

HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Ivar Michael Jahr

Kompetente skoleledere og elevresultater

Påvirker skolelederens formelle kompetanse den pedagogiske ledelsen?

Masteroppgave i Styring og ledelse

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag

Oslo 2012

Sammendrag

Arbeidet med denne oppgaven om rektors ledelse i forhold til nasjonale prøver har være en givende og lærerik prosess. Det har gitt meg innsikt og forståelse for interne prosesser i skolen og hvordan kompetent ledelse kan fremme kvaliteten på disse.

Bakgrunnen for oppgaven var et ønske om å finne ut hvordan skoleledere med ulik kompetanse arbeidet med nasjonale prøver på egen skole. Resultatene på prøvene gir begrenset informasjon. Fokus i denne oppgaven har derfor vært å se på hvordan rektor leder det interne kvalitetsarbeidet for å heve resultatene gjennom problemstillingen: Påvirker skolelederens formelle kompetanse den pedagogiske ledelsen? –Er det forskjeller på hvordan skoleledere med og uten formell kompetanse arbeider med nasjonale prøver på sin skole? Formell kompetanse er her definert som Rektorskolen, evt. bygget ut til mastergrad.

Gjennom studier av teori og politiske styringsdokumenter og et undersøkelsesopplegg på fem skoler, har oppgaven forsøkt å avdekke hva som er kvalitativt god skoleledelse og hvordan dette arter seg ute på fem utvalgte skoler.

I oppgaven ønsker jeg å peke på likheter og ulikheter skolene imellom og i hvilken grad de er preget av kvalitativt god ledelse. Det er vanskelig å dra klare konklusjoner i forhold til problemstillingen basert på dataene. Til det spriker de for mye. Det er imidlertid mulig å identifisere både kvalitativt god og dårlig skoleledelse. I tillegg til problemstillingen, blir det drøftet mulige 3. variabler som forklaringsmodell for kvaliteten på skoleledelsen. Det er heller ikke her mulig å dra klare konklusjoner, men de gir en god pekepinn på faktorer som kan ha påvirkningskraft.

Avslutningsvis forsøker jeg å peke på mulig fremtidig forskning i lys av denne oppgaven. Det har vært krevende å holde nødvendig distanse til rektorene og lærerne som har deltatt i undersøkelsesopplegget. Jeg har etter beste evne forsøkt å forholde meg til forskningsetiske regler.

Abstract

The work on this study, on principal's management when it comes to national tests, has been a giving an informative process. It has given me insight and understanding of internal school processes and how competent leadership might enhance these.

The background for this study was a wish about finding out how principals with different formal competence worked with national tests, at their schools. The test results give limited information. Because of this, the focus in this paper has on how principals manage the internal quality work to better the results. I have approached the matter with the question: Does the school leader's formal competence affect pedagogic leadership? Are there differences in how principals with and without formal competence work with national tests at their schools? Formal competence is here defines as Rektorskolen, or a Masters degree in school management.

Through studying theory, strategic political documents at a national level and interviews at five schools, this paper tries to reveal what qualitative good school management is and how this shows in five chosen schools. In this paper I wish to point out similarities and differences between the schools, and to which degree they are characterized by qualitative good management. It is difficult to draw conclusions on how or if formal competence makes a difference on school leadership based in the data. They vary too much. Nevertheless it is possible to identify both qualitative good and poor school management. In addition to formal competence, four other variables get discussed in a possible model for quality in school management. It is not possible to draw clear conclusions, but they give good pointers on factors which can influence.

At the end of my paper I try to point out possible future research in light of this paper. It has been difficult to hold a necessary distance to the principals and teachers whom have participated in the research. I have, after best knowhow, tried to conduct myself to research ethical rules.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	4
Forord	6
1.0 Innledning	7
1.1 Egne erfaringer.....	7
1.2 Skoleledelse og kvalitet.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Hypoteser.....	10
1.5 Avgrensing.....	12
2.0 Teori	14
2.1 Skolen som organisasjon.....	18
2.2 Skoleledelse som profesjon.....	26
2.4 Skolelederutdanning.....	27
3.0 Forskningsdesign	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Vitenskapsteori.....	29
3.3 Design.....	30
3.4 Datainnsamling.....	30
3.5 Undersøkelsesopplegget.....	31
4.0 Analyse	32
4.1 Innledning.....	32
4.2 Analyse av intervjuene.....	32
4.3 Sammenligning.....	43
5.0 Drøfting av resultater	50
5.1 Skolens kvalitet i lys av rektors formelle kompetanse.....	50
5.2 Grad av tilkoping til skoleeier, administrativt og politisk.....	51

5.3	Skolestørrelse.....	52
5.4	Skolens organisasjonskultur: løst eller stramt koplet.....	52
5.5	Målformulering.....	53
5.6	Konklusjon.....	53
6.0	Avsluttende kommentarer.....	57
	Referanseliste.....	59
	Vedlegg 1.....	61
	Vedlegg 2.....	62

Forord

Kompetanse er et nøkkelbegrep i skole- og utdanningsdebatten i Norge. Denne studien er avslutningen på masterstudiet i Styring og ledelse ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Bakgrunnen for valg av tema har ligget i et ønske om å etablere en trygg faglig base for arbeidet med å utvikle kvalitativt god ledelse på egen skole. I en kompleks skolehverdag der ansvaret for skolebygg, administrasjon og personalforvaltning kan få en til å miste fokus, har målsettingen vært å få dypere innsikt i en rektors kjernevirksomhet, pedagogisk ledelse.

Gjennom å velge en generell master i ledelse har jeg fått etablert en god base for fremtidig ledergjerning. Samtidig har arbeidet med den avsluttende oppgaven gitt spesifikk kunnskap i skoleledelse.

Jeg ønsker å takke rektorene og lærerne som lot meg slippe inn. Uten deres velvilje ville denne studien ikke latt seg gjennomføre.

Takk til medstudenter og forelesere ved Høgskolen i Oslo og Akershus for faglig påfyll og inspirasjon. Spesielt takk til veileder professor Åge Johnsen for ryddighet, høyt faglig nivå og inspirasjon til å komme i mål med studiet.

Til slutt vil jeg takke familien for hensyn og helt nødvendig mas.

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg skoleledelse og kvalitet. I løpet av de siste to tiårene har det vært stort fokus på, og mange endringer i skolesystemet i Norge. Internasjonale undersøkelser har vært en viktig bidragsyter til den store oppmerksomheten. Resultatene har vært såpass svake at skolen har blitt et interessant saksområde i den politiske debatten. Denne debatten har vært og er sprikende på et ideologisk grunnlag. Samtidig er den samlende i streben etter bedre resultater. Gudmund Hernes formulerte det slik i NOU 1988:28:

”Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultatene som nås, er ikke på høyden med de ferdigheter som kan utvikles.”

Erik Hanushek har undersøkt hvordan økt satsning på skole i et internasjonalt perspektiv har virket inn på skolens kvalitet. Hanushek har funnet at satsing på skole gjennom økte bevilgninger ikke kan sies å ha sammenheng med elevresultater. (Hanushek 2003) Dette bildet kjenner vi igjen fra den hjemlige debatten om den norske skolen som ”dyr og dårlig”. Det er altså slik at større lærertetthet beviselig ikke kan sies å ha sammenheng med elevresultater sett over tid. Det finnes imidlertid også forskning som viser effekt av økt lærertetthet. (Mosteller 1995) Spørsmålet blir da om det er elevmassen det har skjedd noe med, eller om det er andre aktiviteter enn læring som ressursene blir brukt til. (Hanushek 2003, s.69) Det er konsensus om at det er korrelasjon mellom elevresultater og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det er imidlertid også grunnlag for å hevde at det er faktorer innen skolen som har vesentlig større betydning enn foreldrene. Rivkin har funnet ut at sammenhengen mellom en god lærer over tid har langt større påvirkning på elevenes resultater enn deres sosioøkonomiske bakgrunn. (Rivkin 2002) Det store spørsmålet blir derfor hvordan all oppmerksomheten og satsingen på skole kan rettes inn for at læringsresultatene skal stå i forhold til de ressursene som blir brukt.

