

Forord

Vår masteroppgave utgjør siste del av et deltidsstudium som har vart i fire år. Da vi startet på NTNUs master i skoleledelse arbeidet vi som lærere ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Midtveis i studiet fikk vi tilbud om rektorjobb ved hver vår barneskole i kommunen. Det å få knyttet kunnskap ervervet gjennom studiet til en lederjobb, har vært fruktbart og svært nyttig.

I valg av tema til masteroppgaven har vi valgt noe som har opptatt oss og flere skoleledere; Ansvarliggjøring og økt fokus på kvalitet gjennom tester og undersøkelser. Dette er en del av vår hverdag og ansvarliggjøring i skolen vil sannsynligvis prege skolelederrollen enda sterkere grad i tiden som kommer. Det å kunne fordype oss i dette temaet er med å gjøre oss tryggere i den jobben vi står i til daglig.

Det har vært lærerikt å jobbe to studenter sammen om denne oppgaven. Drøftinger og refleksjoner i fellesskap har hjulpet oss til å begrunne og kvalitetssikre analyser og tolkninger av teori og innhentet informasjon. Når det gjelder arbeidsfordeling mellom oss, har vi vært sammen om utarbeiding av tema, intervjuguide, forberedelse og gjennomføring av intervjuene, drøftingsdelen og selve oppbyggingen av masteroppgaven. Arbeidet med å transkribere intervjuene delte vi mellom oss. Den ene har hatt hovedansvaret for å skrive teoridelen, mens den andre har hatt hovedansvaret for metodekapitlet.

Vi ønsker å takke de seks skolelederne som stilte opp til intervju og som ofret sin tid og energi på vårt prosjekt. Likeledes takker vi vår veileder, Gunnar Engvik ved NTNU Program for lærerutdanning (PLU), samt Hemne kommune for økonomisk støtte til studiet.

Et masterstudium ved siden av jobb og familieliv har vært krevende, men svært lærerikt og interessant. Vi takker våre tålmodige familier som har støttet oss i denne perioden. Uten deres omtanke hadde det vært vanskelig å fullføre studiene.

Kyrksæterøra 30.06.2009

Siv Tove Sødal

Hege Bjerkli Daaland

Sammendrag

Skolen settes under et konstant press med stadige krav om resultatforbedring og bedre kvalitet i opplæringen. Dette danner bakgrunnen for innføringen av ansvarsstyring i norsk skole.

Hensikten med vår oppgave er å få bedre kunnskap om skolelederes opplevelse i forhold til å bli stilt til ansvar for elevenes prestasjoner. Skoleledernes opplevelse tolkes i lys av teori knyttet til ansvarsstyring og opplevde handlingsrom.

Vår problemstilling er: **Hvilke opplevelser har skoleleder på barnetrinnet (1.-7. årstrinn) med de nasjonale prøvene?** Vi benyttet oss av følgende forskningsspørsmål for å utdype vår problemstilling: *Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre han/hun som skoleleder? Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på egen skole? Hvordan opplever skoleleder kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til andre oppgaver skolen har?*

Den **metodiske tilnærmingen** i oppgaven er av kvalitativ art. Vår problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet til skoleledernes opplevelser og erfaringer. Med bakgrunn i dette har vi valgt en kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. I denne studien er seks skoleledere intervjuet der vi har benyttet oss av halvstrukturerte, kvalitative forskningsintervju. Vi har videre valgt å benytte oss av meningsfortetting i det videre analysearbeidet.

I vår **teoretiske innramming** har vi valgt å ta utgangspunkt i litteratur og forskning knyttet til ansvarsstyring som styringsteknologi og ideologi, i hovedsak forskning gjort i Norge. Ansvarsstyring er sterkt knyttet til tillit og kontroll. Dersom styringsideologien skal fungere er den avhengig av at aktørene har et handlingsrom. Som rammeverk for å forstå skoleledernes handlingsrom har vi valgt å tolke opp mot Bergs friromsmodell.

Kort oppsummert viser våre **resultater og hovedfunn** at skolelederne i vår undersøkelse opplever en økt ansvarliggjøring for skolens resultater. Dataene viser en forskjell mellom skoler som ligger i sentrale og mer rurale strøk med en langt sterkere ansvarliggjøring i sentrale strøk. Ansvarliggjøringsideologien er satt mer i system i sentrale områder. Videre finner vi sterke følelser knyttet til gjennomføring, oppfølging og offentliggjøring av nasjonale prøver.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
1.2 Oppgavens struktur	4
1.3 Nasjonale prøver	5
1.4 Internasjonale trender	6
1.5 Offentlige dokumenter og nasjonale prøver	7
2.0 Teoretiske perspektiv på kvalitetsarbeid i skolen	11
2.1 Paradigmeskifte i skolen	11
2.2 Accountability - ansvarliggjøring i skolen.	11
2.3 Kvalitet	15
2.5 Ledelsesutfordringer ved resultatforbedring	16
2.6 Bergs friromsmodell	18
2.7 Skoler og skoleledere som lykkes	22
3.0 Metode	25
3.1 Metodisk tilnærming	25
3.2 Valg av skoler	27
3.3 Intervjuguide, pilotering og intervjuene	28
3.4 Analyse av intervjuene	30
3.4.1 Valg av analysemetode	30
3.4.2 Transkribering	31
3.4.3 Fra transkripsjoner til presentasjon av data	31
3.5 Verifisering	32
3.5.1 Overførbarhet	33
3.5.2 Bekreftbarhet	33

3.5.3 Troverdighet _____	33
3.5.4 Ethiske vurderinger _____	34
4.0 Presentasjon av data _____	36
4.1 Skoleledernes opplevelse av at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre dem for skolens resultater. _____	38
4.1.1 Ulik grad av kommunalintern ansvarliggjøring _____	38
4.1.2 "Spennning", "stolthet", "skyld og skam" _____	39
4.1.3 "Krav fra skoleeier", "trykket øker", "ekstra belastning" – endringer i skolelederrollen _____	40
4.1.4 "Presseomtalen er en utfordring", "foreldrene er interesserte" – ekstern ansvarliggjøring _____	41
4.2 Skolelederes opplevelse av at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på sin skole _____	42
4.2.1 "Gir retning", "fast plattform" – Nasjonale prøver som verktøy _____	42
4.2.2 "Svake resultater" – Kompetanseutvikling _____	43
4.2.3 Korrigering av kurs og bevisstgjøring _____	44
4.2.4 Ulike systemer for vurdering og grad av kontinuerlig utviklingsarbeid _____	45
4.3 Opplevelse av krav og fokus på de nasjonale prøvene sett i forhold til de andre mål skolen har. _____	45
4.3.1 Fremheving av kjernefag og basisferdigheter _____	45
4.3.2 Påvirkning på skolens oppgaver og mål _____	46
4.4 Oppsummering av innsamlet datamateriale _____	47
5.0 Analyse og drøftinger _____	48
5.1 Skolens resultater på nasjonale prøver og ansvarliggjøring i skolen _____	49
5.1.1 Opplevelse av skoleeiers kommunalinterne ansvarliggjøring _____	49
5.1.2 Handlinger og følelser knyttet til resultater på nasjonale prøver _____	51
5.1.3 Endring i skolelederrollen _____	54
5.1.4 Ekstern ansvarliggjøring _____	55
5.1.5 Oppsummering av kapittel 5.1 _____	56
5.2 Nasjonale prøver og utviklingsarbeid ved egen skole _____	57
5.2.1 Nasjonale prøver som verktøy _____	57
5.2.2 Kompetanseutvikling _____	59
5.2.3 Korrigering av kurs, vurdering og grad av kontinuerlig utviklingsarbeid _____	60
5.2.4 Avrundende kommentarer på forskningsspørsmål 2 _____	62
5.3 Nasjonale prøver og skoleleders endring av fokus _____	62
5.3.1 Fremheving av kjernefag og basisferdigheter _____	62
5.3.2 Påvirkning på skolens oppgaver og mål _____	63

5.3.3 Avrundende kommentarer på forskningsspørsmål 3	65
5.4 Oppsummerende analyse sett i lys av Bergs friomsmodell	65
6.0 Avslutning	69
Litteraturliste	71
Vedlegg	I
Vedlegg 1 - Intervjuguide	I
Vedlegg 2 – brev til våre informanter	IV
Vedlegg 3 – Meningsfortetting og kategorisering	V

1.0 Innledning

Norsk skole har i den senere tid vært preget av reformer og forandringer, og et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn gir skolen nye utfordringer (Fevolden og Lillejord 2005). I læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006), som ble tatt i bruk høsten 2006 er det nedfelt klare nasjonale mål. Reformen har gitt den enkelte skole større handlefrihet når det gjelder valg av metoder og læremidler, men kan også sies å ha ført til mer ansvarliggjøring både av skoleeier og skoleleder (Langfeldt 2008a). I grunnopplæringen er det innført et nasjonalt vurderingssystem som nasjonale prøver er en del av. Vurderingssystemet ble etablert allerede i 2003 og senere utvidet til å omhandle nasjonale prøver. Innføringen av det nasjonale vurderingssystemet stiller skoleeier og skoleledelse overfor kravet om å utvikle en handlingsberedskap i forhold til hvordan resultatene skal følges opp. Dette er en internasjonal så vel som en nasjonal trend. ”Desentralisering, ansvarliggjøring av elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere” (Kunnskapsdepartementet 2008 s 46).

Statsminister Jens Stoltenberg brukte mye tid på skole og utdanning i sin nyttårstale 1.januar 2008. Han viser til internasjonale rapporter som ser ut til å prege hans syn på skolen. ”I Norge er vi vant til å ligge på toppen i internasjonale sammenlikninger. Men for en knapp måned siden fikk vi en internasjonal rapport på bordet, som viste at norsk skole på viktige områder ligger langt fra toppen. Ja, vi ligger under gjennomsnittet. Dette er et alvorlig varsel” (www.regjeringen.no). Stoltenberg uttrykker en bekymring for kvaliteten i norsk skole. Videre presiserer han hva som er viktig og hvordan vi skal klare å oppnå bedre kvalitet. Stoltenberg sier, ”skolen skal være en plass for læring og for grunnleggende kunnskaper i lesing, skriving og matematikk. Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen” (ibid).

Kvalitet og kvalitetsvurdering er viktige begrep i norsk skole der det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er et sentralt verktøy for å gi både staten, kommunene og den enkelte skole innsikt og informasjon om hvordan læringssituasjonen faktisk er (Langfeldt 2008a). Et overordnet mål med det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å gi økt kunnskap om kvaliteten i skolen og således være et viktig grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid i skolen både lokalt og sentralt (Utdanningspeilet 2007).

Kvalitetsvurderingssystemet skal medvirke til en åpen holdning i skolen og til innsyn og dialog om virksomheten der. Videre skal dette systemet gi de sentrale utdanningsmyndigheter informasjon som grunnlag for avgjørelser, basert på innsamlet data om tilstanden i norsk skole. Vurderingssystemet skal legge grunnlaget for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid ved at skoleeier og skoleledelsen legger til rette for vurderinger og oppfølging av resultat. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet inneholder flere elementer, der nasjonale prøver er en av de mest sentrale (Fevolden og Lillejord 2005).

Denne masteroppgaven er et resultat av fire års deltidsstudium i NTNUs master i skoleledelse. Gjennom disse årene har vi blitt kjent med og fordypet oss i teori om skole og skoleledelse. Noen perspektiver omkring skoleledelse har vakt mer interesse enn andre. I krysningsfeltet mellom pedagogikk, politikk og administrasjon oppstår en del dilemma, og i dette feltet befinner også skoleleder seg. Det er i dette krysningsfeltet at skoleledere skal finne sitt handlingsrom og utøve sin gjerning. Denne tilnærmingen skapte en interesse og nysgjerrighet der vi ønsket å få mer innsikt i skolelederes erfaringer og opplevelser med det handlingsrommet som skapes når politikk, pedagogikk og administrasjon møtes.

Da vi startet som studenter ved mastergradstudiet ved NTNU var vi lærere ved en relativt stor barne- og ungdomsskole. Vi har hatt en viss interesse for ledelse i skolen. I de årene vi underviste ved skolen fikk vi tillit og ble gitt ansvar ved å være teamledere og engasjert i enkelte utviklingsprosjekt ved skolen. Midtveis i masterstudiet gikk vi over til hver vår rektorjobb ved to barneskoler i kommunen. Som skoleledere har vi knyttet nye erfaringer til skolelederrollen. I starten som skoleledere fikk vi være med å bygge opp et lokalt kvalitetssikringssystem i kommunen som bygger på Opplæringsloven § 13-10. Dette innebar blant annet arbeidet med å utvikle rutiner for gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver. Vår kommune er også i en implementeringsfase der "Balansert målstyring" blir en sentral del av skoleledernes tilbakemeldinger til skoleeier. Vår bakgrunn som lærere og skoleledere vil være med å sette sitt preg på vår forståelse av innholdet i denne oppgaven.

Kunnskapsløftet er klare i sine målformuleringer og nasjonale prøver etterprøver måloppnåelse i basisferdighetene. På barnetrinnet i grunnskolen gjennomføres nasjonale prøver på 5. årstrinn i norsk lesing, engelsk lesing og regneferdigheter. Hvordan samsvarer resultatene fra nasjonale prøver med det som skoleleder oppfatter som virkeligheten? Har skoleleder allerede satt i gang utviklingstiltak som har til hensikt å rette opp eventuelle svake

resultater fra nasjonale prøver? Har skoleledere sin oppmerksomhet på andre mål som for eksempel dannelseselementene i generell del av læreplanen? Og, erfarer skoleledere at det blir en målforskyving i skolen når fokuset på enkeltmål økes? Hvis ja, hvilke konsekvenser får dette for skolen?

Dette er noen av de spørsmålene vi har stilt oss i forarbeidet til denne oppgaven. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å finne ut om hvordan nye krav og forventninger blir tatt i mot på barnetrinnet (1. til 7. årstrinn) i norsk grunnskole. Vårt fokus er på skoleledere, og på hvordan de nye vurderingssystemene endrer deres arbeid knyttet til kontroll, ledelsesstrategier og ansvarliggjøring. Gjennom en fenomenologisk undersøkelse med seks skoleledere ønsker vi å fange opp hvordan de opplever endringer i skolelederrollen, og hvilke erfaringer de opplever, og på hvilken måte nasjonale prøver kan være et grunnlag for utviklingsarbeid ved egen skole. I denne oppgaven avgrenses fokus til å angå skoleledernes opplevelser og erfaringer med nasjonale prøver.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne studien er:

Hvilke opplevelser har skoleledere på barnetrinnet (1. – 7. årstrinn) med de nasjonale prøvene?

For å avgrense problemstillingen har vi valgt å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er hentet fra vår intervjuguide og gjennom intervjuene med skolelederne kom det fram interessante svar på disse spørsmålene. Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for de kategorier vi drøfter videre i denne oppgaven.

- *Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre han/hun som skoleleder?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker vi å få fram hvilke tanker har en skoleleder om det å bli stilt til ansvar for elevenes prestasjoner på nasjonale prøver. Vårt utgangspunkt er at innføring av den nye styringsformen, ansvarsstyring (accountability), fører til endringer i skolelederrollen. I lyset av den nye styringsformen søker vi å få svar på hvilke følelser

skolelederne gir uttrykk for og om skoleledernes opplevelse av ansvarliggjøring vil få noen påvirkning på forholdet mellom skoleleder og lærer. Sett i et komparativt perspektiv søker vi å få fram om skolelederne opplever et annet fokus internt i sin egen kommune avhengig om de bor i sentrale eller rurale strøk. Videre ønsker vi finne ut i hvor stor grad skolene opplever ansvarliggjøringen som kontroll og hvilken betydning eksterne aktører (media og foreldregruppen) har.

- *Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på egen skole?*

Vårt utgangspunkt er at den som holdes ansvarlig for noe (her elevenes resultater), også må kunne ha kontroll over det man holdes ansvarlig for. Med andre ord, det må være et handlingsrom for å gjøre endringer. Vi ønsker med dette forskningsspørsmålet å finne ut hvilke opplevelser skoleledere har med nasjonale prøver som verktøy, og om nasjonale prøver kan danne grunnlaget for utviklingsarbeid og kompetanseheving i kollegiet på egen skole.

- *Hvordan opplever skoleleder kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til andre oppgaver skolen har?*

Innenfor dette forskningsspørsmålet ønsker vi å se nærmere på skoleledernes erfaringer med hvor mye ”plass” nasjonale prøver tar i skolehverdagen. Vi ønsker å finne ut om innføringen av nasjonale prøver har ført til at andre mål, oppgaver og aktiviteter i skolen blir skjøvet ut, og om dette fører til at kjernefag og basisferdigheter fremheves og eventuelt om det går på bekostning av de oppgaver skolen har som ikke måles.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven består av totalt seks kapitler i tillegg til kildelisten og vedleggene. Det første kapitlet er en innledning og introduksjon til studien. Dette kapitlet gir en innføring i bakgrunn for studien og interessen for emnet, samt en kortfattet beskrivelse av bakgrunnen for nasjonale prøver og problemstillingen for studien. Problemstillingen brytes opp i tre forskningsspørsmål som danner utgangspunkt for de tema vi ønsker å belyse i denne oppgaven. I det andre kapitlet gjør vi rede for den teoretiske rammen som opplysningen fra intervjuene er drøftet opp mot, og som danner rammen for drøftingen som presenteres i kapittel 4. Kapittel 3 gir en

gjennomgang av metodevalg og hvordan vi har arbeidet for å hente inn datagrunnlaget som er brukt i studien. Kapittel 4 presenterer resultatene og funnene fra intervjuene våre. Til sist kommer en drøfting i kapittel 5 og avsluttende kommentar i kapittel 6. Vedlagt ligger intervjuguide, brev til våre informanter og dokument der vi har plukket ut aktuelle sitat fra intervjuene (meningsfortettingen).

1.3 Nasjonale prøver

Fra høsten 2007 ble nasjonale prøver på nytt innført for alle elever på 5. og 8. årstrinn. De nasjonale prøvene kartlegger elevenes ferdigheter i forhold til læreplanenes mål. Prøvene omhandler de grunnleggende ferdighetene; lesing i norsk, lesing i engelsk og regning, slik de er integrert i kompetansemål for fag i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) etter 4. og 7. årstrinn. Formålet med de nasjonale prøvene er å gi den enkelte elev en bedre tilpasset opplæring ved å gi informasjon til eleven, foreldre/foresatte, lærerne og skolelederen, slik at det pedagogiske arbeidet kan utvikles og forbedres (Utdanningsspeilet 2007). I tillegg skal prøvene gi informasjon til skoleeiere, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling. Resultatene fra de nasjonale prøvene blir publiserte ut fra en felles skala, og skoleledelsen ved den enkelte skole vil få rapporter om resultatet fra prøvene. Prøveresultatene er offentlige, men departementet legger ikke til rette for rangering av skolene. Hovedhensikten er at resultatene skal være tilgjengelig for de som skal bruke dem (ibid).

Nasjonale prøver ble første gang gjennomført i skolen under statsråd Kristin Clemet og Bondevik II-regjeringen i 2003. Kort tid etter kom skolereformen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) med fokus på målorientering. Reformene som ble initierte for skolen hadde forholdsvis bred støtte på Stortinget. Kvalitetsutvalgets innstilling, daværende Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet, og venstresiden i politikken hadde noe ulik oppfatning, men dette kan kun betegnes som nyanseforskjeller (Telhaug 2005). Reformene kom som en naturlig del av utdanningssystemets klimaskifte i det internasjonale samfunn. Utviklingen innenfor skolen og offentlig sektor må forstås som en del av den internasjonale bølgen som har slått innover landet vårt. Innenfor skolen og den offentlige virksomheten har vi de senere årene gjennomført en rekke reformer og restruktureringer. Reformene har kommet som et behov for bedre samordning nasjonalt, men også som en tilpasning til hovedtrender globalt (Karlsen 2002). Restruktureringen kan ses

innenfor et målstyringskonsept. Målstyring er en viktig forutsetning for å bevare et nasjonalt system, og samtidig kunne legge vekt på desentralisering (ibid). Denne målstyringsstenkningen er hentet fra New Public Management (NPM).

NPM er en fellesbetegnelse for et sett av tanker og ideer forankret i en liberal og konservativ politikk, og har bredt seg som en internasjonal reformbølge de siste 20-30 årene. NPM kan beskrives ut fra noen generelle trekk; markedstenkning, hovedfokus på produkt, brukermedvirkning, økonomiske styring og nye ledelsesformer (Karlsen 2002, Moos 2003).

Det nasjonale vurderingssystemet må sees i lys av dette. Hovedfokus rettes mot produkt, målt kompetanse og kunnskap gjennom de nasjonale prøvene (sluttproduktet), i stedet for å legge vekt på prosess og hvordan man jobber i det daglig. Foreldre og andre interesserte i skolen krever mer innsyn i skolen. Dette innfris blant annet gjennom offentliggjøring av resultat. Foreldrene får dermed en økt innflytelse i skolen; en demokratisering av skolen samtidig som noe av de profesjonelles innflytelse trekkes ut. Det forventes at skolene legger fram et regnskap med resultat for de aktiviteter de gjør. Når disse prinsippene faktisk ligger til grunn for denne styringsformen er det innbefattet en forventning om at skolen faktisk kan påvirke resultatene som måles og vurderes (Langfeldt 2008a).

Resultatene fra de nasjonale prøvene kan brukes til å gi eleven, lærerne og foreldre innsikt i hvordan eleven kan forbedre sine læringsresultater (formativ vurdering). Men de kan også brukes til å måle elevenes resultater på et gitt tidspunkt (summativ vurdering). Et viktig punkt blir da at skolelederne må vite hva som kjennetegner ledelse i en skole som skal omsette resultatene fra blant annet nasjonale prøver til god pedagogisk praksis. Evaluering av de nasjonale prøvene fra 2004 og 2005 viser at manglende tilbakemelding til foreldre og elever var en svakhet (Dale og Wærness 2006).

1.4 Internasjonale trender

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) er primært en organisasjon som jobber for økonomisk og sosial utvikling og samarbeid i medlemslandene. De har derigjennom vært pådriver for økt effektivitet, bedre markedsløsninger og større frihandel. OECD har også hatt et langvarig engasjement innenfor utdanning og forskning i den tro at utdanning har stor betydning for økonomisk vekst og utvikling. De har først og

fremst samlet inn statistisk materiale fra medlemsland og jobbet med å utvikle gode indikatorer som kan måle elevenes prestasjoner. Innsamling og publisering av komparativ statistikk har gitt OECD en sterk og unik stilling som premissleverandør. I Norge benyttes så å si alltid data fra OECD som grunnlag i offisielle dokumenter (Karlsen 2002). Land utenfor OECD benytter også det samme datagrunnlaget som målestokk. I tillegg til dette benyttes OECD ofte til såkalt ekspertvurdering. Det har for eksempel vært foretatt nasjonale vurderinger av den norske utdanningspolitikken både på 70 og 80-tallet. OECD har ingen formell overnasjonal myndighet, men det kan utvilsomt konkluderes med at de har opparbeidet seg en prestisje og betydning som har bidratt til å sette standard og gi retning for utdanningspolitikken i en rekke land, deriblant Norge (ibid).

Internasjonale undersøkelser fra OECD, og resultater fra blant annet Programme for International Student Assessment, PISA, og Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS, setter norsk skole under press. Disse undersøkelsene har gitt oss ny kunnskap om elevenes faglige resultater, og et sammenligningsgrunnlag med en rekke andre land. Selv om norske elever gjør det bra i forhold til gjennomsnittet i andre land på enkelte områder, kommer de dårlig ut på grunnleggende ferdigheter som for eksempel lesing og matematikk (Fevolden og Lillejord 2005). Det er naturlig å trekke frem OECD-rapporten fra 1989. I denne rapporten får Norge mye ros, men også noen kritiske bemerkninger som blant annet går på at det norske utdanningssystemet har svært få kontroll- og evalueringsfunksjoner samt lite kunnskap om hva som faktisk skjer i grunnskolen (Langfeldt 2008c). Denne rapporten må sees som et brudd i en styringshistorisk sammenheng. OECD etterlyste et system for kvalitetsvurdering som kunne gi norske skolemyndigheter en tilfredsstillende situasjonsbeskrivelse, og som kunne være et grunnlag for utdanningspolitikken i Norge (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

OECD-kommisjonen anbefalte så å bruke det frirommet som blir skapt gjennom desentraliseringen til å utvikle et klarere lederskap (Langfeldt 2008c). Som et resultat ble det foreslått av departementet å utvikle nasjonale prøver.

1.5 Offentlige dokumenter og nasjonale prøver

Endringer i mål og veier til målet nedfelles som oftest i offentlige utdanningspolitiske dokumenter, som betegnes som *styringsdokumenter* for den norske skolen. Med

utdanningspolitiske dokumenter menes her offentlige utredninger, stortingsmeldinger, lover og forskrifter. Veien fra de sentrale styringsdokumentene til praksis ved den enkelte skole er lang. Dokumentene forsøker å bidra til å gi et nytt innhold i skoleledelse og pedagogisk ledelse.

NOU 2003: 16 *I første rekke* gir en vurdering av innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i Norge. Den danner videre et grunnlag for Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004). Både NOU 2003: 16 og stortingsmeldingen *Kultur for læring* (ibid) trekker fram ledelse som et kriterium for suksess i skolen. ”Lærere og skoleleder som står sammen, som tar ansvar, som er beslutningsdyktige og forutsigbare, som markerer grenser og gir positiv oppmerksomhet, er av avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling” (NOU 2003, s 62). I meldingen *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004) framheves behovet for en tydelig og kraftfull ledelse for å skape en lærende organisasjon. I andre enden trekker de fram føyelige ledere som overlater mye av ansvaret til den enkelte lærer som en faktor som bidrar til å hemme læring. I Norge har det vært tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid og denne tilbakeholdenheten har bidratt til at nødvendige tiltak for å skape endringer og utvikling i skolen i liten grad er blitt gjennomført (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Dokumentene sier at et kriterium for å kunne betraktes som en ”utviklingsorientert skole” er å dokumentere ”godt læringsutbytte”. Valle (2006) begrunner dette ut fra innholdet i meldingen *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004) under kapitlet; ”Hva fremmer kultur for læring?”. Her vises det til internasjonale studier av skoleledelse i utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. ”Rektorer ved slike skoler holder seg innformert om og interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis [...] Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004 s 29). Det sies videre i meldingen (ibid) at dersom skolen skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og et godt læringsutbytte, kreves det at skolen har kjennskap til sterke og svake sider ved egen virksomhet og at skolen skaper en kultur der utvikling og læring står sentralt. Nasjonale prøver er utviklet i dette lyset i håp om at det kan bli et nyttig verktøy for å analysere egen virksomhet, få kjennskap til sterke og svake sider og utvikle skolen mot et bedre læringsutbytte for den enkelte elev.

