig del av grunnlaget for kvalitet i skolen.

Altså det, alfa og omega for kvalitet i klasserommet, er å være en god klasseleder. Og det er vi vel enige om alle sammen. Og har kommet fram til det hvert fall her og, fått alle lærerne med på det, at er du dyktig på klasseledelse, så, så kan vi snakke om kvalitet i undervisninga. (Rektor 4.)

Et godt samarbeid med, og et godt forhold til foreldrene, fremheves også av de fem rektorene som viktig for en kvalitativt god skole. Dette kommer vi tilbake til i skole/hjem-samarbeidet og rektors deltakelse/involvering i dette arbeidet, når vi ser nærmere på rektors utøvelse av ledelse i kapittel 4.3.5.

Både sosial og faglig læring trekkes frem av alle fem rektorene som tegn på kvalitet. De fremhever viktigheten av at elevene har faglig fremgang, og at elevene og lærerne trives, generelt på skolen og sammen. I det videre lar vi rektorenes stemmer høres for å tydeliggjøre mer om hva hver enkelt sier om kvalitet, og for å synliggjøre det vi opplever som ulike fokus.

Rektor 1 vektlegger at en kvalitativ god skole fokuserer på læring og læringstrykk. Han sier dette om læringstrykk:

Jeg tror dette er sånt som skapes over tid, dette med å få fokus på læring. Det har jo vært en skole her, som i utgangspunktet, på slutten av 90-tallet også, så var det mye et sted å være, og nå blir det mer et sted å lære. Det var jo musikkinteresserte lærere her og nå har det blitt mye mer fokus etter hvert på fag. Jeg tror det er en trend i tida og. Pluss at det hjalp veldig med å få en inspektør som er faglig sterk på det nye som kunne gi ting.

Rektor 4 ser kvalitet opp mot de verdier man har bestemt at kommunen som helhet skal ha, og den visjonen de har på skolen. Skolens visjon er "rom for alle, blikk for den enkelte", og han



sier at hvis de har det, så mener han de vil oppnå faglig kvalitet. Han forteller om den diskusjonen de har hatt ved skolen om dette:

[...] at hvis du har grunnverdier i bunn, og så bygger du, så kan du se kvalitet ut i fra de verdiene, tenker jeg. Jeg tror ikke, altså alle disse nasjonale prøver også de målefaktorene der, den, for oss representerer ikke det et bilde på kvalitet. Et bilde på kvalitet for oss det representer på en måte hva vi står for, og i hvilke grad vi klarer å gjennomføre det.

Rektor 2, 3 og 5 har en del sammenfallende synspunkter i sine beskrivelser av en kvalitativt god skole. Alle tre er opptatt av det faglige læringsutbyttet til elevene, men de er samtidig opptatt av at elevene trives og har det bra på skolen. Vi finner rektor 5 sin uttalelse dekkende for disse tre rektorene, og hun sier blant annet om en kvalitativt god skole:

Nei, det er skole hvor, altså, de ansatte trives og har det bra og utvikler seg. Det er en skole hvor elevene trives og har det bra, og at de har en utvikling, både faglig og sosialt.

Selv om rektor 3 er den som er tydeligst på vektleggingen av faglig læringsutbytte, er hun samtidig tydelig på at det sosiale også må vektlegges. Rektor 2 og 5 har uttalelser som tydeliggjør at de vektlegger både faglig og sosialt læringsutbytte. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 4.4, når vi ser på rektorenes svar rundt det mulige dilemmaet, eller prioriteringen, i forhold til det å nå både de faglige og sosiale målene i skolen.

Tidligere har vi vist hvordan rektor 2, 3 og 5 vektlegger blant annet felles utviklingsområder, kompetanseheving, arbeidsformer og at de bruker forskning som en del av grunnlaget for sine beslutninger. De trekker også frem dette som en viktig del av grunnlaget for en kvalitativt god skole. De sier videre at prioritering også er et viktig grunnlag for en kvalitativt god skole.

Som eksempel for dette trekker vi frem rektor 3 som sier at:

Kvalitet er også å prioritere og å la være å ha fokus på noe. Vi skal holde fokus over tid på de tingene som vi mener er viktige. Da tror jeg vi får kvalitet.

Rektor 3 den eneste som sier noe direkte om ledelse og at ledelsen er viktig som en del av kvaliteten i skolen:

Altså kvalitet, altså på kvalitet på skoleledelsen, og at ledelsen er opptatt av det. Er jo selvfølgelig en viktig ting også. Det har vi kanskje ikke snakket så mye om. Men det, det, ja... Det må forankres der. Det må det. Må være opptatt av det. Og du må følge opp, for å se at det skjer.

Her har vi belyst hvordan rektorene har beskrevet hva de mener kjennetegner en kvalitativt god skole, og vi ønsket å få deres vurdering av kvaliteten på egen skole.

#### **4.2.7 Rektorenes vurdering av kvaliteten på egen skole**

Rektorene ble spurt hvordan de vurderer resultat kvalitet, struktur kvalitet og prosess kvalitet ved egen skole. Disse kvalitetsbegrepene ble konkretisert med eksempler på samme måte som i NOU 2002:10 *Første klasser fra første klasse* (kap. 3.3).

Når vi spurte rektorene om hvordan de vurderer sin skoles resultater, vurderer de fem rektorene sin skoles resultater som gode på både nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Rektor 2, 3 og 5 er rektorer i det vi har kalt A-kommuner. Disse tre rektorene forteller at resultatene på nasjonale prøver er over, og til dels mye over, det nasjonale gjennomsnittet, men sier også at de arbeider aktivt for at det skal holde seg slik eller bli bedre. Rektor 1 og 4 er rektorer i det vi har kalt B-kommuner. Begge disse rektorene forteller at de er klar over at kommunens resultat i hovedsak er under landsgjennomsnittet, men sier at deres skoler for det meste har resultater i nærheten av eller over landsgjennomsnittet, og sier begge at deres skoles resultater på nasjonale prøver er blant de beste i kommunen.

Rektor 2, 3 og 5 sier litt om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn når de vurderer resultatene på de nasjonale prøvene. De vektlegger at sosioøkonomisk bakgrunn ikke skal være en hvilepute for skolen, eller for elevenes mulighet for et best mulig læringsutbytte. Disse tre rektorene understreker viktigheten av at alle elever får mulighet til å oppnå så gode læringsresultater som mulig. Rektor 1 har en annen holdning til sosioøkonomisk bakgrunn. Han forteller at skolens resultater er bra i forhold til at det rundt skolen er et rimeligere boområde enn boområdene nærmere regionsentrum. Han sier at resultatene er der de må være med dette utgangspunktet. Rektor 1 sier blant annet:

Og akkurat den sirkelen rundt regionsentrum og enkelte boområder der, de ligger høyere, men så har de også en befolkning som på en måte bør levere mer.

Ved vurderingen av struktur kvaliteten ved skolen løfter alle rektorene frem lærernes faglige kompetanse som bra. Videre er rektor 3, 4 og 5 innom økonomi og ressurser i tilknytning til struktur kvalitet. Rektor 3 omtaler ressursene som forholdsvis gode, mens rektor 4 og 5 begge sier at på grunn av skolestørrelse opplever å ha litt lite økonomisk handlingsrom, fordi kommunens økonomiske tildeling til skolene gjøres ut fra elevtall. Ved vurdering av skolens struktur kvalitet, trekker igjen rektor 2, 3 og 5 frem skolens systematiske og planmessige arbeid som godt. De har planer innenfor flere områder som de omtaler som viktige, som blant annet lese- og skriveopplæringsplan og sosial læreplan. Rektor 2, 3 og 5 forteller at disse planene brukes systematisk ved skolen.

Ved vurdering av prosesskvaliteten fremhever de fem rektorene skole/hjem-samarbeidet som godt. Rektor 3 sier at hun vektlegger å videreutvikle skole/hjem-samarbeidet etter at hun startet ved skolen. Hun sier at det "formelle" samarbeidet med utviklingssamtaler og foreldremøter er bra, men at hun opplever at skolen er for lite flink til å vise foreldrene hva elevene har lært. Hun sier derfor at alle klasser/trinn skal ha kvelder/arrangement hvor de inviterer foreldre slik at elevene kan vise resultatet av hva de har lært. Hun fremhever dette som viktig for skolens omdømme i nærmiljøet.

Rektor 2, 3, 4 og 5 vurderer at i all hovedsak er samspillet og relasjonen lærer/elev svært god. Rektor 2, 3 og 5 trekker frem skolens arbeid med videreutvikling av lærernes klasseledelse som viktig for å få til dette. Samtidig erkjenner de alle tre at det alltid er mulig å bli bedre, og at de har enkeltlærere som må følges opp. Rektor 3 uttrykker det på denne måten:

Men stort sett så er vel forholdet lærer/elever godt, det er det. Det er enkeltpersoner som man må jobbe med, ja, det er det. Noen som er litt sinte, litt biske, ja, det er det.

Rektor 2, 3 og 5 gjør også refleksjoner rundt utøvelse av lærerrollen når de gjør vurderinger av prosesskvaliteten. Disse rektorene sier de er tydelige ovenfor sine lærere på at de ikke sitter med noen fasit. De forteller at de er opptatt av å lytte til sine lærere, men forteller også at de uttrykker tydelige forventninger til lærerne, og at de har klare formeninger om hvordan de mener god undervisning skal være. De sier de er opptatt av at eksempelvis leseopplæring eller bruk av læringsstrategier, skal være felles for alle lærerne ved skolen. Disse tre rektorene sier de er opptatt av å skape en felles kultur ved skolen, og at på noen områder skal man kunne si at "sånn vi gjør det på vår skole". De mener at felles arbeidsformer er en viktig del av en kvalitativt god skole.

Før vi går over til hovedområdet ledelse presenterer vi en oppsummering knyttet til forskningsspørsmålet om kvalitet. Hva kan vi se av hovedtrekk i hvordan rektorene beskriver en kvalitativt god skole?

#### 4.2.8 Oppsummering – kvalitet

Her gjøres en kort oppsummering knyttet til hvordan rektorene beskriver en kvalitativt god skole.

De fem rektorene beskriver at en kvalitativt god skole:

- Bruker mest tid på fag og faglig læring, og at skolen samtidig jobber med trivsel og de sosiale målene.
- Har et godt skole/hjem-samarbeid.
- Har lærere med god faglig kompetanse og som er gode på klasseledelse.
  - Rektor 1 vektlegger struktur og organisering i forhold til klasseledelse
  - Rektor 2, 3, 4 og 5 vektlegger spesielt dette med gode relasjoner mellom lærer og elev som viktig i god klasseledelse.

Rektorene i A-kommunene, rektor 2, 3 og 5, fremhever i tillegg til gode læringsresultater, følgende forutsetningene for en kvalitativt god skole:

- Systematisk, langsiktig og felles utviklingsarbeid samt felles kompetanseheving. De vektlegger utviklingen av felles arbeidsmåter og et felles språk.
- At forskning om hva som "virker" og skolens resultater, legges til grunn og brukes som beslutningsgrunnlag for utviklingsområder og kompetanseheving som skolen skal prioritere.
- At prioritering er en viktig del av det å skape kvalitet.

Rektorene i B-kommunene, rektor 1 og 4, fremhever i tillegg til det som er felles for de fem rektorene disse forutsetningene for en kvalitativt god skole:

- Rektor 1 vektlegger struktur gjennom å ha "rett person/kompetanse på rett sted", utarbeiding og håndheving av felles regler, samt skolebyggets og uteområdets utforming og muligheter.
- Rektor 4 mener at kvaliteten ved skolen er avhengig av at arbeidet ved skolen gjenspeiler skolens verdigrunnlag og visjon, og bruker også forskning som grunnlag for valg av utviklingsområder og kompetanseheving.