Jeg har valgt å se på om formell lederutdanning gjør rektor bedre i stand til å drive en god skole.

1.1 Egen motivering

Skolelederrollen er sammensatt. Fra tradisjonen om den fremste blant likemenn har rektorrollen gått videre gjennom å være en administrator og over til å bli den pedagogiske lederen. Skolelederen skal beherske økonomi, arbeidsrett, pedagogikk og relasjoner. Han er

ansvarlig for innkjøp av såpe og budsjettering av strømgifter i det ene øyeblikket og læringsmiljøet for enkelteleven når det banker på døra i det neste. Det er mange premissleverandører som skolelederen må forholde seg til i sin lederrolle. Skolens samfunnsmandat er gitt gjennom lover og forskrifter. Dette følges opp gjennom Utdanningsdirektoratet sentralt ned til kommunenivå der politikere og administrativ ledelse har forventninger om ressursbruk og resultater. På egen skole kommer ansvar for bygninger, drift og vedlikehold. Videre følger skolens ansatte før vi endelig kommer til elevene og deres foresatte som tjenestebrukere.

Med erfaring både som rektor på en liten barneskole med 130 elever og inspektør i full administrativ stilling på en barneskole med 340 elever har det vokst frem en gryende interesse rundt hva som er god skoleledelse. Underveis i studiet har det blitt tydeligere at det er utopisk å tro at den jevne skoleleder skal mestre alle sider av lederjobben godt. Det må snarere dreie seg om å gjøre de riktige tingene.

1.2 Skoleledelse og kvalitet

Kunnskapsløftet som er Læreplanverket for grunnskolen og den videregående opplæringen, er tydelig på at skolens mandat er å gi elevene kunnskap og kompetanse. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”og ingen sto igjen”, legges det stor vekt på evaluering. Meldingen peker på hvordan OECD konkluderer med at en manglende evalueringskultur er en viktig forklaring til det lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen i det norske skolesystemet. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen”, blir en ny rektorutdanning foreslått. Dette harmonerer med OECD-rapporten ”Improving School Leadership – Policy and Practice”. Her gis fire anbefalinger:

1. Lederoppgaver som har betydning for elevenes læringsresultater bør prioriteres.
2. Skolen bør søke en organisering med distribuert ledelse gjennom mellomledere og team. Det synes å gi læringsmessige gevinster.
3. Det bør iverksettes en gjennomgripende etterutdanning med nasjonale standarder.
4. Statusheving og lønn er viktige faktorer kan bidra til en bedre skole.

Det er mange måter å se på kvalitet i skolen. Det er i tiden å omtale skolen som en lærende organisasjon. I dette lyset kan kvalitativt god skoleledelse sees på som relasjonell kompetanse der evnen til å fremme interne læringsprosesser står sentralt. Om man velger en mer konkret og målbar tilnærming kan man gå til læreplanverket. Kvaliteten på skolen kan på denne måten

sies å være skolens evne til å gi elevene den kompetansen som planene foreskriver. Planene er svært spesifikke og det er således fullt mulig å se på en skoles kvalitet gjennom å undersøke elevenes kompetanse. Utdanningsdirektoratet sier på sine hjemmesider at: ”Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning, og i deler av faget engelsk. Resultatene skal brukes av skoler og skoleeiere som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen.”¹ En kan på denne måten hevde at en skoles prestasjoner på nasjonale prøver gir et bilde på skolens kvalitet. Det siste tiårets nasjonale og internasjonale prøver har vist at det er mange variabler som påvirker skoleprestasjoner. Det blir således litt enkelt å hevde at gode resultater på nasjonale prøver er synonymt med god skoleledelse. Det vil derimot være interessant å se på hvordan rektor arbeider med nasjonale prøver på egen skole og om det er forskjeller i hvordan det arbeides på skoler der ledelsen mangler formell kompetanse.

1.3 Problemstillingen

Tema for oppgaven er som nevnt rektors formelle utdanningen og dens påvirkning på ledelsespraksisen i skolen. Innføring av kompetansekrav til rektorer har ført til en økende bevissthet rundt skoleledelse som profesjon. Nasjonale prøver ble innført i grunnskolen våren 2004 etter et forslag fra det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget i delinnstillingen *Førsteklasses fra første klasse om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen*.² Nå gjennomføres prøver på 5., 8. og 9. trinn. Hensikten har vært å etablere et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen. Nasjonale prøver skal måle elevenes mestringsnivå i de grunnleggende ferdighetene lesing, regning og engelsk slik læreplanen Kunnskapsløftet beskriver kompetansemålene etter 4. og 7. årstrinn. Hvordan skolen forholder seg til nasjonale prøver vil derfor kunne si mye om kvaliteten på skolen.

Denne oppgaven søker å se på hvordan virkemiddelet formell kompetanse hos rektor fungerer i arbeidet med kjernevirksomheten i skolen.

Problemstilling omhandler hvordan skoleleders kompetanse påvirker kvaliteten på skolen og lyder:

¹ <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>, lastet ned 03.12.2012.

² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>, lastet ned 28.04.2012.

Påvirker skolelederens formelle kompetanse den pedagogiske ledelsen? –Er det forskjeller på hvordan skoleledere med og uten formell kompetanse arbeider med nasjonale prøver på sin skole?

Den avhengige variabelen blir således skolens arbeid med nasjonale prøver, mens den uavhengig variabelen blir skolelederens formelle kompetanse. Samtidig er det mulig å se for seg en rekke 3. variabler.

1. Grad av tilkobling til skoleeier, administrativt og politisk.
2. Skolestørrelse
3. Skolens organisasjonskultur: løse/stramme-koplinger.
4. Målformulering

1.4 Hypoteser

Sammenhengen mellom rektorer med formell kompetanse og kvaliteten på skolens arbeid med nasjonale prøver bør være mulig å finne. Utdanningsdirektoratet har beskrevet innholdet i rektorutdanningen. Denne spesifiseringen legger stor vekt på rektors rolle som pedagogisk leder for skolen. I tråd med dette bør en kunne forvente at rektorer med utdanning legger større vekt på kollektive prosesser, konkretisering av felles standarder og aktiv styring i utviklingen av skolen som organisasjon. I tillegg til den faktiske kompetansen som rektorene har tilegnet seg, går det an å tenke seg at rektorer som har stått i fremste rekke for å utvikle egen kompetanse vil være ekstra motivert for profesjonell utøvelse av rektorjobben. Det vil således ytterligere forsterke hypotesen om at det på disse skolene vil være kvalitativt god skoleledelse.

1. Grad av tilkobling til skoleeier, administrativt og politisk ledd.

Forholdet til overordnet nivå vil spille inn i forhold til rektors handlingsrom. Det går derfor an å tenke seg at rektorer som opplever sterk grad av interesse og styring fra overordnet nivå vil oppleve begrensninger i handlingsrommet. Dette kan ha ulike virkninger i praksis. Dersom styringen på politisk eller administrativt nivå er sterk, vil det være avgjørende hvordan denne gjennomføres i praksis. Er det samsvar mellom målsettinger, innsatsfaktorer og faglig støtte vil min hypotese være at stor grad av styring vil heve kvaliteten på skolenivå. Det er imidlertid en krevende øvelse å få en sammenhengende forståelse og struktur fra topp til bunn. Det vil derfor alternativt være en hypotese at sterk styring lett vil gi perverterende adferd dersom for eksempel målsettinger ikke oppleves å henge sammen med innsatsfaktorer

på skolenivå. Et annet moment som kan tale for sterkt styring er at ledere vil levere det de blir etterspurt etter fra overordnet nivå. Samtidig blir ikke kvalitetsarbeidet så avhengig av rektors egen motivasjon på området.