Stortingsmelding nr 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) er på ingen måte et nytt veiskille i norsk utdanningspolitikk, men er snarere en videreføring av de tidligere stortingsmeldingene, utredningene og reformene som er gjennomført de siste årene (Kunnskapsdepartementet 2008). Kunnskapsløftet og det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering legger et sterkt krav på elevenes utbytte av opplæringen. Dette skal danne et grunnlag for utviklingsarbeid på de enkelte skolene. I følge meldingen (ibid) er det mye som tyder på at evnen til oppfølging ikke er god nok mange steder, slik at det er behov for mer veiledning og en klarere retning. Rektor har betydning for elevenes læringsutbytte først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene og å vurdere om målene er nådd (ibid).

I følge Opplæringslova har skoleeieren også ansvar for kvalitetsvurderingen. I § 2- 1 i forskrift til opplæringsloven står det at skoler og lærebedrifter jevnlig skal vurdere hvordan organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i den generelle læreplanen og i de enkelte læreplanen for fag (Forskrift til Opplæringslova). I den internasjonale, så vel som i den norske debatten, omtales nå skolene i større grad som egne resultatenheter som utad må stå til ansvar for det arbeidet som gjøres på den enkelte skole. Rapporteringsarbeidet i skolen viser en klar tendens til å ha mer fokus på resultat. Dette rapporteringsarbeidet er en del av de indre ansvarlighetsstrukturene (Langfeldt 2008a).

September 2004 kom en endring i Opplæringslova § 13-10 der kommunen/fylkeskommunen påleggs å ha et forsvarlig system for å vurdere om kravene i lovverket og forskriftene blir oppfylt. Denne endringen er endringer i ansvaret for vurdering og resultatoppfølging i skolen (Langfeldt 2008a, Opplæringslova). Denne paragrafen tildeler skoleeier et ansvar om å etablere et system for oppfølging i skolen. To år etter at endringen i Opplæringsloven kom ble det foretatt en systemrevisjon/tilsyn i kommunene. Et funn var at til sammen 70 % av kommunene som ble kontrollert hadde avvik (Utdanningsdirektoratet 2006).

Dale og Værness (2006) sier at "Hensikten med å opprette det nasjonale prøvesystemet er å gjennom profesjonelle vurderinger identifisere elevenes og lærlingenes kunnskaper og ferdigheter innenfor bestemte områder for deretter å kunne avdekke svakheter" (op cit. 126-127). Dale og Værness sier videre at systemet må fungere slik at når svakheter avdekkes må

dette følges opp av tiltak der det er nødvendig. De hevder at det blir avgjørende om kommunene har nok innsikt og kompetanse til å ivareta sitt oppfølgingsansvar som skoleeier og skoleleder. For at kvalitetsvurderingssystemet skal kunne fungere læringsstøttende, må skolen tolke og analysere elevenes resultater og presentere disse for elever og foreldre på en forståelig måte (ibid).

Stortingsmelding nr 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) sier at ”Kvalitet i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres” (op. cit. 7). I det norske systemet for ansvarliggjøring av kvaliteten i skolen er det skoleeier som har ansvaret for kvaliteten i opplæringen (Opplæringslova). Her ser vi store variasjoner i de enkelte kommuner/fylkeskommuner. I den grad det skjer oppfølging er det i form av å fastsatte forventninger om resultatforbedringer. Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) trekker fram kompetanse i grunnopplæringen som en faktor for å oppnå kvalitet i skolen. ”Skoleledernes kompetanse har stor betydning og er viktig for elevenes utbytte av opplæringen” (op. cit. 10). Videre skriver departementet at tettere oppfølging er nødvendig, og at rektor må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen (ibid). Sammen utgjør dette mange faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte i skolen.

Stortingsmelding nr 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) trekker videre lærernes muligheter for kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap, likeledes viser forskning at etter- og videreutdanning gir best effekt dersom det er samsvar mellom skolens utviklingsbehov og den utdanningen lærerne tar. Mye tyder på at formell kompetanse i større grad vil bidra til endringer enn kortvarige etterutdanninger. Samtidig viser det seg at denne ervervede kunnskapen har større sjanse for å få varige spor dersom læreren samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfelleskap på skolen (ibid).

I kapittel 1 har vi presentert oppgavens tema og bakgrunnen for vår interesse for dette tema. Videre har vi kort redegjort for bakgrunn for innføringen av nasjonale prøver og internasjonale trender som har satt sitt preg på den norske utdanningspolitikken. Dette fører oss videre over til oppgavens teoretiske utgangspunkt.

2.0 Teoretiske perspektiv på kvalitetsarbeid i skolen

Innledningsvis i dette kapitlet retter vi søkelyset mot et paradigmeskifte i skolen. Deretter vil begrepet accountability og ansvarsstyring som styringsverktøy i utdanningssektoren bli gjennomgått. Oppgavens teorigrunnlag hviler på teori knyttet til den norske forståelsen av ansvarsstyring og Gunnar Bergs frirumsmodell. Til slutt i kapitlet er det en beskrivelse av hva som kjennetegner skoler som ”lykkes”.

2.1 Paradigmeskifte i skolen

Som resultat av et nytt paradigmeskifte i skolen, har evaluering og vurdering kommet for å bli (Fevolden og Lillejord 2005). Vurdering har blitt en ny praksisform som vi må lære oss å beherske. Spørsmålet blir hvordan dette skal nyttiggjøres for å forbedre skolen. Fevolden og Lillejord (ibid) mener at vurdering som hjelpemiddel til å forbedre kvaliteten i skolen, avhenger blant annet av om skolene og lærerne klarer å bruke resultatene som vurderingen vil gi på en konstruktiv måte. De stiller spørsmålet om skoler som kommer dårlig ut på vurderingsprøver vil kunne makte å snu en negativ trend. Skolelederne vil få hovedansvaret for å legge til rette for at evalueringen blir fulgt opp med gode læreprosesser. Formålet med det nasjonale kvalitetssystemet er å gi skoler og skoleeiere gode verktøy i vurderingsarbeidet. De nasjonale prøvene og andre data som ligger på skoleporten vil være det viktigste verktøyet som skolelederne har i kvalitetsvurderingen av egen skole. Dette medfører også at skolelederne må kunne bruke disse verktøyene aktivt i utviklingsarbeidet ved egen enhet.

Tilgangen på informasjon fra vurderingssystemet bør tjene til at de overordnede beslutningene blir mer reflektert og styrket ut fra det faktiske informasjonsgrunnlaget. Skoler som utvikler et klima med rom for refleksjon og diskusjon om testing og læring blant lærere, elever og foreldre, har gode muligheter for å utvikle en konstruktiv og støttende kultur (ibid). Klarer man det, vil de nasjonale prøvene kunne være et instrument som kan gi et forbedret og felles grunnlag for dialogen mellom skoleledelse og lærere og mellom lærer og elever.

2.2 Accountability - ansvarliggjøring i skolen.

Begrepet ”accountability” er hentet fra den internasjonale debatten og er en styringsform som i dag synes å få en stadig økende betydning for styring av utdanning. Bakgrunnen for begrepet

har dels sine røtter fra den angloamerikanske litteraturen og dels fra de vestlige industrilandene. Accountability omtales både som en styringsideologi og teknologi (Langfeldt 2008c). Å styre betegner ofte evnen til å kontrollere andre. Med styringsteknologi menes innføring og bruk av tester.

Tester har vi hatt i norsk skole lenge. Det nye er at disse knyttes til styring av skolen og styringsgrunnlaget i skolen (Fevolden og Lillejord 2005). I denne logikken danner testene et uttrykk for skolens kvalitet på opplæringen. På norsk finnes det ikke noe enkelt uttrykk som kan oversette begrepet accountability. Slik det brukes internasjonalt handler det om å være ansvarlig og ta ansvar. Regnskapsplikt og ansvarliggjøring er begreper som ligger nært opp mot en oversettelse av ordet. Samtidig sier også accountability noe om evne og kapasitet til å avlegge regnskap og stå til ansvar. Dette innebærer at noen stilles til ansvar eller til ”regnskap” for kvaliteten på den jobben man gjør og at det kan dokumenteres utad.

Accountability bygger på prinsipper om transparens, og resultat som dokumenteres gjennom tester og målinger. At skolen skal bli mer transparens innebærer at den blir mer åpen for innsyn. Accountability innebærer altså ikke bare at ansvar skal plasseres, men også at måloppnåelse skal kunne måles (Langfeldt 2008c). Langfeldt (ibid) mener videre at tradisjonen står i spenn mellom legitimitet og skyldfordeling. Med det mener han at legitimiteten kommer av at skolene må redegjøre for det ansvaret de har fått.

Skyldfordelingen blir regissert gjennom ansvarsstyringen om hvem som skal stilles til ansvar, for så å kunne ut i skyldungåelse og skyldfordeling. Birkeland (2008) hevder at accountability på norsk ligger i skjæringspunktet mellom det han kaller helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsforvaltning. I denne oppgaven omtales dette videre som ansvarsstyring.

Ansvarsstyringen innføres som oftest gjennom flere faser eller i ulike grader (Langfeldt 2008b). Første fase er utvelgelse av resultat som måles, andre fase er offentliggjøring og tredje og siste fase kjennetegnes ved at det knyttes belønning og straff til skolenes resultater. I Norge har vi innført nasjonale prøver i norsk lesing, engelsk lesing og regning (første fase) og etablert et kvalitetsvurderingssystem der resultater fra prøvene offentliggjøres (andre fase). Tredje fase med belønning og straff knyttet til resultatene, er enda ikke benyttet systematisk i Norge. I de områder der systemet har vokst frem, slik som i enkelte områder av USA, ser vi at skoler og lærere blir belønnet og straffet på bakgrunn av testresultat. Ansvarsstyring i Norge

bør sees og tolkes i lys av tidligere tradisjoner innenfor utdanning. Nasjonale tradisjoner ser ut til å forme det nye styringssystemet. I flere delstater i USA, har de et utbredt konkurranse og individfokuseret ideal, mens i Norge har velfredsstaten og enhetsskoletankegangen vært dominerende. Dette kan være noe av årsaken til at ansvarsstyring får et litt endret uttrykk i Norge. Det norske kvalitetsvurderingssystemet er mer enn testresultat. I tillegg til nasjonale prøver, benyttes også kunnskap om ressurser og elevenes opplevde læringsmiljø slik det kommer fram gjennom Utdanningsdirektoratets nettportal Skoleporten (skoleporten.no).

Det norske systemet blir mer helhetlig enn det vi ser i den amerikanske tradisjonen (Langfeldt 2008c) – den norske ansvarsstyringen er knyttet til testresultat i både fag/ferdigheter og elevens trivsel og læringsmiljø. I tillegg har vi ikke tatt systemet fullt i bruk gjennom alle fasene. I Norge er ikke resultat et grunnlag for belønning eller straff i forhold til den enkelte grunnskole eller den enkelte lærer. Man ser da bort fra at Oslo kommune delvis har innført fritt skolevalg (Bachmann, Sivesind og Bergem 2008). Fritt skolevalg kan i prinsippet knyttes opp mot belønning/straff – gode skoler tiltrekker seg flere og dyktige elever og i neste omgang lærere, mens lavt presterende skoler gjør det motsatte. Dessuten velger Norge ennå å være nokså tilbakeholden i forhold til offentliggjøring av resultater (jf andre fase). Selv om utdanningsmyndighetene ikke offentliggjør alle tall eller legger til rette for rangering i forbindelse med nasjonale prøver, opplever vi at pressen like fullt offentliggjør lister over skoler. Pressen blir dermed en ekstern kontrollmekanisme. Kritikk som er rettet mot ansvarsstyringstradisjonen sier at dersom for eksempel lærerlønn eller skolens budsjett kobles til prøveresultatene vil noen kunne ta snarveier til et bedre resultat. Jo mer testresultatene betyr for lærerne og skolene, jo mindre blir resultatet å stole på (ibid).

Erfaringer og kritiske betraktninger fra andre land som har innført systemer for kvalitetsvurdering og ansvarsstyring, er viktige å ta med seg inn i utviklingen av den norske ansvarsstyringen. USA har en av de mest omfattende testregimene enn noen andre land. De setter blant annet krav om årlige forbedringer for alle elevgrupper (Fevolden og Lillejord 2005). Dette har igjen ført til noen uønskede konsekvenser for læringsarbeidet i enkelte delstater i USA. Apple (2006) viser blant annet til fenomener i for eksempel Texas der skoler finner grunner til å fritta elever fra testene slik at resultatene blir bedre. Her er det en klar sammenheng mellom skolens resultater og skolens økonomi og tilfang av elever. Skolene i USA er forpliktet til å lage årlige rapporter der de presenterer elevenes prestasjoner på gruppenivå. Dersom de ikke klarer å nå de målene som er satt, kan skolen risikere å bli

nedlagt (Fevolden og Lillejord 2005, Apple 2006). I den andre enden er det slik at jo bedre resultat skolene kan vise til, jo høyere bevilgninger. Enkelte skoledistrikt har også innført differensierte lærerlønninger knyttet til elevenes resultater (ibid). England er også et land med sterke tradisjoner for kontroll. De kan vise til erfaringer om at enkelte skoler sluttet å undervise i enkelte fag og konsentrerte seg om fag som ble testet (Fevolden og Lillejord 2005). Samtidig kan de også vise til at testsystemet har ført til en generell forbedring av resultater og en utjevning mellom sosiale grupper i samfunnet (ibid).

I den norske skolen kommer ansvarsstyringstradisjonen fram som et uttrykk for en tydeligere styringslogikk, og et sterkere samhandlingsmønster mellom de ulike nivå i utdanningssystemet. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har ansvar for design av styringssystem og fylkesmennene skal kontrollere kvalitetssystemet i praksis. Staten krever så at skoleeier har ansvar for kvaliteten. Skolen, her representert ved skoleleder, stilles videre til ansvar overfor skoleeier og lærerne stilles til ansvar overfor skoleleder. Trekker vi det enda lengre, kan vi si at også elevene stilles til ansvar. Dette er en hierarkisk orientert ansvarsplikt som tilpasser seg New Public Management-konseptet godt. Etableringen av det nasjonale evalueringssystemet setter et sterkere fokus på ansvarliggjøring av de ulike aktørene i utdanningssystemet.

I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004) og Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) kommer det klart fram fordelingen av ansvar for kvalitetsutviklingen i norsk grunnskole. Ansvarlighet i et slikt system utvikles som et svar på press ovenfra i det hierarkiske systemet (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008).

Sinclair (1995) tar utgangspunkt i fire typer ansvarliggjøring; *samfunnsmessig, profesjonell, resultatorientert og personlig ansvarliggjøring*. Den resultatorienterte ansvarliggjøringen kan knyttes til den hierarkiske måten å forstå ansvarsstyringen på. Man blir stilt til ansvar av overordnede og stiller videre den underordnede til ansvar. Den samfunnsmessige ansvarliggjøringen handler om at man er ansvarlig overfor det mandat og funksjon man har i samfunnet. Dette kommer til uttrykk gjennom lover og forskrifter med mer. Den profesjonelle ansvarliggjøringen knyttes til den profesjonelle autonomien som knyttes til den enkelte yrkesgruppen, mens den personlige ansvarliggjøringen er et uttrykk for de personlige mål og verdier man har (ibid).

Ansvarliggjøring i skolen tolket i et hierarkisk system kan på generell basis si at politiske mål iverksettes i skolen gjennom et administrativt og byråkartisk system (Garmannslund et al 2008). I denne sammenhengen brukes Max Webers forståelse av byråkrati; en betegnelse på et system for fordeling av makt og myndighet gjennom flere nivåer. St.meld 37 (Kirke- Utdannings og Forskningsdepartementet 1991) vedtok at målstyring skal være et overordnet styringsprinsipp (ibid). Dette står i samsvar med den byråkratiske forståelsen der beslutninger fattes på grunnlag av regler og reguleringer som er koblet opp til mål, evalueringer og kontroll i skolen. Kritikken mot denne organiseringen i skolesektoren er blant annet knyttet til koblingene mellom de ulike nivåene (Berg 2003). Koblingene mellom alle leddene i utdanningssektoren er og har tradisjonelt vært for løst koblet (ibid).

2.3 Kvalitet

Ansvarsstyring har et overordnet kvalitetsfokus. I ansvarstenkningen ligger det en overbevisning om at elevenes resultater reflekterer skolens kvalitet – selve testresultatet representerer skolens kvalitet. Kvalitetsbegrepet i en slik sammenheng blir for enkelt. Langfeldt (2008a) skriver om tre sider ved kvalitetsbegrepet; kvalitet i prosessen, kvalitet i valg av strategier og kvalitet på resultater. Dette har sine røtter fra NOU-rapporten *Førsteklasses fra førsteklasse* (NOU 2002). I utredningen beskrives den samlede kvalitet på opplæringen som egenskaper knyttet til de tre områdene; *struktur, prosess* og *resultat*. Med strukturkvalitet menes virksomhetens ytre forutsetninger, organisasjon og ressurser i bred forstand. Prosesskvalitet er virksomhetenes indre aktiviteter som for eksempel arbeidet med selve opplæringen, og til sist resultatkvalitet defineres som det en ønsker å oppnå med opplæringa eller et mål på hva eleven har lært/kompetanse de har oppnådd. I NOU-rapporten konkluderer de mot at det er resultatkvaliteten som er det mest sentrale kvalitetskriteriet samtidig som at de ser at de to andre kvalitetsområdene er vesentlig for å oppnå kvalitet på det siste området. Det er en kausal kobling mellom de tre kvalitetsbegrepene (ibid).

Skolens kvalitetsarbeid skal ta hensyn til alle de tre kvalitetsmål; *resultat, struktur* og *prosess*. Likevel rangeres de tre målene hierarkisk, der resultatkvalitet plassert øverst (Fevolden og Lillejord 2005). Kvalitet på resultatet av skolens læringsarbeid er overordnet de andre ut fra en begrunnelse av at kvalitet på læringsprosessene og strukturene vil føre til kvalitet på

resultatene. Dersom man har gode prosesser, godt planarbeid og materiell av ypperste kvalitet, og dette ikke reflekteres i elevenes læringsutbytte og resultater, har det ingen verdi.

Tradisjonelt har kvalitet bestått i en helhetstenkning av grunnopplæringen, der dannelse og egenskaper hos eleven dannet en helhet sammen med de faglige kvalifikasjoner som eleven opparbeidet seg. Slik kvalitetsbegrepet nå presenteres blir kvalitet kun fragmenter og elementer av denne helheten (Langfeldt 2008a). Staten løfter fram basisferdigheter, også kalt kjernekompetanser, i den forstand av det er det de måler med de nasjonale prøver. Resultatene på disse testene blir et mål på kvaliteten i skolen.

2.5 Ledelsesutfordringer ved resultatforbedring

Etter at opplæringslova kom med en endring i 1998, der mange kommuner valgte å innføre den nye tonivåmodellen, har skoleleder fått en sterkere markert styringsrett i forhold til de avgjørelser som skal tas i skolen (Skrøvset og Stjernstrøm 2006). Dette har vært gjort bevist fra myndighetenes side og kan ses på som et ledd i den nye ansvarsstyringstenkningen. Stortingmeldingsmelning 30 *Kultur forlæring* sier at all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen (Utdannings og forskningsdepartementet 2004). Skoleledere spiller en nøkkelrolle når nye tiltak og utvikling skal iverksettes. For ledelsen er det viktig å ha klare mål og et helhetssyn på skolens virksomhet. Resultat fra nasjonale prøver må settes inn i en sammenheng og analyseres ut fra skolens ståsted. Kollegiet utfordres i sterkere grad å arbeide sammen for å avklare utfordringene og skape en nødvendig grad av forståelse av oppgaver og mål (ibid).

Møller (2006) trekker fram begrepet praksisfelleskap som et nyttig redskap når hun analyserer ledelse som aktivitet og samhandling. Hun referer (ibid) i sin bok, Wenger, som sier at gjennom deltakelse i ulike praksisfelleskap får både ledere, lærere og elever muligheten til å sortere ut hva som er betydningsfullt, og gjennom samhandling med andre utvikler den enkelte sin forståelse av hva som er god praksis (ibid).

Ved å delta i skolens daglige liv utvikler både ledere, lærer og elever sin identitet, og skaper sin basis av skoleerfaringer som de deler med de andre i de ulike praksisfelleskapene. Som skoleleder deltar man i flere typer praksisfelleskap gjennom den daglige samhandlingen som utgjør den sosiale rammen omkring det daglige arbeidet. Ledelse er en praktisk aktivitet som

skapes i relasjonene mellom personer, omgivelsene og den teknologien man har til rådighet. Vi kan derfor si at ledelse forgår på flere arenaer i skolen. Noen av disse er *formelle arenaer*, der rektor har styringsrett og legal makt til å lede og sette dagsorden. De ulike praksisfellesskapene må her operere innenfor skolens offentlige mandat, og god skoleledelse må derfor ta hensyn til de verdiene som kommer til uttrykk i læreplaner og regelverk. Det forgår også ledelse på de *uformelle arenaene*. Denne ledelsen innebærer både makt og innflytelse som utøves og ”forhandles” fram (Skrøvset og Stjernstrøm 2006). Skrøvset og Stjernstrøm (ibid) sier videre at det er en sammenheng mellom makt, legitimitet og lojalitet. Uten oppslutning og tillit kan det være vanskelig å få til utvikling på lang sikt, og legitimitet som leder er noe som stadig må reforhandles i møtene med elever, medarbeidere, kolleger og overordnede. Ledelse av og i skolen handler med andre ord om makt og autoritet, og dette betyr at ledelse blir et relasjonelt begrep. Det handler ikke bare om hvordan formelle ledere handler, tenker og utvikler strategier, men søkelyset rettes også mot interaksjon og samhandling. Kollegiet må med andre ord ha tillit til at skolelederen utøver sin makt på en måte som de finner legitim og akseptabel (ibid).

Ved siden av ansvarlighet er tillit og kontroll sentrale begrep i ansvarsstyringen. De senere årenes utdanningspolitikk har ført til en dreining mot økt desentralisering i skolen. Dette ser vi blant annet ved at ansvaret for kvaliteten i opplæringen er blitt delegert til skoleeier (Opplæringslova). Det nasjonale vurderingssystemet er på den andre siden opprettet som et kontrollsystem for å vurdere kvaliteten på opplæringen. Det nye styringssystemet blir dermed en avveining mellom tillit og kontroll. Spennet mellom tillit og kontroll finner vi på alle nivå i utdanningssektoren. På samme måte som at ansvar plasseres hierarkisk, vil også behovet for tillit og kontroll også være tilstede på alle nivå. Ansvarsstyring er ikke bare evne til kontroll, men handler også mye om evne til å skape tillit (Langfeldt 2008a). Målet må være å kombinere tillit og kontroll best mulig, slik at man skaper et best mulig handlingsrom for det praktiske arbeidet i skolen med kvalitetsheving (ibid). Dersom man for eksempel har for sterk og direkte kontroll og ansvarsstyring, kan dette bidra til å skape dårlig kvalitet i skolen. For sterk kontroll kan ha uheldig virkninger (ibid).

Moos (2003) sier at makten over den offisielle dagsorden gir lederen mulighet til å påvirke den pedagogiske debatten i skolen, og dermed utviklingen av skolens kultur. Ved å være seg bevisst på den makt man utøver både på de formelle og de uformelle arenaene vil man kunne opparbeide seg tillit blant sine medarbeidere. Ottesen og Møller (2006) sier at når man søker

endring som følge av for eksempel svake resultater fra nasjonale prøver, vil ledelsen ved skolen måtte utforme tiltak for å bedre situasjonen. De hevder da at det som blir den faktiske endringen vil bygge på praksisfellesskapenes fortolkning. ”Ledelse oppstår i spenningen mellom praksis og institusjonelle krav, og fokus blir dermed rettet mot aktivitetens forløp slik den utfolder seg gjennom aktørers tilpassning og improvisasjon i bestemte situasjoner ” (Ottesen og Møller 2006, s 44).

Opplæringslova og tradisjonene omkring den bygger på et demokratisk dannelsesbegrep. Forståelsen av dannelse har gått fra opplysningstidens allmenne dannelse der målet var ”omsorg” for sine borgere, via nasjonalromantikkens oppbygging av nasjonen, til dagens dannelse som er sterkere rettet mot dannelse av den enkelte der målet er å definere seg selv. Dannelse skifter karakter til kvalifikasjon fordi interessen endres for å tilfredsstille markedets krav (Moos 2003). Skolen skal kvalifisere barna til å fylle en plass i både arbeids- og samfunnsliv. Derfor skal de støttes og styres til å tilegne seg en rekke allmenne kvalifikasjoner. Dette betyr at skolens undervisning bygger på demokratiske verdier. Derfor bør skolen som organisasjon og ledelsen av den også bygge på demokratiske verdier (ibid). Det er i dette perspektivet vi må se skoleledelse.

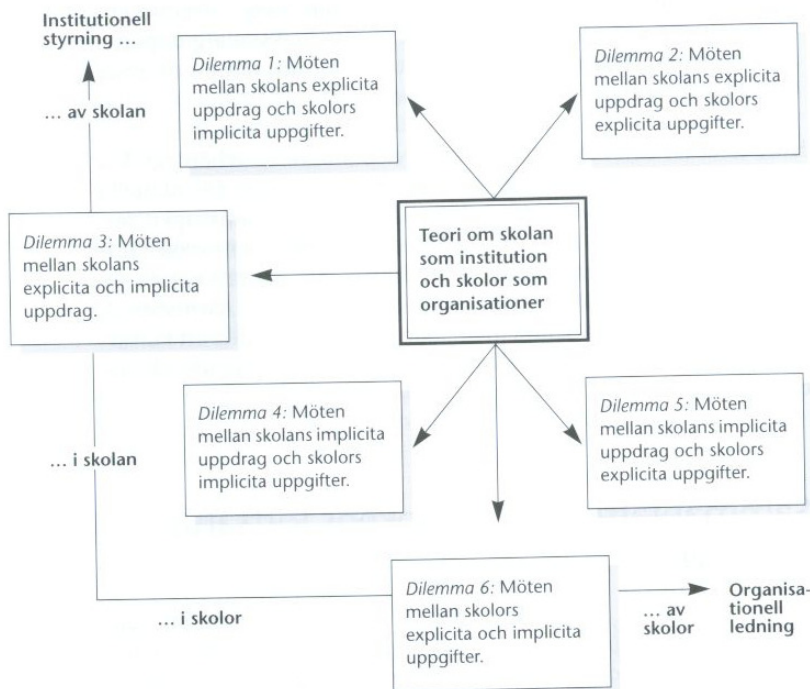
Kunnskapsløftet bygger på flere utdanningspolitiske dokument der begrepet ”skolen som lærende organisasjon”, står sentralt (Valle 2006). Det nye nasjonale kvalitetssystemet for skolen har som forutsetning at nasjonale prøver og andre data som legges ut på Skoleporten skal danne grunnlag for systematisk organisasjonslæring ved den enkelte skole. Testresultat alene sier ingenting om hva som bør endres eller bli bedre. Skal man vite noe om det må resultatene tolkes inn i en sammenheng i møte mellom innhold, elev og lærer. Det er dette som må føre til handling (Langfeldt 2008b).