Vi går nå over til hovedområdet ledelse.

### 4.3 Forskningsspørsmål 2 – om utøvelse av ledelse

Vårt andre forskningsspørsmål handler om hvordan rektorer beskriver sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål.

Frem til nå har vi fokusert på rektorenes beskrivelse av hva de legger i en kvalitativt god skole. I det videre skal vi se på hva rektorene gjør, prioriterer og vektlegger ved utøvelse av ledelse i sin rolle som rektor.

#### 4.3.1 Rektors viktigste oppgave og beskrivelse av en god rektor

Det første vi spurte rektorene om i forbindelse med ledelse var hva de anser er rektors viktigste oppgave. Rektor 2, 4 og 5 fremhever det "å se de ansatte" som den viktigste oppgaven. Når de blir bedt om å utdype dette nærmere, handler det om å være interessert i de ansatte som mennesker, være interessert i jobben de gjør, følge dem opp og skape tillit.

Utsagnet fra rektor 5 mener vi er representativt for disse rektorene:

Det å se, se de ansatte, se ungene, og det å ha gode relasjoner til de ansatte og elevene, det tror jeg er den viktigste. Da får du utført mye av det du ønsker. Det at de har tillit, at du opparbeider en tillit til de du jobber med. "

Rektor 1 og 3 mener rektors viktigste oppgave er å legge til rette for læring i klasserommet, men de vektlegger ulike elementer. Rektor 1 sier den viktigste oppgaven er "tilrettelegging i forhold til læring", og snakker da i stor grad om struktur og organisering, blant annet gjennom timeplanarbeid og det å ha riktig lærer på rett plass. Når rektor 3 snakker om det å legge til rette for læring, fremhever hun læringsprosessene, og at det handler om både god undervisning og at man får gode læringsresultater, ved "å se til at vi har en, altså god opplæring av elevene, det må det være." Hun sier at som rektor må hun se til at lærerne "får mulighet til å gjennomføre de tingene som vi mener er viktig".

Vi utfordret rektorene på å beskrive en god rektor. I svarene på hva som kjennetegner en god rektor, finner vi ulike elementer innen både personalledelse og pedagogisk ledelse.

Rektor 3 beskriver en god rektor som en leder som er bevisst i sine prioriteringer av oppgaver og som er genuint opptatt av skole og undervisning. Hun sier at en god rektor er klar over og er tydelig på at det viktige arbeidet i skolen, det foregår ikke på kontoret, men i klasserommet og det må følges opp. Hun vektlegger også dette med relasjoner, men ikke i samme grad som

rektor 2 og 5. De vektlegger i sine beskrivelser av en god rektor en leder som ser både de ansatte og elevene, som er opptatt av å se det hele mennesket og som leder an arbeidet i skolen. Som rektor 5 eksempelvis sier at en god rektor er "En som støtter, og som ser, tenker jeg, er synlig og er tydelig. Tydelig på hvor vi vil." Rektor 2 og 5 fremhever den relasjonelle siden av ledelse, mens rektor 3 er tydeligst på prioriteringen av det pedagogiske arbeidet. Også rektor 4 er inne på både personalledelse og pedagogisk ledelse, men gir ikke en like konkret beskrivelse av en god rektor. Han fremhever en god rektor som en som kan fremstå "som en god pedagogisk leder, men samtidig ha fokus på personaladministrasjon", uten at han beskriver dette nærmere. Når rektor 1 blir bedt om å beskrive en god rektor fremhever han en god rektor som "En som er opptatt av utviklingsarbeidet og opptatt av å følge med på det nye og kunne dytte på litt, prøve å sette i gang".

#### **4.3.2 Fremtredende egenskaper som rektor**

Vi utfordret også rektorene på å beskrive seg selv som rektor og om det var noen egenskaper hos seg selv de var bevisste på eller vektla i utøvelse av ledelse.

Det å være støttende og forutsigbar går igjen som egenskaper hos alle fem rektorene når de blir bedt om å beskrive seg selv. Her lar vi utsagnet til rektor 1 være dekkende for alle:

Jeg tror egentlig at de setter pris på at jeg er der på grunn av at jeg er romslig, jeg- både i forhold til å- romslig tror jeg først og fremst kanskje at jeg kanskje er støttende, og at de vet hvor de har meg, tror jeg er forutsigbar.

I tillegg til de egenskapene som er omtalt over, er det noen andre egenskaper som den enkelte rektor fremhever særskilt ved seg selv. Rektorene sier følgende om seg selv og sine fremtredende egenskaper som leder:

[...] jeg har god økonomistyring.  
Og litt med organisering, trur jeg. (Rektor 1)

[...] jeg blir nok opplevd som veldig imøtekommende og blid.  
[...] jeg synes dette med å gå foran og vise hvordan du vil ha det. (Rektor 2)

At jeg holder det jeg lover, og gjør de tingene som jeg sier jeg skal gjøre.  
[...] veldig engasjert, veldig opptatt av alt rundt skole. (Rektor 3)

Det er evnen til å lytte og grundighet. (Rektor 4)

Tror jeg er, har vel noen sosiale antenner som tar inn det meste innimellom. Jeg er vel ganske rund i kantene, tror jeg, tar ikke meg sjøl så høytidelig.

Har stor arbeidskapasitet, og føler at jeg kan følge opp det som blir tatt opp. (Rektor 5)

Her har vi trukket frem noen egenskaper hos rektorene som de sa de var bevisste på i sin utøvelse av ledelse, og vil videre se på hva de sier de vektlegger i sin utøvelse av ledelse.

#### **4.3.3 Utøvelse av ledelse**

Det alle fem rektorene vektlegger, i større eller mindre grad, er evnen til å skape gode relasjoner til alle ansatte, og være opptatt av en åpen og god kommunikasjon der dialogen er i fokus. De poengterer viktigheten av å se den enkelte ansatte, lytte, støtte opp, veilede, hjelpe til der det trengs, og sørge for at trygghet for alle gjennomsyrrer skolekulturen.

Rektor 4 og 5 fremhever at de er opptatt av åpenhet i organisasjonen og gjensidig tillit. De poengterer at de ønsker at saker som kan være problematiske tas med en gang. Dersom det berører en eller flere av de ansatte, fremhever de viktigheten av å ta det direkte med den eller de det gjelder. Som rektor 4 uttrykker det:

Altså det, personal, det er på en måte ferskvare, ja, det må tas med en gang, og det må tas direkte, og det har jeg vært åpen med å kommunisere og. Og det forventer jeg, som jeg har sagt, forventer jeg også fra de. Kom direkte med en gang.

Rektor 5 fremhever medvirkning og involvering i sin utøvelse av ledelse, og alle skal få sagt sitt. Hun har klare strategier på at de "store" sakene skal diskuteres og legger vekt på involvering, mens ting som er vedtatt andre steder, eller småsaker må man bare gjøre. Hun er den eneste som fremhever viktigheten av å være sosial og ha rom for humor i hverdagen. Hun er bevisst på at alle skal ha det "åleiret på personal-rommet" og legger opp til ulike innslag og kampanjer i arbeidstida, som kan skape engasjement blant alle ansatte og poengterer at dette er viktig for henne i arbeidet som "relasjonsleder".

Fire av rektorene, rektor 2, 3, 4 og 5, understreker viktigheten av at rektor er en pådriver for skoleutvikling og for at skolen skal drive et systematisk og gjennomtenkt utviklingsarbeid. Dette gjør de i samarbeid med ei oppnevnt plangruppe eller et pedagogisk utvalg, bestående av flere lærere og evt. inspektør i tillegg til rektor. Vi bruker rektor 2 sine uttalelser som representative for disse rektorene:

Så det synes jeg er veldig godt å ha med meg de to på laget, for jeg er opptatt av at vi skal drive pedagogisk utviklingsarbeid, at tida vi har satt til av til det, altså vi har hver mandag, at det utnyttes og brukes til at vi går videre liksom.

Rektor 1 derimot omtaler arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid på en annen måte. Han uttaler at han er opptatt av at initiativet skal komme fra lærerne selv og at utvikling skjer best ved at ting etterspørres fra personalet. Han sier at når noen lærere som ønsker det begynner med noe nytt, så sprer det seg til de andre på skolen etter hvert. Han sier blant annet dette når det gjelder bruk av digital læringsplattform:

Også er det vel noen som går litt foran de andre, og så kommer de andre etter. Det er min ledelsesfilosofi. At noen må kunne ligge litte grann foran. Så etterspør foreldrene litt etter hvert.

Rektor 1 vektlegger å være en god tilrettelegger og en organisator som har god økonomistyring. Han sier at de administrative oppgavene må tas, mens:

[...] det pedagogiske følger jeg opp så godt jeg kan, jeg tenker jo dette burde jeg følge opp enda mer i forhold til å følge med på utviklingen.

Han sier videre at han gjerne skulle ha fulgt opp utviklingsarbeidet bedre, men at "Langsiktighet i planleggingen er vel det som det skorter på." Han vil at skolen skal legge vekt på læring, og være kjent for å være en god læringsarena, men samtidig en kulturarena og "et sentrum i nærmiljøet" på grunn av en god del utleie.

Rektor 2, 3 og 5 fremhever bruken av skolevandring som et viktig element i utøvelse av ledelse, enten satt i et system eller at det gjennomføres sporadisk når tiden tillater det. I tillegg nevner de trinnsamtaler for å følge opp klassens faglige resultater. Vi viser her til rektor 3 som konkretiserer dette med skolevandring slik:

[...] nå har vi prioritert et trinn i uka, gjennom en 8-9 uker vi har brukt på det, også skal vi se på faglærerne og spesialundervisningen og. Også er det jo å fortsette å vandre, men da blir det ikke så systematisk, og mer sånn, en sveip innom forskjellige klasser.

Rektor 3 fremhever også at for henne er det svært viktig å være opptatt av "de resultatene som kommer ut, altså kvaliteten på opplæringen", at skolen gir elevene god grunnleggende opplæring i basisfagene, at foreldrene vet det og at skolen er et trygt sted å være. I dette arbeidet bruker hun skolevandring og trinnsamtaler bevisst.

Rektor 2, 3 og 5 er de som tydeligst gir uttrykk for at de som ledere bruker sin styringsrett i gitte situasjoner. Selv om de sier at de som oftest forsøker å bruke involvering, medbestemmelse og dialog som ledelsesstrategi, sier de at de noen ganger må "skjære igjennom". Dette kan blant annet handle om at de som ledere ser andre behov, ser helheten på en annen måte enn det resten av personalet gjør. Rektor 2 sier eksempelvis om en konflikt de



hadde hatt om bruk av lærere på ulike trinn at "[...] da var det styringsretten som bare måtte trå til, og si at, sånn blir det."

Rektor 2 forteller at det er viktig for henne å være et forbilde for sine ansatte. Hun sier at hennes møter starter presis, hun er opptatt av at avtaler skal holdes og hun er til stede på ulike arrangement på skolen også utenom skoletid. Hun uttrykker dette på denne måten:

Det er mange sånne små ting du kan gjøre for å fortelle verden, jeg gjør det, og da forventer jeg at du gjør det.