2. Skolestørrelse

Skolestørrelsen vil være en viktig faktor i forhold til bredden i fagmiljøet og muligheten for et systematisk kvalitetsarbeid på skolen. Små skoler er mindre robuste i forhold til fravær og fagkompetanse. Ledelsesressursen blir regnet ut etter en nøkkel som gir mindre tid til ledelse ved små skoler enn ved store. Det betyr i praksis at rektor har deler av stillingen sin som pedagog i klasserommet ved små skoler. Selv om noe av rektors arbeidsmengde henger sammen med skolestørrelsen, er det slik at mindre tid til ledelse vil være en begrensende faktor på små skoler. En kan derfor argumentere for at skoler av liten størrelse vil ha en utfordring i å kunne skape den samme kvaliteten som større skoler. Det betyr ikke at små skoler nødvendigvis vil oppnå dårlige læringsresultater.

3. Skolens organisasjonskultur: løse / stramme koplinger

Hvordan organisasjonskulturen er på en skole vil gi store implikasjoner i forhold til rektors rolle som leder. Dersom skolen er løst koplet med stor grad av autonomi vil rektors styring være begrenset. Dette er den historiske rektorrollen der rektor var en administrator som sørget for at lærerne kunne konsentrere seg om undervisningen. Ved en slik organisering vil ledelsen bære preg av formidling av forventninger og konstatering av tilstanden, fremfor bred involvering og profesjonell diskurs. Det finnes fremragende undervisning gjennomført av glitrende pedagoger i skoler som både er løst og stramt koplet. Skolen er imidlertid avhengig av at kollektivet fungerer godt for å kunne gi elevene grunnleggende ferdigheter gjennom undervisningen i alle fag. Læringsstrategier og forventninger bør harmonere slik at elevene opplever at de går på en skole. Strategien for å arbeide med en ukjent tekst bør eksempelvis være lik i alle fag. Dersom lærerne har stor grad av autonomi vil kvaliteten på skolen lett bli tilfeldig og fragmentert. Dersom skolen er stramt koplet vil det derimot ligge et potensial i kollektiv læring i et profesjonelt fellesskap. Hypotesen her blir derfor at skolens organisasjonskultur vil være med å styre kvaliteten på skolens arbeid.

4. Målformulering

Hvordan skolen og skoleeier forholder seg til mål vil gi implikasjoner på hvordan skolen arbeider med kvalitet. Dersom det er en svak kultur for arbeid med mål vil ikke nasjonale

prøver, som er definert som et viktig mål i skolen, bli et viktig anliggende for skolen. En kan tenke seg at det vil spille ulikt inn avhengig av om det er en sammenhengende kultur fra topp til bunn med god forankring og oppfølging, eller om det er slik at målrelatering bare inngår hos skoleeier eller om den bare er gyldig på skolenivå. Dersom det ikke er en kultur for mål vil hypotesen være at det reduserer kvaliteten på skolens arbeid med nasjonale prøver. Motsatt vil en kunne anta at der det er målsettinger med lokal forankring, vil kvaliteten på skolens arbeid i forhold til nasjonale prøver være høyere.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Med skoleledere med formell kompetanse mener jeg i denne sammenhengen rektorer med mastergrad i utdanningsledelse eller Rektorskolen (30 studiepoeng) etter Utdanningsdirektoratets spesifikasjoner fra 2008. Jeg vil forholde meg til aktuell teori på skoleledelse, skolepolitiske dokumenter, samt gjennomføre intervjuer med 5 skoleledere og intervjuer med utvalgte lærere på skoleledernes respektive skoler. Det er ikke rom for å innhente informasjon fra skoleeier, elever eller foresatte innenfor rammene av denne oppgaven. Rektors uttalte ledelse vil på denne måten kontrolleres opp mot lærernes opplevde ledelse. Kvalitetsarbeidet på skolen vil relateres til skolens arbeid med nasjonale prøver på 5. trinn. Oppbyggingen av den enkelte skoleleders utdanning vil ikke bli gjenstand for debatt. Det vil imidlertid bli presentert hvilket innhold Utdanningsdirektoratet har beskrevet i sin bestilling for ”rektorskolen”.

Grunnen til at jeg velger å se på arbeidet med prøvene på den enkelte skole og ikke på resultatene over tid, er at rektorskolering slik jeg definerer det her, ikke har eksistert lenge og at det således vil være vanskelig å påvise sammenheng mellom rektors nyervervede kompetanse og skolens utvikling over tid. Det har også versert en debatt om hva nasjonale prøver egentlig måler. Ved å se på interne prosesser på skolen legges fokus på de faktorer som skolen kan gjøre noe med. Det er ikke en nedgradering av prøvenes betydning, men snarere en fokusering på forhold som kan gi mening for utvikling av skolens kvalitet. Min hypotese er at skolens arbeid med nasjonale prøver vil gi et godt bilde av det generelle arbeidet på skolen.

Kvalitet i skolen kan romme mye. I tråd med OECDs anbefalinger har jeg sett bort fra skolelederens mange ansvarsområder og konsentrerer meg om det mest sentrale, kompetansen. Det vil være naturlig å drøfte hvorvidt nasjonale prøver gjenspeiler læreplanen

både gjennom forskning og direkte med den enkelte skoleleder. I forhold til skoleslag og alder på elevene vil jeg rette meg inn mot nasjonale prøver på 5. trinn. Det gjennomføres tre separate prøver for å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Det er viktig her å være klar over at dette ikke begrenser seg til snevre faglige mål i de tre fagene, men den kompetansen elevene skal ha på disse områdene i alle fag.

Det er stor variasjon i skolestørrelsen. I følge Utdanningsspeilet for 2009 var fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler slik i prosent:

32	små skoler (under 100 elever)
41	mellomstore skoler (mellom 100 og 300 elever)
27	store skoler (over 300 elever) ³

Senter for økonomisk forskning utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en analyse av nasjonale prøvene skoleåret 2008-09 (SØF-rapport nr. 01/10). Denne viser signifikant sammenheng mellom liten skole og dårligere resultater på nasjonale prøver. Den samme korrelasjonen finner man i forhold til små kommuner. Jeg har derfor valgt ut 5 rektorer fra skoler med ulik størrelse og forskjellig utdanning for at de skal representere en bredde.

³ <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2009---analyse-av-grunnopplaringen-2010/>, lastet ned 28.04.2012.