2.6 Bergs friromsmodell

Skolen og skolens ledelse stilles i dag overfor flere krav og forventninger – eksternt som internt. Disse kravene og forventningene kan ofte oppleves som dilemma. Med et dilemma mener vi her sammenhenger der vi ikke kan finne noen klare og entydige løsninger. Dilemmaene kan oppleves som konfliktfylte, problematiske og diffuse situasjoner som krever etiske valg fordi det ofte er konkurrerende verdier som ikke kan tilfredstilles samtidig. Det gjelder her å finne en balanse og gjør valg man kan leve med. Kravene som stilles til skolen er

av både eksplisitt og implisitt art. Det vil si at noen kommer sentralt og blir pålagt fra øvre myndigheter, mens andre ligger i skolens kultur og organisasjon. Eksplisitte krav kommer for eksempel fra departement i form av rundskriv, stortingsmeldinger, læreplaner med mer. Disse er å betrakte som pålegg og er rektors oppgave å implementere i skolen. Nært knyttet til dette er ansvarsplikten for de resultat som presteres ved skolen, for eksempel resultat på nasjonale prøver. Dersom nasjonale prøver signaliserer på en troverdig måte en faglig standard, vil aktørene; her skoleledere og lærere, måtte forholde seg til standarden og må da sees på som et eksplisitt krav. Samtidig ligger en del implisitte krav i skolen som kan knyttes til det uformelle og er forankret i kulturen ved skolen (Berg 2003).

Berg (2003) prøver å beskrive skolens dilemma gjennom begrepene institusjonell *styring* og organisatorisk *ledelse*. Med institusjonell styring menes de overordnede føringene og oppdrag som gis sentralt som virker på hele skolen som institusjon. Organisatorisk ledelse går mer på den daglige drift og dens oppgaver, og er knyttet til den enkelte skole. Berg skiller igjen mellom to typer styring og ledelse; eksplisitt og implisitt ledelse og styring. Eksplisitt styring skjer gjennom formelle dokumenter som for eksempel rundskriv fra departement, stortingsmeldinger med mer. Dette kaller Berg styring *av* skolen. Implisitt styring kommer fram gjennom de tradisjoner som finnes i skolen som institusjon og i samfunnet. Disse er iboende i skolen som institusjon og er forankret innad i skolen og blir således styring *i* skolen. Eksplisitt ledelse handler om de formelle oppgaver som bunner i gitte oppdragsformuleringer (ledelse *av* skolen), mens implisitt ledelse har sitt grunnlag i den enkelte skoles kultur (ledelse *i* skolen). Disse begrepene skal være til hjelp for å forstå kompleksiteten i skolens hverdag og virksomhet. Og i møte mellom styring og ledelse vil vi møte dilemma en skoleleder må ta stilling til. Kravene fra omverden kan for eksempel kollidere med andre oppgaver i skolen som er av en mer implisitt art. To krav kan også stilles opp mot hverandre (ibid).

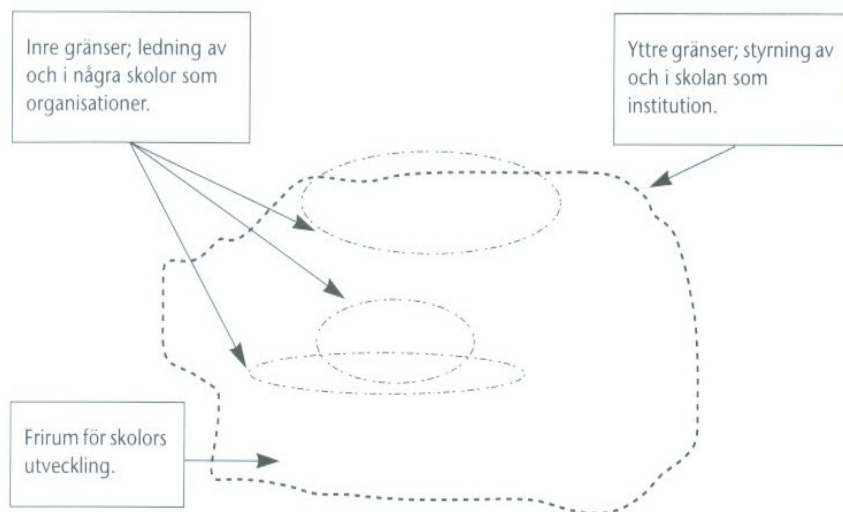


Figur 1: Skolan som institution och skolan som organisation (Berg 2003).

Som eksempel kan vi nevne et eksplisitt styringskrav som kom i Stortingsmelding nr 37 *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (Kirke- Utdannings og forskningsdepartementet 1991) der det ble slått fast at målstyring skulle være det overordnede styringsprinsipp for skolens virksomhet. Samtidig ble det understreket at dette fungerte best sett sammen med et godt vurderings- og tilbakereporteringssystem. Som vi allerede har beskrevet ble nasjonale prøver et faktum. Dette kom som et behov for bedre ressursutnyttelse og effektivitet i skolen. De nasjonale prøvene setter et økt fokus på basisferdighetene. Et annet eksplisitt styringskrav er dannelse; oppdra elevene til demokratiske samfunnsborgere. En skoleleder må ta standpunkt til i hvor stor grad skal en skole fokusere på fagene som blir testet gjennom de nasjonale prøvene i forhold til de øvrige fagene. Og om dette vil være to krav som står i motsetning til hverandre eller om opplæring i basisferdighetene en del av og forutsetning for den generelle dannelsen. Implisitt styres skolen gjennom tradisjon. I skolen har det vært tradisjon for å legge vekt på lærernes individuelle og profesjonelle autonomi. Et dilemma for skoleleder er her selvstyring versus hierarkisk styring. Med andre ord i hvor stor grad kan en skoleleder styre over lærerne sine, og hva kan lærerne selv avgjøre. Skoleleder skal legge til rette og organisere det slik at hver enkelt elev skal ha tilpasset opplæring. De nasjonale

prøvene kan i så måte være et verktøy for å realisere dette. Å organisere læreprosessene ut fra den enkeltes behov og forutsetninger er en eksplisitt ledelsesoppgave. Implisitt kan det ligge i den enkeltes kultur at alle skal ha samme kunnskapstilfang uansett behov og forutsetninger.

Skoleleders håndtering og vurdering av dilemma som oppstår på grunn av kravene, blir en del av skoleleders utfordringer. Nasjonale prøver er en eksplisitt pålagt oppgave. Vektlegging og betydning av nasjonale prøver vil helt klart bli et dilemma for skoleleder. De rammene som styringen i og av skolen som institusjon definerer, er de ytre grensene for frirommet for skolens utvikling. Dette rommet blir ikke alltid fullt ut utnyttet da det også settes noen indre grenser. Ledelse *av* og *i* skolen som organisasjon er med å definere de indre grensene. (se Figur 2). Mellom disse to rammene finner vi skolens faktiske handlingsrom. Ulike skoler kan forholde seg ulikt eller delvis ulikt i forhold til de institusjonelle grensene og vil dermed ha ulike handlingsrom. Hvor den enkelte skolen befinner seg, eller hvordan skolen utnytter frirommet sitt, er avhengig av hvordan ledelse *av* eller *i* skolen er. Opplevelse av dette frirommet danner utgangspunktet og grunnlaget for mulighetene for utvikling og bedring av kvaliteten i skolen.



Figur 2.2 Frirumsmodellen.

Figur 2: Frirumsmodellen (Berg 2003)

Til kravene knyttes det en rekke forventninger. Forventninger kan forstås både som krav om og som håp om at skolen handler på en bestemt måte. Moos (2003) har laget en modell der han beskriver de krav og forventninger skolelederne møter. Han mener skolelederne beveger seg etter to akser mellom krav og håp, og uttalte og ikke uttalte forventninger. Skolelederne opererer dermed i fire kvadranter som denne modellen beskriver. Med de uttalte forventninger menes det samme som de eksplisitte krav som er beskrevet i lover og i offentlige dokumenter, mens de ikke uttalte forventninger kommer fra aktører i og rundt skolen som har interesse for hvordan skolen drives og utøves. Det er også et poeng at skoleledere, lærere, elever og foresatte opererer ofte med forskjellige og i noen tilfeller motsetningsfylte forventninger til skolen og skolelederrollen. For å dempe disse motsetningene er det viktig at skolen og skolelederen har en visjon fordi dette skaper gjerne en motivasjon og mening med arbeidet. I tillegg gjør dette at personalet, elever og foresatte kan få et eierforhold og viser dermed mer tillit og lojalitet til skolen og det arbeidet som gjøres, og som et resultat blir forventningene mer ensartet (ibid).

2.7 Skoler og skoleledere som lykkes

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og detaljstyring, er gjennom *Kunnskapsløftet* erstattet med tillit til at den enkelte skole har de beste forutsetninger for å vite hvordan god undervisning og læring kan tilrettelegges og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål (Aasen 2006). Dette stiller store krav til en klar og tydelig ledelse ved den enkelte skole. En av rektors oppgaver blir å sammen med resten av kollegiet skape en effektiv skole med stort læringsutbytte for elevene. Ifølge Mortimore (1991) har ”Effektive skoler[...] rektorer som er målrettet, og som har evnen til å dele eierskap til skolen med sine kollegaer. De har en systematisk oppfølging av elevenes framgang, og involverer foreldrene i skolens liv” (Birkemo og Bonesrønning 2006, s 29). Effektive skoler forstås som skoler som høyner elevenes faglige utbytte eller når et bestemt mål med minst mulige midler og anstrengelser (Krogh-Jespersen 2002). Denne forståelsen knyttes til ”School effectiveness”-forskningen, og kan igjen knyttes til den utdanningspolitiske tendensen i OECD-landene og moderniseringen og effektiviseringen innenfor offentlig sektor. Kritikken som er rettet mot ”school effectiveness”-tradisjonen går på om vi har presise nok målformuleringer, måleinstrumenter og indikatorer som er robuste nok og at det faktisk er vanskelig å måle alle mål (ibid).

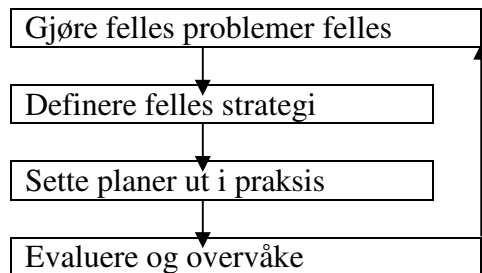
Det er gjennomført en rekke undersøkelser på hva som kjennetegner effektive skoler (Birkemo og Bonesrønning 2006). Det er viktig at skoleledere skaffer seg kunnskap om hva suksessrike skoler gjør for å lykkes, og skoleledere må sammen med sine lærere utforske nye muligheter for måloppnåelse hos elevene gjennom systematisk evaluering av utprøvingene. På denne måten kan man styrke de effektive undervisnings- og læringsprosesser. Empiriske undersøkelser viser at kollektivt orienterte skoler bidrar til mer effektivitet og bedre læring, samt faktorer knyttet til struktur i klasserommet og undervisningen og klare regler og normer for innsats, forventninger og effektiv læringsadferd (ibid).

Kunnskapsløftet har gitt den enkelte skole større handlefrihet, og dermed mulighet til lokal og individuell tilpasning. Samtidig får skolene et mye sterkere ansvar for elevenes resultater. Dette krever en tydelig ledelse ved den enkelte skole, som også må sørge for å gi klare forventninger om hva som forventes både av elever og lærere. Gjennom gode kartleggingsverktøy, som for eksempel nasjonale prøver, vil man kunne spore elevenes læringsutbytte og få større kjennskap til egen skole. Når resultatene ikke er tilfredsstillende, må man benytte denne kunnskapen til refleksjon og til å iverksette tiltak som øker læringsutbyttet, og på denne måten ansvarliggjøre både elever og lærere. Rektor har styringsrett. Gjennom styringsretten kan han være den som setter dagsorden, staker ut målene og viser vei. Rektor må være den som har visjonene og setter målene, men samtidig må han gi teamene en handlefrihet innenfor en ramme slik at de allikevel fremstår med en samlet profil (ibid).

Skolene som har kjennskap til og har klart å skape gode strukturer, har størst sjanse for å lykkes i dette arbeidet. Godt gjennomtenkt prøving og grundig evaluering vil derfor være viktige og nødvendige deler av styringssystemene. For skolen innebærer det at både ledelsen og lærerne på skolen jobber etter mål, målinger, resultater og evalueringer. Disse bør gjennomsyre arbeidet ved skolen, og implementeres i skolen og elevenes årsplaner. De nasjonale prøvene er en del av dette der skolen, lærerne og elevene blir målt i faglig dyktighet i basisferdighetene (ibid).

Også Isaksen (2008) sier fungerende skoleorganisasjoner er nødvendig for at skolene skal kunne nyttiggjøre seg resultat fra blant annet nasjonale prøver. Hans casestudie viser hvordan sterke skoler tar i bruk resultat til endring, mens andre skoler ikke makter nyttiggjøre seg resultatene til endring (ibid).

Systemer for ansvarliggjøring forutsetter at skolene har en organisasjon som kan ta et kollektivt ansvar for manglende resultater. Målsettingen for systemet med ansvarsstyring bygger på at skolene starter kollektive prosesser slik det er illustrert i figuren under.



Figur 3: Læringsløyfe (Isaksen 2008)

Forskjellen mellom sterke og svake skoler er ofte lærernes tillit kollektive prosesser. Der svake skoler ikke makter å gjøre problemer til noe som gjelder hele skolen, klarer sterke skoler å gjøre dette til et felles anliggende (ibid).

3.0 Metode

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming, og begrunne de valg vi har gjort. Utgangspunktet for denne studien er et ønske om å få ett bilde av hvordan skoleledere møter utfordringene med de nasjonale prøvene. I vårt tilfelle har vi begge to igjennom studier og erfaring fra egen lederjobb opplevd og erfart et økt trykk fra flere hold når det gjelder kvalitet i skolen. Våre erfaringer tilsier at det er en utbredt oppfatning av at nasjonale prøver, og resultat fra disse, skal speile hvor god skolen er. Innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som nasjonale prøver er en del av, har gitt nye utfordringer for skolen. For at dette systemet skal fungere læringsstøttende, må skolen tolke og analysere elevenes resultater og ikke minst ha en handlingsberedskap i forhold til hvordan resultatene skal følges opp (Fevolden og Lillejord 2005). Vi ønsker å få et innblikk i hvordan våre informanter opplever utfordringene som innføringen av nasjonale prøver fører til, og hvordan systemet blir brukt på de ulike skolene og kommunene.

Vi er to skoleledere som også rent personlig tar med oss våre opplevelser og erfaringer med nasjonale prøver inn i forskningsarbeidet. Dette vil være med å danne bakteppe for vårt arbeid. Etter hvert som mennesker gjør nye erfaringer, vil deres oppfattelse, meninger og forståelse utvikles videre. Slik har det også vært med oss i denne prosessen.

3.1 Metodisk tilnærming

Et forskningsprosjekt starter gjerne med en idé eller et tema som ønskes belyst. Ofte kan det være utspring i forskerens nysgjerrighet over et emne. Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til, og tilpasses den problemstillingen man har og det tema denne representerer (Kvaale 2007). Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien knytter seg til skolelederens opplevelser og erfaringer. Målet er å få et innblikk i hvordan den enkelte skolelederen opplever innføringen av nasjonale prøver i skolen, og hvilke erfaringer de har gjort seg i forbindelse med dette.

Med bakgrunn i dette har vi valgt en kvalitativ forskningsstrategi. Innenfor kvalitativ forskning vil en fenomenologisk tilnærming kunne bidra til å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm 2005). Postholm (ibid) refererer til Moustakas som sier at hovedformålet med fenomenologisk

forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Når saken skal utforskes må hendelser eller uttalelser om fenomenet komme fra mennesker som lever med det. Intervju er derfor den naturlige datainnsamlingsstrategien ved fenomenologiske studier (Postholm 2005). I denne studien blir seks skoleledere intervjuet om deres erfaringer og opplevelser knyttet til nasjonale prøver. Under vil vi beskrive det kvalitative forskningsintervjuet slik Kvaale (2007) fremstiller det.

For å skaffe den informasjonen vi trenger til vår analyse, vil vi benytte det kvalitative forskningsintervjuet. Kvale (2007) fremhever at selve formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv sett ut fra informantens eget perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale.

”Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon” (ibid s 21). Det er delvis strukturert, men gir samtidig intervjueren mulighet til å følge interessante utsagn fra informanten. I det kvalitative intervjuet er spørsmålene åpne og informanten oppfordres til å utdype sine svar.

Kvale (ibid) deler arbeidet med intervjuforskning inn i sju stadier. Disse er *tematisering*, *planlegging*, *intervjuing*, *transkribering*, *analysing*, *verifisering* og *rapportering*. Gjennom dette metodekapitlet vil vi redegjøre for hva de seks første stadiene innebærer, og hvordan vi i vår studie har tenkt arbeidet innfor de ulike stadiene. Det siste stadiet i forskningsintervjuet sju stadier er *rapportering*, som utgjør selve teksten i denne masteroppgaven. Dette stadiet vil ikke bli utdypet nærmere.

De to første trinnene i arbeidet er tematisering og planlegging. Her fastlegges innholdet og målet med studien. Før man velger metode må man ha klart for seg hvilket emne som skal undersøkes. Det kreves at man innhenter forhåndskunnskap og gjør seg kjent med temaet. I vår studie har vi vært opptatt av å gripe fatt i den opplevelsen som utvalgte skoleledere har med nasjonale prøver. Vi har hatt et ønske om å finne ut hvordan skolelederne i vår studie opplever at nasjonale prøver er med å ansvarliggjøre dem for elevenes resultater. Vi har også hatt et ønske om å finne ut hvordan disse skolelederne opplever kravet og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til andre mål skolen har. Egne studier av pågående reformer og hvordan det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering har endret skolens vekt på resultat kvalitet, har vært en viktig del av vårt arbeid. Likeså har det vært nødvendig å se på

hvordan nye styringsreformer stiller skolelederne overfor et større ansvar for elevenes resultater enn tidligere. Det har derfor vært viktig for oss å bruke teori om ansvarlighet og ”accountability” i skolen for å belyse dette området. Videre har vi lagt vekt på teori som kan bidra til å belyse hvordan nasjonale prøver har påvirket handlingsrommet til våre skoleledere. Til dette har vi sett på Gunnar Bergs friromsmodell. Dette teorigrunnet vil sammen med vår forforståelse danne utgangspunkt for alt arbeidet i intervjustudien. I planleggingsfasen må det også foretas et valg på hvordan man skal analysere den informasjonen man henter inn. Dette har igjen stor påvirkning på transkriberingsarbeidet. Når intervjuguiden er tematisert, er det enklere for oss å foreta en analyse i etterkant.

3.2 Valg av skoler

I vår studie er det satt noen kriterier for valg av skoler. Alle skolene er barneskoler (1. – 7. årstrinn). Det betyr at fokuset er rettet mot nasjonale prøver på 5.trinn. Videre er skolene valgt ut med tanke på at de skulle representere både urbane strøk og mer rurale omgivelser. Dette er gjort for å få et komparativt element inn i studien. Vil skoleledere fra rurale strøk uttrykke andre erfaringer og opplevelser med nasjonale prøver enn det skolelederne som kommer fra mer urbane strøk?

Før intervjuene med skolelederne tok til var det uvisst hvilke resultater den enkelte skole hadde fått på nasjonale prøver. Det var ikke viktig å velge ut skoler som enten hadde gjort det svært godt eller svært dårlig på prøvene. Hovedhensikten med studien er å forsøke å fange opp den opplevelsen og erfaringen som skoleledere har med nasjonale prøver, uavhengig av om de har opplevd sterke eller svake resultater.

Seks skoleledere ble intervjuet, tre fra rurale strøk og tre fra byskoler. Skolelederne fra byskolene kommer fra samme kommune, mens skolelederne fra mer landlige strøk representerer ulike kommuner. Skolene har et elevtall som ligger mellom 150 - 600 elever. Vi valgte å se bort fra skoler med lavere elevtall enn 150 for å skape et best mulig sammenligningsgrunnlag. I tillegg ble det satt som kriterium at alle skolelederne som ble intervjuet skulle ha minst tre års ledererfaring. Dette for at alle som ble intervjuet skulle kunne si noe om opplevelsen av endring i ansvarliggjøring som skoleleder. Det har også vært viktig å velge ut skoler/skoleledere i tonivåkommuner. Tonivåkommuner kjennetegnes ved at det er en direkte kommunikasjon – og beslutningslinje mellom enhetslederne og kommunens

toppleidelse (Møller og Presthus 2006). Alle skolelederne som ble intervjuet arbeider i kommuner med flat struktur, der rektor er tildelt ansvar for økonomi, personale og resultater. Det ble gjort en henvendelse til sju skoleledere, og av disse var det seks skoleledere som sa seg villig til å være med på forskningsstudien.

En beskrivelse av skolene som er valgt ut og litt om kommunene hvor skolene ligger, vil følge i kapittel 4.

3.3 Intervjuguide, pilotering og intervjuene

Det tredje av Kvaales (2007) sju stadier er *intervjuing*. I denne delen av studien utføres intervjuene på grunnlag av intervjuguiden. Spørsmålene i slike studier utformes med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm 2005). Det betyr at man før intervjuet må lage seg en liste over temaer som man ønsker skal bli berørt i løpet av intervjuet. Disse temaene må forskeren ha god kjennskap til, slik at man stiller spørsmål som deltakerne oppfatter som relevante. En god intervjuguide kjennetegnes av at intervjueren spør om konkrete meninger og erfaringer, og at det knyttes oppfølgingsspørsmål som hjelper informanten til å utdype det han beskriver (Kvaale 2007). Vårt teorigrunnlag og bakgrunn vil danne utgangspunkt for vår intervjuguide, og de temaene som vi ønsker å bruke under intervjuet for å belyse skoleledernes oppfattelse av fenomenet nasjonale prøver. Vi utarbeidet en intervjuguide som vi bygde opp rundt tre forskningsspørsmål.

- 1. Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre han/hun som skoleleder?*
- 2. Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på egen skole?*
- 3. Hvordan opplever skoleleder kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til andre oppgaver skolen har?*

Disse tre forskningsspørsmålene ble utdypet av flere intervjuer innenfor hvert tema. Under intervjuene brukte vi i tillegg oppfølgingsspørsmål av typen:

Kan du si litt mer om det?

Forstår vi deg rett når du sier....?

Dette var interessant, kan du utdype det litt mer...?

Arbeidet med å utforme intervjuguiden skjedde i flere etapper. Den ble gradvis endret etter hvert som vi arbeidet både med teori og metode. I førsteutkast av intervjuguiden hadde vi langt flere temaer. Underveis i arbeidet så vi nødvendigheten av å avgrense intervjuet nettopp til de konkrete forskningsspørsmålene vi har valgt. Den siste endringen av intervjuguiden gjorde vi etter *pilotprosjektet*.

Med pilotprosjekt mener vi et prøveintervju som ble gjennomført som en test for oss selv. Før vi tok til med datainnsamlingen til masteroppgaven ønsket vi å gjennomføre et prøveintervju med en skoleleder. Gjennom prøveintervjuet fikk vi noen svar på om temaene og spørsmålene i intervjuguiden var relevante. Vi ønsket også å kunne oppdage om det var temaer/ momenter omkring skoleledelse og nasjonale prøver som vi ikke hadde tenkt på. Her erfarte vi at vi måtte revidere intervjuguiden vår etter pilotprosjektet. Noen av spørsmålene som vi hadde laget i intervjuguiden ble tatt ut, og noen nye ble føyd til. Prøveintervjuet gav oss fin trening i å gjennomføre intervju på en mest mulig profesjonell måte, der teknisk utstyr, tidsbruk, stemmeprøver og egen opptreden ble testet. Gjennomgang av transkripsjoner av prøveintervjuet gav oss også et innblikk i hvordan vi selv optrådte i intervjusituasjonen. Vi erfarte blant annet nødvendigheten av å stille oppfølgingsspørsmål.

Vi valgte å gjennomføre alle intervjuene på skolene til den enkelte skoleleder. Alle intervjuene ble gjennomført i et tidsrom på 1 – 2 måneder etter at resultatet fra nasjonale prøver 2008 ble bekjentgjort. Det vil si at alle skolelederne hadde offentliggjøringen av resultater fra nasjonale prøver friskt i minnet. Det var tydelig at alle skolelederne vi snakket med var opptatt av nasjonale prøver, og at dette var et område som alle hadde brukt mye tid på.

Alle intervjuene ble gjort av oss begge to i fellesskap. Den ene av oss hadde hovedansvaret for det tekniske utstyret, som å sjekke lyd kvalitet, plassering av opptaker og så videre. Den andre av oss hadde hovedansvar for å følge intervjuguiden, og påse at alle temaene ble belyst. Begge stilte oppfølgingsspørsmål der det syntes nødvendig. Hvert intervju tok mellom 40 – 60 minutter.

Kvaale (2007) sier at i intervjusituasjonen er det viktig at forskeren møter informanten med et åpent sinn. Det er alltid en fare at informantene uttrykker det de tror forventes at de skal svare.

En av utfordringene for oss var å balansere mellom styring av intervjuet, og en mer friere samtale der deltakeren får bruke mye tid på det han/hun er mest opptatt av. Vi prøvde å finne den enkelte skoleleders perspektiv, samtidig som de ulike intervju temaene ble berørt. Vi hadde et ønske om å skape en atmosfære som innbød til fortrolighet. Kvale (2007) sier at forskeren er avhengig av at informanten er villig til å berette om sine synspunkter og erfaringer. Uansett om man vil det eller ikke, vil intervju situasjonen prege hvordan forskeren og intervjueren oppfatter hverandre og dermed også den informasjonen forskeren får ut av intervjuet. Like viktig som at forskeren har kunnskap om emnet, er forskerens sosiale ferdigheter. Forskeren bør utvise engasjement og interesser for det informanten har å fortelle (ibid). Underveis i intervjuene prøvde vi å gi små nikk, kort respons eller oppfølgingsspørsmål for å signalisere vår interesse for det som ble sagt, og at vi ønsket mer informasjon om emnet. Dette kaller Kvale (2007) for *prober*.