Rektor 2 er også en rektor som forsøker å være til stede, og ønsker å se lærerne i ulike sammenhenger på skolen. Hun sier hun bruker bevisst sin tilstedeværelse i timer og fellessamlinger til å observere og gi tilbakemeldinger til lærerne, ved å vektlegge og/eller fremheve de tingene hun vil se eller forventer å se/høre. Hun bruker også sine observasjoner til å fortelle kollegiet hva hun mener er god praksis, og fremhever gjerne slike gode eksempler ovenfor hele kollegiet.

Og det sa jeg i hele personalet etterpå. Dere burde prøve å være med i musikktimene til den læreren, sier jeg. Det var en kjempeopplevelse å se hvordan han var i aktivitet, hva han fikk lært de ungene.

I kapittel 4.2.4 har vi sett på dette med antall nivåer i kommunen i forhold til skoleutvikling, og opplevde at rektorene i kommuner med to nivåer hadde ulike opplevelser av rollen som rektor i en tonivåkommune. Rektor 1, 2, 3 og 4 er rektorer i tonivåkommuner.

Rektor 4 problematiserer det å være enhetsleder i en kommune med to nivåer opp mot det å være rektor. Han sier de blir kalt enhetsledere, og at dette kan oppleves som en annen rolle enn når han tenker på rektorrollen, som er den vi har fokus på i intervjuet.

Rektorer representerer fag for meg, sånn som jeg tenker på den, mens man tenker en enhetsleder som er mer personal, administrasjon.

Ved å kalles og være enhetsleder, mener denne rektoren at det blir en dreining av oppgaver og oppgavefokus, fra fokus på det pedagogiske til fokus på det administrative. Han trekker frem noen grunnleggende oppgaver som må prioriteres, og det er økonomi hvor prioritet én er "hold budsjett, hold budsjett". Rektor 1, 2 og 3 opplever det å være enhetsleder på en annen måte. De ser fordeler med å være ledere i en tonivåkommune, blant annet det å ha fullstendig ansvar for sin skole, og problematiserer ikke enhetslederrollen. Rektor 3 vektlegger en annen side ved det å være resultatenhetsleder i en tonivåkommune når hun sier:

Det er vel kanskje, hvis jeg skal si noe, så er det vel kanskje å se også, rektorrollen og enhetslederrollen, som er spesiell for oss, og de kommunene som har den ordningen. At vi er en del av et hele, at oppvekst er mye mer enn bare skole, og at det er viktig å se skolen som en del av hele oppvekstfeltet. Det synes jeg også er viktig. Og det er også sånn som, jeg synes er viktig ut mot personalet. At vi slutter å se på skole som veldig, veldig spesielt.

Her har vi sett på hva rektorene sier de vektlegger i utøvelse av ledelse, og ser videre på hva rektorene sier de prioriterer av oppgaver.

#### **4.3.4 Oppgaver som prioriteres**

I kapittel 4.3.1 har vi beskrevet hva rektorene sa at de mente er en rektors viktigste oppgave, uten at vi da knyttet spørsmålet direkte til dem som rektor. Vi spurte derfor hvilke oppgaver de prioriterer i sin rolle som rektor.

De fem rektorene sier at oppgaver går litt i perioder i forhold til hva de må og kan prioritere. Dette samsvarer ikke alltid med hva de ønsker å prioritere. Administrative oppgaver som økonomiansvar med spesielt fokus på budsjettoppfølging og rapportering, er oppgaver som alle rektorene trekker frem og som de må prioritere. Rektor 4 forteller om viktigheten av god økonomistyring, og hans uttalelse er dekkende for alle:

Nei, det er klart at det ligger noen grunnleggende oppgaver som må prioriteres, og det er jo blant annet økonomi, hold budsjett, hold budsjett, hold budsjett. Så det er... Ja det er, det prioriterer jeg. For jeg føler økonomien gir meg, altså økonomien, hvis du har god kontroll på økonomien så kan du skaffe deg litt handlingsrom. (Rektor 4)

Av andre oppgaver som må prioriteres trekker rektor 1, 3, 4 og 5 frem viktigheten av tilrettelegging og planlegging, med en målsetting om best mulig læring for elevene. De sier at dette handler om å bruke personalet, samt bruke de økonomiske ressursene på en best mulig måte. Disse fire rektorene sier at noen av de administrative oppgavene henger sammen med den pedagogiske planleggingen.

Rektor 2, 3,4 og 5 prioriterer også arbeidet med et systematisk pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen, sammen med plangruppa eller et pedagogisk utvalg, og har satt av tid til dette for å legge føringer for utviklingsarbeidet. Disse rektorene sier at de vil både å lede og styre utviklingsarbeidet, legge til rette for det og organisere det. Rektor 4 sin beskrivelse av dette arbeidet er dekkende for disse rektorene:

Så bruker vi plangruppa som et rådsorgan, i forhold til skoleutvikling. [...] For å ha en kontinuerlig drift i utviklingsarbeidet.

Rektor 5 forteller at hun også prioriterer å være synlig som leder. Dette konkretiserer hun ved å fremheve at alle ansatte skal tas på alvor, bli sett og verdsatt for den jobben de gjør. Hun sier hun bruker noen minutter hver morgen sammen med renholder og vaktmester. I tillegg sier hun noe tilsvarende om viktigheten av at hun som rektor også er synlig på SFO. Dette gjør hun for å se dem, for å kunne ta ting med en gang, "ta brodden av ting", som hun uttrykker det.

Rektor 2 er meget tydelig på at for henne er elevene det viktigste og hun sier hun prioriterer elevene i stedet for administrative gjøremål og begrunner det slik:

Jeg er veldig opptatt av å kjenne hver og en lille.. Jeg prioriterer nok elever, bevisst eller ubevisst så prioriterer jeg elever. Jeg synes det er veldig viktig at det, det er de viktigste som vi har på skolen og i samfunnet, det er disse små ungene, og de må ha det bra.

Når det er snakk om oppgaver som prioriteres, viser samtlige av våre informanter til skole/hjem-samarbeid. De har alle en klar formening om at skolen må ha et nært og godt forhold til foreldrene. Dette tas derfor med som et eget kapittel.

#### **4.3.5 Skole/hjem-samarbeid**

Alle fem rektorene fremhever viktigheten av et godt skole/hjem-samarbeid, og har dette som et prioritert område i forbindelse med utøvelse av rektorrollen. Rektorene sier at de prøver så langt det lar seg gjøre å delta på møtene i regi av FAU. Hovedgrunnen til at rektorene prioriterer å være til stede på disse møtene, uttrykkes slik av en av rektorene og denne uttalelsen kan også være representativ for de øvrige rektorene:

Ja, jeg er med på alle FAU-møter, stort sett alle. Og det har jeg et ønske om å være, selvfølgelig hvis de ikke vil ha meg med, så kan jeg jo ikke det. Men jeg tror veldig på å være der. Å få oppklart misforståelser, eller svare på spørsmål som de har. Det tror jeg veldig på. (Rektor 3)

Rektor 2, 3 og 5 deltar også på et eller flere foreldremøter som kontaktlærerne har ansvaret for. De ønsker på disse møtene å si litt om skolens satsningsområder, hva skolen står for og formidle gjensidige forpliktelser og forventninger. Dette kan eksemplifiseres gjennom rektor 5 sin uttalelse, når hun forteller om hva hun sa på foreldremøtene i forbindelse med skolens nye sosiale læreplan:

Altså, dette greier ikke vi alene, her står det en viktig bit om hva vi forventer av foreldre. De kan få lov til å si noe om hva de forventer av oss, men vi kan også si hva vi forventer av foreldrene.

En annen rektor legger vekt på i slike sammenhenger å formidle viktigheten av å være en åpen skole og uttaler at,

[...] vi er avhengig av foreldre som gir oss tilbakemeldinger, og vi skal love at de tilbakemeldingene, alle de tilbakemeldingene de kommer med, skal bli tatt på alvor.  
(Rektor 4)

Rektor 1 og 3 fremhever en samling tidlig på høsten for kontaktlærere, klassekontakter og FAU-representanter som svært nyttig. Møtet er ledet av rektor. På dette møtet legges føringer for skole/hjem-samarbeidet når det gjelder, møter, aktiviteter og sosiale forekomster for resten av skoleåret.

Rektor 2 og 5 har innført foreldreskole for foreldre til elever på 1. årstrinn. Den består av et foreldremøte og besøksdager før skolestart, samt tre møter på høsten. Foreldreskolen handler blant annet om å ta foreldrene på alvor, være åpne for foreldrenes bekymringer ved å svare på de spørsmål som måtte dukke opp. Dette gjør de for å skape trygghet ved oppstarten på et langt skoleløp. Disse rektorene prioriterer å være tilstede på foreldreskolen, og her sier de blant annet noe om hva som er skolens ansvar og hva som er foreldrenes ansvar, slik rektor 2 uttaler det:

Så det ser jeg på noe vi bør utvikle enda mer, å ha foreldre tidlig, tidlig i tale, og der bruke den muligheten vi har til avklaring den rollen og den rollen, og min rolle og hvem som er viktig for dette barnet og forventninger til hva foreldre skal gjøre og åpne opp for dem.

Rektor 1 og 2 sier også litt om skolens betydning i og for nærmiljøet. Rektor 2 prioriterer tilstedeværelse på ulike arenaer i nærmiljøet der skolen som institusjon har en eller annen viktig rolle, og hun sier hun vektlegger det å være en aktiv bidragsyter her, enten det er å holde tale på 17. mai, delta i dugnader eller holde åpningstalen på sosiale sammenkomster på skolen. Rektor 1 vektlegger skolen som en kulturinstitusjon i nærmiljøet, og bidrar aktivt til at skolens lokaler skal leies ut til ulike lag og foreninger og han forklarer det slik:

[...] vi har jo også en god del utleie her. Og der har jeg vel også- ja lærerne synes vel at jeg leier ut for mye. Ikke minst klasserom også. Men vi skal være et sentrum litt i nærmiljøet tenker jeg da. Så jeg trur bygda vil tru at- de setter pris på det.

Før vi ser på hva rektorene sier de vektlegger i arbeidet med skolens faglige og sosiale mål, presenterer vi en oppsummering knyttet til forskningsspørsmålet om ledelse. Hva kan vi se av hovedtrekk i hvordan rektorene beskriver sin utøvelse av ledelse?

#### 4.3.6 Oppsummering – utøvelse av ledelse

Her gjøres en kort oppsummering knyttet til hvordan rektorene beskriver sin utøvelse av ledelse.

Innenfor personalledelse vektlegger de fem rektorene:

- Rektor 2, 3 og 5 sier de utøver personalledelse med vekt på å skape gode relasjoner til de ansatte. De fremhever dette med åpen og god kommunikasjon, og at de som rektor ser, støtter, veileder sine ansatte, og er synlige og tydelige som ledere.
- Rektor 1 sier han utøver personalledelse ved å ha fokus på det organisatoriske og strukturelle, men sier det også er viktig å se og støtte sine ansatte.
- Rektor 4 er ny som rektor, og sier han har prioritert å etablere tillit og legitimitet, og bli kjent med skolens styrker og svakheter. Han sier han vil utøve personalledelse ved å fokusere på både gode relasjoner og det organisatoriske.

Innenfor pedagogisk ledelse vektlegger de fem rektorene:

- Rektor 2, 3, 4 og 5 sier de vektlegger systematisk utviklingsarbeid i samarbeid med lærerne. Som ledere vil de initiere, styre og lede utviklingsarbeidet, men er samtidig opptatt av involvering av de ansatte.
- Rektor 2, 3 og 5 er opptatt av læringsutbyttet og sier de følger opp læringsaktiviteter og læringsresultater.
- Rektor 1 er åpen for og ønsker utviklingsarbeid i skolen, men sier han ønsker at initiativet skal komme fra lærerne for å sikre forankring.
- Rektor 2 er opptatt av å være et forbilde for hva hun forventer, og trekker bevisst frem gode eksempler fra undervisning som hun har observert.