2.0 Teori

Offentlig sektor i Norge har som i mange andre land blitt utsatt for en markedsfokusert reformbølge som har fått betegnelsen New Public Management (heretter NPM). Dette har hatt implikasjoner for offentlig styring, men NPM har inntatt mange former og fremstår ikke som noe enhetlig modell, men opptrer snarere innenfor et paradigme. Hood (1991,3) mener at begrepets nytteverdi ligger i behovet for å sammenfatte og forenkle det sett av doktriner som dominerte reformeringen av byråkratiet i mange OECD-land fra slutten av 1970-tallet. Den norske skolen opererer i en kontekst der NPM har gjort sitt inntog som styringsideal. Morten Øygård har med bakgrunn i fellestrekk over elementer som flere forskere trekker frem som kjennetegn ved NPM utarbeidet en modell (Øygård 2005, 29). Jeg fremstiller modellen nedenfor, og har valgt å legge vekt på de områdene der en kan finne igjen NPM i styringen av skoler. Områder med liten relevans for skole har jeg lagt som gråtoner. Modellen baserer seg på at NPM grovt kan deles inn i tre hovedområder:

- Tro på ledelse
- Mer bruk av indirekte kontroll enn av direkte autoritet
- Bruker-/borgerfokusering

Figur 2.1, Kjennetegn ved NPM, etter Øygård (2005, s.29)

New Public Management	Tro på ledelse som innebærer:	<ul style="list-style-type: none">• Fokus på økt effektivitet• Lederne blir gitt mulighet til å lede igjennom utstrakt bruk av desentralisering og delegering• Profesjonalisering av lederrollen• Disiplinering av arbeidsstyrken gjennom produktivitetskrav• Ledere ansettes på kontrakt nært knyttet opp til resultatkrav
	Mer bruk av indirekte kontroll enn av direkte autoritet i form av:	<ul style="list-style-type: none">• Privatisering/fristilling av kommunal virksomhet• Prestasjonsbasert belønningssystem• Fokus på kvalitet/kvalitetssikring• Delegering av ansvar og myndighet• Målstyring/resultatstyring• Vektlegging av marked og kontrakter• Konkurransesponering• Benchmarking• Evaluering
	Bruker/borger fokusering i form av:	<ul style="list-style-type: none">• Brukervalg/valgfrihet• Rettighetslovgivning• Citizen Charter/service-garantier• Borger/brukerundersøkelser• Brukerstyret• Borger-/brukerpaneler/høringer• Elektronisk service• IT demokrati• Folkeavstemninger

Det første hovedområdet handler om at det blir gitt handlingsrom til å lede samtidig som det blir stilt krav til de resultatene som skal oppnås. Det andre hovedområde handler om en dreining fra kontroll og direkte autoritet til delegering og indirekte kontroll gjennom markedeksponering og konkurranse. Viktige styringsprinsipper blir flyttet fra fokus på regler og rutiner og over til målorientering der resultater, kvalitet og konkurranse blir viktige elementer. Det tredje hovedområdet dreier seg om bruker/borger fokusering. Innbyggernes behov blir satt i sentrum og forvaltningen blir ansvarliggjort i forhold til innbyggerne.

Tro på ledelse

En refleksjon som melder seg med en gang en forsøker å rette modellen inn mot det å lede skole er at lederjobben blir utført under et svært variert klima alt etter hvilken styringsmodell som dominerer lokalt. Det er det et gjennomgående fokus på effektivitet i form av press på ressurser i kommune-norge. Det forutsettes nærmest at den enkelte rektor skal kunne utføre samfunnsmandatet uavhengig av sentraladministrasjonens behov for å saldere budsjettene. Det er ulike måter å organisere skoledrift på. Det er ikke uvanlig med desentralisert ledelse der rektor har et totalansvar for bygg, drift, personalforvaltning og pedagogisk ledelse med resultatansvar i forhold til økonomi og elevresultater. I forhold til profesjonalisering av lederrollen kommer Utdanningsdirektoratets innføring av kompetansekrav og utformingen av rektorutdanningen inn som et godt eksempel. Disse er gjort gjeldende for hele skole-norge og er således et tydelig signal om forventninger til en mer profesjonell ledelse av skolen. Noen kommuner har benyttet seg av koblingen mellom resultatoppnåelse og tilsettingsforhold. Osloskolen har gjennom sine styringssystemer etablert en praksis der rektor konkret merker konsekvensene i forhold til sine arbeidsvilkår dersom resultatmålene ikke blir innfridd. Det er her snakk om økonomiske så vel som læringsmessige resultater. Aftenposten satte i en artikkel søkelyset på en effekt av den nære tilknytningen mellom skolens resultater og høy turnover blant rektorer⁴

Mer bruk av indirekte kontroll enn av direkte autoritet

Når det gjelder bruk av prestasjonsbaserte belønningssystemer har det møtt mye motstand i skolekulturen. Oslo kommune forsøkte seg på en ordning med lokal lønnsdannelse for lærere basert på såkalt objektive kriterier. Denne ble vedtatt i bystyret i 2000, men avvirket etter et innbyggerinitiativ høsten 2008, da man så at ordningen ikke virket etter intensjonen. I stedet

⁴ <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4223929.ece>, lastet ned 26.11.2012.

for å virke motiverende på gode lærer og dermed fremme god praksis, ble den lokale prestasjonsbaserte lønnsdannelsen sett på som brudd på skolens normer.⁵ Utdannings- og forskningsdepartementet utførte i 2005 en kompetanseberetning for Norge.⁶ Fokus for rapporten var skolen som lærende organisasjon. En studie i rapporten viser at belønning av godt utført arbeid bare i liten grad gir uttelling i form av lønn på de ulike skolene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det var markert mer bruk av lønn som belønning i de skolene som ble karakterisert som lærende. Med en instrumentell tilnærming kan man hevde at svakheten med et belønningssystem kan forklares som målefeil. Hood opererer med fire kategorier. (Hood 2007) Disse er: Enkle feil (summering, regning, telling etc.), Utvalgsfeil (det som måles registrerer ikke kvaliteten på opplæringen), Kategoriseringsfeil (ulik standard hos de som registrerer etc.) og Juks/spill (tilpasning til målesystemet, selektering i lærestoff, metodisk drill). Dette kan være en forklaring på at lokal avlønning for gode prestasjoner ikke har fått fotfeste i stor skala.

Fokus på kvalitet og kvalitetssikring har kommet fra sentrale myndigheter. Både nasjonale prøver, brukerundersøkelser og KOSTRA kan sies å være eksempler på det økte fokuset på indirekte kontroll. Målingene har dokumentert at det er rom for å øke kvaliteten. Problemet har imidlertid vært at virkemidlene for å gjøre noe med kvaliteten har manglet.

Dersom man ser på skolen gjennom et symbolsk perspektiv gjøres valg i organisasjonen ut fra symboler og myter. Politisk har disse stor betydning, og det er i et slikt perspektiv at skolen tilpasser seg endrede politiske retninger og reformer. Mytene og symbolene befestes i organisasjonen uten at det nødvendigvis er basert på rasjonelle valg. Det er snarere slik at det over tid foregår en rasjonaliseringsprosess i organisasjonen i møte med omverdenen og ikke ut fra bevisst strategi for å nå bestemte mål.

Dersom man ser skolen i et kulturelt perspektiv forstås organisasjonen i gradvis utvikling.

Valg som gjøres baserer seg på institusjonalisert kunnskap. (Christensen et al. 2004)

Handlingsmønstrene i skolen bærer preg av institusjonaliserte handlingsmønstre.

Arbeidstakerne i skolen utfører arbeidet sitt i stor grad alene. På den måten blir kollegial refleksjon vanskelig. (Kompetanseberetningen 2005, 13) Selv om lærerne i stor grad utøver

⁵ <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Tariff/lokale-forhandlinger/--Trynetillegg-demotiverende-for-larere/>, lastet ned 03.09.2011.

⁶ http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf, lastet ned 24.01.2012.

yrket alene, gjøres dette innenfor normene som skolens kultur gir. Delegering av ansvar og myndighet har tradisjonelt vært stort i forhold til skolesektoren og det har ikke blitt mindre. Ansvarliggjøringen i forhold til elevenes rettigheter og skolens læringsresultater har bidratt til å befestet dette.

Mål- og resultatstyring er innført i varierende grad i landets kommuner. Bærum kommune har for eksempel innført et styringssystem med balansert målstyring på skolenivå. Bærum kommune er et eksempel på en aktiv skoleeier der politiske vedtak gjennom administrasjonen blir implementert på virksomhetsnivå. Skoleeierrollen blir imidlertid praktisert svært ulikt med myk eller hard styring.