3.4 Analyse av intervjuene

3.4.1 Valg av analysemetode

De neste stadiene i intervjuundersøkelsen er *transkribering* og *analysering*. Her er det viktig at man tidlig i forskningsprosessen har tenkt over hvordan man vil analysere materialet man innhenter. Kvale (2007) sier: ”Tenk over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden du bestemmer deg for [...] vil deretter styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervju prosessen og transkriberingen” (op. cit. 112). Allerede i intervjustadiet starter prosessen med analyse – for eksempel det at forskeren foretar en fortolkning av situasjonen. Når forskeren forlater informanten og går over til ren analyse, er det viktig at forskeren er åpen til det materialet som er framkommet. I vår situasjon var det viktig å reflektere over egen rolle som skoleledere. Ved å være klar over egne meninger og synspunkter vil det være enklere å stille kritiske spørsmål og møte materialet med et åpent sinn. Før vi startet med selve analysen av datamaterialet stilte vi spørsmål om hva som skal undersøkes og hvorfor. Kvale (2007) sier at valg av analysemetode avhenger av ”hva” som skal analyseres av intervjuets emner, og av ”hvorfor”- formålet med intervjuene (ibid). Kvale sier det på denne måten: ”*Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite*” (op. cit. s 115). På dette spørsmålet finnes det ingen enkle svar. Det er ingen standardmetoder for tekstanalyse (ibid). I vår studie stilte vi spørsmålet om hvordan intervjuene kunne bidra til å utvide våre kunnskaper om fenomenet, som er skoleledernes

opplevde erfaringer med nasjonale prøver. I neste avsnitt følger en redegjørelse for hvordan vi valgte å gripe fatt i analysearbeidet.

3.4.2 Transkribering

Etter at alle intervjuene ble gjennomført ble intervjuene transkribert. Det vil si at intervjuene ble skrevet ut og klargjort for analysering. Muntlig tale ble omgjort til tekst. Selve intervjuene ble tatt opp på en lydfil. Opptakene ble ordrett skrevet ut, og sammen med korte notater fra intervjusituasjonen, utgjorde dette det ferdige transkriberte materialet. Før vi startet med transkriberingen reflekterte vi over problematikken med å overføre en muntlig dialog til en skriftlig tekst. Dette for å være bevisst på mulige feilkilder ved overføring til skriftlig tekst. Kvale (ibid) sier: ”Utskriften er imidlertid ikke klippefaste data i en intervjuundersøkelse; de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig tale til skriftlig form.”(op. cit. 102). Transkripsjonene er for det meste skrevet på bokmål, men noen ganger har vi latt dialekt ord stå i transkripsjonene, fordi vi mener det er med og forteller noe om måten ting blir sagt på. Vi delte transkripsjonsarbeidet mellom oss, for så å lese gjennom alle transkripsjonene. I denne fasen lyttet vi til lydopptakene flere ganger, noe som førte til at vi kom nærmere forskningsmaterialet. Etter at alle intervjuene var transkribert sto vi igjen med et stort og omfangsrikt datamateriale.

3.4.3 Fra transkripsjoner til presentasjon av data

Vi har valgt å bruke *meningsfortetting* som metode for vår analyse. Det innebærer at uttalelsene fra intervjupersonene blir komprimert til kortere setninger, hvor meningen i det som blir sagt i intervjuene gjengis med få ord (Kvale 2007). Vi gjennomgikk det transkriberte materialet flere ganger, og det ble notert stikkord i margin som ble til god hjelp i den første struktureringen av intervjuene. Deretter begynte vi arbeidet med å klargjøre materialet, der overflødige materiale, som gjentakelser og biter som vi mente var uvesentlig for vår studie, ble tatt ut.

Forskningsspørsmålene ble så brukt som utgangspunkt for det videre analysearbeidet.

Konkret innebar det at vi gikk igjennom datamaterialet og samlet transkribert tekst, som vi plasserte inn under hvert av de tre forskningsspørsmålene. Neste fase var å kategorisere de dataene vi hadde plassert under hvert forskningsspørsmål. Med kategorisering mener vi at

flere grupper av begreper og utsagn som ser ut til å dekke de samme fenomener blir samlet i ulike kategorier (Postholm 2005).

Kategoriene fikk ulike ”overskrifter”; noen var begrep i datamaterialet og et eksempel på dette er: *ulik grad av ansvarliggjøring*. Andre ”overskrifter” er ord og uttrykk som forekommer i datamaterialet, som for eksempel ”*spenning*, ”*stolthet*”, ”*skyld og skam*”.

Under hver kategori forsøkte vi å finne uttalelser og handlinger som lignet hverandre og som igjen kunne bidra til å danne et mønster for de opplevelsene og erfaringene som våre skoleledere uttrykte. Gjennom denne prosessen ble datamaterialet redusert til enheter som er håndterlig og som kan representere den sentrale meningen av skoleledernes opplevelser. Postholm (ibid) sier at målet med fenomenologiske dataanalyser er å nå frem til den essensielle, konstante strukturen som datamaterialet representerer.

Etter at materialet var kategorisert begynte arbeidet med å sammenfatte dette til en tekst som er vår presentasjon av datamaterialet. I denne meningsfortettingen vil vi veksle mellom komprimerte utsagn fra skolelederne og ordrette transkriberinger. Ordrett gjengivelse er valgt for å løfte fram informantenes stemmer. Dette utgjør materialet i drøftingskapitlet, der våre funn underlegges analyser og drøftinger i lys av oppgavens teorigrunnlag.

3.5 Verifisering

Det neste stadiet i Kvaales (2007) intervjuundersøkelsens sju stadier er *verifisering*. Her bruker Kvaale (ibid) begrepene *generaliserbarhet*, *reliabilitet* og *validitet* for å vurdere forskningens kvalitet. Innen kvalitativ forskning, og som her fenomenologisk forskning, blir disse begrepene byttet ut med *overførbarhet*, *bekreftbarhet* og *troverdighet* (Thagaard 2006, Postholm 2005). Overførbarhet innebærer en vurdering av om resultatene og tolkningene fra en undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger. Bekreftbarhet sier noe om kvaliteten på tolkningene, og om forståelsen støttes av annen forskning. Troverdighet sier noe om forskningen blir gjennomført på en tillitsvekkende måte (ibid). Vi vil i det følgende også benytte disse begrepene når vi vurderer kvaliteten på eget studie. Tilslutt vil det komme en redegjørelse for de etiske vurderinger og avveininger som er gjort.

3.5.1 Overførbarhet

Tolkninger og funn i den studien som vi har utført vil ikke kunne være overførbar til å gjelde for noen andre enn de som har deltatt i intervjuene. Man kan også velge å se det slik, at i kvalitativ forskning generaliserer man ikke til et større univers eller til et utvalg av dette, men det er mer snakk om en analytisk, teoretisk generalisering (Thagaard 2006). De funnene vi gjør i denne studien gjelder i første omgang for de skolelederne som er med i studien. Sett fra en annen side kan funnene fra studien brukes som rettleiding for hva som kan skje i en lignende kontekst. Overføringsverdien kan testes ved videre forskning og kan bidra til å generere ny forskning (ibid).

3.5.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet sier noe om kvaliteten på tolkningene og om forståelsen støttes av annen forskning (ibid). Har vi i denne studien undersøkt det vi hadde til hensikt å studere? Forskeren bør forholde seg kritisk til egne tolkninger, og resultatet fra prosjektet bør bekreftes av annen forskning. Her viser vi til intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale 2007). Gyldigheten må ses i forhold til det enkelte stadium og Kvale (ibid) bringer herved validitet, eller bekreftbarhet ned på forskningens hverdagslige praksis; bekreftbarhet som håndverkmessig kvalitet. Forskeren bør forholde seg kritisk til egne tolkninger og prosjektets resultater bør ses i lys av annen forskning. Forskerens erfaringer fra prosjektet og relasjoner til informantene gir grunnlag for de konklusjonene forskeren kommer frem til og bør derfor redegjøres for. I denne undersøkelsen har all data blitt vurdert kritisk av oss som forskere. Diskusjoner med veileder har også vært nyttig i forhold til analyse av datamateriale. All analyse som blir gjort har bakgrunn i uttalelser fra intervjuer og observasjon, i tillegg til at analysene er sett i sammenheng med tidligere forskning så fremt det har vært mulig.

3.5.3 Troverdighet

Studiens troverdighet er et mål på hvorvidt forskningsprosessen er godt beskrevet og vekker tillit til studien (ibid). En vurdering av kvalitative datas troverdighet, blir egentlig forskerens refleksjon over tilfeldige målefeil. I forbindelse med intervjuundersøkelsens syv stadier mener Kvale (ibid) at reliabiliteten, eller troverdighet som vi bruker i denne studien, må kobles først og fremst til intervju, transkribering og analysestadiet. Troverdigheten styrkes hvis flere

forskere deltar på prosjektet. Gjennom hele arbeidet med masteroppgaven har vi vært to som har samarbeidet, diskutert og reflektert. Vi var begge med på alle intervjuene og har i etterkant diskutert datamaterialet. Begge har gjort/ lest transkripsjoner noe som kan gi en bekreftelse på at tolkningen vi gjør, gir de samme mønstre på det innsamlede materialet. Alt dette styrker undersøkelsens troverdighet.

På en av skolene vi kom til var rektor syk på intervjudagen. Inspektøren ved skolen tilbød seg å bli intervjuet i stedet for rektor. Vi gjennomførte intervjuet med inspektøren, men opplevde underveis at dette ikke ble sammenlignbart med de andre intervjuene. Vi valgte derfor å komme tilbake til denne skolen og gjennomføre intervjuet med rektor en dag senere. Vi så i etterkant at dette var riktig for vår troverdighet av datainnsamling.

Gjennom metodekapitlet har vi forsøkt gjort rede for forskningsprosessen og datainnsamlingen. På bakgrunn av dette kan leseren i stor grad kontrollere undersøkelsens troverdighet.

3.5.4 Ethiske vurderinger

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser. Det betyr at behovet for å skaffe tilveie gode data og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd gjennom studien (Postholm 2005). Under følger en redegjørelse for de etiske vurderinger vi har gjort i denne studien.

Intervjuet kan med fordel åpne med nøytrale spørsmål for så gradvis nærme seg mer sensitive spørsmål, og gjerne avslutte med mer nøytrale tema igjen. Nøytrale spørsmål i starten er med på å berolige informanten og bygge tillit. På samme måte er det viktig å avslutte med spørsmål det er forholdsvis enkelt å svare på. Det gjør det lettere å avrunde selve intervjuet. En annen utfordring med en intervjuundersøkelse er formuleringene av spørsmålene. En feil som er lett å gjøre er å utforme for generelle og abstrakte spørsmål (Thagaard 2006). I alle stadier må forskeren være seg bevisst sitt etiske ansvar. Kvale (2007) presiserer tre etiske regler som må vurderes i alle stadier; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Med informert samtykke mener vi at informant må informeres om forskningens formål og prosjektets plan. Det er også viktig at forsker forklarer slik at informanten forstår at han deltar frivillig og kan trekke seg når som helst. Det må overhode ikke være noen tvang. Konfidensialitet innebærer at forsker ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre en persons

identitet dersom annet ikke er avtalt. I mange tilfeller kan det også være hensiktsmessig å anonymisere også skoler og kommuner.

I vårt forskningsopplegg har det ingen hensikt å offentliggjøre verken personer eller skoler. Derfor vil vi bruke fiktive navn på personer, kommuner og skoler. Likevel må vi reflektere over om opplysninger lar seg spore tilbake til personer og eventuelle skoler og kommuner. Konfidensialiteten må i varetas og vurderes i alle faser av intervjuundersøkelsen. Med konsekvenser mener Kvale (ibid) at vi må vurdere hensynet til mulig skade for intervjupersonene, eller eventuelt de forventede fordeler dette kan gi. Konsekvensene må også vurderes for den gruppen informantene representerer. Ofte kan intervjupersonen oppleve deltagelsen i studiet som positivt. Det at en person er genuint opptatt av det du har å fortelle og at noen lytter til det du har å si i en lengre periode, oppleves av mange som positivt. Samtidig må forskeren være bevisst på at informanten i en slik situasjon ofte kan fortelle ting han senere vil angre på. Det er viktig å være bevisst på hvor langt en vil gå med spørsmålene sine. Det er viktig at forskeren viser respekt for informantens grenser. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD). Gjennom hele arbeidet med studien har vi tatt hensyn til de tre etiske reglene for forskning på sosiale og mellommenneskelige forhold som omtales av Kvale (2007), og som også ligger som krav for godkjenning fra NSD. Informert samtykke er ivarettatt ved at alle skolelederne som ble intervjuet har mottatt både muntlig og skriftlig informasjon om studiens hensikt. Her er både anvendelse av intervju og opptak beskrevet. Alle lydopptak og transkribert materiale vil bli slettet innen utgangen av 2009.

4.0 Presentasjon av data

I metodekapitlet ble det redegjort for at studien er innenfor den kvalitative forskningen. Valget av en fenomenologisk tilnærming vil bidra til å finne essensen i de opplevde erfaringene som de utvalgte skolelederne har med nasjonale prøver på 5. årstrinn i grunnskolen. I dette kapitlet presenteres den informasjonen som de kvalitative intervjuene har gitt. Informasjonen fra intervjuene er derfor tematisert etter de tre forskningsspørsmålene som belyser problemstillingen ut fra ulike perspektiver. Se kapittel 1.1. Forskningsspørsmålene er i datafremstillingen fremstilt i prioritert rekkefølge. Det vil si at det mest omfattende datamaterialet er prioritert først: *Skoleledernes opplevelse av at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre dem for skolens resultater*. Deretter følger meningsfortettingen som kommer inn under forskningsspørsmål 2: *Skoleledernes opplevelse av at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på sin skol*. Og til sist meningsfortetting som kommer inn under forskningsspørsmål 3: *Skoleledernes opplevelse av krav og fokus på de nasjonale prøvene sett i forhold til de andre mål skolen har*. Under de tre forskningsspørsmålene er svarene fra skolelederne kategorisert. I dette arbeidet har vi forsøkt å finne hendelser og uttalelser som ligner hverandre og som sammen utgjør våre kategorier.

Vi vil veksle mellom oppsummeringer av informantenes utsagn og transkriberinger slik at det presenterte datamateriale vil utgjøre de fenomen som ønskes belyst gjennom analysen. Det empiriske materiale vil i så måte være med å klarlegge skoleledernes erfaringer med og opplevelser av et kvalitetssikringssystem som nasjonale prøver representerer. Gjennom arbeidet med intervjumaterialet dannet det seg noen inntrykk som også er forsøkt beskrevet.

I oppgaven har vi valgt å gi skolene fiktive navn. Bak navnet setter vi (B) for byskoler og (L) for skoler fra mer rurale strøk. Dette gjør vi for at leseren lettere skal kunne kjenne igjen hva som er byskoler og skoler i mindre kommuner.

Berg skole (L) ligger i en relativt liten, kystnær kommune med ca. 6000 innbyggere. Dette er den minste skolen som er med i studien. Skolen har rundt 160 elever og den er plassert i ett av tettstedene i kommunen. Rektor ved denne skolen har lang erfaring som skoleleder. Rektor og en inspektør utgjør skolens ledelse. Det er fem skoler i kommunen. Rektorene er medlem av et nettverk der ulike oppgaver blir diskutert og drøftet.

Dal skole (L) ligger i en kommune med ca 11.000 innbyggere, der kommunen må sies å være et regionsenter for denne delen av fylket. Kommunen kan karakteriseres som en industrikommune, og skolen som er den største barneskolen i kommunen med ca. 300 elever, ligger i kommunesenteret. Rektor ved denne skolen har vært enhetsleder der i flere år. Det er i tillegg til rektor, to inspektører i lederteamet ved skolen. Det kan også nevnes at skolen har en egen innføringsenhet for utenlandske elever. Disse elevene utgjør over 15 % av elevtallet ved skolen. I kommunen er det tre barneskoler, to kombinerte 1 til 10-skoler og en ungdomsskole.

Åsen skole (B) ligger i et veletablert område, i en stor bykommune med fire bydeler. Skolen, som er over 150 år gammel, har en lang og tradisjonsrik historie. I dag har skolen over 600 elever og de har flyttet inn i et nytt skolebygg med topp moderne utstyr og fleksible romløsninger. Administrasjonen ved skolen består foruten rektor av to inspektører, en faglærer for tilpasset opplæring, en IKT leder og to sekretærer.

Heim skole (B) ligger i en bykommune og har i underkant av 400 elever. Skolen ligger i utkanten av byen, i et område med stabil bosetning. Skolen er kjent for å drive forsøk med fleksibel organisering av undervisningen, med tilpasset skolestart for 6 åringer og fleksible ferieordninger for elevene. Skolen er en såkalt demonstrasjonsskole. Rektor ved denne skolen har vært skoleleder i mange år. Skolen ledes av rektor og en inspektør.

Voll skole (B) har 350 elever og er en byskole i samme bykommune som Heim og Åsen skoler. Skolen er sentrumsnær i et strøk med stabil bosetting. Skolen er en eldre skole og bærer preg av gammel bygningsmasse. Rektor ved denne skolen har vært skoleleder i fire år. Voll skole har også en inspektør i ledelsen.

Vik skole (L) ligger i en relativt liten kommune. Kommunen ble etablert i 1965 etter sammenslåing av to nabokommuner. Jord- og skogbruk er sammen med foredling av landbruksprodukt viktige næringer. Vik skole er den største barneskolen i kommunen med om lag 250 elever. Skolen flyttet inn i nyrenoverte og påbygde lokaler i 2007. Den har som forsøk tre avdelingsledere i tillegg til rektor. Hver avdelingsleder har ansvar knyttet til ulike trinn ved skolen.

4.1 Skoleledernes opplevelse av at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre dem for skolens resultater.

4.1.1 Ulik grad av kommunalintern ansvarliggjøring

Flere av rektorene forteller at resultatene fra nasjonale prøver blir etterspurt og diskutert på kommunalt nivå. Fire av skolene forteller at dette er faste tema både på rektormøter og på ledermøter i kommunen. Her ser vi et klart skille mellom det skolelederne fra byskolene sier, og det skolelederne fra skoler i mer rurale strøk uttaler. Alle rektorene på byskolene forteller at nasjonale prøver, og resultatene fra disse, er lagt fram og diskutert på ledermøter i kommunen. Skolelederne på alle de tre byskolene i denne studien opplever at deres skole blir rangert og evaluert i forhold til de resultatene som de får på nasjonale prøver. De tre rektorene ved byskolene opplever dette som positivt og uttrykker at de synes det er fint at de blir sett. Når kommunes administrasjon etterspør resultatene ved den enkelte skolen, føler de at de får en samtalepartner som de kan diskutere med. Også rektorene i mellom diskuteres resultatene.

Ja, vi har rektormøte fast hver måned og der blir det regelrett lagt fram. Dem følger veldig med... lagt fram for oss og sammenligner vår kommune med andre. Så dem er veldig klar på hva dem er opptatt av og i ledersammenheng møter jeg min kontaktperson på rådhuset hvor de nasjonale prøvene blir brukt i samtalen på hvordan vi når resultatene. Jeg opplever det som veldig bra fordi at det er så fint, at for det første at vi blir fulgt med, at det stilles noen spørsmål til oss, at vi blir utfordret litt på pedagogikk og at vi får vite ... ja, at vi får en samtalepartner.
Rektor ved Åsen (B) skole

Også rektor ved Dal (L) skole sier at skoleeier er opptatt av resultatene på nasjonale prøver. Han forteller at kommunens ledelse har endret fokus, og de er nå mye mer opptatt av faglige resultater enn tidligere. Rektorene ved Berg (L) skole og Vik (L) skole har derimot en annen oppfatning av hvordan skoleeier etterspør resultater. Disse to skolene mener at deres kommune mangler et system for oppfølging fra skoleeier. Rektor ved Vik (L) skole har etterspurt oppfølging fra administrativt hold. Det har også rektor ved Berg (L) skole gjort, og uttrykker dette i sterke ordelag:

Det finnes ikke interesse. Jeg har ikke fått hørt et pip jeg i fra øverste hold. Verken hvor bra det var at det gikk greit å alt sånn ... ikke EN respons tilbake. Vi har dårlig rapporteringssystem på veldig mye i kommunen her og det er ikke etterspurt for nasjonale prøver. Det er ikke noe rapportering på det.

4.1.2 ”Spenning”, ”stolthet”, ”skyld og skam”

Under intervjuene med rektorene ble de spurt om ulike sider ved ansvarliggjøring av dem som skoleledere. Fra vårt datamateriale ser vi at ansvarliggjøring av lærerne var noe mange av skolelederne hadde tanker om. ”Læringstrykk”, ”belønning”, ”straff”, ”skyld og skam”, er stikkord som trer fram i datamaterialet. Skolelederne uttrykker ansvarliggjøring av lærerne på forskjellige måter. Skolelederen fra Voll (B) uttrykker at svake resultater i en klasse førte til at han skiftet lærer i denne klassen.

Vi ga dem tilbakemelding på hva vi hadde sett og stilte en del spørsmål sånn... og det kom jo klart frem at han ene hadde jo ikke faglige kvalifikasjoner. Og så hadde jeg en annen lærer som vi satte inn da. Og det startet jo egentlig med analyse av tester da, og nasjonale prøver ser jeg i den samme sammenhengen.

Den samme skolelederen sier også at innføring av nasjonale prøver fører til mer kontroll, og at det å stille forventinger til elevene er en voksenoppgave som skolen ikke har vært flink nok på. Rektor ved Åsen (B) skole sier at hun går i dialog med lærerne og anmoder lærerne om at nå må de passe på. Hun stiller også spørsmål om metodikken er god nok. Rektor ved Heim (B) skole mener at desentralisert ledelse er forutsetning for å lykkes. Denne skolen har en koordinator på hvert trinn, som sammen med lærerne bestemmer hvordan ting gjøres innenfor de rammene man har. Hun mener at ansvarliggjøring og myndiggjøring av lærerne er nøkkelord for å skape en god skole. Rektor ved Dal (L) skole sier derimot at han synes det er vanskelig å stille tøffe krav til sine lærere. Han mener at det er vanskeligere for han å stille krav til lærerne enn det er for skoleeier å stille krav til han. Dette uttrykker han på følgende måte:

Fordi jeg kjenner litt på det at det er ikke så lett å være så knalle tydelig på lærerne som en rådmann kan være til rektor. Han har ikke bedt om å bli sjef overfor ungene. Og alle lærerne ville ikke tåle det da vet du. Det er noe der.

Skolelederne ved Heim (B) skole og ved Berg (L) skole sier begge to at de bruker belønning for gode resultater. Disse skolene hadde gode resultater på nasjonale prøver, og opplevde stor positiv omtale fra media i både lokalaviser og i riksdekkende aviser/tv. Skolelederne opplever en positiv bølge og en stolthet som følge av de gode resultatene. Også skolelederen ved Voll (B) uttrykker stolthet over gode resultater. Samlet kan vi summere dette opp med uttalelsen fra rektor ved Heim (B) skole:

Jo, vi synes det er artig da. Vi engasjerer oss i og gjør det bra. Vi vil det. Så jeg snakka nå med nåværende 5. om det. ”Hvordan går det?” Jo, dem var spent for nå var det som å hopp etter Wirkola. I fjor var det kake fra brukerråd og FAU. Jeg sa de måtte sende det da (he-he). Dem var jo så stolt. Men nå skal det vær litt sånn, blomster på avslutningen til lærerne å sånt noe nå da, fant jeg ut. Nå passet det sånn. Jeg gjør det. På resultat. Tar fram.

Skolelederne ved Vik (L) skole og Dal (L) skole sier at resultatene blir tatt på alvor, men at de ikke er så veldig stolte av resultatene. Rektorene ved disse skolene opplevde å få nokså svake resultater på nasjonale prøver. Skolelederen ved Vik (L) skole uttrykker det slik:

Jeg registrerer en skuffelse egentlig i personalet, og den har jeg kjent veldig på selv også fordi at det som er ment å gi hjelp til den enkelte eleven altså kartlegginga. Og da å se på hva vi skal gjøre videre det synes jeg er helt strålende og da at en elev presterer der og da skal bli grunnlag for en slags konkurransevirkosomhet i og med at det blir presenteret som det har blitt i media og på nettet det synes jeg er uheldig og ei slagside. Da er det over på en kultur som vi ikke er tjent med. Og skuffelse over ... og var det sånn det var, og var det sånn det ble, og det gjelder flere lærere enn de som er involvert. Man kan føle at de har litt vondt av elevene rett og slett ... for de kan føle at de blir uthengt i avisa.

Flere av rektorene forteller at de opplever spenning omkring offentliggjøring av resultatene fra nasjonale prøver, og at både lærere og skoleledere er opptatt av hvordan resultatene fra egen skole slår ut i forhold til nasjonalt gjennomsnitt. Det er tydelig at nasjonale prøver utgjør et stort spenningsmoment, og får stor oppmerksomhet rundt på skolene. Beskrivelsen som rektor ved Åsen (B) gir kan oppsummere rektorenes oppfatninger av dette: ”Jeg synes jo det er spennende å se hvordan elevene mine gjør det i forhold til andre. Jeg synes jo det er rås spennende, men det er jo ikke for at vi skal være bedre eller ...”

4.1.3 ”Krav fra skoleeier”, ”trykket øker”, ”ekstra belastning” – endringer i skolelederrollen

Skolelederne ble spurt om de opplevde at rollen som skoleleder har endret seg, og på hvilken måte. Flere skoleledere svarer at dagens forventninger og krav til av skolelederrolle har gjort dem til andre ledere enn tidligere. Enkelte av dem peker på et økt trykk og skarpere fokus fra omverden har blitt en del av hverdagen. Noen peker på at foreldre og nærmiljø stiller krav om en god skole. To av skolelederne peker på at trykket fra media er med på å endre fokus.

Skolelederen ved Heim (B) sier blant annet at kravet fra skoleeier har endret seg. Flere av skolelederne synes det nasjonale vurderingssystemet som nasjonale prøver er en del av, har

bidratt til at langt flere etterspør hvordan skolen gjør det. Før var det bare skolen selv som var opptatt av dette. Nå opplever de at resultatene til elevene, og skolen, i langt større grad blir etterspurt. Rektor ved Dal skole (L) kommenterer også at økt krav til vurdering har ført til mer rapportering, og på måten han uttrykker seg, forstår vi at han har føler at dette er en ekstra belastning. To av rektorene kommenterer at de alltid har følt seg ansvarlig for skolens resultater, men at fokuset fra omverden er langt større enn tidligere. Samlet kan rektorenes oppfatning oppsummeres i uttalelsen fra rektor ved Åsen (B) skole:

Jeg tror nok det at kunnskapsløftet kom i langt større grad har gjort oss til andre ledere eller nødvendigvis må gjør oss til andre ledere enn tidligere. Men man kan jo si det er litt unyansert å si det sånn, men det er jo klart at med en gang du får en ny læreplan så skjerper du opp og sier hva er det nå som kreves av meg som skoleleder. For nå stilles det jo andre krav. Lærerne stilles overfor andre krav. Vi kan ikke si at nasjonale prøver isolert sett utgjør det, men det gir meg en spissing som en del av det hele.