Alle rektorene er ansvarliggjort i forhold til økonomi og budsjett, og prioriterer oppgaver knyttet til dette.

- Rektor 1, 3, 4 og 5 sier økonomistyring, planlegging og bruk av personalressursen sees som en del av den pedagogiske ledelsen.

De fem rektorene vektlegger skole/hjem-samarbeidet i utøvelse av ledelse, og de fokuserer på at det skal være god kommunikasjon mellom skole og hjem.

- Rektor 2, 3 og 5 deltar på foreldremøter for å bidra til å tydeliggjøre og avklare forventninger og bidra til å skape et positivt bilde av skole og læring.

- Rektor 2 og 5 arrangerer foreldreskole for foresatte til elever på 1. årstrinn for å skape en plattform for et godt skole/hjem-samarbeid.

Til slutt ser vi på hva rektorene prioriterer i arbeidet med skolens faglige og sosiale mål.

#### **4.4 Faglige og/eller sosiale mål – dikotomi eller balanse?**

Under området kvalitet, spurte vi om hva rektorene tenkte om at skolen skal bidra til at elevene skal nå både de faglige og de sosiale målene, og om de opplevde dette som et dilemma. Mot slutten av intervjuet oppsummerte og trakk vi en konklusjon på om rektor prioriterer skolens faglige og/eller sosiale mål. Vi ba om en bekreftelse på om vårt inntrykk var riktig.

Ingen av rektorene sier at de opplever det som en dikotomi at skolen skal bidra til at elevene skal nå både de faglige og de sosiale målene. Det er derimot ulikheter mellom rektorene på hva de vektlegger, eller mener må komme først.

Rektor 1 mener at de faglige målene må prioriteres, og så vil de sosiale målene følge etter:

Jeg vet vi har en generell del av læreplanen men, og læringsplakaten som gjelder, men jeg tenker at jobber vi med det faglige, er trygge, og har et trygt og godt arbeidsmiljø, så er det det beste for det sosiale også.

Og videre:

Jeg har mest tro på den faglige komponenten jeg. Det er derfor vi er på skolen, for å lære.

Rektor 1 bekrefter på direkte spørsmål at han vektlegger de faglige målene, også i utøvelse av ledelse.

Rektor 3 prioriterer også de faglige målene. Hun presiserer derimot at hun også vektlegger de sosiale målene, og at skolen må jobbe systematisk med både de faglige og de sosiale målene.

På direkte spørsmål om de faglige målene bør ha hovedvekten, svarer hun:

Ja. Det stemmer. Men det betyr ikke at jeg legger bort de sosiale målene, det gjør jeg ikke.. Vi setter jo av tid til det. Det er jo fordi jeg mener det er viktig. Men det faglige står øverst ja. Det er derfor vi har skole.

Rektor 2 og 5 sier at de balanserer de faglige og sosiale målene gjennom systematisk jobbing med begge deler. Begge bekrefter dette når vi spør dem direkte. De sier at tidsmessig er det de faglige målene som får mest fokus, samtidig som de jobber systematisk for at elevene skal nå de sosiale målene. Rektor 5 sin uttalelse er dekkende for begge:

Ja takk, begge deler. Altså, det faglige er jo viktig, og jo de er jo her for å lese og skrive og regne, men det må være tosidig, ja.. Og det er jo klart at mesteparten av tida er det jo det de driver med, men parallelt så må vi holde varmt dette med den sosiale biten.

Rektor 2, 3 og 5 sier at de faglige målene er lettest å måle, blant annet gjennom nasjonale prøver. De sier de bruker resultatene fra prøver og kartlegginger til å utvikle skolen videre. Til tross for at disse skolene har gode resultater på nasjonale prøver, sett i forhold til det nasjonale gjennomsnittet, er disse tre rektorene opptatt av at deres skole og den enkelte elev kan bli bedre.

Ved skolen til rektor 4 sier han at det hittil har vært de sosiale målene som har blitt vektlagt. Rektor 4 gir uttrykk for at fokuset nå er i ferd med å endre seg litt, med økt fokus på de faglige målene. Hans ønske er at skolen i større grad skal balansere målene.

Det har hele tida vært veldig mye fokus på det sosiale, her. Men, sånn jeg har merka det, det året jeg har vært her så, så har det vært litt mer tørst etter at vi skal fokusere litt på også det faglige.

Samtidig opplever rektor 4 at fokuset fra politisk nivå og kommunalsjef er rettet veldig mot nasjonale prøver, og han sier han opplever at dette blir presentert som en "sannhet" om skolens kvalitet som han ikke er enig i. Han uttrykker at dilemmaet i større grad handler om andres meninger knyttet til de ulike målene og opplever dette som et krysspress. Gjennom intervjuet var vårt inntrykk at rektor 4 ønsker at skolen skal balansere de faglige og sosiale målene, men at det sosiale brukes som grunnlag, og dette bekrefter han på direkte spørsmål.

Vi har nå presentert våre data fra intervjuene med de fem rektorene, og før vi går over til drøftingen, presenterer vi en sammenfatning av hovedområdene opp mot hverandre sett i lys av skolens faglige og sosiale mål.

## 4.5 Sammenfatning datapresentasjon

I intervjuene har vi møtt rektorer som har mange tanker om hva en kvalitativt god skole er. Mange av beskrivelsene er ulike, både i forhold til hva som vektlegges og hvordan det som er vektlagt beskrives. Vi har i teorikapittelet vist til NPM-tenkingen og accountability-begrepet i forbindelse med kvalitet i skolen. Langfeldt et al. (2008) skriver at kvaliteten defineres gjennom en kontinuerlig dialog mellom alle parter som er involvert i skolen, hvor dialogen om kvalitet må ta utgangspunkt i skolens helhet og kompleksitet, strukturer og prosesser, og ikke være ensidig knyttet til resultater.

De fem rektorene vi har intervjuet har alle fokus på fag og faglig læring som en del av sin kvalitetsbeskrivelse, og forteller at det faglige har mest fokus. Det er allikevel bare rektor 2, 3 og 5 som bruker resultater fra nasjonale prøver som en del av sin kvalitetsbeskrivelse. Disse rektorene sier at de også bruker resultatene aktivt som utgangspunkt for skolens og den enkelte elevs videre utvikling. Det som allikevel fremstår for oss å ha hovedfokus hos rektor 2, 3 og 5, er *prosessene som må til, for å gjøre resultatene bedre*. De vektlegger å skape en felles læringskultur og følger opp de ansatte på de tingene de har bestemt at skal være felles. Slik vi forstår rektor 2, 3 og 5 beskriver de en kvalitativt god skole på en måte som gjør at det ser ut som om de er opptatt av alle tre kvalitetsområdene, struktur, prosess og resultat. De to siste rektorene har i sine beskrivelser av kvalitet i liten grad vektlagt resultat kvalitet. Rektor 1 fremstår for oss som å ha hovedfokus på strukturer, mens rektor 4 har hovedfokus mot prosesser.

I forbindelse med temaet ledelse fremhever alle rektorene viktigheten av å utøve både personalledelse og pedagogisk ledelse, men de har ulikt vekting av hva de prioriterer. Rektor 2, 3 og 5 fremhever spesielt viktigheten av å se sine ansatte. I det legger de det å være opptatt av sine ansatte som mennesker og samtidig være opptatt av den jobben de gjør i skolen. De vektlegger å ha en åpen og god kommunikasjon med sine ansatte og være synlige og tydelige ledere. Rektor 4 fremhever det å få tillit og legitimitet hos de ansatte, mens rektor 1 trekker frem det å skape trygghet i organisasjonen og å støtte de ansatte. Alle rektorene trekker her frem viktige elementer for å etablere gode relasjoner og derigjennom utøve i større eller mindre grad relasjonell ledelse.

Når det gjelder pedagogisk ledelse og pedagogisk utviklingsarbeid er de fleste rektorene samstemte. Rektor 2, 3, 4 og 5 er opptatt av at skolene skal drive et langsiktig og systematisk



utviklingsarbeid. Rektorene er opptatt av å ha "en hånd på rattet" i dette arbeidet, men det skal gjøres i samarbeid med personalet. De ønsker også å ansvarliggjøre ei plangruppe eller et pedagogisk utvalg i arbeidet med utviklingen av skolen. Her kjenner vi igjen noe av det som blir beskrevet som sentralt innenfor distribuert ledelse (Spillane, 2005; Woods et al., 2004; Timperley, 2008). I teorikapittelet viser vi også til Moos (2003) som omtaler pedagogisk ledelse som kommunikasjon, beslutninger og målhevding, og oppfølging av beslutningene. Engvik (2012) knytter dette med rektors ansvar for å lede lærernes læring og utvikling til indre ansvarlighet. Rektor 1 er ikke så opptatt av selv å initiere utviklingsarbeid. Han ønsker å legge til rette for og støtte opp om initiativ fra de ansatte, slik at noen starter med et prosjekt og andre slutter seg til.

Når rektor 2,3 og 5 redegjør for sin utøvelse av ledelse, fremkommer viktigheten av å være genuint opptatt av skole og undervisning, og være klar over at det viktige arbeidet i skolen, det foregår i klasserommet og det må følges opp. Dette er momenter som vi i teorikapittelet viser til at er sentralt innenfor instructional leadership (Hallinger, 2005; Blase og Blase, 1999). Disse tre rektorene følger opp lærerne og elevenes læring ved hjelp av skolevandring og trinnsamtaler. Dermed gir de signaler om at de også er opptatt av resultatene, altså kvaliteten på opplæringen. Vi har tidligere vist til St.meld. 31 (2007-2008) som blant annet omtaler skoleleders pedagogiske rolle, ansvar og betydning, der pedagogisk ledelse knyttes til elevenes læringsutbytte, vurdering av praksis og læringsresultater.

Höög og Johansson (2011) sin forskning viser at fremgangsrike skoler når både de faglige- og sosiale målene. I forbindelse med det siste spørsmålet innenfor ledelse, som handler om rektors prioriteringer av faglige eller sosiale mål ved skolen, understreker rektor 2 og 5 at de balanserer disse målene og at de arbeider systematisk med begge deler. Rektor 3 vektlegger de faglige målene høyest, men presiserer at skolen også arbeider aktivt med de sosiale målene.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte de funnene vi har trukket frem i oppsummeringene og sammenfatningen fra vårt datagrunnlag, og se disse i sammenheng med den teorien vi har presentert i kapittel 2. Strukturen i dette kapitlet bygger på forskningsspørsmålene vi presenterte i kapittel 1.0. Første del av drøftingen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver rektorer en kvalitativt god skole?* I andre del av drøftingen tar vi for oss forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?* Oppsummeringene og sammenfatningen som er gjort i kapittel 4 brukes som grunnlag for drøftingen, men også fortattede utsagn vil bli brukt i drøftingen. Avslutningsvis vil vi konkludere ut fra problemstillingen:

*Hvordan forstår rektorer begrepet kvalitet i skolen og hva vektlegger de i utøvelse av ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål?*

### 5.1 Resultat-, struktur-, prosesskvalitet

I kapittel 2 har vi gjort rede for hvordan forståelsen og bruken av begrepet kvalitet har endret seg fra NOU 2002:10 til St.meld. 31 (2007-2008). I NOU 2002:10 ble resultat-kvalitet fremhevet, og skulle være overordnet struktur- og prosesskvalitet, noe Langfeldt et al. (2008) omtaler som en klar dreining mot resultatstyring av skolen. I St.meld. 31 (2007-2008) er kvalitet knyttet til om hele skolens samfunnsmandat innfris. Roald (2010) påpeker at til tross for at resultatfokuset fremdeles opprettholdes, må man lokalt arbeide med å utvikle prosesskvaliteten, spesielt lærerens møte med elevene.