Benchmarking har for alvor kommet inn som følge av nasjonale prøver. Det at resultatene blir offentliggjort gjennom media har ført til en utbredt sammenligning internt i skolesektoren, blant politiske aktører og i foreldregruppa. Det er imidlertid ut fra egen erfaring mye kulturell motstand i skolen for slik sammenligning med andre.

Det siste momentet innenfor hovedgruppen indirekte kontroll er evalueringer. Dette har også kommet inn i skolesektoren. Ved hjelp av foreldreundersøkelsen, lærerundersøkelsen og elevundersøkelsen samler Utdanningsdirektoratets årlig data om skolene som publiseres. Det er i tillegg lokale initiativer på kommune eller skolenivå der man finner det hensiktsmessig. To eksempler som kan nevnes er brukerundersøkelser for skolefritidsordningen og evaluering av lekselesing for 1.-4. klasse. Det er imidlertid stor forskjell på hvordan disse brukes lokalt og betydningen av evalueringene får for virksomhetens kjerneoppgaver. Dette henger i stor grad sammen med hvordan skoleeier utøver sin rolle.

Bruker-/borgerfokusering

Den tredje hovedgruppen av NPM-verktøy innebærer en brukerorientering i forhold til tjenesteproduksjonen. Brukervalg/valgfrihet er et aktuelt tema i grunnskolen og flere kommuner har innført slike ordninger. Intensjonen er at man ved å innføre fritt skolevalg presser skolene til å levere bedre tjenester. Tanken er da at man gir valgfrihet til elever/foreldre samtidig som skolene vil konkurrere om de ressurssterke elevene. Resultatet vil da være en kvalitetsheving for konkurrerende skoler. I Opplæringsloven § 8-1 første ledd er det slått fast at elever har rett til å gå på den nærmeste grunnskolen, nærhetsprinsippet. Det begrenser ordningens muligheter og har ført til at den har vært mest aktuell i urbane områder.

Fritt skolevalg kan føre til at det utvikles A- og B- skoler. Skoleforsker Peder Haug frykter at noen skoler utvikler seg til taperfabrikker.⁷ Perverterende atferd i skolene kan være mulige negative effekter av ordningen. Grunnskoleopplæring er en rettighet i Norge. Lovverket slår blant annet fast retten til spesialundervisning, tilpasset opplæring og en allmenn fag- og timestfordeling gjennom opplæringsløpet. I Kunnskapsløftet er det nedfelt konkrete kompetansemål i alle fag etter 4., 7. og 10 trinn. Elevene skal nå disse målene og det går an å se på måloppnåelse som en rettighet. I følge opplæringsloven § 9a–1 har alle elever også *rett* til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne retten gjør for eksempel at elever kan gå rettens vei i forhold til mobbing dersom skolen ikke har gjort nok for å sikre et godt psykososialt miljø.

Grunnskolen har som nevnt over obligatoriske brukerundersøkelser som er initiert på nasjonalt nivå. Foreldreundersøkelsen, lærerundersøkelsen og elevundersøkelsen gjennomføres hvert år for alle foreldre og lærere i grunnskolen og for elevene på 7. og 10. trinn.⁸ Resultatene av disse blir offentliggjort og er gjenstand for rangering og oppmerksomhet i media. Når det gjelder organisering av skolens ledelse åpner Opplæringsloven i §11 for ulik organisering ved brukermedvirkning. Skolen kan ha et samarbeidsutvalg som får oppgaver delegert fra kommunens ledelse. En annen organiseringsform er at skolen kan ha både samarbeidsutvalg og brukerstyre. Endelig kan skolen kun operere med brukerstyre. Felles for alle ordningene er at verken elever, foreldre eller skolen kan ha flertall alene.

2.1 Skolen som organisasjon

Utdanning er politikk på riksplan og lokalt i kommunene. Gjennom å identifisere og drøfte den utdanningspolitiske diskurs slik den fremkommer i offentlige dokumenter og i det politiske ordskifte, vil jeg forsøke å få frem vekslende premisser, forutsetninger og mål som har vært med å prege utviklingen. I tillegg til vedtatt politikk har det politiske ordskiftet og maktrelasjoner mellom aktørene vært med å sette sitt preg på klimaet i skoledebatten (Aasen, 2006).

⁷ <http://www.forskning.no/begivenheter/283699>, lastet den 28.03.2012.

⁸ Elevundersøkelsen kan gjennomføres på 6., 8. og 9. trinn i tillegg dersom en ønsker det lokalt.

Rektorrollen har i et historisk perspektiv endret seg. Rektor var tradisjonelt en administrator som primært skulle ta seg av administrative lederfunksjoner. Rektor var som regel en tidligere lærer og hadde funksjonen som den fremste blant likemenn. Etter hvert som myndighetenes krav til skolelederen økte, kom det samtidig føringer som endret lederrollen. Statens styring av skolen baserte seg i stor grad på detaljerte rundskriv og rundt 1983 bestod det av tre bind (Møller & Fuglestad 2006). Skolelederen var en administrativ leder av skolen med svært liten innflytelse i klasserommet. Der var det læreren alene som rådde grunnen. Handlingsrommet for skolelederen var begrenset på den ene siden av detaljerte føringer ovenfra og faglig autonomi i klasserommet på den andre. Idealet var likevel at skolelederen skulle være en profesjonell byråkrat samtidig som han skulle være den beste fagpedagogen. På samme tid var myndighetene lite konkrete på formelle krav til skoleledere. Grunnskoleloven av 1969 stilte kun krav om ”pedagogisk utdanning og tre års relevant røynsle”.

Fra skolelederen som en tradisjonell byråkrat, endret rollen seg med inntoget av NPM. I et komparativt perspektiv har Norge blitt karakterisert som en nølende reformator som reagere seint på internasjonale styringssignaler (Christensen og Lægneid 2002). De nye idealene skulle reformere offentlig sektor ved hjelp av virkemidler fra det private. Fokus ble lagt på brukeren og hvordan det offentlige gjennom effektivisering og fokus på resultater og ressursbruk skulle produsere tjenestene på en mer konkurransedyktig måte. Pollitt og Bouckaert identifiserte NPM som forsøk på endringer i strukturer og prosesser i offentlige organisasjoner i offentlig sektor med det målet å få dem til å yte mer. (Pollitt og Bouckaert 2000) Bush beskriver dette som innføringen av en ny styringsrasjonalitet. (Bush m.fl. 2005) Hovedinnholdet i denne har vært omstilling for å bedre ressursbruken. NPM er langt fra noe ensidig manifest, men snarere en reaksjon på det tradisjonelle byråkratiets svakheter. Politisk har ideologien bak vært av nyliberalistisk opprinnelse. Til tross for dette har det vært bred politisk enighet om behovet for endring. En kan si at NPM står på to søyler: den økonomiske og organisasjon og ledelse (Klausen 2005). Dette bryter naturlig nok mye med den tradisjonelle organisasjonsidentiteten i det offentlige, noe som har ført og fører til en ikke ubetydelig motstand. Utdanningssektoren har som andre deler av det offentlige møtt de nye idealene. Gjennom flere reformer har kravene til effektivisering og endring manifestert seg. Kravet om at skoleledere skulle ha læreutdanning ble fjernet da Opplæringslovens § 9-1 ble endret i 2003. Dette var helt i tråd med tanken om at det å lede er en ferdighet i seg selv som ikke baserer seg på fagkompetanse på området organisasjonen bedriver sin virksomhet. I sin ytterste konsekvens hevdet Kenning-skolen at en leder kunne lede alt uavhengig av faglig

innsikt (Aasen, 2007). I lovverket heter det etter endringen at: ”Kvar skole skal ha ei forsvarlig fagleg, pedagogisk og administrativ leiing”. Skolen har nå blitt en virksomhet med selvstendig ledelse på lik linje med andre kommunale virksomhetsledere. I denne endringen ligger det en glidende overgang fra fagbyråkraten som implementerte sentrale rundskriv, til lederen som skal styre hele butikken. St.meld. nr 31 (2007-2008) har videre underbygget den nye skolelederen med sitt krav om at rektor skal ha formell lederkompetanse.