4.1.4 ”Presseomtalen er en utfordring”, ”foreldrene er interesserte” – ekstern ansvarliggjøring

Omdømme, rykte og oppslag i media er også en del av den nye ansvarliggjøringen i skolen. Vi opplevde at våre informanter også hadde klare tanker om dette. De tre rektorene som kommer fra mer rurale strøk sier at offentliggjøring i media har en slagside. De opplever at oppslag og rangering av skoler i avisene er en utfordring å takle. ”Utfordring”, ”skepsis”, ”dumt” og ”vondt”, er uttrykk som de bruker.

Rektor ved Berg (L) og Vik (L) skole trekker fram at elevene blir skadelidende når deres skole blir uthengt i media. Rektor ved Vik (L) skole hevder også at resultatene kom så fort i media at skolene selv ikke fikk tid til å analysere resultatene før de kom på trykk i avisa. Hun uttrykker det på denne måten:

Det kom ganske fort i avisa sånn at vi på en måte ikke hadde hatt tid til å snakke om resultatene så mye her ... og de lå fort på med telefon og ville ha kommentarer. Det var jo så sprengt den dagen vi kunne gå inn på nettet og se at den ene kontaktlæreren var ikke klar over det før hun hadde lest det i avisa. Hadde ikke kommet seg inn på nettet. Ja... (latter) det er jo erfaringer det da.

Rektorene i byskolene forteller også om økt mediainteresse. De påpeker ikke like klare negative utsagn om blant annet medias oppsalg i avisa. Samtlige av byskolene i studien hadde gode resultater på nasjonale prøver, og ingen av dem opplevde negativ omtale i mediene etter

at resultatene fra nasjonale prøver ble sluppet. En av rektorene ved byskolene uttrykte det slik:

Vi gjorde det veldig bra i fjor og kom på TV for det, på Dagsrevyen. Vi har et mål om å være på topp ti, altså blant de ti beste på nasjonale prøver. Det er noe som vi må ta internt, samtidig vet du at utad, systemet er sånn nå da, at det blir nå kjørt opp i avisa og på den og den plassen. Så det er samtidig viktig at skolen har noe kvalitet da, i forhold til brukere og i forhold til ryktet sitt. Så det er ganske viktige ting.
Rektor Heim (B) skole

Flere av rektorene sier noe om foreldrenes interesse for resultatene fra nasjonale prøver.

Rektorene mener at resultatene er viktige i tilbakemeldingene til foreldrene på samtaler.

Rektorene Åsen (B), Voll (B), Heim (B) mener at foreldrene er veldig interessert i resultatene fra nasjonale prøver. Her lar vi uttalelsene fra rektoren ved Åsen (B) skole representere disse utsagnene.

Ja, foreldrene er veldig interessert. Ja, men det kan du jo si at vi legger opp til og tar med de nasjonale prøvene i samtaler. Foreldrene vet det. Og da for de se noe og så diskuterer de resultat, og så sier man hva kan vi vurdere det her til å være.

To av rektorene, rektor ved Vik (L) og Berg (L) synes foreldrenes interesse for resultatene er liten, og gir uttrykk for at de skulle ønske mer interesse. Den femte rektoren vi intervjuet, rektor ved Dal (L) har ikke gitt noe klare utsagn om dette. Her kommer det fram tydelige forskjeller mellom byskolene og skolene fra mer rurale strøk.

4.2 Skolelederens opplevelse av at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på sin skole

4.2.1 "Gir retning", "fast plattform" – Nasjonale prøver som verktøy

Samlet sett uttrykker skolelederne at de opplever nasjonale prøver som et nyttig verktøy for å fremme utvikling på egen skole. Skolelederen ved Voll (B) uttrykker det slik:

Folk begynner å se at dette er en mulighet, og spesielt vi som skoleledere, det er et kjempebra verktøy synes jeg, altså. Jeg synes at det er en lederrolle, å si noe om retning og viktigheten av de ulike områdene, og i den sammenhengen så, det er jo jobben min, så skal det være med å fremme utvikling. Jeg synes jo at hvis du skal snakke om skoleutvikling, så må en på en måte ha et verktøy for å kunne se om det faktisk er en utvikling. Så om forventet innsats gir det resultatet du håpet på.

Flere av skolelederne sier at nasjonale prøver er nyttig fordi det viser dem hvordan skolen ligger an. De uttrykker dette med utsagn som – ”gir retning”, ”pekepinn”, ”hvor er vi”, ”hvor står vi”. Rektor ved Dal (L) skole sier at nasjonale prøver gir ham et fastere utgangspunkt når skolens virksomhet skal analyseres. En av de andre rektorene uttrykker at nasjonale prøver er viktig for henne som skoleleder fordi det gir henne mulighet til å motivere for endringer og til å legge læringstrykket på ulike faglige områder. Rektor ved Vik (L) skole understreker tydelig at resultatene fra nasjonale prøver er et nyttig verktøy for lærerne når de skal hjelpe og videreutvikle den enkelte elev.

4.2.2 ”Svake resultater” – Kompetanseutvikling

Ingen av skolelederne uttrykker entydig at nasjonale prøver alene har vært med å sette retning for kompetanseutviklingen ved deres skoler. De gir uttrykk for at nasjonale prøver fortsatt er så nytt at de ikke viser helt klare tendenser hvor skolen må satse mer. Rektor ved Åsen (B) sier det slik:

Men når det gjelder nasjonale prøver. Det er ikke så mange år det har vært, så synes jeg faktisk talt at sammenligningsgrunnlaget ennå er litt vanskelig fra år til år. Jeg synes det må gå noen år til. Og det andre er at tingene, gruppene skifter og siden vi begynte den systematiske leseopplæringa så er det første kullet som kommer til nasjonale prøver og så må en nesten se neste kull som kommer nå. Gir det, er det altså den systematiske leseopplæringa som gir utslag eller..., ja, stasjonsarbeidet eller metodikken. Så det er mange ting her på våres skole som kan være med å virke inn på resultatene.

Likevel sier fem av rektorene at nasjonale prøver sammen med det andre vurderingsarbeidet som gjøres på skolene er med og setter fokus for kompetanseutvikling. Fire av rektorene, to fra by skoler og to fra skoler i mer rurale strøk nevner kompetanseutviklingstiltak som skolene arbeider med. Det gjelder både norsk og matematikk. To av rektorene, både skolelederen ved Berg (L) skole og skolelederen ved Heim (B) skole forteller at kommunen har kompetanseutviklingstiltak som skolene er med på.

Rektor ved Åsen (B) skole sier at kompetanseutvikling blir diskutert i rektornettverk, og forteller at skolene i dette nettverket bruker skolebesøk for å lære av hverandre. Rektor ved Voll (B) skole nevner også om hvordan skoler kan utnytte hverandre for å heve kompetansen. En lærer ved deres skole hospiterer i 20 % stilling ved en engelsk privatskole for å heve sin egen kompetanse i engelsk. Skolelederen ved Heim (B) skole trekker fram at skoleeier kan gå

inn og analysere resultater fra blant annet nasjonale prøver. De skolene i kommunen som har svake resultater på enkelte områder får tilbud om oppfølging og kompetanseutvikling:

For dersom du gjør det spesielt dårlig på nasjonale prøver så er det et verktøy for kommunen for å tilpasse sine krefter og ressursbruk, ikke sant. Fordi dem går inn da og gir ekstra fokus og hjelper med kursing og forskjellig i begynneropplæring eller hva det nå er som bøyggen da.

4.2.3 Korrigerer av kurs og bevisstgjøring

Skolelederne i denne studien har alle en opplevelse av at innføring av nasjonale prøver har bidratt til økt refleksjon og fokus på hva som er skolens mandat. Samlet sett mener skolelederne at nasjonale prøver har bidratt til økt refleksjon og diskusjon innad i kollegiet på de ulike skolene. Rektor ved Åsen skole beskriver noe av denne diskusjonen på denne måten:

I de siste diskusjonene jeg hadde med de på trinnet i femtetrinnet at ... da spør jeg: "Er vi på plass? Er vi som skole på plass?" Eller har vi litt å gå på der. "Hva må vi legge om? Må vi reflekter rundt på trinnet eller gjør noe? Blir det endringer av praksis?" Altså en slags refleksjon på arbeidet våres... Altså, jeg synes at de nasjonale prøvene er med på å gi oss en viktig korreksjon på læringsarbeidet våres totalt sett, på nivåarbeidet våres og differensieringsarbeidet våres og tilpassa opplæringsarbeidet våres.

Flere av skolelederne uttrykker at nasjonale prøver har ført til mer fokus på læring. Rektor ved Vik (L) skole kaller dette "faglig fokus", rektor ved Berg (L) bruker ordene "økt læringstrykk på det faglige", mens rektor ved Voll (B) benevner det som "økt fokus på rutiner". Rektor ved Voll (B) skole sier videre at han tror fokuset ville ha vært ennå større om skolen hadde fått dårlige resultater på nasjonale prøver. Rektor ved Dal (L) skole sier at erfaringer fra nasjonale prøver har ført til en diskusjon på skolen om de har brukt sine ressurser riktig. Denne skolen oppnådde svake resultater på nasjonale prøver 2008. Han uttrykker dette slik:

Det har blitt mer fokus på læring. Men det har hjulpet oss å sette fokus på om vi har lært bort nok, om vi har vært smart nok. Det har aldri vært jobbet for lite, det er masse innsats, men det har nok vært lærerstyrt og kateterstyrt arbeidsplan, og vi har godt av å se over tid om måtene våres gir så gode resultater som vi tror.

4.2.4 Ulike systemer for vurdering og grad av kontinuerlig utviklingsarbeid

Skolelederne ble spurt om hvordan de opplevde at nasjonale prøver blir brukt som del av et større system for vurdering ved den enkelte skole. Svarene varierte noe. Skolelederne ved byskolene gav uttrykk for at resultatene fra nasjonale prøver blir brukt som ledd i et større systemarbeid ved skolen. Rektor ved Voll (B) skole formulerte det på følgende måte, og kan oppsummere det alle byskolene mente om dette.

Vi har en sånn kvalitetssikringsplan på skolen, og der inngår nasjonale prøver som en del av det. Vi har et system der vi to ganger i året, inspektøren og jeg, har faste møter med trinnene. Det ene på høsten, der vi går igjennom årsplanene deres, altså "hvordan har dere planlagt dette nå? Er det mulig å nå de målene dere har satt dere?" Og så har vi i mai på en måte "hvordan gikk det?" Og i det så bruker jeg blant annet nasjonale prøver... Og det er klart at det viktigste for meg, det er å bruke det som intern utvikling. Altså å sette det i det systemet. Både på individnivå og trinnsnivå og skolenivå.

Når det gjelder skolelederne fra skolene i rurale strøk sa både rektor ved Berg (L) og rektor ved Vik (L) at de manglet et system for hvordan resultater fra nasjonale prøver skulle brukes. Rektor ved Berg (L) skole gav uttrykk for at hun brukte resultatene som et ledd i sin skolevurdering, men at det manglet et gjennomarbeidet system. Rektor ved Vik (L) skole etterlyser et slikt system og sier at tidsfaktoren er avgjørende for at det skal komme på plass.

Vi diskuterer ulikheter og likheter og sånn, men vi mangler det overordnede systemet for å ta tak i hva er det vi gjør når vi ser sånn og sånn. Jeg skulle ønske at det hadde vært der, men jeg ser jo at det krever tid å få satt det i system og vi mangler tid til å gjøre noe med det.

Skolelederen ved Dal (L) skole nevnte at de hadde et system for hvordan de behandlet nasjonale prøver, og hvordan resultatene fra nasjonale prøver er en del av arbeidet med å konkretisere utviklingsmål for skolen.

4.3 Opplevelse av krav og fokus på de nasjonale prøvene sett i forhold til de andre mål skolen har.

4.3.1 Fremheving av kjernefag og basisferdigheter

Skolelederne ved Heim (B), Dal (L), Berg (L) og Vik (L) signaliserer helt klart at det som måles gjennom nasjonale prøver er viktigere enn andre fag og mål i skolen. Dette kommer

fram ved at de bruker ord og begrep som kjernefag og basisferdigheter eller at de direkte sier at dette er viktigere og mer grunnleggende ferdigheter. Rektor ved Heim (B) sier det på denne måten:

Det er jo en grunn til at det heter kjernefag. Da tenker jeg at norsk er viktigere enn andre fag fordi hvis du skal håndtere en del andre fag [...] Jeg har vel alltid tenkt at det (anm: Nasjonale prøver) ikke er så dumt.

I tillegg forteller skolelederen fra Voll (B) om satsning på etter/videreutdanning og hospitering knyttet til kjernefag.

4.3.2 Påvirkning på skolens oppgaver og mål

Skolelederne uttrykker en bevissthet om at nasjonale prøver og det som måles i disse prøvene er og skal være en del av en helhet. En rektor sier: ”Det kan ikke bli sånn at det at vi skal gjøre det godt på de nasjonale prøvene skal gå ut over de andre fagene og de andre målene. Vi må fortsatt lage hele mennesker.” Skolelederne trekker frem fokusområder og satsningsområder skolen deres har og som ikke måles direkte av nasjonale prøver. Dette kan for eksempel være praktiskeestetiske fag som kunst, kultur og musikk. En skoleleder sier at det er viktig å beholde helhetsperspektivet.

Skolelederne ved Vik (L) skole og Dal (L) skole mener derimot at nasjonale prøver er med på å dreie fokuset noe. Dette er de to skolelederne som er minst fornøyd med sine resultater på nasjonale prøver. De uttrykker ingen klar skepsis, men snarere et behov for å dreie fokuset på egen skole. Rektor ved Dal (L) skole forklarer sin opplevelse av dette: ”[...] at det er klart at det går mot å dreie fokus til engelsk, regning og norsk altså... og vi har kjent på det, og vi har snakket om det [...] så får vi prøve å ha fokus på andre ting i tillegg.”

Problemstillingen eller dilemmaet som skisseres i vårt tredje forskningsspørsmål, og som er utgangspunkt for dette kapitlet, har vært opp til diskusjon i personalet og fremtrukket av to skoleledere. Det er tydelig at fokus på nasjonale prøver kontra oppmerksomheten på andre mål i skolen, har engasjert kollegiet (lærerne) og i den grad påvirket skolelederen. Det kan summeres opp i dette sitatet fra skolelederen ved Heim (B) skole:

Og vi har jobba mye, og tenkt mye og minner ofte på at læreplanen består av en generell del. Det er fort gjort og hopp over den og gå rett på fagplaner og kompetansemål.

Skolelederen ved Dal (1) skole forteller at kollegiet i sine diskusjoner har hatt temaet om nasjonale prøvers påvirkning på skolens mål og oppgaver oppe. Ved denne skolen har noen utvalgte lærere fått delta i utformingen av de nasjonale prøvene. Dette har skapt en aksept i kollegiet.

4.4 Oppsummering av innsamlet datamateriale

Et stort og omfangsrikt datamateriale er redusert til det vi mener er "våre" skolelederes opplevelser og erfaringer i forhold til nasjonale prøver. Det er gjennom dette kapitlet forsøkt å trekke fram det vi mener er den viktigste essensen i det skolelederne sier. Deres uttalelser og "stemmer" er forsøkt tematisert etter våre forskningsspørsmål. Dette vil igjen danne utgangspunkt for drøftingsdelen. Her vil tidligere forskning på dette fagfeltet og den teorien som er belyst i kap.2 danne utgangspunkt for våre analyser og drøftinger. Vår egen innsikt, praksis og erfaring med fenomenet vil også være med å farge våre tolkninger. Her blir det viktig å være seg bevisst egne fordommer og antagelser angående fenomenet, slik at vi møter datamaterialet med åpent sinn.

5.0 Analyse og drøftinger

I dette kapitlet vil det sentrale være å analysere og drøfte informasjon, resultater og funn som har kommet fram gjennom intervjuene med de seks skolelederne i vår studie. Vårt analysegrunnlag er de kategoriene som er beskrevet i kapittel 4, og disse vil bli drøftet opp mot teorigrunnlaget i kapittel 2.

Utgangspunktet for drøftingene er problemstillingen slik den er presentert i innledning:

Hvilke opplevelser har skoleledere på barnetrinnet (1. – 7. årstrinn) med de nasjonale prøvene?

Problemstillingen har sitt utgangspunkt i innføring av et nytt styringssystem innenfor utdanningssektoren – ansvarsstyring. I teorikapitlet har vi beskrevet at intensjonen med det nye styringssystemet har vært å desentralisere beslutningsansvaret og gi et økt handlingsrom til skolene. Vi har videre beskrevet at ansvarsstyring kan bidra til større fleksibilitet i skolens prosesser og strukturer for igjen å gi økt kvalitet. Samtidig innebærer ansvarsstyringen en klar ansvars plassering til de det delegeres ansvar til. En forutsetning for at dette skal fungere er at de som stilles til ansvar faktisk har påvirkning på prosesser, strukturer og resultat.

I vår studie velger vi å konsentrere oss om en del av de sentrale myndigheters styringssystem, nasjonale prøver og hvilke opplevelser skoleledere på skolens barnetrinn har i forbindelse med dette.

Studiens tre forskningsspørsmål gir rammen for strukturen i kapitlet, og i det følgende vil vi drøfte de forskningsspørsmålene som har kommet frem gjennom arbeidet med intervjuene. Til slutt kommer oppsummerende konklusjoner som er knyttet til de hovedfunn vi har gjort drøftet opp mot Bergs friomsmodell. Datamaterialet, slik det foreligger i kapitlet over, henger nøye sammen og er sammenflettet. Utsagn som er lagt til én kategori vil også kunne si noe om andre sider av fenomenet. Likevel har vi drøftet hver kategori for seg. I de oppsummerende konklusjonene vil vi forsøke å gi en helhetlig drøfting opp mot problemstillingen vår.

5.1 Skolens resultater på nasjonale prøver og ansvarliggjøring i skolen

5.1.1 Opplevelse av skoleeiers kommunalinterne ansvarliggjøring

I kapittel 2 har vi gjort rede for at ansvarsstyring har kommet inn som en ny styringsform i utdanningssektoren og må forstås som et systemskifte. Endringene må sees i sammenheng med en reformbølge i offentlig sektor med ideer fra "New Public Management". Det er viktig å understreke at ansvarliggjøring gjennom desentralisering, innebærer større fleksibilitet og åpenhet, økonomiske incentiver og kontroll gjennom målinger i tester og undersøkelser. Gjennom en lovendring i Opplæringslova i 2004 ble ansvaret for kvaliteten på opplæringen tillagt skoleeier. Går vi til norsk forskning på feltet, skriver Langfeldt (2008c) at staten ved en desentralisert form for styring har et behov for både indirekte og direkte styring, og at ansvarsstyring kan gi staten et godt verktøy. En forutsetning er at skoleeier, skoleledere og skoler forstår og ikke minst følger opp signalene fra sentrale myndigheter. Forståelsen og oppfølgingen vil igjen sette sitt preg på skoleledernes opplevelser knyttet til ansvarsstyringen.

I vår undersøkelse opplever skolelederne i noe varierende grad en ansvarliggjøring fra skoleeier med en tydelig forskjell mellom by og land. Byskolene forteller at resultater på nasjonale prøver er faste tema på ledermøter med rådmannen og inngår som en del av den enkeltes samtale med sin kontaktperson fra rådhuset. En av skolene fra mer rurale strøk har også de samme erfaringene, mens de to andre skolene fra rurale strøk sier at en slik ansvarliggjøring mangler i deres kommune. Skolelederne som arbeider i bykommunene forteller om at skolens resultater blir lagt fram for alle skolelederne i fellesmøte, rangert på en kommunal liste. Dette er igjen grunnlag for diskusjon på ledermøter. Denne varierende grad i opplevelse av ansvarliggjøring er et tegn på at forutsetningene for ansvarsstyringen enda ikke er like godt forankret i alle kommunene.

Det våre informanter erfarer samsvarer i noen grad med funn som er gjort i andre undersøkelser. I den norske konteksten trekker vi fram *Skolelederundersøkelsen* (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas 2006), som er en omfattende undersøkelse gjort blant skoleledere i grunnskole og videregående skole vinteren 2005. Den setter blant annet fokus på endringer i skolen sett i lys av innføringen av det nye evalueringssystemet. Et av temaene var rektors opplevelse av stadig økende krav til ansvarliggjøring. Det kommer tydelig fram i undersøkelsen at rektorene oppfatter det slik at de stilles til ansvar for en rekke forhold i skolen. Et kjennetegn på den ansvarliggjøringen skolelederne opplevde kan beskrives

gjennom to av Sinclairs (1995) perspektiv for ansvarliggjøring; samfunnsorientert og profesjonell ansvarliggjøring. De to andre perspektivene på ansvarliggjøring som Sinclair beskriver; personlig og resultatorientert, var av mindre betydning. Dette forklarer Møller et al.(2006) med at majoriteten av norske rektorer fortsatt forankrer sin ledelse ut fra et samfunnsmessig og profesjonelt mandat.

Skolelederne i vår undersøkelse ser derimot ut til å ha beveget seg mer mot den resultatorienterte formen for ansvarliggjøring som ble omtalt i forrige avsnitt. Vårt datagrunnlag peker i retning av at det hierarkiske systemet er mer synlig, og at det stilles ansvar i flere ledd. På samme måte kan vi si at ansvarliggjøringen har beveget seg mer mot den personlige ansvarliggjøringen ved at følelser får et sterkere uttrykk. Følelser som kommer til uttrykk gjennom den personlige ansvarliggjøringen blir drøftet nærmere under kapittel 5.1.2.

Vi registrerer i vår analyse av meningsfortettingen at skolelederne fra byskolene har blandede følelser overfor rangering, men at de uttrykker en generell positivitet med at nasjonale prøver blir satt på dagsorden. Spesielt positivt oppleves det å få en samtalepartner dersom resultatene er knyttet til kvalitet ved egen enhet. Dette gjelder også når resultatene er dårligere enn forventet. Når skoleeier setter nasjonale prøver på dagsorden og benytter det systematisk i oppfølgingssamtaler med skolelederne i sin kommune, vitner det om at skoleeier følger opp og er bevisst det ansvaret som ligger i Opplæringslova § 13-10. Skoleeier setter samtidig et visst press på den enkelte skoleleder og ansvarliggjør skoleleder for elevenes resultater på nasjonale prøver.

Skolelederne sier lite om at skoleeier stiller konkrete krav om forbedringer, men de erfarer at skoleeier viser et ekstra engasjement til skoler med svake resultater og at de alle blir utfordret på det pedagogiske ved at det stilles spørsmål i samtale med skoleeiers representant. Ved de to skolene som manglet en systematisk gjennomgang av resultatene fra nasjonale prøver, opplever vi at skoleleder savner et system for gjennomgang og refleksjoner om resultat på det kommunale nivået. Skolelederne har et ønske om å bli ”sett mer i kortene”. De ønsker at rådmannen skal etterspørre resultat.

Undersøkelser fra andre kommuner i Norge viser at det i varierende grad er bygd opp og etablert system for oppfølging fra kommuneeier (Elstad 2008). I tillegg er det stor diversitet i

hvordan oppfølgingen i de enkelte kommunene skjer. Det samme kan vi si om skolelederne og den kommunale oppfølgingen i vår studie. Oppfølging fra skoleeier må skje ved at det fastsettes en forventning om resultatforbedring, skriver Elstad (ibid). Skoleleders opplevelse av ansvarliggjøring for skolens resultater er avhengig av hvordan den enkelte kommune møter den nye styringsformen, ansvarsstyring. Det er avhengig av hvordan kommunen møter og tar i bruk det handlingsrommet som innføringen av ansvarsstyringen åpner for. Dersom resultat ikke blir etterspurt, vil man heller ikke oppleve at man blir ansvarliggjort for skolens resultat fra skoleeier. Dette gir en dominoeffekt slik at det helhetlige systemet for ansvarsstyring i skolen ikke vil fungere etter intensjonene.

I vår studie ser vi en forskjell mellom sentrale bystrøk og mer rurale strøk: Skoler som ligger i bystrøk ser ut til å oppleve en sterkere ansvarliggjøring i sin skolelederrolle knyttet til skoleeier enn de andre fra mer rurale strøk. Det vil med andre ord si at ansvarsstyring som styringsideologi enda ikke har fått godt nok rotfeste i de rurale strøk. Dette vil også bli omtalt i kapittel 5.1.2.

5.1.2 Handlinger og følelser knyttet til resultater på nasjonale prøver

Skolelederrollen utspiller seg på to nivåer. På den ene siden har skoleleder en rolle i det strategiske, faglige, innovative og administrative, mens han på den andre siden har en rolle på skolenivå som arbeidsgiver. Satt i det hierarkiske systemet (Garmannslund et al. 2008) må skoleleder forholde seg til skoleeier over seg og til skolens lærere under seg. Som omtalt i forrige underkapittel opplever skoleledere i varierende grad ansvarliggjøring fra skoleeier. I forhold til lærerne er det skoleleder som må stille dem til ansvar for kvaliteten på opplæringen målt gjennom elevenes resultater.

Langfeldt (2008a) mener ansvarsstyringen ligger i spennet mellom legitimitet og skyldfordeling. Dette er interessant og innebærer at noen må stilles til ansvar slik at skyld fordeles eller eventuelt unngås. Når skoler oppnår et resultat som er lavere enn forventet er det naturlig at skoleledere og lærere i et slikt system får ”skylden” for resultatet.

Sett i et historisk perspektiv har norsk skole lange tradisjoner for å teste sine elever. Det som imidlertid er nytt innenfor ansvarsstyringen, er at resultatene er offentlige og at foreldre,

media og andre utenforstående har innsyn og kan stille spørsmål til resultatene. Denne ”ideologien” bringer inn at noen skal stilles til ansvar.

I utgangspunktet er det vanskelig å knytte teori om følelser opp til ansvarsstyringen, men følesenes betydning i tilknytning til hvordan aktørene forholder seg til resultater og resultatoppfølging må ikke undervurderes (Elstad 2008). Følelser vil virke inn på ønsker, oppfatninger og de handlinger som eventuelt vil utløses (ibid). Vonde følelser som følge av svake resultat viser at noen opplever at de blir stilt til ansvar.

Det er tydelig at skolelederne i vår undersøkelse mener lærerne har et ansvar for resultatene på de nasjonale prøvene. Dette kommer til uttrykk i de følelser som kommer til syne i kollegiet. I vårt datamateriale finner vi uttrykk som ”skyld”, ”skam”, ”spenning”, ”belønning” og så videre. Uttrykkene kommer fram når det blir snakk om reaksjoner og følelser knyttet til nasjonale prøver i skolens kollegium. Vi mener dette er en konsekvens av at lærerne blir ansvarliggjort for elevenes prestasjoner. I dette underkapitlet vil se nærmere på hvilken betydning skoleleder har i forhold til de følelser som kommer til uttrykk. Medias rolle blir tatt opp og drøftet i kapittel 5.1.4.