I vår undersøkelse finner vi at fokuset innenfor kvalitetsbegrepet er ulikt hos de fem rektorene. Tidligere har vi oppsummert med at alle rektorene har fokus på fag og de faglige målene, men at de også er opptatt av trivsel og de sosiale målene. Det fremstår for oss at de to rektorene i B-kommunen har fokus på fag og faglig utvikling, men de fokuserer ikke på resultater fra eksempelvis nasjonale prøver som en del av kvalitetsbeskrivelsen. Det kan derimot virke som om en av disse rektorene forklarer skolens resultater på nasjonale prøver med blant annet elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, mens den andre rektoren sier direkte at "disse nasjonale prøver også de målefaktorene der, den, for oss representerer ikke det et bilde på kvalitet." Langfeldt et al. (2008) peker på at det kan oppleves som et tradisjonsbrudd med et ensidig resultatfokus, fordi skolen gjennom sitt samfunnsmandat også har et ansvar for oppdragelse og folkeskikk, noe begge disse rektorene er opptatt av. Det fremstår dermed som

om disse rektorene ikke har med resultat kvalitet i sin forståelse, selv om dette er sentralt i kvalitetsbeskrivelsen i både NOU 2002:10 og St.meld. 31 (2007-2008).

Vår forståelse er at de to rektorene i B-kommunene faktisk ønsker at alle elever skal få et så godt læringsutbytte som mulig. Samtidig ser vi at disse to rektorene har en snevrere beskrivelse av kvalitet enn de tre rektorene i A-kommunene. En av rektorene i B-kommunene er i hovedsak opptatt av strukturer, organisering, planer og regler. Dette mener vi å se gjennom hva han beskriver er vektlagt i skolens utviklingsarbeid, som blant annet har hatt fokus på de formelle og strukturelle sidene av vurdering og klasseledelse. Videre beskriver han oppfølgingen av lærere som i stor grad baserer seg på at lærerne etterspør, og så kan han gi råd, kanskje fortrinnsvis om praktisk eller strukturell organisering i klasserommet. Denne rektoren sier også at "langsiktighet i planleggingen er vel det som det skorter på." Denne uttalelsen, sammen med at denne rektoren også forteller at kompetanseheving i første rekke skjer gjennom "tilfeldig" etterspørsel fra enkeltlærere, gjør at vi mener denne rektoren i liten grad har fokus på prosesskvalitet. Han involverer seg også lite i elevers læring og utvikling og lærernes undervisning og læring, noe Höög og Johansson (2011) mener er viktige forutsetninger for å nå skolens faglige og sosiale mål.

Den andre rektoren i B-kommunene opplever vi er mer opptatt av prosesskvalitet. I St.meld. 31 (2007-2008) er helheten i opplæringen vektlagt, og Roald (2010) fremhever at lærerens møte med elevene er viktig del av prosesskvaliteten. Denne rektoren gir blant annet beskrivelser innenfor klasseledelse, hvor relasjonen mellom lærer og elev fremstår som viktig, og dette er et utviklingsområde skolen skal prioritere fremover. Når denne rektoren skal beskrive en kvalitativt god skole, tar han utgangspunkt i skolens visjon, og sier at for han er det kvalitet om skolen klarer å innfri å ha "rom for alle, og blick for den enkelte". Denne rektoren opplever resultatfokus på nasjonale prøver fra kommunalsjefen som utfordrende, og sier at "det er hele tiden en avveining hvor mye skal vi fokusere på det sosiale kontra da det faglige." Samtidig sier denne rektoren at det å bruke resultater fra elevundersøkelsen og en lokal trivselsundersøkelse er viktig, for å finne ut hva de på skolen skal gjøre for at elevene skal trives bedre. Det fremstår for oss at denne rektoren ønsker å utvikle sentrale sider ved prosesskvaliteten. Ut i fra vår studie synes det som om rektorene i B-kommunene *ikke* har en bred forståelse av accountability, slik Langfeldt et al. (2008) og Roald (2010) mener må legges til grunn for kvalitetsutvikling.

De tre rektorene i A-kommunene har i tillegg til faglig og sosial læring, *resultater* som en del av sine beskrivelser av en kvalitativt god skole. De tre rektorene bruker resultater fra nasjonale prøver, kartleggingsprøver og elevundersøkelsen som grunnlag for diskusjoner om utvikling av den enkelte elev og av skolen som helhet. Resultatene brukes blant annet som utgangspunkt for diskusjoner med skoleeier, på rektornivå, med lærerne på trinnet og med alle lærerne på skolen. Det er allikevel ikke resultater og resultat kvalitet som er dominerende i deres beskrivelser av en kvalitativt god skole. De tre rektorene er først og fremst opptatt av prosesskvalitet. Slik vi forstår de beskrivelsene rektorene i A-kommunene gir, handler det om en dialog om resultatene på ulike nivåer. Resultater brukes som utgangspunkt for dialogen om hvordan prosess- og strukturkvaliteten kan endres og forbedres. Roald (2010) og Langfeldt et al. (2008) vektlegger at kvalitet må defineres gjennom dialog, der skolens kompleksitet og helhet brukes som utgangspunkt, ikke et ensidig resultatfokus. Rektorene i A-kommunene fremhever systematisk, langsiktig, felles utviklingsarbeid og kompetanseheving, som grunnlag for felles arbeidsmåter og et felles faglig språk. Dette underbygger at både resultat- og prosesskvalitet har et høyt fokus hos rektorene i A-kommunene.

Med bakgrunn i datagrunnlaget i studien, mener vi å se at det er ulikheter mellom kommunene hva gjelder i hvilken grad den administrative skoleeier er tydelig og aktiv i forhold til utviklingsområder og oppfølging av rektor/skolene. Bare én av rektorene vi intervjuet har skolesjef som nærmeste overordnede. De fire andre har kommunalsjef eller rådmann som har ansvar for oppfølging. Oppfølgingen ser ut til å skje i ulik grad.

Selv om de tre A-kommunene er ulikt organisert, forteller de tre rektorene at det stilles tydelige krav og forventninger til utvikling og resultater, samtidig som mener vi å se at disse tre rektorene har støtte, oppfølging og dialog med overordnet nivå om kvalitetsutviklingen i skolen.

I en av B-kommunene med to nivåer, forteller rektor at de har få felles utviklingstiltak for alle skolene. Denne rektoren forteller videre at det er en kommunalsjef som skal følge opp skolene, men forteller lite om støtte, signaler, krav eller forventninger fra overordnet nivå. Dialogen mellom ulike nivåer om skolens helhet og kompleksitet som Langfeldt et al. (2008) og Roald (2010) fremhever, må være tilstede for å få til en kvalitetsutvikling, synes for oss ikke å være tilstede i denne kommunen. I den andre B-kommunen forteller rektor at de har et pedagogisk senter som gjennomfører skolevurderingsbesøk. Vurderingen omhandler blant

annet resultat kvalitet i forhold til nasjonale prøver og elevundersøkelsen, men også struktur- og prosesskvalitet gjennom dokumentgjennomgang og observasjon av lærere. Rektor forteller at rapporten fra skolevurderingsbesøket blir gjennomgått og brukes som diskusjonsgrunnlag, når han sammen med personalet ser på hva de skal prioritere av utviklingsområder fremover. I rapporten fra skolevurderingsbesøket ligger det en mulighet for dialog om skolens helhet og kompleksitet. For oss fremstår det som om kommunen ikke utnytter denne muligheten. Når rektor forteller om oppfølging fra kommunalsjef, er det tydelig at det er resultater på nasjonale prøver og økonomi som har hovedfokus. Dermed kan det fremstå som at dialogen om skolens helhet og kompleksitet, heller ikke i denne kommunen er fremtredende i møte med overordnet nivå, men et mer ensidig eller smalt fokus på resultat kvalitet.

## 5.2 Utøvelse av ledelse

I denne andre del av drøftingen tar vi for oss forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver rektorer sin utøvelse av ledelse for å oppnå skolens faglige og sosiale mål?*

Vi vil her ta for oss hvordan rektorene utøver personalledelse, og hva de vektlegger i pedagogisk ledelse for å følge opp lærernes undervisning, elevenes læringsutbytte og utviklingsarbeidet ved skolen. Våre funn vil vi også se i forhold til fremgangsrike skoler som vektlegger både faglige og sosiale mål. I kapittel 2 har vi redegjort for våre to hovedteorier vi velger å knytte våre funn opp mot når det gjelder utøvelse av ledelse, en teori som sier at ledelse er noe som skjer i relasjonene mellom medlemmene i organisasjonen, og en teori som har med lederens egenskaper å gjøre (Moos, 2003).

Det fremkommer i svarene at alle rektorene i studien fremhever betydningen av god personalledelse, hvor det å se og støtte, samt å ha en åpen og god kommunikasjon med sine ansatte er fellesnevneren. Innenfor distribuert ledelse, instructional leadership og pedagogisk ledelse ser vi at god personalledelse er viktig. Spillane (2005) sier at sentralt i distribuert ledelse er involvering og interaksjon. Blase og Blase (1999) fremhever blant annet tilrettelegging for samarbeid og etablering av en støttende kultur som viktig innenfor instructional leadership, mens Moos (2003) innenfor pedagogisk ledelse fremhever kommunikasjon og tilretteleggingen av kommunikasjon som sentralt. Når alle rektorene vektlegger god personalledelse, mener vi de har forutsetninger for å kunne utøve de tre ledelsesformene som er nevnt over. Vi mener det allikevel i datagrunnlaget er grunnlag for å

hevde at det er forskjeller mellom rektorene i hvordan de utøver personalledelse. Der de tre rektorene fra A-kommunene fremstår som svært aktive når det gjelder å følge opp og veilede sine ansatte, samtidig som de er tydelige som ledere på hva de vil, synes de to rektorene fra B-kommunene å være mere tilbakeholdne eller avventende i forhold til oppfølging og veiledning. En av disse rektorene vektlegger det å oppnå tillit og legitimitet hos sine ansatte, men velger å bruke tid på å lære skolen å kjenne, før han ønsker å prege skolens utvikling. Den andre rektoren synes å være mer opptatt av å skape trygghet og være en støtte for sine ansatte, først og fremst ved å legge vekt på strukturer og god organisering. Denne ulikheten mellom rektorene forsterkes når vi ser på hvordan rektorene følger opp lærernes arbeid i klasserommet.