Parallelt med endringen i skolelederens rolle har det også skjedd endringer i statens rolle. Det er flyttet makt fra staten over til kommunene som skoleeier med ansvar og frihet til lokale tilpasninger. Denne friheten er imidlertid rammet inn av sentral kontroll på resultatsiden. Det blir definert klare nasjonale mål, testing og offentliggjøring av tilstanden i skolen gjennom for eksempel offentliggjøringen av resultatene på elevundersøkelsen og nasjonale prøver.

Styringsverktøyene blir med andre ord mer fokusert på etterkontroll enn den tradisjonelle byråkratiske modellen med lover, forskrifter og rundskriv. Skolen hadde tidligere frihet både i forhold til organisering av undervisningen og vurdering. Nå tar staten over mer av kontrollen for vurderingen (Andreassen m.fl. 2010, 41-43). St.meld. nr 30 (2003-2004) synliggjør denne dreiningen. Her er betydningen lagt på ettermåling opp mot nasjonale kunnskapsmål for fag og grunnleggende ferdigheter. Samtidig som vi her ser en forandring i retning av målingsfokus som er sentrale elementer i NPM, har det blitt rettet et betydelig fokus på skolen som organisasjon. Møller trekker frem en rekke betegnelser som: pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringssentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse. I beskrivelsen av endringene i skolelederrollen er det åpenbart at det har vært en utvikling i ledelsesteoriene parallelt. Fokus har over tid flyttet seg til ulike aspekter av skolelederfeltet og det er ikke enighet i defineringen av sentrale begreper (Møller og Fuglestad 2006, 27). Rørvik har demonstrert motepreget og den avgrensede gyldigheten til teoriretningene (Rørvik 1998). Fagfeltet er for å si det på en annen måte, kontekstuelet gyldig, men kan ha begrenset verdi under andre forutsetninger. Møller utdyper dette resonnementet ved å peke på transformativ ledelsesteori fra 1980- og 90-tallet som i sin tid var et svar på samfunnsutviklingen hvor manglende stabilitet og endring ble det normale (Møller og Fuglestad 2006, 29)

Oppmerksomheten ble rettet mot relasjonene og den transformative ledelsen som finner sted når de som leder og de som følger flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling (Leithwood og Riehl 2003). Problemet var at lederrollen som ble stående igjen som idealet ble en karismatisk superleder man ikke så lett finner på et

lærerværelse. Samtidig som selve lederrollen ble problematisk, har denne styringsmodellen også hatt andre negative effekter. Organisasjonskulturen og kraften av kollektive relasjoner har blitt borte over tid fordi lederen har dominert organisasjonen.

For å flytte fokus innover igjen har begrepet distribuert ledelse fått en rennesanse. Her forstås begrepet som det å se på ledelse som en aktivitet og en samhandling. Det interessante i så måte blir hva lederen gjør for å oppnå gode prosesser. Argyris og Schøns bok ”Organizational learning” fra 1978 har vært en sentral kilde for honnørbegrepet lærende organisasjon.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, definerer begrepet slik:

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30, 2003-2004, 29)

I denne sammenhengen kan det bli utydelig hva som er ledelse og hva som er andre aktiviteter. Skolelederrollen i sitt mangfold kan være vanskelig å definere. Det handler likevel om autoritet og makt.

Weber brukte begrepet herredømme som grunnlag for autoritet. Han delte inn dette herredømme i tre idealtyper: tradisjonelt, karismatisk og legalt herredømme. Makt kommer da henholdsvis av tradisjoner, lederens person eller lovregulering (Weber 1990). En vanlig måte å se makt på i dag er at legitimiteten baseres på partenes gjensidige forståelse av de normene som binder handlingene. Lover, regler, tradisjon og sedvane etablerer en felles forståelse og lederen har legitimitet når han bruker makt innenfor disse rammene. Makt har flere dimensjoner og kan opptre på ulike sett i en organisasjon samtidig. Felles for disse er at lederen må ha tillit fra de rundt seg for å ha gjennomslagskraft. Denne tilliten oppstår i relasjon med andre aktører. Disse relasjonene er en gjensidige prosesser som kan arte seg svært forskjellig avhengig av aktørene i relasjonen. Lederen må derfor legitimere seg på ulike måter for de forskjellige aktørene for å ha tillit.

Kunnskapsdepartementet satt høsten 2008 ned et utvalg, Tidsbrukutvalget, som skulle vurdere tidsbruken i grunnskolen. Utvalgets rapport kategoriserte rektors arbeidsoppgaver i tre kategorier. Disse var administrasjon, personalledelse og pedagogisk ledelse.⁹ For disse områdene vil det være ulike normer for legitim ledelse. Lærerens profesjonelle autonomi står sterkt. Det er derfor generelt en helt annen forventning til rektors pedagogiske ledelse enn det er til administrativ ledelse. De lederoppgavene som ikke påvirker læringsarbeidet i nevneverdig grad blir mindre interessante og lærerne har dårligere forutsetninger for å involvere seg. Rektor har derfor en naturlig legitimitet i form av posisjon og kompetanse. Her kommer også bruk av regler og normer inn og bidrar til legitimitet. Innenfor læringsarbeidet kommer imidlertid rektor raskt i en situasjon der legitimiteten blir satt på prøve. Det er læreren som har best kunnskap om praksis i skolen. Rektor har riktignok som regel pedagogisk kompetanse i bunnen, men denne blir raskt perifer. Rektor må derfor lede gjennom relasjoner og ledelseskompetanse snarere enn lærernes profesjonskompetanse. Administrativ- og personalledelse følger generelle ledelsesprinsipper. Tidsbrukutvalgets rapport gir tydelig uttrykk for at rektor har problemer med å finne rom for den pedagogiske ledelsen. Skolens læringsresultater og forskning har derfor bidratt til å løfte frem dette lederperspektivet frem.

Makt og demokratiutredningen la til grunn at det er tre dimensjoner som alltid er til stede i sterke maktbegreper (Engelstad 1999). Det er relasjon, hensikt og årsakssammenheng. Med det relasjonelle menes at det i et maktforhold er avhengig av at det er en relasjon mellom partene. Disse har formål og ønsker som de søker å oppfylle. Disse intensjonene danner begrepet hensikt. Den siste dimensjonen er at makten må gi resultater, lede til noe. Rektors rolle og funksjon som leder er i endring. Oppgaven for skolens administrasjon var lenge først og fremst å fungere som en "buffer" for en svak faglig kjerne som den beskyttet mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra (Elmore, 2000, 6). Skoleledelsen har holdt på med sitt, mens lærerne har arbeidet i sitt klasserom. Det ble i 1970 – og 1980- årene utviklet en organisasjonsteori som ble kalt "Teorien om løse koblinger" (Fevolden & Lillejord, 2005). I følge Glassman kan en organisasjon være løst koblet på den måten at det er få variabler man har til felles eller at de man har felles er uvesentlige (Glassman 1973). Weick omsatte teoriene til skolesektoren og gjorde en distinksjon mellom løse koblinger og en løst koblet

⁹ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf, lastet ned 20.07.2012.