Kvaliteten på opplæringen synliggjøres gjennom resultater. For å oppnå gode resultater må disse speile kvalitet i skolens prosesser og strukturer, sier Langfeldt (2008a). Kvalitet i skolens prosesser og strukturer må tydeliggjøres og gjennomsyre alle nivå i skolen. Når skoleleder går inn i dialog med lærerne og stiller spørsmål til den praksis de har, vitner det om at skolelederne er bevisst på denne sammenhengen. Vi ser her at de nasjonale prøver setter i gang prosesser i skolen som er i tråd med sentrale dokumenter som NOU 16: 2003, stortingsmeldingene *Kultur for læring* og *Kvalitet i skolen* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, Kunnskapsdepartementet 2008).

I vår studie har vi fokus på skoleleders erfaringer. Blant de seks skolelederne vi intervjuet kom alle med en eller flere uttalelser som forsterker inntrykket av at de som skoleledere ansvarliggjør sine lærere. Dette gjøres gjennom dialog og refleksjoner sammen med team eller enkeltlærere. Skolelederne stiller spørsmål om de prosesser og strukturer lærerne/teamene har i sin praksis. Dette kommer tydeligst fram i byskolene.

Et annet funn i vårt datamateriale viser at skolelederne ansvarliggjør sine lærere gjennom vurderinger og ordninger som ”desentralisert ledelse”. Koordinatorer for hvert trinn myndiggjøres, samtidig som de blir ansvarliggjort. Desentralisert ledelse er nøkkelord for å skape en god skole, mener en skoleleder ved en byskole. Desentralisering av beslutninger kan være et tegn på at lærerne må gå inn å ta ansvar. Samme skoleleder forteller om regelmessige drøftinger og refleksjoner knyttet til resultat. Ved en annen byskole har også skolelederen gått så langt at han har omplassert lærere midt i et skoleår på basis av resultater og drøftinger med lærere/team. Den direkte årsaken til dette var i følge skoleleder mangler på faglige kvalifikasjoner. Skolelederen erfarer det som viktig at en desentralisert ledelse settes i system sammen med oppfølging og kontroll av resultater fra nasjonale prøver. Videre er det viktig for skolelederne at en operasjonalisering og konkretisering av handlingsrommet for lærerne er en forutsetning for at ansvarsstyring skal fungere innad på skolen.

Skolelederne i vår undersøkelse uttrykker stor spenning knyttet til offentliggjøring av nasjonale prøver. Dette gjenspeiler seg også i det øvrige kollegiet. Testing har vært gjennomført i en årrekke, men det at resultatene offentliggjøres er et nytt aspekt som kom inn med nasjonale prøver (Fevolden og Lillejord 2005). Vi tolker det som et uttrykk for at skolelederne og lærerne er spente og at resultatene har betydning for dem, og at det i neste omgang vil være med å sette fokus. Offentliggjøringen er et resultat av trender fra New Public Management som blant annet transparens. Åpenhet rundt resultater og kvalitet i skolen er en faktor av betydning for ansvarsstyringen i utdanningssektoren. Offentliggjøring av resultat betegnes som fase to i ansvarsstyringen (Langfeldt 2008c).

Til sammenligning uttrykker skoleleder ved en av de skolene som ligger i mer rurale strøk, at det er vanskelig å stille lærerne til ansvar på samme måte som han selv blir stilt til ansvar. Skolelederens opplevelse kan knyttes opp mot Moos (2003) som skriver om at skoleledere i dag blir stilt overfor krav og forventninger som ender med at de blir satt overfor en rekke dilemma. Skolelederen i vår undersøkelse stilles opp mot et dilemma knyttet til det Langfeldt (2008a) sier om tillit og kontroll. Dette perspektivet peker på at lærerne som profesjon har tradisjonelt vært en autonom yrkesgruppe, og de er vant med å være selvstendige og bli vist tillit til at de kan utføre jobben på en forsvarlig måte. Den nye styringsideologien kommer imidlertid inn og ansvarliggjør skolelederne gjennom økt kontroll. Rådmannen i denne kommunen forventer en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, og det fører igjen med seg en sterkere og tettere kontroll rundt lærerne. Dette oppleves konfliktfylt for ”vår” skoleleder.

Ansvarsstyringsideologien kan beskrives gjennom faser. Slik vi har beskrevet det i teorien, er belønning og straff knyttet til tredje og siste fase i systemet. Langfeldt (2008c) mener systemet ikke er fullt utbygd i Norge gjennom alle fasene. I vår analyse av meningsfortetting ser vi konturene av belønning og straff tatt i bruk ved flere skoler. Belønningen skjer ved at lærere og team blir tatt fram og hedret med blomster og positiv omtale – både av skoleleder og foreldrerepresentanter. Negativ omtale og uthenging i media oppleves som straff. Dette har klare paralleller til det Isaksen (2008) skriver i ”Skoler i gapestokken”. En hensikt med ansvarsstyringen er at skoleeier og videre skoleleder skal kunne utøve press for å skape målrettede forventninger og systematisk arbeid i skolen. Oppmuntring og ros fra leder kan være et godt virkemiddel for skoleleder for å fremme en god kultur på skolen. ”Belønning” og ”straff” virker forsterkende i forhold til følelser knyttet til resultatene som omtalt over.

5.1.3 Endring i skolelederrollen

Sentrale dokumenter har satt fokus på skolelederrollen. Det stilles krav om tydelig og kraftfullt lederskap (Utdannings og forskningsdepartementet 2004). Forventningene til skoleleder er høye og de har fått flere oppgaver og mer ansvar de senere årene. I Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) presiseres det at de siste årenes endringer baner vei for en ny skolelederrolle.

Skolelederne i vår undersøkelse ble spurt om de opplevde at rollen som skoleleder har endret seg med innføring av nasjonale prøver, og på hvilken måte. Flere skolelederne svarer at de opplever at skolelederrollen er blitt endret, sammenlignet med tidligere. I dag må en god skoleleder være i stand til å utvikle handlingsstrategier stilt overfor resultatene fra blant annet nasjonale prøver (Fevolden og Lillejord 2005). Dette er en ny og viktig utfordring for skoleledere. Som tidligere beskrevet i kapittel 5.1.2 er ikke tester noe nytt i skolen, det nye er at disse knyttes til styring av skolen og styringsgrunnlaget i skolen, og vi gjentar at i denne logikken danner testene et uttrykk for skolens kvalitet på opplæringen (Langfeldt 2008a). Flere av skolelederne trekker fram at foreldre og nærmiljø stiller krav om en god skole. Det nevnes også at media er med på å endre fokus. Likså peker en av rektorene på at kravene fra skoleeier har endret seg. Oppsummert kan vi si at alle skolelederne i vår studie opplever at innføring av blant annet nasjonale prøver har endret deres rolle som skoleleder.

Ansvarsstyring som ledelsesprinsipp har nådd skolelederne om enn i noe varierende grad. Her

er det ingen klare forskjeller mellom skolelederne fra byskolene og skolelederne ved skolene i mer rurale strøk.

På bakgrunn av datagrunnlaget mener vi at bevisstheten knyttet til rollen som skoleleder er endret de siste årene og dette viser at innføringen av et nytt styringssystem er synlig i skolen.

5.1.4 Ekstern ansvarliggjøring

I utgangspunktet var ikke medias rolle knyttet til nasjonale prøver og skolens resultater fokusområder i vår undersøkelse. Vi hadde bevisst valgt andre perspektiv i vår intervjuguide. I intervjuene kommer medias betydning for skoleledernes opplevelser av nasjonale prøver likevel tydelig og uoppfordret fram. Når medias rolle oppleves så sterkt og betydningsfullt for skolelederne, velger vi å bruke denne informasjonen i våre analyser og drøftinger. Under intervjuene kom det også fram om skolene hadde gjort det bra eller dårlig uten at vi direkte spurte om dette. Samtlige skoleledere valgte selv å kommentere sine resultater. Forskjellen i opplevelsene knyttet til nasjonale prøver skiller seg på dette området klart mellom de som presterer godt og de som presterer dårlig på nasjonale prøver. Disse forskjellene har betydning for den videre analysen og drøftingen av skoleledernes opplevelser. Vi presiserer at skolene og skolelederne i vår undersøkelse ikke er valgt ut fra resultater på nasjonale prøver.

Media har ingen plassering i det hierarkiske systemet, men kommer inn som en ytre påvirkningsfaktor. ”Ansvarliggjøring gjennom skoleeiers kvalitetsvurderingssystemer arter seg gjennom ansvarliggjøring av skoler, men presset mot lavt presterende skoler kommer særlig fra medienes søkelys” (Elstad 2008, s 232). Tidligere studier viser at negativ omtale i media og presse kan sette i gang prosesser på skolene (Isaksen 2008). Samtidig viser erfaringer fra andre land at systemet kan virke forsterkende både positivt og negativt (ibid). Det vil si at gode skoler blir bedre, og skoler som har svake resultater blir svakere. Ansvarsstyringen ser ut til å ha en svært positiv effekt på gode skoler, men virker stigmatiserende og vil ikke bidra til å utvikle svakt presterende til bedre presterende skoler (ibid). Dette ser ut til å være en av baksidene ved ansvarsstyringsideologien.

Medias søkelys oppleves av de fleste skolelederne i vår undersøkelse som et ekstra press. Samlet sett kan vi si at media er en stressfaktor for skolene og skolelederne. Går vi litt dypere inn i skoleledernes opplevelser knyttet til offentliggjøring av resultater på nasjonale prøver og

medias betydning, ser vi en klar forskjell mellom skoler som har gode og dårlige resultater. De to skolene som opplevde at de fikk dårlige resultater har helt klar negative opplevelser knyttet til pressen. I utgangspunktet er det nettstedet Skoleporten som offentliggjør resultater på nasjonale prøver, hovedsakelig på kommunalt nivå. Skoleeier og skoleledere selv kan gå inn på et mer detaljert nivå for å analysere resultat. Undersøkelser knyttet til forskningsprosjektet Achieving School Accountability in Practice (ASAP) viser at i skoler som har opplevd å være i ”gapestokken” og rangert som en av landets dårligste, fører den offentlige rangeringen til en krisestemning i skolen (Isaksen 2008). Rangeringene blir normalt vist stor mediainteresse og skolene blir stilt offentlig til ansvar for de svake resultatene.

Foreldre og foresatte har i de senere årene fått større innsyn i skolens virksomhet, jamfør åpenhetsprinsippet i NPM. Mulighetene for påvirkning har dermed blitt større. Skolelederne i vår undersøkelse opplever foreldreinteressen for skolens kvalitet gjennom resultater på nasjonale prøver, men opplever ikke at de er spesielt kritiske eller setter krav til skolen. Skolelederne forteller om en stor grad av fornøydhet fra foreldrehold, tross i at skolelederne selv gjerne kunne sett at resultatet var bedre. Selv om foreldre ikke direkte presser på, vil en generell interesse også skjerpe fokus for skolelederne og lærerne. Foreldrene som en gruppe plasseres utenfor det hierarkiske ansvarsstyringssystemet som en ekstern aktør på samme måte som media.

I vår undersøkelse kommer flere skoleledere inn på skolens omdømme. Det er tydelig at det er viktig å ha et godt rykte for skolen og skolens virksomhet. Hva media publiserer og hva foreldre/foresatte mener om skolen, er viktig. Den eksterne ansvarliggjøring spiller i så måte en sentral rolle. Offentliggjøring av resultater virker slik hensikten var.

5.1.5 Oppsummering av kapittel 5.1

I vår undersøkelse ser vi at skoleleders opplevelser knyttet til nasjonale prøver, speiler til en viss grad de hierarkiske oppbygde strukturene som ansvarsstyringen er bygd opp omkring. Der dette ser ut til å fungere, slik som i byskolene, er skoleeier bevisst sitt pålagte ansvar fra nasjonale myndigheter og stiller skoleleder til ansvar for kvaliteten målt gjennom nasjonale prøver ved skolen. Skoleleder bærer med seg ansvaret og stiller så sine lærere til ansvar for elevenes prestasjoner. Elevene stilles da til en viss grad til ansvar gjennom økt læringstrykk. Det kommer også tydelig fram at de **opplever** å bli stilt til ansvar. Følelser som skyld, skam

og stolthet trer tydelig fram i intervjuene. Media, foreldre og andre interesserte er i utgangspunktet ikke en del av dette hierarkiske systemet, men vi ser likevel at de spiller sentrale roller i ansvarliggjøringen av skolens aktører.

Etter vår vurdering er det et interessant poeng at der skoleeier ikke er på plass og stiller skoleleder og skoler til ansvar, kommer media og foreldre inn og setter kvalitet og resultater på dagsorden. I disse tilfellene er det foreldre som stiller krav til skolen og setter indirekte i gang prosesser på skolene. Vi erfarer at foreldrene er mest støttende og i liten grad kritisk, selv om det også i noen av tilfellene kan være grunn til det, mens media er den som stiller spørsmål og stiller aktører til ansvar.

Et viktig poeng er at følelser knyttet til gjennomføring, offentliggjøring og oppfølging av resultater gir en ny hverdag for skolelederne.

Hovedfunn under dette forskningsspørsmålet er:

- Skolelederne opplever ansvarliggjøring for elevenes prestasjoner. Ansvarliggjøringen er mer synlig og sterkere forankret i hele det hierarkiske systemet i sentrale områder.
- Det knyttes sterke følelser til nasjonale prøver.
- Ansvarsstyring har skapt en ny skolelederrolle.
- Ekstern ansvarliggjøring gjennom blant annet media er sterk, spesielt ved skoler som presterer svakt.

5.2 Nasjonale prøver og utviklingsarbeid ved egen skole

5.2.1 Nasjonale prøver som verktøy

Argumentene som ligger bak innføringen av nasjonale prøver er først og fremst at alle skolene skal få en forståelse av kvaliteten, og av de endringsbehovene som den enkelte skole har (Fevolden og Lillejord 2005). I så måte er nasjonale prøver ment som et verktøy for vurderingsarbeid ved skolene. Utfordringen på det nasjonale nivået er å få skoler og skoleeiere til å bruke verktøyet aktivt i utviklingsarbeidet sitt (ibid).

Skolelederundersøkelsen (Møller et al. 2006) sier at de nasjonale evalueringsverktøyene som nasjonale prøver er en del av, ikke oppleves som like viktige evalueringsverktøy som for

eksempel elevsamtaler og konferansesamtaler. Men Møller et al. (ibid) ser derimot at nasjonale prøver er bedre mottatt på grunnskolens barnetrinn. Samlet sett har etableringen av det nasjonale vurderingssystemet i liten grad påvirket skolens innhold, arbeidsmåter, undervisningsopplegg eller skoleleders arbeid med kompetanseutvikling i personalet. Bruk av nettstedet Skoleporten bekrefter dette ved at det enda brukes i liten grad som et ledelsesverktøy av skolelederne (ibid). Dette resultatet må sees i lys av at systemet ble etablert først i 2004, og at skolelederundersøkelsen ble gjennomført i 2005.

Våre analyser av meningsfortettingene viser et litt annet bilde. Når vi spurte om hvordan skolelederne opplevde at nasjonale prøver har vært nyttig for å drive utviklingsarbeid ved egen skole, svarte alle skolelederne at nasjonale prøver oppleves som et nyttig verktøy. Flere av skolelederne sier at nasjonale prøver gir et bilde av skolens ståsted. Likeledes kommer det fram at nasjonale prøver gir mulighet til å motivere for endringer og til å legge læringstrykket der behovet er størst. Dette er i tråd med noe av hensikten med innføring av nasjonale prøver; når skoleledere kan dokumentere styrker og svakheter ved egen skole gir det dem informasjon og ryggdekning til å styre nye utviklingsoppgaver (Fevolden og Lillejord 2005). Våre informanter opplever nasjonale prøver som nyttig, noe som skiller seg ut i fra resultatene fra Skolelederundersøkelsen (Møller et al. 2006). Det kan tenkes at den variasjonen vi finner i forhold til Skolelederundersøkelsen (ibid) skyldes at synet på nasjonale prøver som verktøy har endret seg i tak med innføring av ansvarsstyring i norsk grunnskole.

Sett i lys av at rektor har ansvar for å sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene og å vurdere om målene er nådd, medgir våre informanter at nasjonale prøver oppleves som et nyttig verktøy. Ved å bruke tall og opplysninger fra det nasjonale kvalitetssystemet viser vår studie at skolelederne opplever å ha et godt verktøy til å sette fokus på utviklingsområder ved skolen. Skolelederne sier at nasjonale prøver er nyttig fordi det viser dem hvordan skolen ligger an resultatmessig, og ut fra denne erkjennelsen opplever skolelederne at de må ha klare mål med et helhetssyn på skolens virksomhet. Resultat fra nasjonale prøver blir av skolelederne satt inn i en sammenheng og analyseres ut i fra skolens ståsted.

Skoleledernes opplevelser av å kunne nyttiggjøre seg nasjonale prøver og informasjon fra skoleporten som ledd i et kollegialt utviklingsarbeid, kan knyttes til Dahl, Klewe og Skov (2004). De diskuterer om hvorvidt satsning på kvalitetsarbeid i skolen har hatt noen virkning.

Deres erfaringer er til dels positive på mange områder, selv om rapporten de har kommet med viser store variasjoner fra skole til skole. Ved de skolene som legger vekt på kollektive organisasjonsformer er utviklingen tydelig mer positiv enn på de skolene som ikke legger vekt på slike organisasjonsformer. Evalueringen til Dahl et al. (2004) viser at dersom skolene lykkes i å skape gode samarbeidskulturer, sammen med tydelige og kompetente ledere så vil det sannsynligvis føre til økt kvalitet i skolen (ibid).

Et annet bidrag i denne diskusjonen er at dersom skolene ikke har, eller i begrenset grad har, kapasiteten til å analysere og drive utviklingsarbeid, vil de nasjonale prøvene snarere kunne virke dempende på skolens læringsmiljø i stedet for at prøvene skal virke som et verktøy for skoleutvikling (Roald 2004). Det er derfor både skoleledelsens ansvar og plikt at de nasjonale prøvene må inngå som et helhetlig system av både kvalitativt og kvantitativt vurderingsarbeid ved alle skolene. Roald (ibid) sier at felles kollegial drøfting og planlegging før prøvene og systematisk utviklingsarbeid i etterkant av prøvene vil være avgjørende for organisasjonens læringsutbytte. Sett opp mot vår analyse av meningsfortettingen ser det ut som om skolelederne i vår studie til en viss grad er bevisst på dette.

5.2.2 Kompetanseutvikling

Målet med et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og derigjennom også nasjonale prøver, er at skolen hele tiden må vurdere eget arbeid, og justere det i forhold til skolens mål (Fevolden og Lillejord 2005). På spørsmålet om resultatene fra nasjonale prøver har bidratt til å sette retning for kompetanseutvikling ved egen skole, var det ingen av skolelederne som helt klart ga uttrykk for dette. Skolelederne mente derimot at nasjonale prøver fortsatt er så nytt at det ikke viser klare tendenser på hvor skolen må satse mer. Flere av skolelederne mente at det må gå noen år til før resultatene gir et fullstendig bilde av skolen. Skoleledernes opplevelse av at nasjonale prøver har eksistert i kort tid kan knyttes til Roald (2004), som sier at arbeidet med de nasjonale prøvene over tid vil gi en pekepinn på kvaliteten på læringsresultatene.

Noen av skolelederne kunne likevel fortelle om kompetansehevingstiltak både på kommunalt nivå og på skolenivå, som har blitt satt i verk med bakgrunn i blant annet resultat fra nasjonale prøver. Alle skolelederne ved byskolene forteller om hvordan kompetanseheving blir diskutert og drøftet i rektornettverk. Det fortelles om både bruk av skolebesøk for å lære av

hverandre og ordning med at lærere hospiterer ved andre skoler. Oppsummert kan det se ut som om skolelederne har reflektert rundt resultatene fra nasjonale prøver, og hvordan disse kan gi retning for kompetanseheving ved den enkelte skole. Dette har klare paralleller til det Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) sier om kompetanseheving. Meldingen trekker blant annet fram at lærernes mulighet for kompetanseutvikling er viktig for å skape positive endringer i skolen. Meldingen sier også at denne kompetanseutviklingen gir best effekt dersom det er samsvar mellom skolens utviklingsbehov og den utdanningen lærerne tar (ibid).

I vår studie ser det ut som om skolelederne fra bykommuner har et mer systematisk nettverk med de andre skolene i kommunen, enn det skolelederne ved skoler i mer rurale strøk opplever. Det er også grunn til å anta at byskolene opplever mer systematisk oppfølging fra skoleeier med å følge opp skolene med kvalitetsutvikling enn det skolelederne på de tre skolene fra mer rurale strøk erfarer. Størrelsen på kommunene som skolene i vår studie ligger i, kan være med å forklare noe av dette. Et vesentlig perspektiv på dette er at forskjellen mellom skoleledernes opplevelser kan knyttes til at mange kommuner er så små at det kan by på problemer å få bygd opp et tilstrekkelig bredt kompetansemiljø. Mange små kommuner har i liten grad maktet å utvikle det kommunale ansvaret for skoleledelse (Fevolden og Lillejord 2005). Også stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) sier noe om dette: Fordi mange kommuner har bygd ned sin skolefaglige kompetanse, vil de også befinne seg under den kritiske grensen for å kunne yte skikkelig assistanse til skolene (ibid). Analyse fra vårt empiriske materiale kan tyde på at skoler i mer rurale strøk etterlyser oppfølging fra skoleeier.

5.2.3 Korrigerer av kurs, vurdering og grad av kontinuerlig utviklingsarbeid

Der norsk grunnskole tidligere har arbeidet i forhold til et vidt resultatbegrep, har globaliseringen tvunget fram større vekt på målbare resultater (Langfeldt 2006). Nasjonale prøver tester de grunnleggende ferdighetene til elevene i norsk lesing, engelsk lesing og regning, og elvenes faglige ferdigheter innfor disse områdene skal speile skolens kvalitet (ibid).

Informantene i vår studie har alle en opplevelse av at innføring av nasjonale prøver har bidratt til økt refleksjon og diskusjon innad i kollegiet. Det fremkommer at resultatene fra nasjonal

prøver diskuteres med tanke på skolens pedagogiske virksomhet. Ord og vendinger som blir brukt av skolelederne er ”faglig fokus”, ”fokus på læring” og ”læringstrykk”. Dette kan ses på som en del av både en nasjonal og global trend, der resultatfokus står sentralt. Skolelederne i vår studie gir alle uttrykk for at nasjonale prøver er med på å bevisstgjøre dem på skolens resultater. Det er som rektor ved Åsen (B) skole sier ”Er vi som skole på plass?”. Resultatene blir brukt til diskusjon og korreksjon på om skolen når sine planlagte mål. En av skolelederne, som for øvrig opplevde å få svake resultater på nasjonale prøver, sier implisitt at på deres skole må arbeidsinnsatsen brukes på en annen måte enn tidligere.

Går vi til norsk forskning på dette området blir det hevdet at skoleledere og lærere må tolke og analysere resultatene dersom nasjonale prøver skal fungere læringsstøttende. Skolen må dessuten ha en handlingsberedskap i forhold til hvordan resultatene skal følges opp (Fevolden og Lillejord 2005). Hovedutfordring for skolelederne blir å kunne bruke resultatene til endring og til å korrigere kurs ut fra resultater. Her er det et paradoks at de skolene som har mest bruk for å endre praksis, også er de skolene som har minst forutsetninger for å bruke systemet (Fevolden og Lillejord 2005, Isaksen 2008).

Isaksen (ibid) skriver at systemer for ansvarliggjøring innebærer en tro på at dersom skolene får nok informasjon om mangler ved egen skole, vil de kunne heve kvaliteten og resultatene til elevene. Han fremhever at dersom skoler skal lykkes med resultatforbedring er det avgjørende hvilke organisatoriske forutsetninger skolen har (ibid). Skoler med svake organisasjoner og mangel på system for å gjennomføre kollektive prosesser vil dermed ha store vanskeligheter med å nyttiggjøre seg informasjon om elevenes læringsutbytte.

Den enkelte skoles organisatoriske forutsetninger henger sammen med spørsmålet om hvordan skolelederne opplevde at nasjonale prøver ble brukt som del av et større system for vurdering ved den enkelte skole. Her finner vi at svarene varierte noe, selv om alle til en viss grad mente at resultatene ble brukt på systemnivå. Alle byskolene mente at nasjonale prøver ble brukt som ledd i et større systemarbeid ved skolen. To av skolene i mer rurale strøk mente derimot at et slikt system mangler ved deres skole. Forskjellen her kan skyldes at skolene i mer rurale strøk opplever svak oppfølging fra skoleeier. Generelt kan vi si at samtidig med at mer ansvar og flere oppgaver er desentralisert ned til den enkelte skole/ resultatenheter, er den skolefaglige kompetansen i kommunen svekket (Fevolden og Lillejord 2005). Skoler som ligger i store kommuner, som byskolene i vår studie, vil kunne oppleve at skoleeier har større

kompetanse og vilje til å følge opp skolene i egen kommune. I vår studie fremkommer det at alle skolelederne bruker resultatene fra nasjonale prøver til refleksjon og diskusjon. Det kan se ut som om skolelederne ved byskolene som er med i denne studien har bedre organisatoriske prosesser og systemer, enn det skolene fra mer rurale strøk har.

5.2.4 Avrundende kommentarer på forskningsspørsmål 2

I denne studien kommer det fram at alle skolelederne opplever at nasjonale prøver kan være et nyttig verktøy for å drive utviklingen ved egen skole. Samlet sett opplever skolelederne i denne studien nasjonale prøver som positivt. De ser nytten av å bruke resultatene som ledd i skoleutvikling, kompetanseheving og til å korrigere kurs. I studien fremkommer det også at skolelederne er ”på vei ” til å bygge opp en handlingsberedskap i forhold til hvordan resultatene skal følges opp. Tidligere forskning og undersøkelser viser at styring av skoler er avgjørende for om skoler lykkes med resultatforbedring.

I vår studie er det en tydelig forskjell på skoleledernes opplevelser fra byskoler og skoler fra mer rurale strøk på spesielt to områder knyttet til dette forskningsspørsmålet:

- Byskolene opplever mer systematisk oppfølging fra skoleeier med å følge opp skolene med kvalitetsutvikling enn det skolene i mer rurale strøk synes å erfare.
- Sammenlignet med skolelederne ved skoler i mer rurale strøk opplever skoleledere i byskoler at de har et mer systematisk nettverk med de andre skolene i kommunen.