Rektorene i A-kommunene fremhever viktigheten av både å følge opp lærernes arbeid i klasserommet samt elevenes læringsutbytte, noe Hallinger (2005) omtaler som sentralt i instructional leadership. Disse rektorene etterspør resultater og følger opp lærerne og elevenes læring ved hjelp av skolevandring og trinnsamtaler. Dermed gir de signaler om at de i tillegg til lærernes undervisning også er opptatt av elevenes læringsresultater. Dette synes også å være i samsvar med Blase og Blase (1999) sin beskrivelse av instructional leadership, og da spesielt det punktet som omhandler ledere som oppmuntrer og støtter undervisning og læring. I tillegg ser vi en nær sammenheng med det de tre rektorene forteller de er opptatt av, og det Emstad og Postholm (2010), har oversatt instructional leadership til, "Forbedring av **undervisning og læring**". Det at rektorer følger opp elevenes læringsutbytte blir også omtalt i St.meld. 31 (2007-2008) som i forbindelse med skoleleders pedagogiske rolle, knytter pedagogisk ledelse til elevenes læringsutbytte, vurdering av praksis og læringsresultater. Vi kan ikke se ut fra de svarene vi fikk i våre intervjuer, verken i deres beskrivelse av kvalitetsbegrepet eller i forbindelse med utøvelse av ledelse, at de to rektorene fra B-kommunene følger opp lærernes undervisning og elevenes læring på tilsvarende måte.

Hallinger (2005) sier om instructional leaders at de blir beskrevet som sterke og direkte ledere som ofte blir sett på som kulturbyggere, eller det Engvik (2012) omtaler som kombinasjon av "kompetanse og karisma". En av A-kommune rektorene beskriver flere eksempler som gjør at vi mener hun i sin rektorrolle utøver instructional leadership. I utøvelsen av sin rektorrolle fremstår denne rektoren på mange måter som en karismatisk leder. Det å være et forbilde for de andre ansatte på skolen gjennomsyrrer hennes utøvelse av ledelse, enten det gjelder at et møte skal starte presis, at avtaler skal holdes generelt, eller det å være tilstede på ulike

arrangement på skolen utenom skoletid. Det handler også om at hun ønsker å gå foran og vise hvordan hun vil ha det på skolen, slik at andre kan ta etter og gjøre det på samme måten. Hensikten slik vi ser det, er å få til en vi-kultur, og denne rektoren sier at "slik skal vi gjøre det hos oss". Den samme rektoren er også en rektor som forsøker å være til stede, og ønsker å se lærerne i ulike sammenhenger på skolen. Hun bruker bevisst sin tilstedeværelse i timer og fellessamlinger til å observere og gi tilbakemeldinger til lærerne. Hun forsøker da å vektlegge og/eller forsterke de tingene hun vil se eller forventer å se/høre. Hun bruker også bevisst sine observasjoner til å fortelle kollegiet hva hun mener er god praksis, og fremhever gjerne slike gode eksempler ovenfor hele kollegiet.

Når alle rektorene forteller om oppgaver de prioriterer, handler det mye om administrative gjøremål knyttet til økonomi- og budsjettarbeid, men fire av dem er opptatt av at dette ikke må sees på som atskilte administrative oppgaver. Disse rektorene er opptatt av å bruke de ulike ressursene de disponerer, som tid, penger og personer med ulik kompetanse, som virkemidler i det pedagogiske arbeidet i forbindelse med pedagogisk ledelse. En av rektorene i en B-kommune mener vi er svært bevisst bruken av administrativ tilrettelegging for at pedagogiske prosesser skal finne sted. I dette ser vi likhetstrekk med Bolman og Deal (1991) sitt politiske perspektiv på utvikling og ledelse, som dreier seg om makt og fordeling av ressurser i organisasjonen. Denne rektoren er svært opptatt av å få rett person på rett sted, og fremhever viktigheten av god struktur og god tilrettelegging ved hjelp av timeplanen. Han er opptatt av å skaffe ressurser til skolen og samtidig bruke dem fullt ut, for som han sier: "Det er jo ikke meningen at vi skal levere et overskudd hvert år til rådmannen". I tillegg ønsker han å sørge for at lærerne har det de trenger i klasserommet i form av læremidler og inventar, for å gjøre en best mulig jobb som lærer.

Det er forventet at skoleutvikling er sentralt innen pedagogisk ledelse. I St.meld. 31 (2007-2008) fremheves rektors ansvar for å sette mål, få alle med og vurdere utviklingsarbeidet. Moos (2003) fremhever betydningen av å utnytte *skolens handlingsrom*, og omtaler pedagogisk ledelse som kommunikasjon, beslutninger og målhevding, og oppfølging av beslutningene. Fire av rektorene er opptatt av at skolene skal drive et langsiktig og systematisk utviklingsarbeid. Disse fire rektorene ønsker å ansvarliggjøre ei plangruppe eller et pedagogisk utvalg i forbindelse med skoleutviklingsarbeid. En av disse rektorene, rektor i en B-kommune, synes for oss å være litt avventende, men deltar i utviklingsarbeidet ved skolen sammen med plangruppa, for å opparbeide seg tillit i organisasjonen, og slik vi forstår

det, skape et godt fundament og ståsted for felles pedagogiske prosesser og videre utviklingsarbeid. De tre rektorene i A-kommunene skiller seg ut, ved at de initierer og ønsker dermed å være pådrivere, samt å styre og lede skoleutviklingsarbeidet, *men* de vektlegger at det skal gjøres i samarbeid med personalet. Involveringen av de ansatte og fordeling av ansvar, kjenner vi igjen i det som blir beskrevet som sentralt innenfor distribuert ledelse. Spillane (2005) fremhever at det sentrale er involveringen av de ansatte og interaksjonen mellom ledelsen og de ansatte. Det at fire av rektorene ansvarliggjør flere personer i organisasjonen, og legger til rette for tid og rom for å kunne møtes, der det foregår felles planlegging, kompetanseheving og erfaringsdeling blant de ansatte, handler også om distribuert ledelse. Woods et al. (2004) anser distribuert ledelse for å være et resultat av ulike allianser og teamarbeid og Timperley (2008) fremhever viktigheten av at flere tar ansvar i organisasjonen. Det arbeidet som her er omtalt ved skolene er med på å skape en felles plattform, og slik vi forstår dette arbeidet, kan bidra til en felles forståelse av at "slik gjør vi det hos oss". Også i forhold til kompetanseheving knyttet til utviklingsområdene, er det et tydelig skille mellom skolene. De tre rektorene i A-kommunene er tydelige på at de ønsker felles kompetanseheving i kollegiet. Dette arbeidet med fellesskapet kan også sees opp mot det Stoll (2006) omtaler som "Professional learning communities" (PLC). De to rektorene i B-kommunene har ikke et like bevisst forhold til viktigheten av felles kompetanseheving. Den andre rektoren i en B-kommune sier at "langsiktighet i planleggingen er vel det som det skorter på", og er heller ikke så opptatt av selv å initiere utviklingsarbeid. Han ønsker å legge administrativt til rette for, og støtte opp om initiativ fra de ansatte, slik at noen starter med et utviklingsprosjekt og andre slutter seg til. Dette begrunner han med at dermed sikres forankring hos lærerne. For oss virker dette noe tilfeldig og individuelt.

Vi har i teorikapittelet vist til Höög og Johansson (2011), som har studert fremgangsrike skoler som lykkes med å nå både de faglige og sosiale målene. Forskerne (ibid) hevder at rektorene på framgangsrike skoler blant annet vektlegger teamorganisering og felles kompetanseutvikling. I vår studie er som nevnt de tre rektorene i A-kommunene og en av rektorene i en av B-kommunene, opptatt av teamarbeid og felles kompetanseheving i personalet. Videre er det i fremgangsrike skoler rektorer som drøfter og følger lærernes undervisning og elevenes læring og rektorene besøker klassene og gir lærerne tilbakemelding på det arbeidet de gjør (ibid.). De tre rektorene fra A-kommunene forteller at de vektlegger skolevandring og trinnsamtaler. En av disse tre har vi omtalt som en karismatisk leder og er svært opptatt av å bruke eksempler fra sin skolevandring for å utvikle den enkelte



medarbeider. To av rektorene i A-kommunene er de to rektorene som bruker resultater mest bevisst for å utvikle den enkelte elev og skolen som helhet. Rektors oppfølging av undervisning og læring er også noe Blase og Blase (1999) og Hallinger (2005) fremhever i forbindelse med instructional leadership.

Det at rektor og de ansatte har en omforent holdning til arbeid med de sosiale målene blir også sterkt vektlagt i fremgangsrike skoler (Höög og Johansson, 2011). Arbeidet med elevenes trivsel blir fremhevet av alle fem rektorene som viktig ved deres skoler. De trekker frem ulike sosiale og kulturelle aktiviteter som inngår i skolens planer i dette arbeidet. Ut i fra vår studie kan det virke som om fire av rektorene vektlegger at de også må jobbe systematisk for å nå de sosiale målene.

Vi har i kapittel 2.8 presentert tabellen som Höög og Johansson (2011) har benyttet, for inndeling av skoler etter oppfyllelse av faglige- og sosiale mål. Vi har ikke det samme empiriske grunnlaget som Höög og Johansson (ibid.) for å plassere våre rektorer i tabellen, men vil ut fra dataene i vår studie plassere rektorene i de ulike feltene. Fremgangsrike skoler (F/S) er skoler som når både faglige og sosiale mål. Vi har valgt å plassere rektorene ut i fra rektorenes beskrivelse av skolens resultater på nasjonale prøver og elevundersøkelsen, deres beskrivelser av kvalitet, hva rektorene beskriver de vektlegger i utøvelse av ledelse og det de bekrefter om de vektlegger skolens faglige- og/eller sosiale mål.

		Når faglige mål			
		Ja			Nei
Når sosiale mål	Ja	<b>Rektor 3</b>	<b>Rektor 2</b>	<b>Rektor 5</b>	<b>Rektor 4</b>
	Nei	<b>F/S</b>			<b>f/S</b>
		<b>Rektor 1</b>			
		<b>F/s</b>			<b>f/s</b>

Tabell 5.1. Inndeling av skoler etter oppfyllelse av faglige- og sosiale mål (Höög og Johansson 2011:20)

Vi har valgt å plassere rektor 2, 3 og 5 i ruten F/S som illustrerer at de når både faglige og sosiale målene. Rektor 4 er plassert i ruten f/S som viser at de arbeider mot de sosiale målene, men i mindre grad mot de faglige målene. Rektor 1 er plassert delvis i ruten F/s som viser at

de arbeider mot de faglige målene, men i mindre grad mot de sosiale målene, og delvis i ruten f/s som viser at verken når de faglige eller sosiale målene.

Rektor 2, 3 og 5 er plassert i ruten F/S fordi skolens resultater er gode både på nasjonale prøver og elevundersøkelsen, også sett i forhold til det nasjonale gjennomsnittet. I beskrivelsen av en kvalitativ god skole og i utøvelse av ledelse, legger de vekt på å utvikle *alle tre kvalitetsområdene*. De jobber systematisk og langsiktig med å heve kvaliteten i dialog med ulike nivåer, og bekrefter på direkte spørsmål at de arbeider for å nå både de faglige og de sosiale målene. Det er allikevel ulikheter mellom disse tre rektorene, fordi rektor 3 vektlegger litt mer de faglige målene, og rektor 5 vektlegger litt mer de sosiale målene.

Rektor 4 er plassert i ruten f/S fordi i beskrivelsen av en kvalitativt god skole, vektlegger han struktur- og prosesskvalitet, mens resultat-kvalitet fremheves bare i forhold til elevundersøkelsen. Han er forholdsvis ny i rollen som rektor, og er litt avventende i forhold til arbeidet med systematisk og langsiktig utviklingsarbeid. Rektor 4 bekrefter på direkte spørsmål at han ønsker å balansere de faglige og sosiale målene, men at arbeidet med de sosiale målene brukes som grunnlag for å nå de faglige målene.