organisasjon (Weick 1976). I følge Weick er skolen en løst koblet organisasjon. Han peker på koblingene mellom skoleledelsen - lærere, prosess – resultat, lærer – lærer, foresatte – lærer og lærer – elev som noen konkrete koblinger som er løse. Weick mener at en grunn til at skolen er en organisasjon preget av løse koblinger ligger i forholdet mellom skolens oppgaver. Målene for virksomheten er klare, men det finnes ulike midler for å nå dem (Weick, 1976, 4). Det er ikke slik at alle koblinger nødvendigvis er løse i skolen, men graden av kobling kan varieres. Det kan for eksempel være sterk kobling i organisasjonen i forhold til orden og oppførsel, mens det i forhold til pedagogisk praksis i klasserommet kan være løse koblinger. Løse koblinger kan gi både fordeler og ulemper for organisasjonen. I møte med endring kan det være positivt med løse koblinger. Organisasjonen blir mer fleksibel og kan respondere differensiert i møte med omgivelsene. På den annen side kan det være en svakhet dersom man ikke evner å respondere på en adekvat måte eller med nok styrke. Det vil ligge muligheter for bedre kunnskap og differensiering i en organisasjon som er løst koblet. Det kan være med på å gi en lokal tilpasning der praksis på et område endres uten at hele organisasjonen nødvendigvis trenger å endre seg. Det kan samtidig være en svakhet i at ikke kompetanse blir distribuert internt. Eksempelvis kan vi se for oss at lærer A har store utfordringer med disiplin i sin klasse og mislykkes i sin pedagogiske ledelse. I en skole med løse koblinger kan det arbeide en lærer B med høy kompetanse på klasseledelse, men fordi lærerne ikke drøfter pedagogikk og skolen er preget av løse koblinger kommer ikke lærer A og lærer B i posisjon til å nyttiggjøre seg av skolens iboende kompetanse til felles beste. På den annen side vil det kunne være en fordel med en løst koblet organisasjon dersom deler av organisasjonen fungerer dårlig eller bryter sammen. I stedet for at hele organisasjonen fungerer dårlig og må fokusere på et problem, vil de deler av organisasjonen som ikke er berørt kunne fungere godt, mens de delene som ikke fungerer kan fokusere på egne løsninger basert på sin kompetanse.

En løst koblet organisasjon er enkel å organisere og har liten kontakt mellom menneskene som arbeider der slik at erfaringer og informasjon forblir hos hver enkelt aktør. Skolen ble brukt som eksempel på organisasjoner med løse koblinger. Skolens ledelse kunne enkelt koordinere skolen på et overordnet nivå, men det er svært vanskelig å forandre dem. Det kan være en av årsakene til at mange av skolereformene har vært krusninger på overflaten av organisasjonen og ikke nådd ned i grunnstrukturene. (Lillejord i Møller og Ottesen 2011, 291) Det har vært en akseptert forklaring at det har vært lærerne sin motvillighet til endring som har gjort det vanskelig å reformere skolen. Kanskje er det slik at det er skolesystemet og ikke

den pedagogiske holdningen som har vanskeliggjort endring. Lillejord peker med dette på at rektors rolle var å organisere skolen rundt undervisningen. Det faglige arbeidet i klasserommet var det den enkelte lærer selv som isolert hadde ansvaret for. Dette fikk Berg (1990) til å hevde at det ser ut som om det finnes en taus eller usynlig kontrakt mellom skoleledere og lærere (Berg 1990). Lillejord peker på at denne kontrakten har historiske røtter og organisatoriske og strukturelle forutsetninger som det har vært vanskelig å utfordre. Læreren var en autoritet som tradisjonelt har utført sitt arbeid i isolerte miljøer med den samme elevgruppa over tid. Den profesjonelle læreren utfører sitt arbeid kontekstuelet gjennom det læringsmiljøet som blir etablert i klassen. Tradisjonelt har læreren forvaltet skolens samfunnsmandat ved å arbeide mot å innfri overordnede målsettinger. Hvordan disse målene skal nås har i stor grad vært overlatt til læreren. Det er mange middel som kan brukes for å nå målene og det har derfor vært vanskelig å ansvarliggjøre læreren i forhold til egen praksis. Det ligger en forventning til at læreren skal løse de utfordringene som kommer i klasserommet. Denne individuelle autonomien gjør for eksempel at læreren alene er ansvarlig for å lage årsplaner for sine fag. Dette er en detaljert plan for hvordan faget skal gjennomføres. Selv om planen skal legges opp etter kunnskapsmålene i den sentrale læreplanen har læreren full frihet i hvordan målene skal nås. Det gjør at foresatte, elever og ledelsen på skolen må basere seg på en utstrakt tillit til at læreren bruker hensiktsmessige midler for å nå målene. Foresatte og elever kan gripe inn dersom for eksempel læringsmiljøet fungerer svært dårlig. Skolens ledelse kan gripe inn etter varsling fra foresatte, eller andre i skolesamfunnet. Ledelsen kan også gjennomføre kvalitetssikring for å få bedre kunnskap om det som foregår i klasserommet. Det økte fokuset på kartlegging fra sentralt hold kan sees som at man ønsker å gjøre noe med de løse koblingene. Det er bare gjennom kunnskap at ledelsen kan komme i en posisjon for å lage sterkere koblinger internt på skolen. Arbeidstidsordningen og en sterk fagforening kan også være en faktor som har arbeidet mot sterkere koblinger. Arbeidsåret til læreren er sterkt regulert og gir lite fleksibilitet. Samtidig har skolelederens rolle endret seg over tid. Profesjonsutdanningen rektorskolen er ytterligere et signal fra nasjonale myndigheter på at man ønsker sterkere koblinger.

DiMaggio og Powell (1983) har studert organisasjoner og hevder at organisasjoner innenfor et fagområde eller en bransje over tid blir like. De deler Meyer og Rowann (1977) sitt syn at organisasjoner som mangler en definert teknologi/teoretisk praksis lener seg på institusjonaliserte styring og praksis. I motsetning til Meyer og Rowann mener derimot DiMaggio og Powell at slike organisasjoner ikke utvikler seg med stor indre variasjon, men at

det snarere etablerer seg ens praksis til tross for at organisasjonen er løst koblet. Modellering, overtalelse og normativ tilpasning gjennom profesjonsidealer kan forklare denne utviklingen. I skolen vil lærerprofesjonen fungere som en normativ faktor. En kan hevde at skolen som organisasjon er løst koblet, men at profesjonsidealene gir en sterkere kobling i forhold til innholdet i skolen. Om man ønsker å få til endring i skolen kan det derfor gi mening å sette fokus på den profesjonelle læreren og arbeide med skolens kollektive autonomi fremfor å vektlegge sterkere koblinger i det instrumentelle styringssystemet.