5.3 Nasjonale prøver og skoleleders endring av fokus

5.3.1 Fremheving av kjernefag og basisferdigheter

Økt påvirkning på basisferdigheter kommer som en tilpasning til internasjonale påvirkninger fra blant annet OECD (Langfeldt 2006). Økt verdiskapning og styrket konkurransekraft har vært fremhevet for å legitimere sterkere fokus på enkelte mål i skolen. Vi har fått et tydeligere resultatbegrep, der kravene til norsk lesing, engelsk lesing og regning er styrket, og der elevenes resultater på disse kjerneområdene blir overvåket både på den enkelte skole og nasjonalt (Fevolden og Lillejord 2005). Framveksten av internasjonale undersøkelser som

PISA, TIMSS og PIRLS gjør at landene sammenligner seg med hverandre, innholdet i disse testene vil være med å sette standard for hvilke mål og resultater som er viktige.

Faren med et internasjonalt og nasjonalt fokus på resultater, kan bidra til å skyve ut andre viktige oppgaver som skolen har. Langfeldt (2008b) beskriver det på denne måten: ”Det er grunn til å være skeptisk til at staten vil kunne gi entydige bestillinger på hvilke kompetanser elevene skal ha [...] kjernekompetansene fremheves og blir en forgrunn fordi det skaper oppslutning om skolen. Den bakgrunnen som dermed skapes, de fagene en velger ikke å måle med nasjonale prøver, er ikke frakjent verdi, men trues av å visne og dø i konkurranse med all den oppmerksomheten prøvene genererer ” (op.cit. s 25).

I vår studie fremkommer det at skolelederne opplever at det som måles gjennom nasjonale prøver er viktigere enn andre fag og mål i skolen. Uttrykk som kjernefag og basisferdigheter inngår som en naturlig uttrykksmåte for skolelederne. Dette har også sitt utspring i at offentlige dokumenter som blant annet *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006), Stortingsmelding nr 30: *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004) og Stortingsmelding nr 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008) gir klare føringer på hva som er grunnleggende ferdigheter og hovedmål. Den kursendring som har vært, og som stadig pågår i norsk skole, ser ut til å ha satt spor. Skolelederne i vår studie gir inntrykk av at utdanningspolitisk styring, i form av klarere nasjonale mål, har nådd inn til skolene.

5.3.2 Påvirkning på skolens oppgaver og mål

Norsk skole er inne i en periode med reformer og forandringer, der et nasjonalt vurderingssystem er vedtatt. Ved at elevenes resultater på nasjonale prøver er blitt et mål for skolens kvalitet, kan vi si at Norge har tatt i bruk ansvarsstyring som styringsverktøy i skolen (Langfeldt 2008a). Vi kan likevel si at denne styringsformen har fått en annen retning enn i mange andre land. Nasjonale prøver er en del av et større nasjonalt kvalitetsvurderingssystem der faglige testresultater utgjør en viktig del. Langfeldt (ibid) spør om tester kan gi svar på hvordan skolene kan forbedre sin kvalitet. Her peker han på at den norske måten ansvarsstyring er innført på som styringssystem skiller seg ut fra andre nasjoners styringssystem på flere områder. I Norge suppleres testresultater med blant annet opplysninger om både ressursituasjon og læringsmiljø (ibid).

”Teaching to the test” er et velkjent fenomen i det amerikanske skolevesenet (Elstad 2008). Når man kan anta hvordan testene blir, vil det kunne føre til at andre viktige deler av faget, eller andre mål som ligger i skolens mandat vil bli nedprioritert og utelukket (ibid). Dette er noe av kritikken som blant annet Apple (2006) reiser mot ”accountability” som styringssystem.

I land som har innført ansvarliggjøring som styringsform i langt større grad enn Norge, opplever man at skolens ensidige fokus på prøveresultater forskyver skolens mål til kun å gjelde elevenes prestasjoner på disse. Erfaringer fra blant annet USA, viser at dersom det fokuseres ensidig på resultater kan det ytterste konsekvens føre til at skoler som etter flere år presterer dårlig må stenge, eller at skolens lærere går ned i lønn (Langfeldt 2008c).

I denne studien kommer det fram at resultatfokus oppleves som viktig for skolelederne. Vi kan likevel si at flerparten av dem mener at også andre mål og oppgaver innenfor skolens mandat blir ivaretatt. Deres opplevelse kan summeres opp i økende fokus på resultater innenfor noen kjerneområder i skolen, men at de alle fortsatt ser at nasjonale prøver, og resultater fra disse, som en del av en større helhet. Slik sett kan vi si at alle skolelederne som er med i vår studie opplever et sterkere fokus på resultater enn tidligere. Her vil nødvendigvis offentliggjøring av resultatene være en medvirkende årsak til sterkere fokus. Medias søkelys på den enkelte skole, og det presset som offentlig rangering gir, fører til trykk om stadig forbedring. Spørsmålet blir da om ønsket om å oppnå gode resultater tvinger fram oppmerksomhet rundt bare en del av skolens målsetninger. I vår studie kan vi i liten grad si at skolelederne opplever dette. De fastholder at skolen har et mangfoldig mandat, og at skolens tradisjonelle mål om å både kvalifisere og sosialisere elevene fortsatt gjelder.

Våre skolelederes opplevelse av et fortsatt sterkt fokus på tradisjonelle mål i skolen, kan også knyttes til Moos (2003) dannelsesbegrep. Han sier at skolens lovverk er bygd på demokratiske verdier. Skolen skal kvalifisere elevene til å fylle en plass i både arbeids – og samfunnsliv. Derfor må skolens undervisning bygge på demokratiske verdier, som også legger vekt på kunnskap om blant annet demokrati, menneskerettigheter og toleranse (ibid). I et ledelsesperspektiv vil det si at skolelederne har ansvar for å ta vare på også sosialisering og dannelse av elevene (ibid). Vår analyse av meningsfortettingen viser at skolelederne er seg dette ansvaret bevisst.

5.3.3 Avrundende kommentarer på forskningsspørsmål 3

Det er tydelig at "våre" skoleledere opplever et endret trykk på hva som er viktig i skolen. De gir likevel et klart uttrykk for at skolens mandat er mye mer enn å prestere gode resultater på nasjonale prøver. Skolelederne opplever at det er en viss fare forbundet med ensidig å fokusere på det som kan måles, og trekker fram viktigheten av å beholde helhetsperspektivet.

Birkemo og Bonesrønning (2006) sier at det er viktig prinsipp at skolen ikke bør ha for mange mål. Disse forskerne mener at konsekvensen av at "alt er viktig" er at ingenting får fokus. På den andre siden ser de at det er flere gode grunner til at grunnskolen bør legge et bredt fundament for et videre liv (ibid). Hvordan skal vi vite hva som blir etterspurt av ferdigheter i fremtiden? Spørsmålet blir da hvordan vi skal finne en god balanse mellom de to hensynene "få målsettinger" og et "bredt grunnlag" (ibid).

- Skolelederne i vår studie gir uttrykk for at det som måles gjennom nasjonale prøver er viktig, men at dette ikke synes å skyve bort andre mål som skolen også skal ivareta. Her er det ingen nevneverdig forskjell mellom skolelederne i byskolene og skolelederne fra mer rurale strøk.

5.4 Oppsummerende analyse sett i lys av Bergs friomsmodell

Vår problemstilling i denne studien har vært: *Hvilke opplevelser har skoleledere på barnetrinnet (1. – 7. årstrinn) med de nasjonale prøvene?* Denne problemstillingen har vi forsøkt å finne svar på gjennom fokus på følgende tre forskningsspørsmål: *Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre han/hun som skoleleder? Hvordan opplever skoleleder at nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på egen skole? Hvordan opplever skoleleder kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til andre oppgaver skolen har?*

Forskningsspørsmålene er i analysen gjennomgått i prioritert rekkefølge. Det vil si at det forskningsspørsmålet vi mener er mest omfattende og viktigste er prioritert først. Det andre og tredje forskningsspørsmålet er tenkt å underbygge og eventuelt utdype funn fra første forskningsspørsmål.

Ansvarsstyring er introdusert som en løsning for å oppnå forbedringsprosesser og kvalitetsutvikling i skolen. En grunnleggende antagelse i ansvarsstyringsideologien er at kvalitet måles, noen stilles til ansvar for resultatene og de som stilles til ansvar faktisk har mulighet til å påvirke de prosesser, strukturer og resultat som er i skolen (Langfeldt 2008a). For at ansvarsstyringen skal kunne fungere forutsettes det at de involverte aktørene har et handlingsrom å bevege seg i. Ansvarsstyringen vil ikke gi noen mening dersom det ikke er rom for å løse de utfordringer skolene står overfor på forskjellige vis. Hele ideologien bygger på desentralisering av myndighet slik at de enkelte skolene har et handlingsrom for stadig å bedre skolens kvalitet. Dersom skoleeier, skolene, skolelederne og lærerne ikke opplever å ha et handlingsrom, vil man kunne forklare skolens resultater med noe som ligger utenfor seg selv og de vil ikke kunne holdes ansvarlige (ibid).

Handlingsrommet kan knyttes opp mot Bergs friromsmodell (2003), og i følge Berg er nasjonale prøver en eksplisitt pålagt oppgave. Hvordan resultatene fra disse skal vektlegges, vil være ett av skolelederens dilemma og valg. De rammene som styringen *i* og *av* skolen som institusjon definerer, er de ytre grensene. Ledelse *av* og *i* skolen som organisasjon er med og definerer de indre grensene. Det er mellom disse grensene vi finner skolens handlingsrom (ibid). Resultater fra nasjonale prøver gir skolelederen et verktøy til å sette dagsorden for utviklingsarbeidet ved den enkelte skole. Hva er vi god på? Hva trenger vi å jobbe mer med? Er det områder der vi er trenger å ha ekstra fokus? Ledelse *av* eller *i* skolen blir avgjørende for hvordan skolen utnytter handlingsrommet sitt.

Ansvarliggjøringens handlingsrom og Bergs frirom henger nøye sammen med desentralisering. Innenfor en desentraliseringstenkning kan sentrale og lokale styringsmyndigheter påvirke virksomheten ved å påvirke rammene (Karlsen 2002).

Overgangen fra trenivåkommuner til organisering i tonivåkommuner har ført til at den enkelte skole har fått delegert mer ansvar, som igjen gir større handlingsrom. ”Handlingsrommet både for skolen og for kommunene har blitt større, og dermed har også variasjonen mellom skoler økt” (Fevolden og Lillejord 2005). For noen kommuner vil ny organisering føre til svekket oppfølging fra kommunenivå som følge av at den kommunale skolekompetansen er nedbygd. Vår analyse av meningsfortetting viser stor variasjon i hvordan kommunenivå greier å engasjere seg i skolens kvalitetsarbeid. I vår studie ser vi at skolene fra de minste kommunene har langt svakere oppfølging enn det skolelederne i bykommunene erfarer.

Et annet viktig perspektiv i denne sammenhengen er opplevelsen av frirommet. Her ligger grunnlaget for mulighetene for utvikling og bedring av skolens kvalitet. Et testresultat sier svært lite om hva som bør gjøres annerledes eller bedre. Resultatet må tolkes inn i den konteksten testen er utført i, altså det må tolkes ut fra de rammer og forutsetninger den enkelte skole har (Berg 2003). Handlingen som skal føre til kvalitetsforbedring må utføres i det handlingsrommet den enkelte skole og skoleleder opplever at de har. Skolelederne i vår undersøkelse er helt klart positive til nasjonale prøver og opplever at det er et nyttig verktøy for kvalitetsutvikling i skolen. Vi ser en tydelig forskjell mellom sentrale og mer rurale strøk, der skoleledere fra sentrale strøk opplever at arbeidet med nasjonale prøver er satt i system både på skolenivå og kommunalt nivå.

Handlingsrommet defineres i spennet mellom tillit og kontroll. For sterk kontroll vil gjøre handlingsrommet mindre, mens stor grad av tillit vil gjøre det større. Stor grad av tillit vil på en annen side virke inn på ansvarsstyringsmekanismene slik at de ikke vil virke i ønsket grad. Suksessen for ansvarsstyringen vil kjennes på det handlingsrommet det gir aktørene i skolen (Langfeldt 2008a). Skoleleders opplevelse av sitt virke kan forklares i forhold til hvilken bruk man gjør av frirommet, det vil si hvordan skolen utnytter den fleksibilitet som det er i skolen til å bestemme over egen utvikling. De ytre grensene settes gjennom læreplan og offisielle styringsdokumenter, mens frirommets indre grenser i stor grad bestemmes av den enkelte skoles organisasjon (Berg 2003). Når nye utviklingstiltak og forbedringsprosesser skal settes i verk på skolen, vil det være avgjørende hvordan de indre grensene åpner eller stenger for forbedringsprosesser. Dette kan ses i lys av Isaksens læringsløyfe (figur 3) som forutsetter at skolens problemer gjøres felles og at organisasjonen handler kollektivt ved for eksempel kvalitetsforbedring (Isaksen 2008). Dette samsvarer i noen grad med opplevelser våre skoleledere har. Det kan se ut som om byskolene har en systematisk og godt fungerende organisasjon, mens skolene i mer rurale strøk har et mer tilfeldig fokus på å gjennomføre kollektive prosesser.

I Norge er vi inne i en formativ fase for hvordan ansvarsstyringen vil slå rot i utdanningssektoren. Sammenlignet med de internasjonale erfaringene ser vi at ansvarsstyring får et noe annet uttrykk i Norge. Det norske systemet er ikke alene forankret i faglige resultater, men oppleves mer helhetlig på grunn av at det også inkluderer blant annet elevenes trivsel og læringsmiljø (Langfeldt 2008a). Skolen er ikke etisk på høyde med sitt mandat om man reduserer skolegangen til testprestasjoner. Strategier som ”Teaching to test” er en

kortsiktig løsning som gjør at man skårer godt, men kvaliteten i skolen på sikt vil ikke heves (Langfeldt 2006). Et funn fra vår studie viser at skolelederne er svært klar over fenomenet målforskyvning og at de er ledere for alle fagene i skolen. Samtidig viser det at skolelederne bevisst balanserer oppmerksomheten på nasjonale prøver opp mot andre mål og oppgaver i skolen. Det kan muligens være et tegn på en aktiv skoleledelse som ivaretar et bredt felt av oppgaver og funksjoner, eller sier muligens noe om våkenheten til skolelederne og at den offentlige debatten rundt målforskyvning har nådd skole-Norge med full kraft. Sett i lys av dette har ikke nasjonale prøver begrenset skoleledernes opplevelse av frirommet.

6.0 Avslutning

Denne studien har utspring i seks skolelederes hverdag, og har gitt oss noen svar på hvordan fenomenet nasjonale prøver oppleves av de ulike skolelederne. Vi valgte å benytte en fenomenologisk undersøkelse i vår studie, der vi benyttet oss av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamling. I ettertid ser vi at det var fruktbart med tanke på å gripe skoleledernes tanker og følelser omkring dette fenomenet. Vår studie har gitt et bilde av skoleledernes opplevelse knyttet til ansvarliggjøring og økt fokus på kvalitet gjennom tester og undersøkelser. I lys av teori om ansvarsstyring og skolelederens opplevde handlingsrom, har vår tolkning og analyse gitt et bidrag til kunnskap om dette feltet. Denne studien gir ikke allmenngyldige konklusjoner, men kan bidra til at leseren kjenner igjen beskrivelser, erfaringer og funn. På den måten kan studien brukes som rettleiding for hva som kan skje i en lignende kontekst.

Rapporten fra studien slik den foreligger her, viser vår opplevelse og tolkning av møte med seks skoleledere og deres erfaringer med nasjonale prøver på skolens barnetrinn. Tolkningene er fullt og helt våre egne, og er farget av våre erfaringer og førforståelse som skoleledere og studenter. Vi mener likevel at vi så langt det har latt seg gjøre, har holdt oss kritisk til egne tolkninger, og at vi har sett på studiens funn i lys av annen forskning. Gjennom hele masteroppgaven har vi vært to som har diskutert, reflektert og stilt kritiske spørsmål til hverandre. Dette mener vi er med og sikrer vår troverdighet.

I første fase av arbeidet med masteroppgaven brukte vi mye tid på å avgrense problemstilling og utarbeide forskningsspørsmål. Vi valgte da å ikke legge vekt på medias påvirkning, gjennom offentliggjøring av resultater og rangering av skoler. Selv om vi ikke spurte direkte om dette i intervjuene, var dette noe alle skolelederne kom inn på. Medias påvirkning fikk derfor likevel betydning i vår studie. I ettertid ser vi media sin rolle i ansvarliggjøringen i skolen er langt sterkere enn vi antok før denne studien tok til. Et spennende forskningsprosjekt ville ha vært å gå grundigere inn på hva som skjer med skoler og skoleledere når medias søkelys rettes mot skolens resultater.

Ved utvalg av skoleledere i denne studien, ble det ikke tatt hensyn til om skolene hadde fått sterke eller svake resultater på nasjonale prøver. Gjennom intervjuene sa alle skolelederne noe om dette uten at vi direkte spurte om det. Vi fant tydelige forskjeller på skoleledernes

erfaringer alt ettersom om de hadde gode eller dårlige resultater på prøvene. Dette er en side av fagfeltet som det kunne ha vært interessant å forske mer på. Hva gjør det med lavtpresterende skoler når skoleeier eller pressen stiller skoleleder til ansvar for svake resultater?

Arbeidet med denne studien har vært spennende og utfordrende. Det har gitt oss en dypere innsikt i de styrings – og reguleringsverktøy som tas i bruk i norsk skole. Ansvarsstyring i skolen er på full fart til å bli en del av hverdagen. Hva rekkevidden og konsekvensen av ansvarsstyring kommer til å bety for skolen er ennå uklart.

”Jeg har bestandig følt meg ansvarlig for det jeg. Men nå blir det tydeligere da fordi at før var det bare vi som visste det. Det blir fokus på det også utad i samfunnet [...] Mye mer fokus på kvalitet. Og det kommer til å komme over hele landet...”

Rekor ved Heim (B) skole

Litteraturliste

- Apple, M. W. (2006): *Educating the "right" way – markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Bachmann, K. E., Sivesind, K. og Bergem, R. (2008): Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 94-122). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Birkeland, N. R.(2008): Ansvarsstyring på nasjonalt nivå. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 35-61). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Birkemo, A. og Bonesrønning, H.(2006): *Kan skolen forbedres?* Trondheim: AiT.
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P.(2004): *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grunnskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, L. E. og Wærness, J. I.(2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2008): Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier og pressen stiller skoler til ansvar. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red)(2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 204-234). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. Lastet ned 20.06.09 fra lovdata.no.

- Garmannslund, P. E. Elstad, E. og Langfeldt, G. (2008): Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspektet ved undervisning og læringsprosesser. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 250-270). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Isaksen, L. S. (2008): Skoler i gapestokken. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 271-291). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Karlsen, G. E. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh-Jespersen, K.: School effectiveness og dansk skolepolitikk. I *Unge Pædagoger nr 1 2002* (s. 1-22). København
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991). Oslo: Dep.
- Kvale, S. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: adNotam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanen for Kunnskapsløftet (L06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2008): Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Dep.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Oslo: Dep.
- Langfeldt, G. (2006): Resultatforbedring som ledelsesutfordring. I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 75-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfeldt, G. (2008a): *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Langfeldt, G. (2008b): Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 11-32). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Langfeldt, G. (2008c): Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlige ambisjoner og ideologi. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 123-151). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Moos, L.(2003): *Pædagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen forlag.

Møller, J. (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. og Presthus, A. M. (2006): Skolens relasjoner til skoleeier. I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 234-253). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M.(2006): *Skoleundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Lastet ned 20.06.09 fra <http://www.ils.uio.no/forskning/publikasjoner/actadidactica/AD0601.pdf>.

NOU 10 (2002): *Førsteklasses fra førsteklasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt vurderingssystem av norsk grunnopplæring. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet

NOU 16 (2003): *I første rekke*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Opplæringslova. Lastet ned 20.06.09 fra lovdata.no

Ottesen, E. og Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red) (2006): *Utdanningsledelse* (s 136-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K.: Skular som lærande organisasjonar – ei leiarutfordring. I hefteserie nr.6 *skoleledelse i endring*. Utdanningsforbundet (2004).
- Sinclair, A. (1995): *The Cameleon of Accountability: Forms and Discourses in accounting*. Organizations and Society Elsevier Science Publisher.
- [Skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)
- Skrøvset, S. og Stjernestrøm, E.: Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 160-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, J. (2008): Nyttårstale 2008 fremført i NRK og TV2 1.januar 2008. Lastet ned 12.06.09 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/statsministerens-kontor/statsminister_jens_stoltenberg/taler-og-artikler/2008/nyttarstale-2008.html?id=495221
- Tellhaug, A. O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Oslo: Dep.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsspeilet (2005): Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsspeilet (2007): Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Valle, R. (2006): Politisk blikk på skoleledelse. I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 88-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P. (2006): Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red) (2006): *Utdanningsledelse* (s 21-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Noter hvem som er tilstedet under intervjuet, dag og dato.

Beskrive prosjektet vårt.

Vi jobber med en master i skoleledelse og skal i den forbindelse gjøre en undersøkelse blant skoleledere om deres opplevelse og erfaringer knyttet til Nasjonale prøver. Vi vil presisere at vi er på jakt etter den enkeltes oppfatninger, erfaringer og opplevelser – det vil med andre ord si at det ikke finnes riktige eller gale svar.

Informere om informert samtykke – du kan når som helst trekke deg fra intervjuet før, under og etter. Du kan avstå å svare på de spørsmål du måtte ønske. All informasjon vi mottar i dette intervju vil bli anonymisert i det videre arbeidet. Råmaterialet vil bli destruert etter at arbeidet med masteroppgaven er avsluttet – det gjelder for eksempel alle lydfiler.

1. Gi en kort beskrivelse av deg selv - hvem du er og hvilken bakgrunn du har.

- Alder
- Antall år i rektorstillingen
- Utdanning/erfaring

2. Gi en kort beskrivelse av din egen skole (og kommune)

- Skole/ type skole
- Elevtall
- Beliggenhet
- Alder på skole
- Kultur (hvordan vil du beskrive kulturen ved din skole?)

3. Resultat/kvalitet

De nasjonale prøvene er ment som et verktøy for å vurdere kvaliteten i skolen. Dersom vi fokuserer på din skole, vurdert opp mot dette perspektivet;

I hvilken grad opplever du at Nasjonale prøver gir kunnskap om din skole?

- individ, klasse, skole, kommune, nasjonalt

Hvordan opplever du at resultatet fra Nasjonale prøver er gyldig for din skole?

- Hvordan brukes resultatene på de Nasjonale prøvene ved din skole?

Nasjonale prøver vurderer elevenes ferdigheter på noen få enkeltområder. Skolens mandat er på mange måter mer enn det som måles ved nasjonale prøver.

Hvordan oppleves kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til de andre mål skolen har?

- Hvordan opplever du at arbeidet med de Nasjonale prøvene har påvirket de andre oppgavene i skolen?

4. Skolekultur/endringsledelse

På hvilken måte opplever du at Nasjonale prøver danner grunnlaget for utviklingsarbeid på din skole?

- På hvilken måte opplever du at Nasjonale prøver bidrar til å skape en kultur for læring i din skole?

I hvilken grad opplever du at etableringen av Nasjonale prøver har endret din skole?

- innhold, mål, satsningsområder (ukeplaner, halvårsplaner, virksomhetsplaner)
- didaktisk praksis
- fokus på trivsel/ læringsmiljø
- ditt arbeid med kompetanseutvikling i personalet
- skolens rutiner for resultatoppfølging (kommunalt system)

Hvordan opplever du at nasjonale prøver kan være med å fremme eller evt hemme utvikling i din skole?

Hvordan opplever du at personalet engasjerer seg i de Nasjonale prøvene?

- Hvordan opplever du lærernes holdninger til de Nasjonale prøvene? Og hvordan påvirker dette gjennomføring og oppfølging av prøvene?

5. Personlig opplevelse for skoleleder

Hvordan opplever du at innføringen av Nasjonale prøver har endret dine arbeidsoppgaver som (pedagogisk) leder?

- Hvilke erfaringer har du med skolens og din tidsbruk i forbindelse med innføring av Nasjonale prøver?

I hvor stor grad opplever du at du har fått tilstrekkelig informasjon og opplæring i hvordan Nasjonale prøver kan brukes?

På hvilken måte opplever du at skoleeier stiller forventinger og krav til resultatet på Nasjonale prøver?

Hvordan opplever du at Nasjonale Prøver er med på å ansvarliggjøre deg som skoleleder for elevenes resultater?

Har ditt syn på Nasjonale prøver endret seg fra de ble innført fram til i dag?

Har du noe som du vil tilføye eller utdype ytterligere i forhold til det vi har snakket om?

Takk for at vi har fått intervjuet deg.

Vedlegg 2 – brev til våre informanter

Siv Tove Sødal og
Hege Bjerkli Daaland

..... skole

dato

Takk for hyggelig samtale og for å vise interesse for arbeidet med vår masteroppgave i skoleledelse. Selv om vi gjennom samtale har fått positive tilbakemeldinger angående intervju med deg, rektor ved skolen, ønsker vi å skriftliggjøre denne avtalen.

Vår bakgrunn:

Vi har begge jobbet som lærere ved barne- og ungdomstrinn i 8 og 15 år. Høsten 2005 startet vi ved NTNU med videreutdanning i skoleledelse, og etter planen skal vi fullføre vår mastergrad våren 2009. I dag jobber vi begge som rektorer ved to grendaskoler i samme kommune.

Veileder:

Gunnar Engvik ved Program for lærerutdanning NTNU er veileder for oss i denne masterutdanningen. Våre planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av vår veileder.

Fokus i forskningsarbeidet:

Vårt fokus i arbeidet med masteroppgaven er skoleledernes opplevelse rundt nasjonale prøver som et redskap i utviklingsarbeidet i skolen. Som metode vil vi benytte kvalitativ metode. Mer spesifikt vil det si intervju med skoleledere/rektoere ved ulike skoler. I intervjuet vil vi samtale med informant (rektor) om emnet. Intervjuet blir registrert i et lydopptak. Selve intervjuet vil vare i cirka 2 timer. I intervjuet med deg ønsker vi å vite mer om....

I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler fra intervjuet. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Det gjelder for eksempel navn på kommune, skole, personer osv. Etter at forskningsarbeidet er avsluttet vil alle data (intervju) bli slettet.

Vi håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid.

Med hilsen

Siv Tove Sødal

Hege Bjerkli Daaland

Vedlegg 3 – Meningsfortetting og kategorisering

Forsknings spørsmål 1: Hvordan opplever skoleledere at nasjonale prøver er med på å ansvarliggjøre dem for skolens resultater?