Rektor 1 er plassert delvis i ruten F/s og delvis i ruten f/s fordi i beskrivelsen av en kvalitativt god skole vektlegger han ensidig strukturkvalitet. Arbeidet med utviklingen i skolen fremstår som tilfeldig og individuell, og uten dialog om kvalitetsutvikling. På direkte spørsmål bekrefter rektor 1 at han vektlegger og prioriterer de faglige målene, og så vil de sosiale målene følge etter.

## 6.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne studien har vi gjennom en fenomenologisk tilnærming og kvalitative forskningsintervjuer, sett på hvordan fem rektorer forstår begrepet kvalitet, og hvordan de utøver ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål. De tolkninger og funn vi har gjort i denne studien, kan som utgangspunkt ikke overføres direkte til andre enn de som har deltatt i studien. Fenomenene vi har studert er kvalitet og ledelse. Vi tror at elementer innenfor disse fenomenene kan oppleves som gjenkjennbare for flere enn oss. Kanskje kan studien bidra med en dypere forståelse og sette i gang noen refleksjoner hos leseren. Vi har valgt å ha med lange sitater, slik at flere enn oss best mulig får innblikk i rektorenes livsverden. Dermed kan naturalistisk generalisering bli resultatet, fordi noen av våre funn kan oppleves som nyttige. Studien har ikke hatt til hensikt å vise til noen form for kausalitet, verken mellom det vi har omtalt som A- og B-kommuner, eller forståelsen av kvalitet og/eller utøvelse av ledelse.

Oppgaven består den av en todelt problemstilling som konkretiseres med to forskningsspørsmål. For det første har vi belyst kvalitetsbegrepet gjennom to styringsdokumenter, samt hvordan ulik forståelse av accountability kan påvirke forståelsen av kvalitet i skolen. Vi har funnet ulikheter i rektorens forståelse av begrepet kvalitet i skolen. For det andre har vi gjennom ulike teorier om ledelse, sett på hvordan rektorer utøver ledelse for å nå skolens faglige og sosiale mål, og også her funnet ulikheter.

Ved valg av informanter satte vi ikke noe utvalgsriterium til hvor mange år rektorene vi skulle intervju hadde jobbet som rektor. I ettertid ser vi at det kunne vært hensiktsmessig og satt en nedre grense på eksempelvis tre år. Dette fordi vi både av egen erfaring og gjennom studien, har opplevd at som ny i rollen som rektor, kan det være vanskelig å ha innblikk i og forståelse av, de fenomener som studien handler om. Samtidig kan man som ny i rollen som rektor bli "utfordret" på sin forståelse av kvalitetsbegrepet og ikke minst utøvelse av ledelse fra dag en i jobben. Vi har derfor hatt ekstra mange diskusjoner i tolkningene av datagrunnlaget fra en av rektorene.

Arbeidet med studien har gitt oss en økt forståelse av kompleksiteten i begrepet kvalitet og hva som kan være viktig i arbeidet med å utvikle en kvalitativt god skole. Dette gjelder ikke minst hvordan vi som ledere bør ha ulike tilnærminger og "verktøy" i dette arbeidet. Det ser ut til at noen rektorer, skoler og kommuner lykkes bedre enn andre. Vi har valgt i vår studie å bruke en modell som beskriver hva fremgangsrike skoler vektlegger. Det kunne vært

spennende om noen kunne forsket mer på hvordan vektlegging av prosess-, struktur- og resultat kvalitet hos skoleeier, både politisk og administrativ, rektorer, lærere og foreldre, påvirker diskusjonen og utviklingen av en kvalitativt god skole hvor hensikten er å nå skolens faglige og sosiale mål.

## Litteraturliste

- Aune, A. (2000). *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), (s. 349-378). DOI: 10.1177/0013161X99353003
- Bolman, L. G & Deal, T. E. (1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (2. utg.). Kansas City/Nashville: ad Notam Gyldendal.
- Bush, T. & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (1), (s. 21-36).
- Emstad, A. B. & Postholm, M.B. (2010). "Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 183 - 194). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Engvik, G. (2012). Instructional Learning. I M. B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Kap. 3. Trondheim: Akademika forlag.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 25 (4). (s. 347-373).
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), (s. 221-239). DOI: 10.1080/15700760500244793
- Höög, J. & Johansson, O. (red.) (2011). *Struktur, kultur, ledarskap – förutsetningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatterne.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *St. meld. 28 (1998-1999) Mot rikare mål*. Oslo: Forfatterne.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. T. (red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Møller, J. (2006). Det norske kasuset i lys av andre land. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (red.). (2008a). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.

- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008b). *Improving School Leadership. Volume 2: Case studies on system leadership*. OECD.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Rose, L.E. (2005). Demokratiteori – forventninger og virkelighet. I H. Baldersheim & L.E. Rose (red.). *Det kommunale laboratorium* (s. 53-86) (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), (s. 143-150).
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), (s. 23-28).
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), (s. 3-34).
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2006). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Timperley, H. (2008). A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), (s. 821-833).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Forfatterne.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership : Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership* 32,(s. 439-457).
- Øgård, M. (2005). New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart? I H. Baldersheim & L.E. Rose (red.). *Det kommunale laboratorium* (s. 25-49) (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller og L. Sundli (red.). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## **Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informantene**

Til rektor NN  
Adressevegen 1  
0000 Poststed

Gran dd.mm.2011

### **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED MASTERSTUDIE I SKOLELEDELSE VED NTNU**

Viser til hyggelig telefonsamtale med deg vedrørende forespørsel om deltakelse i vår undersøkelse. Som avtalt oversender vi et skriv med informasjon om oss og hva vi ønsker av deg.

Vi er som nevnt i samtalen to studenter som tar masterstudiet i skoleledelse ved NTNU, program for lærerutdanning. I inneværende skoleår år arbeider vi med vår masteroppgave.

Vårt utgangspunkt for masteroppgaven er at vi ønsker å finne ut av hva rektorer prioriterer og gjør i sin utøvelse av ledelse. Vi er ikke ute etter noe «fasitsvar», men er opptatt av dine erfaringer og opplevelser som rektor. Totalt skal vi gjennomføre intervjuer med seks rektorer, og dataene fra disse intervjuene danner grunnlaget for vår forskning. I vårt forskningsprosjekt er vi opptatt av å finne ut av hva rektorer forbinder med kvalitet i skolen, og hva de prioriterer i utøvelse av ledelse.

#### **Vår bakgrunn**

Torleif er rektor ved en barneskole i Gran kommune, og har nå 20 års erfaring som rektor. Henning er grunnskoleleder i Gran kommune, og har 6 års erfaring som rektor og grunnskoleleder, samt 10 års erfaring fra andre lederjobber i ulike kommuner. De siste tre årene har vi gjennomført skolelederutdanningen ved NTNU, som nå skal avsluttes med en masteroppgave.

#### **Informanter**

Denne forespørselen rettes til seks rektorer i grunnskolen. Som informant vil du ha en sentral rolle for vår masteroppgave, fordi intervjuene gir oss den empiri vi trenger. Du er trukket ut som informant på bakgrunn av kommunens gjennomsnittlige resultater på Nasjonale prøver på 5. trinn de siste 4/5 årene.

Vi har brukt følgende utvalgsriterier:

- Kommunen ligger i et av fylkene Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud eller Vestfold
- Kommunens resultater på nasjonale prøver for 5. trinn har de siste 4/5 årene ligget over/under det nasjonale gjennomsnittet
- Skolestørrelsen er mellom 140 og 350 elever
- De utvalgte skolene er 1-7 skoler

Du er en av de som er trukket ut.

### **Om intervjuet og informasjonen**

Intervjuet er lagt opp som en samtale hvor vi er opptatt å høre dine tanker og oppfatninger om ledelse og kvalitet. Vi antar at intervjuet vil ta fra 1 – 1,5 time.

Vi ønsker å benytte lydopptaker under intervjuet. Du vil få tilsendt det transkriberte intervjuet for å verifisere dine svar. Informasjonen som fremkommer i intervjuet vil bli bearbeidet, og kan ikke spores tilbake til deg som informant. Enkelte sitater kan bli brukt anonymisert.

Intervjuene, som tas opp som digitale lydfiler, samt de originale transkriberte intervjuene, blir slettet innen juli 2012.

### **Veileder**

Gunnar Engvik, førstelektor ved program for lærerutdanningen på NTNU, Trondheim er vår veileder. Dersom du har spørsmål rundt dette prosjektet kan også han kontaktes på tlf.: 73598153.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

### **Samtykke**

Dersom du er villig til å delta som informant, vil vi i forkant av intervjuet be deg signere vedlagte samtykkeerklæring. Du kan til enhver tid trekke deg som informant til vårt prosjekt uten at du må oppgi noen begrunnelse.

Vi tillater oss allikevel å håpe på at vi kan få den hjelp vi trenger av deg i forbindelse med empiridelen av vår oppgave.

### **Mer informasjon**

Om du ønsker kan vi kontaktes for mer informasjon:

Torleif Grønli            92 22 48 70    [torleif.gronli@gran.kommune.no](mailto:torleif.gronli@gran.kommune.no)

Henning Antonsen    41 20 26 69    [henning.antonsen@gran.kommune.no](mailto:henning.antonsen@gran.kommune.no)

Vi kommer til å kontakte deg i løpet av 3-5 dager for ytterligere avklaringer.

Vi håper på en positiv respons på vår henvendelse, og ser frem til en spennende samtale.

Med vennlig hilsen

Torleif Grønli

Henning Antonsen



## INFORMERT SAMTYKKE

Vi, Torleif Grønli og Henning Antonsen, forsikrer at det er bare vi som får vite om informantenes identitet.

Jeg er informert om:

- masteroppgaven og samtykker i at opplysninger som framkommer under intervjuet kan brukes i oppgaven
- at jeg når som helst kan trekke meg uten å måtte oppgi noen begrunnelse
- at min identitet ikke på noen måte skal fremgå av denne oppgaven
- at intervjuene, som tas opp som digitale lydfiler, samt de originale transkriberte intervjuene, blir slettet innen juli 2012.  
Frem til dette vil lydfile og transkriberingene være forsvarlig innelåst
- at forskningsdataene er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD
- at jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelse

Jeg bekrefter herved at jeg vil delta som respondent i forbindelse med datainnsamling til forskningsdelen av masteroppgaven i skoleledelse for Torleif Grønli og Henning Antonsen.

**Dato:** \_\_\_\_\_

**Navn:** \_\_\_\_\_

**Adresse:** \_\_\_\_\_

**E-post:** \_\_\_\_\_

**Underskrift:** \_\_\_\_\_

## Vedlegg 2 Intervjuguide

1. Fortell om din skole? (Fakta)

### Tema kvalitet

2. Vi vil starte med et helt åpent spørsmål om din skole:
  - a. Hva ved din skole vil du trekke frem som bra?
3. Hva prioriteres (utviklingsområder man har hatt de senere årene) ved din skole?
4. Hvilke utviklingsområder har dere hatt de senere årene/har i år/ser for dere fremover?
  - a. Felles områder i kommunen? Hva/hvordan gjør/bestemmer/involverer "kommunen" seg?
5. Det snakkes mye om at skolen skal være av god kvalitet. Hva mener du kjennetegner en kvalitativt god skole?
  - a. Hvorfor er det viktig?
  - b. Er det noe som er viktigere enn noe annet?
6. Hvordan vil du vurdere din skoles kvalitet?
  - Nasjonale prøver, elevundersøkelsen, andre prøver eller kartlegginger, faglige og sosiale mål (Resultatkvalitet)
  - Lærerkompetanse, personaltetthet, bygningsmessige forhold, planer, elevgruppernes størrelse og sammensetning personalet (Strukturkvalitet)
  - Lærernes profesjonalitet, samspill/relasjoner lærer – elever, foresatte, andre, samspill/relasjoner elev-elev (Prosesskvalitet)
  - a. Hva har dere gjort for å få til dette?
7. Det er mange interessenter som setter ulike krav og har ulike forventninger til hva skolen skal løse eller bidra med. Et av «dilemmaene» skolen står ovenfor er forventningen til at skolen skal innfri både faglige og sosiale mål. Disse målene kan oppleves som motsetninger eller de kan oppleves som komplimenterende.
  - a. Hva tenker du om at din skole skal bidra til at elevene skal nå både de faglige og de sosiale målsettingene?
8. Er det andre ting vi ikke har berørt rundt dette temaet kvalitet som du mener er viktig å få frem?

### Tema ledelse

9. Hva mener du er rektors viktigste oppgave(r)?
  - a. Hva, hvordan og hvorfor – gjør du?
10. Hvordan vil du beskrive en god rektor?
  - a. Hva kjennetegner en god rektor?
  - b. Hva, hvordan og hvorfor?
11. Hvordan (ønsker) tror du at andre beskriver deg som rektor?
  - a. Hvis vi hadde snakket med 3-5 av dine lærere, hvordan tror du at de hadde beskrevet deg som rektor?
12. Hvordan vil du beskrive deg selv som rektor?
13. Hva mener du er dine fremtredende egenskaper som du bruker som rektor?
14. Hva vektlegger du i utøvelse av ledelse ved din skole?
  - a. Hva gjør du? Hvordan merker de rundt deg at dette er viktig for deg?

- i. Ovenfor elevene?
  - ii. Ovenfor lærere/andre ansatte?
  - iii. Ovenfor foreldrene?
  - iv. Ovenfor samarbeidspartnere?
  - v. Ovenfor andre?
15. *Hva er viktig for deg i utøvelse av ledelse ovenfor den enkelte ansatte?*
16. Hva er viktig for deg i utøvelse av ledelse ovenfor skolen som organisasjon?
- a. Hva gjør du som leder for å utvikle skolen som organisasjon?
    - i. Læring og utvikling?
17. Hvilke oppgaver prioriterer du i din rolle som rektor?
- a. Er det oppgaver du mener er viktig, som du ikke klarer å prioritere høyt nok?
  - b. Hvorfor ikke?
  - c. Hva tar din tid?
18. Mitt inntrykk etter å ha hørt deg fortelle om hva du vektlegger i din utøvelse av ledelse er at du:
- Balanserer faglige og sosiale mål (fag og generell del), eller
  - Vektlegger primært faglige mål, eller
  - Vektlegger primært sosiale mål
- a. Stemmer det?
  - b. Læreplanverket består av to deler, den generelle delen og fagplaner – hva gjør du som leder for at elevene skal oppnå både faglige og sosiale mål, altså ivareta helheten av læreplanverket?
    - i. Er det noen dilemmaer/utfordringer i å holde tak i begge deler?
19. Er det andre ting vi ikke har berørt rundt dette temaet som du mener er viktig å få frem?
20. Hvor lenge har du vært rektor? Hvor lenge jobbet i skolen?
21. Formell utdanning som leder? Utdanning, praksis?

I tillegg til spørsmålene over vil det bli stilt oppfølgingsspørsmål ut fra hva informantene svarer.

### Vedlegg 3 Detaljert beskrivelse av trekning av informanter

Resultatene fra alle kommuner i de seks fylkene Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud og Vestfold på de nasjonale prøvene ble hentet fra nettstedet [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) medio november 2011. Det var resultatene på nasjonale prøver for 5. trinn i engelsk og regning for skoleårene fra 2007/2008 til 2010/2011, samt resultatene fra lesing skoleårene 2007/2008 til 2011/2012 som var offentliggjort på dette tidspunktet. Vi hadde da resultater på kommunenivå på 13 nasjonale prøver.

Det er en "omstendelig" og arbeidskrevende prosess, men allikevel forholdsvis enkel oppgave, dersom man er kjent med [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) og regneark å hente ut alle resultatene. Prosessen for å hente ut resultatene fra et fylke er som følger:

- Gå til [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no)
- Klikk på *resultater* i menyfeltet
- Klikk på *ønsket fylke* i menyfeltet
- Klikk på *nasjonale prøver 5. trinn* i øvre menyfelt
- Klikk på *Sammenlign med andre*
- Klikk på *Sammenlign perioder*
- Klikk på *Andre kommuner*
- Marker hele tabellen, og kopier den
- Lim tabellen inn i regnearket
- Vi har nå alle resultater fra alle kommuner i det fylket vi har valgt i regnearket
- Vi gjentok så dette med alle de fylkene vi har med.

Vi gjorde så en jobb med formater i regnearket før det er enkelt å jobbe med tallene, men dette beskrives ikke her.

Resultatene fra alle kommunene ble lagt fylkesvis inn i hver sin fane i et regneark slik at vi hadde et regneark med "rådata". Etter bearbeiding av formater i regnearket, kopierte vi alle kommuner inn i et regneark. Vi brukte "filter"-funksjonen i regnearket og sorterte kommunenes på resultater fra best til dårligst, en prøve av gangen. Etter hver sortering markerte vi alle kommuner med resultater over det nasjonale gjennomsnittet med en A, og alle kommuner med resultat under det nasjonale gjennomsnittet med B. Disse markeringene ble gjort i egne kolonner, som vist på utsnittet av regnearket under. I utsnittet er fylke og kommunenavn tatt bort.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB
1																1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
2			Engelsk				Lesing					Regning				Sorteringer												
3	Fylke	Kommune	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
44			1,8	2	2,1	2,1	2	1,9	2,1	1,9	1,8	1,9	1,9	2,4	1,9	B	A	A	B	A	B	B	B	B	B	A	B	
45			2	2,1	2	2,1	1,8	2	1,9	1,9	1,9	1,8	1,9	2	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B		
46			2,1	1,8	2	1,9	2	1,8	1,8	2	2	2	1,6	1,6	1,8	A	B	B	B	B					B	B	B	
47			1,8	2	2	2	1,9	1,9	1,9	2,1	2	1,9	1,9	2	B		B	B	B	A	B	B	B	B	B	B		
48			1,9	2	2,1	2,1	1,9	1,9	2,1	2,1	1,9	1,9	1,9	2,1	2,1	B	A	A	B	B	A	A	B	B	B	A	A	
49			2	2	1,9	1,9	2,2	1,8	2,1	1,8	2,1	2,2	2,1	1,6	1,9		B	B	A	B	A	B	A	A	A	B	B	
50			1,8	2,2	2	2,1	1,9	2,1	1,9	2,1	2	1,9	1,9	1,7	2	B	A	A	B	A	B	A	B	B	B	B		

Landsgjennomsnitt på alle prøver i alle fag er 2. De kommunene som hadde samme resultat som landsgjennomsnittet ble ikke markert. Slike sorteringer og markering med A og B ble gjentatt for hver av de 13 prøvene.

Vi kunne dermed gjøre en opptelling av antallet A-er eller B-er hver kommune hadde fått. De kommunene hvor resultatet på nasjonale prøver ikke var publisert, tall offentliggjøres blant annet ikke hvis elevtallet er for lavt, to ganger eller mer, ble ikke med videre. Av de 123 kommuner i fylkene vi har tatt som utgangspunkt stod vi igjen med 107 kommuner.

For begge gruppene har vi valgt å begrense populasjonen til de som har skilt seg ut fra det nasjonale gjennomsnittet flest ganger.

Gruppen av kommuner som har et gjennomsnitt *over* landsgjennomsnittet, hadde hatt bedre resultater enn det nasjonale gjennomsnittet på 9-13 av de 13 gjennomførte prøvene. Denne gruppen består av ti kommuner. I det videre vil disse omtales som *A-kommuner*.

Gruppen av kommuner som har et gjennomsnitt *under* landsgjennomsnittet, hadde hatt dårligere resultater enn det nasjonale gjennomsnittet på 10-12 av de 13 gjennomførte prøvene. Denne gruppen består av 19 kommuner. I det videre vil disse omtales som *B-kommuner*.

Selv om antallet kommuner er høyere blant B-kommunene enn A-kommunene, var dette et valg vi gjorde med bakgrunn i at hvis vi hadde begrenset det til de som hadde hatt dårligere 11 eller 12 ganger ville vi hatt 15 kommuner, hvorav mange små. Vi var derfor usikre på om populasjonen vi skulle trekke fra ble for lite, og valgte å utvide slik at vi fikk med totalt 19 kommuner i denne gruppen.

Fordi vi ikke ønsker å ha med i vårt utvalg skoleledere vi har et direkte samarbeid med, har vi valgt ikke å ta med egen kommune og nabokommunene dersom de kom med i en av disse gruppene.

Som beskrevet og begrunnet i metodekapittelet satte vi begrensninger knyttet til elevtall. Elevtallet på skolene vi skulle trekke vårt utvalg fra skulle være mellom 140 og 350 elever på

Elevtallet måtte være innenfor dette intervallet på de tallene som var tilgjengelig på nettstedet [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) når vi gjorde vårt utvalg, medio november 2011.

Vi brukte så [skoleporten.udir.no](http://skoleporten.udir.no) for å finne frem til rene barneskoler med 1. – 7. årstrinn, med et elevtall i intervallet 140-350 elever i de ti A-kommunene og de 19 B-kommunene.

Etter gjennomgang av alle skolene i de ti A-kommuner hadde vi 36 skoler fra åtte kommuner.

To kommuner hadde ikke skoler som falt innenfor våre utvalgskriterier knyttet til elevtall.

Etter gjennomgang av alle skolene i de 19 B-kommuner hadde vi 34 skoler fra 16 kommuner.

Tre kommuner hadde ikke skoler som falt innenfor våre utvalgskriterier knyttet til elevtall.

Vi skrev fortløpende inn navnene på alle skolene for hver av kommunene som falt innenfor våre utvalgskriterier. Skolene fra A- og B-kommunene ble skrevet inn i hvert sitt regneark,

siden vi skal ha et stratifisert utvalg som sikrer oss like mange fra hver av de to strataene.

Vi hadde dermed to strata vi skulle trekke fra.

Trekningsprosedyren ble utført som følger:

- Skolene i strata A sorteres alfabetisk på skolenavn.
- Vi benytter funksjonen “tilfeldig x 100” i Excel og gjennomfører fem trekninger.
- Etter hver trekning legges poengsummen inn i egen kolonne for hver av skolene.
  - Hver skole får dermed et tilfeldig tall i hver trekning mellom 1 og 100.
- De tre skolene med høyest sum etter fem trekninger er de som velges.
- Vil skal bare ha en skole fra hver kommune.
  - Dersom to eller flere skoler fra samme kommune er blant de som får høyest sum, velges den med den høyeste summen, og den/de neste skolene fra samme kommune "strykes", og vi går videre på lista.
- De tre som velges er dermed de tre skolene med høyest poengsum fra forskjellige kommuner.
- Vi trekker tre reserveskoler i tillegg. Disse kan være fra samme kommune som er trukket.
- Dersom en av de opprinnelige informantene ikke sier ja til å stille opp, går vi til neste på lista.
  - Dersom første reserve er fra samme kommune som en av de gjenstående opprinnelige, skal andre reserve velges.

Tilsvarende trekningsprosedyre ble gjennomført for skolene fra B-kommunene, med eneste forskjell at her valgte vi de tre skolene som fikk lavest poengsum etter fem trekninger. Vi tok også her med tre reserveskoler.