Kategorier	Skole	Informasjon/sitater
Ansvarliggjøring av lærere (læringstrykk, belønning, straff, skyld/skam)	Voll(B)	<p>”Vi ga dem tilbakemelding på hva vi hadde sett og stilte en del spørsmål sånn... og det kom jo klart frem at han ene hadde jo ikke faglige kvalifikasjoner. Og så hadde jeg en annen lærer som vi satte inn da. Og det startet jo egentlig med analyse av tester da, og nasjonale prøver ser jeg i den samme sammenhengen</p> <p>Og det er klart at det ene er, slik jeg sier til personalet også, at de kan oppfatte det som kontroll, og det er det jo, klart det er kontroll. Så begynner vi å bli mye tydeligere på krav.”</p> <p>”Jeg mener at vi har hatt for lite fokus på i norsk skole, det er læringstrykket. Og jeg tror også at det med å ha tydelige forventninger til at ungene skal lære ting, det er en voksenoppgave som vi ikke har vært flink nok på”</p>
	Åsen(B)	<p>”Og da har jo vi snakket veldig mye om – går inn til lærerne – at no må dere passe på at dette er en del av undervisningen”</p> <p>”Jeg har sagt til mine lærer at det er vold mot barn å send dem ut i prøver når dem ikke er kjent med metodene. Og det betyr jo at dem må få sjanse til å .. dem treng ikke å øv på nasjonale prøver, men dem må få sjanse til å øve seg i forhold til å sitt på data og løse svar. Dem må få sjanse til å øve seg, for det her har noe med modellering å gjøre”</p>
	Heim(B)	<p>”Så vi har stor grad av desentralisert ledelse. Vi har koordinatorene på hver trinn og der man innefor de rammene man har og de målene vi har å utvikle, og ut fra fokusområdene bestemmer lærerne mye selv hvordan dem gjør ting da – tar avgjørelser og er myndige mennesker. Det synes vi er viktig. Myndiggjøring av folk har jo vært sånn fokus i vår kommune også. At folk skal være myndig der dem er”</p> <p>”Jo, vi synes det er artig da. Vi engasjerer oss i å gjør det bra. Vi vil det. Så jeg snakka nå med nåværende 5. om det... Hvordan går... Jo, dem var spent for nå var det som å hopp etter Wirkola”</p> <p>”I fjor var det kake fra brukerråd og FAU og ... jeg sa de måtte sende det da (he-he). Dem var jo så stolt. Men nå skal det vær litt sånn, blomster på avslutninga til lærerne å sånt noe nå da, fant jeg ut. Nå passet det sånn. Jeg gjør det. På resultat. Tar fram.”</p>
	Dal(L)	<p>”Fordi jeg kjenner litt på det at det er ikke så lett å være så knalle tydelig på lærerne som en rådmann kan være til rektor. Han har ikke bedt om å bli sjef overfor ungene. Og alle lærerne ville ikke tåle det da vet du. Det er noe der.”</p>
	Berg(L)	<p>”Også er vi litt barnslig og, sånn at vi , når vi ser det at vi VG</p>

		<i>slår opp om at Berg har gjort det så bra å sånn, selv om vi skjønner alle de faktorene som spiller inn, så har vi litt glede med det å, og så kjøper vi kake og koser oss litt da. Som blir en sånn liten belønning for strevet da, på en måte da”</i>
	Vik(L)	<i>(se kategori – følelser...)</i>
Endringer i skolelederrollen (og endringer av skolens ”ritualer”)	Voll(B)	<i>”Jeg vet ikke om det har endret seg. Rent teoretisk så har det jo ligget en del ansvarsoppgaver hele veien, men jeg tror skolevurdering har kommet mer på trykk da, og blitt fokusert mer. Og jeg synes jo det er viktig”</i>
	Åsen(B)	<i>”Jeg tror nok det at kunnskapsløftet kom med den generelle delen og det med læringsplakaten og de måloppnåelsen i langt større grad har gjort oss til andre ledere eller nødvendigvis må gjør oss til andre ledere enn tidligere. Men man kan jo si det er litt unyansert å si det sånn, men det er jo klart at med en gang du får en ny læreplan så skjerper du opp og sier hva er det nå som kreves nå av meg som skoleleder. For nå stilles det jo andre krav. Lærerne stilles overfor andre krav. Vi kan ikke si at nasjonale prøver isolert sett utgjør det, men det gir meg en spissing som en del av.” ”Ja, det det har endra hos meg er første og fremst det praktiske og administrative, men det er jo... for det er en ganske stor jobb i seg selv, men det har vi jo fordelt på administrasjonen her også. Men det krever jo litt ressurs. Og det andre er at det krever at det følges opp kanskje på en mer bevist måte”</i>
	Heim(B)	<i>”Jeg har bestandig følt meg ansvarlig for det (anm: elevenes resultater) jeg. Men nå blir det tydeligere da fordi at før var det bare vi som viste det.. Det blir fokus på det også utad i samfunnet.” ”Ja, ja. (anm: økt fokus på ansvarliggjøring) Mye mer fokus på kvalitet. Og det kommer til å komme over hele landet i og med at kvalitetsmeldinga kom og ansvarliggjorde kommunene mye mer med rapportering og styring ikke sant. Jeg synes det at det er helt ok jeg, bare det at det ikke går over styr på at vi må bruk en masse tid på å dokumentere. Vi har jo veldig med krav på oss her nå.”</i>
	Dal(L)	<i>”Og så er det å jobbe da...og så er det å måle...og så er det rapportering”</i>
	Berg(L)	
	Vik(L)	<i>”Jeg føler et større ansvar nå for å ha en god plan for lese og skriveopplæringa på den skolen her, enn jeg gjorde for to år siden. Det gjør jeg”</i>
	Følelser – stolthet, skyld og skam	Voll(B)
Åsen(B)		<i>”Jeg synes jo det er spennende å se hvordan elevene mine gjør</i>

		<i>det i forhold til andre. Jeg synes jo det er r�spennede, men det er jo ikke for at vi skal være bedre eller ...”</i>
	Heim(B)	<i>”Dem var jo litt spent da. Dem er jo litt spent i magen på hvordan det skal gå” ”Og vi var jo kjempestolt i fjor da”</i>
	Dal(L)	<i>”Jeg vet ikke om jeg har noe problem med ansvaret. Det er veldig mye tydeligere hvordan vi når de målene som settes for læring, men det er jo ansvarsfullt, jeg synes jo det...” ”Vi hadde heller ikke et godt resultat i fjor, vi hadde som målsetning å ligge på gjennomsnitt. Så det det gjorde med oss, er at vi tar det veldig på alvor.” ”Ofte er de ikke så veldig stolte av resultatene”</i>
	Berg(L)	<i>”Det gjør at jobben blir litt mer spennende og”</i>
	Vik(L)	<i>”Jeg hadde ønsket at vi hadde ligget høyere, og når vi da så resultatet så på en måte datt vi litt tilbake...oi var vi der.. for vi skåret relativt lavt på alle de tre fagene...så det er ikke noe god observasjon ...så blir man litt motløs med det samme, men jeg var ikke sjokkert” ”Jeg registrerer en skuffelse egentlig i personalet, og den har jeg kjent veldig på selv også fordi at det som er ment å gi hjelp til den enkelte eleven også kartlegginga og da se på hva skal vi gjøre videre det synes jeg er helt strålende og da at en 5. trinns elev eller en 8. trinns elev presterer der og da skal bli grunnlag for en slag konkurranse virksomhet i og med at det blir presenteret som det har blitt i media og på nettet det synes jeg er uheldig og ei slagside . Da er det over på en kultur som vi ikke er tjent med . Vet litt om engelsk skolekultur f.eks med offentliggjøring av resultat.og at vi da dreier fokuset over fra da det grundige breie arbeidet og da (...)inn mot det det skal testes i det ser jeg en fare i. ja... og skuffelse over.. og var det sånn det var og var det sånn det ble og det gjelder flere lærere enn de som er involvert” ”Man kan føle at de har litt vondt av elevene rett og slett... for de kan føle at de blir uthengt.i avisa”</i>
Kommunalintern ansvarliggjøring	Voll(B)	<i>”Ja, så vil jo resultatene komme på dagsorden på det store rektorm�tet. Jeg har alltid vært positiv til det at du skal tørre å bli sett i kortene. Så jeg har aldri vært av dem som har vært så redd for at det skal bli sånn”</i>
	�sen(B)	<i>”Ja, vi har rektormøte fast hver måned og der blir det regelrett lagt fram. Dem følger veldig med.. lagt fram for oss og sammenligner vår kommune med andre. Så dem er veldig klar på hva dem er opptatt av og i ledersammenheng m�ter jeg min kontaktperson på rådhuset hvor de nasjonale prøvene blir brukt i samtalen på hvordan vi når resultatene. Jeg opplever det som veldig bra fordi at det er så fint at for det første at vi blir fulgt med, at det stilles noen spørsmål til oss, at vi blir utfordret litt på pedagogikk og at vi får vite.. ja, at vi får en samtalepartner. Og vil bare si det at ville jeg oppleve det like interessant hvis at skolen v�r gjorde det veldig dårlig og svaret mitt ville ha vært ja fordi at jeg har hatt en kjempemulighet for</i>

		<i>å ta opp de...”</i>
	Heim(B)	<i>”På siste rektormøte nå fikk vi. Da fikk vi presentert alle resultat fra lesekartlegging, på 2. trinn og nasjonale prøver og tall og prosenter og fraværstatistikk og vi blir målt og vurdert. Dette blir lagt fram og står vi på best og sist, ja...” ”Jeg synes det er veldig ok. Fordi at kommunen går inn og setter inn tiltak dem som for eksempel der dem som gjør det dårligst. For dersom du gjør det spesielt dårlig på nasjonale prøver så er det et verktøy for kommunen for å tilpasse sine krefter og ressursbruk, ikke sant. Fordi dem går inn da og gir ekstra fokus og hjelpe med kursing med mer”</i>
	Dal(L)	<i>”I vår kommune har vi som ledere faste møter... Vi har blitt mye tydeligere på det som har med fag å gjøre. Før gikk nærsakt halvparten av tiden til å snakke om sosiale ferdigheter. Så fokus på faglige ferdigheter har helt klart forandret seg.”</i>
	Berg(L)	<i>”Det finnes ikke interesse. Jeg har ikke fått hørt et pip jeg ifra øverste hold. Hverken hvor bra det var at det gikk greit å alt sånn ...ikke EN respons tilbake” ”Vi har dårlig rapporteringssystem på veldig mye i kommunen her og det er ikke etterspurt for nasjonale prøver. Det er ikke noe rapportering på det”</i>
	Vik(L)	<i>”Jeg har jo bedt rådmann om å puste meg litt i nakken på det .. og det har han gjort og etterspurt . Veldig ok... men jeg har jo bedt om det... ”Spør meg sånn jevnlig, hva er det vi gjør?” Fordi det trenger jeg”</i>
Ekstern ansvarliggjøring (media, konkurranse, omdømme, rykte)	Voll(B)	<i>”Men det at ”ansvarliggjort” så er det jo det at ting blir mer synlig. Jeg tenker også i forhold til nærmiljøet også jeg, da, omdømme generelt”</i>
	Åsen(B)	<i>??</i>
	Heim(B)	<i>”Da ble det smurt ut vet du, som demonstrasjonsskole som lav skåre – lav skåre på førstesida i avisa da nasjonale prøver kom. Vi skjønt ikke noe av det dette der. (he-he-he). (Anm: første runde med nasjonale prøver). Vi gjorde de veldig bra i fjor og kom på TV for det, på Dagsrevyen. Vi har et mål om å være på topp ti, altså blant de ti beste på nasjonale prøver” Det er noe som vi må ta internt, samtidig vet du at utad, systemet er sånn nå da at det blir nå kjørt opp i avisa og på den og den plassen. Så det er samtidig viktig at skolen har noe kvalitet da i forhold til brukere og i forhold til ryktet sitt. Så er det ganske viktige ting” ”Det første jeg gjorde da jeg så avisa – best i byen. Så sendte jeg en mail til rektoren og gratulerte han, men neste år slår vi dere. Sa kommer det tilbake: ”Haha det gjør dere ikke, vi har bestemt oss for å være best.” Det er morsomt, gakking og konkurranse, ikke sant. Det er bare hyggelig altså. Sånn artig, men at det driv oss bare litt. Hehe. Den er bare positiv. Det er en positiv ”drive” på det”</i>

	Dal(L)	<i>"Ja, jeg er jo litt skeptisk til det trykket som det blir når det offentliggjøres på skolenivå"</i>
	Berg(L)	<i>"Det som jeg fortsatt synes er litt dumt da det er dette fokuset som det har vært i år i avisene da. Spesielt vondt for de skolene som ikke gjør det bra. Det handler veldig mye om elever også. Det er ikke bare om lærerne og hvilket system man har. Men det har ikke avisene noe lyst til å skrive om. Det har vi nå avslørt nå da. Det er overhodet ikke interessant. Så det synes jeg er litt synd"</i>
	Vik(L)	<i>"Foreldrene har vært veldig stille . egentlig overraskende stille" "Det kom ganske fort i avisa .. sånn at vi på en måte ikke hadde hatt tid til å snakke om resultatene nå mye her ..og de lå fort på med telefon...og ville ha kommentarer. Det var jo så sprengt den dagen vi kunne gå inn på nettet og se at den ene kontaktlæreren var ikke klar over det før hun hadde lest det i avisa. Hadde ikke kommet seg inn på nettet. Ja...(latter) det er jo erfaringer det da" "Vi synes at mediefokuset har vært en utfordring sånn at det har fokuset bort fra den enkelte ungen og det du har bruk for .."</i>

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever skoleledere at nasjonale prøver danner grunnlaget utviklingsarbeid på sin skole?

Kategorier	Skole	Informasjon/sitater
Nasjonale prøver som verktøy	Voll(B)	<i>"Folk begynner å se at dette er en mulighet, og spesielt vi som skoleledere, det er et kjempebra verktøy synes jeg, altså. Jeg synes at det er en lederrolle, å si noe om retning og viktigheten av de ulike områdene, og i den sammenhengen så, det er jo jobben min, så skal det være med å fremme utvikling. Jeg synes jo at hvis du skal snakke om skoleutvikling, så må en på en måte ha et verktøy for å kunne se om det faktisk er en utvikling. Så om forventet innsats gir det resultatet du håpet på"</i>
	Åsen(B)	<i>"Ja, det er bør det være. Jeg ser det at når det virkelig gjelder å ta seg tid til det arbeidet der. Så er det kjempeviktig arbeid for det betyr nå veldig mye for meg og vite for meg som skoleleder hvordan er den pedagogiske virksomheten"</i>
	Heim(B)	---
	Dal(L)	<i>"Jo, vi synes det er nyttig. Det gir oss for det første en pekepinn om hvor vi ligger, og det gir også en stimulans til å analysere hva vi gjør og hva vi skal gjøre bedre." "Ja, jeg kjenner at jeg har en mye fastere plattform, ja" "Vi slipper å synes noe hvordan vi ligger an faglig. Vi ser at vi får resultater, og jeg synes det er enklere å analysere hva vi står og hva vi skal gjøre"</i>
	Berg(L)	<i>"Jeg synes det er veldig gode hjelpemidler for oss for å finne ut hvor vi står. For det har vi kanskje ikke vært så god på før."</i>

		<i>Hvert interessert i å se på resultatene for å se hvor vi står? Hvor vi er? For det er jo som vi snakket om tidligere å, å motiver for endringer og legge læringstrykket på andre faglige områder”</i>
	Vik(L)	<i>”Det er veldig grundig verktøy, egentlig. Spesielt slik som jeg så det i år. Det er veldig grundig og veldig synlig. Du kan legge det fram til foreldrene på en klar og tydelig måte synes jeg. Så dersom lærerne går inn i det materialet de har tilgang på etterpå så synes jeg det er godt verktøy”</i>
Kompetanse- utvikling (etter og videreutdanning/ hospitering)	Voll(B)	<i>”Men da gjorde vi noen grep, vi har mer fokus på lesinga... Vi har jobbet med hele kollegiet på leseforståelsesbiten” (har fast opplegg med hospitering for lærerne – nå en lærer 20% stilling hospiterer i en engelsk skole)</i>
	Åsen(B)	<i>”Så vi drøfter det og går faktisk på skolebesøk til hverandre også”</i>
	Heim(B)	<i>”Fordi dem går inn då og gir ekstra fokus og hjelpe med kursing og forskjellig. Vår kommune driver aktiv etterutdanning i matematikk”</i>
	Dal(L)	<i>---?</i>
	Berg(L)	<i>”Ja det må jo bli kompetanseutvikling på de basisfagene da. At vi lærer mer i forhold til engelsk, matematikk og norsk. Og tar imot de tilbudene vi får der. Og så er det vårt bidrag når vi legger opp til kompetanseutviklingsprogram for hele kommunen da og for regionen så det jo et ledd i det..”</i>
	Vik(L)	<i>”Da vet jeg at jeg har tenkt på det i fjor i forhold til matematikk. Ja...å...det kan være med å sette fokus i forhold til kursing og videreutdanning”</i>
Korrigerer av kurs - Bevisstgjøring	Voll(B)	<i>”Resultatet bruker vi som utgangspunkt for intern jobb, og klart at har du hatt et dårlig resultat så har du måtte økt enda mer fokus på rutinene da, og kanskje hadde det medført større omlegginger.” ”Men poenget med det, det er jo at vi skal bli flinkere, og utvikle oss videre, og få en dialog rundt det vi gjør. For jeg tror det er det viktigste, å få i gang bevisstgjøringen”</i>
	Åsen(B)	<i>”Og så sier, i de siste diskusjonene jeg hadde med de på trinnet i femtetrinnet at ... da spør jeg. ”Er vi på plass? Er vi som skole på plass?” Eller har vi litt å gå på der. Hva må vi legge om? Må vi reflekter rundt på trinnet eller gjør noe? Bli det endringer av praksis? Altså en slags refleksjon på arbeidet våres.” ”Altså, jeg synes at de nasjonale prøvene er med på å gi oss en viktig korreksjon på læringsarbeidet våres totalt sett, på nivåarbeidet våres og differensieringsarbeidet våres og tilpassa opplæring arbeidet våres” ”For meg blir det viktig å se, for neste kull nå, er det det som er resultatet. For de at dem har jobbet systematisk sånn, eller var det kullet, for det er et veldig bra kull. Den (anm: endringen i leseopplæringen) er kommet som et resultat av at vi rett og slett fant ut at vi gikk inn å så på resultatene tidligere og syntes ikke vi hadde god nok resultater, men det har vært</i>

		<i>generelt i vår kommune at det har vært jobba systematisk med leseopplæringa da.”</i>
	Heim(B)	<i>”Så går vi gjennom og reflektere rundt hva er det som gjør det og hva er det som gjør det og.. Hvorfor har vi gjort det bra? Ikke så bra i regning i år som i fjor. Og ikke minst det at lærerne får den oppmerksomheten rundt, synes jeg er veldig ... da.”</i>
	Dal(L)	<i>”Det har blitt mer fokus på læring. Men det har hjulpet oss å sette fokus på om vi har lært bort nok, om vi har vært smart nok. Det aldri vært jobbet for lite, det er masse innsats, men det har nok vært lærerstyrt og kateterstyrt arbeidsplan, og vi har godt av å se over tid om måtene våres gir så gode resultater som vi tror”</i>
	Berg(L)	<i>”Da må vi ta med oss en del ting i forhold til de fagene som gjør at vi blir bedre og får bedre resultater forhåpentligvis. Da må vi finn hva vi vil ha læringstrykk på, hvilke områder er det vi mangler ting innenfor de forskjellige delemnene på de nasjonale prøvene da. Å så er det å gjøre seg bedre på de områdene da og som vi trenger mer kunnskap om”</i>
	Vik(L)	<i>”Vi har hatt behov for å sette fokuset på det faglige og det faglige er i forhold til kunnskapsmålene”</i>
System for vurdering – del av skolens kontinuerlige utviklingsarbeid	Voll(B)	<i>”Vi har en sånn kvalitetssikringsplan på skolen, og der inngår nasjonale prøver som en del av det. Vi har et system der vi to ganger i året, inspektøren og jeg, har faste møter med trinnene. Det ene på høsten, der vi går igjennom årsplanene deres, altså ”hvordan har dere planlagt dette nå? Er det mulig å nå de målene dere har satt dere?” Og så har vi i mai på en måte ”hvordan gikk det?” Og i det så bruker jeg blant annet nasjonale prøver.... Og det er klart at det viktigste for meg, det er å bruke det som intern utvikling. Altså å sette det i det systemet. Både på individnivå og trinnsnivå og skolenivå”</i>
	Åsen(B)	<i>”Det krever at det følges opp kanskje på en mer bevist måte”</i>
	Heim(B)	<i>”I vår kommune er det sånn at alle nasjonale prøvene eller alle andre typer kartlegging så er det fastsatt ulike rutiner. Vi har en sånn rutine på hvordan vi skal behandle det. Sånn at når vi har en gjennomgang på nasjonale prøver så er det jeg som går gjennom sammen med. Vi har en veldig kultur på å ta tak i ting sammen og vurder hvor er vi hen nå”</i>
	Dal(L)	<i>”Når det gjelder systemet, så har vi hatt noen år der vi ser at, og sammenligner med kartleggingsprøvene også så ser vi at det henger sammen, og da jobbe vi på systemnivå” ”Alle skoler har jo utfordring med å konkretisere utviklingsmål, og i vår kommune har vi som ledere faste møter med det som tema og vurderingsarbeid er jo, regnes jo, som en av pilarene.”</i>
	Berg(L)	<i>”Ja, å så tar vi oppsummering i plenum og på teamene i fellestida, da og der kontaktlærer legger fram og resultatene og hvordan gjennomføring har gått og hvordan resultatene har gått å og hvordan de har jobbet videre med det. Så vi har en</i>

		<p>slags oppsummering til alle som på en måte involveres i de her prøvene. Så det ikke bare er nå som 5. trinnet eier. Så det er noe hele skolen har et forhold til da”</p> <p>”Det er ikke lagt i noe system innenfor skolen”</p>
	Vik(L)	<p>”avdeling for helse og oppvekst og da er det konsulent på den avdelinga som følger opp og etterspør det og vi diskuterer ulikheter og likheter og sånn men vi mangler det overordnede systemet for å ta tak i hva er det vi gjør når vi ser sånn og sånn”</p> <p>”Jeg skulle ønske at det hadde vært der, men jeg ser jo at det krever tid å få satt det i system og vi mangler tid til å gjøre noe med det”</p>

Forskningsspørsmål 3. Hvordan opplever skoleledere kravene og fokuset på de nasjonale prøvene sett i forhold til de andre mål skolen har?

Kategorier	Skole	Informasjon/sitater
Påvirkning på skolens oppgaver og mål. (Del av skolens helhet)	Voll(B)	<p>”synes jeg det er like mye fokus på andre ting, jeg ja. Det jeg har brukt mest energi på siste halvåret, i hvert fall, det er jo kultur og musikk”</p>
	Åsen(B)	<p>”Jeg synes ikke dem har hatt så stor dominans i vår pedagogiske arbeid at dem har hatt det (anm: at det har vridd fokuset, mistet noe)”</p> <p>”Vi har kommet fram til at det ikke nødvendigvis er noen motsetning”..” En bit av vurdering, en bit av et arbeid. For vi må ikke mist perspektivet på helheten her for det er jo en bit av vurderinga”</p> <p>”Og da har jo vi snakket veldig mye om – går inn til lærerne – at no må dere passe på at dette er en del av undervisninga. Altså at vi legger inn det her som en del av vurderingspraksisen våres som en del av helheten i læringsarbeidet våres”</p>
	Heim(B)	<p>”Det kan ikke bli sånn at det at vi skal gjøre det godt på de nasjonale prøvene skal gå ut over de andre fagene og andre målene”</p> <p>”Vi må fortsatt lage hele mennesker”</p>
	Dal(L)	<p>”at det er klart at det går mot å dreie fokus til engelsk, regning og norsk altså... og vi har kjent på det., og vi har snakket om det”....”så får vi prøve å ha fokus på andre ting i tillegg”</p>
	Berg(L)	<p>”det er jo opp til meg da å legge noen føringer på det da. At det der ikke bare blir det som skal ha fokus.. for det er det overhodet ikke. Så jeg føler at vi klarer å ivareta andre verdifulle opplegg vi har også ..”</p> <p>”Jeg føler at det er en del av mange andre ting”</p>
	Vik(L)	<p>”du setter stor fokus.. det er stor oppmerksomhet rundt NP synes jeg... men det måler jo ikke det med konfliktløsning, trivsel, elevene sin adferd og sånn. Jeg har ganske mange tanker om det fokuset det (anm: nasjonale prøver) får” (etter spørsmål om de endrer fokus)”Til en viss grad ja, men</p>

		<i>det er en treghet i systemet da, så man hopper ikke helt over...men ..æ...jeg tror nok det påvirker”</i>
Fremheving av kjernefag og basisferdigheter	Voll(B)	<i>(har hatt en satsning de siste årene på matematikk, engelsk og norsk/lesing gjennom hospitering og etter/videreutd)</i>
	Åsen(B)	---
	Heim(B)	<i>”Det er jo en grunn til at det heter kjernefag. Da tenker jeg at norsk er viktigere enn andre fag fordi hvis du skal håndtere en del andre fag”.. ”Jeg har vel alltid tenkt at det (anm: Nasjonale prøver) ikke er så dumt”</i>
	Dal(L)	<i>”Altså, for det første så har både jeg og personalet en vurdering av at nasjonale prøver måler reelle ting, viktige ting. Slik at vi aksepterer at det som de nasjonale prøvene måler er viktig”</i>
	Berg(L)	<i>”Får ut gode resultater fordi at dem måler det vi holder på å jobbe med”</i>
	Vik(L)	<i>”det å være en god leser det er jo forutsetningen for mye”</i>
Refleksjoner i kollegiet	Voll(B)	---
	Åsen(B)	<i>”Det (anm: fokus på nasjonale prøver vs andre mål i skolen) har vært debatt hos oss. Fordi at man kan si noe om at jo, dem har relevans til det vi holder på med, men dem er så målstyrt. At skal vi jobbe mot bare dem målene der da. Da blir det jo feil skole. Og jeg synes det er et kjempeinteressant spørsmål”</i>
	Heim(B)	<i>”Og vi har jobba mye, og tenkt mye og minner ofte på at læreplanen består av en generell del. Det er fort gjort og hopp over den og gå rett på fagplaner og kompetansemål at det må settes inn i den sammenhengen”</i>
	Dal(L)	<i>”Da var vi heldig med at vi hadde to flinke lærere som fikk være med å drive det fram. Og dette var i utgangspunktet kritiske lærere som ikke godtok hva som helst, og det ga aksept..... Jeg diskuterer ikke politiske avgjørelser jeg altså, som rektor”</i>
	Berg(L)	---
	Vik(L)	---