Med Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, ble målstyring innført i norsk skolepolitikk. Det var overordnet myndighet som skulle formulere mål, formidle disse og vurdere graden av måloppnåelse. I startfasen var det mest fokus på visjoner og målsettinger. I takt med stadig bekreftelser på utdanningssystemet sin tilkortkommenhet ble det en dreining fra målsettinger til resultater. Pisaundersøkelsen i 2000 var et veiskille i så måte. Her ble det klart at Finland var best i klassen, mens Norge oppnådde middelmådige resultater i lesing, regning og naturfag. Denne dreiningen i fokus kommer tydelig frem i St.meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Gudmund Hernes hadde gjennom sitt store verk L97 laget en læreplan som i detalj regulerte innholdet i skolen. Styringen gikk både på innhold og metode. Gjennom *Kultur for læring* ble fokus lagt på nasjonale mål. Detaljregulering og styring skulle tones ned til fordel for at læreres, skolelederes og skoleeieres lokale kompetanse skulle få muligheten til selv å finne veien til de nasjonale målene. Myndighetene la vekt på nasjonale standarder, men overlot altså til fagfeltet selv å finne ut hvordan de skulle nyttiggjøre seg kunnskapen for å skape pedagogiske prosesser lokalt. Stortingsmeldingen omtalte selv denne utviklingen som et systemskifte i kapittel 3.3.2. I St.meld. nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* er det utfordringer i systemet som skal møtes: Gapet mellom det staten forventer, og sektorens evne til å realisere disse forventningene er en systemutfordring som den enkelte lærer eller rektor ikke kan møte alene, men som skoleeierne sammen med nasjonale myndigheter må ta tak i” (s. 61). Meldingen ble fulgt opp med en gjennomgripende satsning på kompetanseheving på utvalgte områder. Skoleledelse var et av områdene det eksplisitt ble understreket betydningen av å forbedre. I 2008 tok Utdanningsdirektoratet initiativ til kompetanseheving av skoleledere ved å utlyse en anbudskonkurranse for en skolelederutdanning. Gjennom St.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren – rollen og utdanningen* og St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*, setter direktoratet ytterligere kraft inn mot ledelse i skolen. Det er da ledelse i et bredt perspektiv: på lærernivå, skoleledernivå og skoleeiernivå. Dette er underbygget av en tro på at ved å utvikle

en organisasjonskultur der nivåene drar i samme retning vil det være mulig å forbedre kvaliteten på norsk skole. Det blir formulert en klar tro på at en gjennom tydelig ledelse på alle nivåer vil kunne generere mer kunnskap. Det betyr at rektorrollen er i endring. Fra å ha en organisasjon med løse koblinger, er siktemålet å skape en organisasjon med intern kommunikasjon og koherens. Ved å så sterkt peke på rektor som ansvarlig for det faglige arbeidet på skolen brytes den gamle strukturen ned. Det har tradisjonelt vært vanskelig å pålegge rektor ansvaret for læringsresultatene ved skolen. Det søker myndighetene nå å gjøre noe med.

2.2 Skoleledelse som profesjon

Profesjon er et yrke som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008). Er man profesjonell innehar man de nødvendige kvalifikasjonene som er nødvendige for å utføre en god jobb. Det er for eksempel ikke uvanlig at mange av guttene i en hver 5. klasse vil svare at han skal "bli proff" når han blir stor. Selv om det faglige belegget i en slik måte å bruke ordet på neppe kan sies å være dekkende, sier det noe om at det å være proff er noe positivt. Da må man ha greie på sakene! Dersom man tenker seg skoleledelse som profesjon støter man fort på vanskeligheter. Det formelle kompetansekravet til skoleledere er:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendig leiareigenskapar (Opplæringslova §9-1).

Lovteksten spesifiserer ikke hva som ligger i begrepet pedagogisk kompetanse. Det er her en endring som kom inn i lovteksten i 2004. Tidligere var kravet til pedagogisk kompetanse spesifisert som lærerutdanning. Det var med andre ord et formelt kompetansekrav. Gjennom endringen kan en hevde at kompetansen som kreves tar form som realkompetanse. Det er pedagogisk praksis som blir tillagt verdi, ikke formell utdanning. Formuleringen om nødvendige lederegenskaper kan også være problematisk i en profesjonstankegang. Det er også her snakk om realkompetanse. Læreren er lederen i klasserommet. Gjennom sin læregjerning vil nær alle lærere kunne tilfredsstillende lovkravet til å bli rektor.

Sammenlignet med andre land viser OECD-studien ”Improving School Leadership” som ble utført i perioden 2006-2008, at Norge er et av få land som ikke hadde klart definerte krav til formell utdanning av skoleledere (OECD 2008). Skolelederundersøkelsen i 2005 viste at bare 18,5% av rektorene hadde minst et års utdanning i organisasjon og ledelse.¹⁰ OECD-studien hadde en rekke konkrete anbefalinger for å utvikle en bedre skole. Skolelederen var en viktig faktor. Det ble anbefalt å satse på lederrollen gjennom å gi rektor stor faglig autonomi kombinert med kontinuerlig lederopplæring som rommet faglig ledelse av skolen. Kunnskapsdepartementet møtte denne rapporten med økt fokus på skolelederen. Det ble ikke endringer i lovkravet, men en satsing på skolelederutdanning. Gjennom en spesifisert utdanning med faglige nasjonale standarder søker staten å utvikle et fagfelt som kan være med på å bidra til at skoleledelse kan utvikle seg til en fullverdig profesjon.

2.3 Skolelederutdanning

Gjennom St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, satte Utdanningsdepartementet i gang prosessen med skolelederutdanning. Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å definere innholdet i utdanningen. Departementet hadde imidlertid klare føringer for intensjonen med utdanningen:

Det er en forutsetning at det legges mest vekt på den faglige og pedagogiske ledelsen. Rektor skal både motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i skolen. Rektor må også kunne oppfølging av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren. Dette vil derfor bli sentrale elementer i skolelederutdanningen. (St.meld. nr. 31 2007-2008), s. 66-67).

Kunnskapsdepartementet er med denne utviklingen med på å gjøre skolelederen til en profesjonell yrkesutøver. Direktoratet presenterte høsten 2008 en modell og sin definisjon av kompetanse for rektorer.¹¹

Skoleledere skal ifølge modellen ha kompetanse på fire hovedområder.

1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø.
2. Styring og administrasjon.

¹⁰http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0005/ddd/pdfv/280518-skolelederundersokeslen_2005.pdf, lastet ned 12.09.2011.

¹¹ http://www.udir.no/upload/skoleutvikling/kompetansekrav_rektorer.pdf, lastet ned 28.07.2011.

3. Samarbeid og organisasjonsbygging, og veiledning av lærere.
4. Utvikling og endring.

Sagt på en annen måte er en skoleleder en som behersker disse områdene kompetent. Nå er det ikke slik at denne modellen kan sees isolert eller at det alene er rektor som avgjør om skolen blir god. Modellen er imidlertid et forsøk på å vise hvilke områder det forventes at skolelederen behersker. Direktoratet viser på denne måten hvilke faktorer som man må forholde seg til som leder dersom man ønsker å få til utvikling på sin skole. Det er en forutsetning for modellen at alle områdene sees i helhet. Elevenes kompetanseoppnåelse er for eksempel avhengig av lærerne. Elevundersøkelsen har gjentatte ganger vist at elevenes motivasjon er nært knyttet opp til relasjonen til læreren. Hattie har også identifisert at god elev-lærer relasjon har sterk positiv effekt på læring (Hattie 2012). Dersom man ser på utvikling og endring krever dette god kunnskap om læring, motivasjon og vurdering. Skolelederen er avhengig av å besitte slik kunnskap for å kunne forutse virkningen av planlagte endringer slik at de kan implementeres i tråd med utviklingen i skolen for øvrig. Dersom lederen ikke ser konsekvensene av endringer kan det lett føre til intern uro og i enden en dårligere skole. Hensikten bak en satsing på formell skolelederutdanning er at dette skal bidra til gode skoler.

Forskningsprosjektet SOL (skole og ledelse) som ble finansiert av Norges forskningsråd samlet ledende skoleforskere fra universitetene i Bergen, Oslo og Tromsø samt Høgskolen i Agder. Prosjektet inngikk i internasjonale prosjektet SSLP (Successful School Leadership Project). Hensikten med prosjektet var å bidra til utvikling av kunnskap om god ledelse i skolen basert på erfaringer med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse. Prosjektet setter fokus på fem temaer som sentrale i ledelsespraksis i skolen. Disse er: Læring og utvikling, makt og innvirkning samt tillit og legitimitet, strukturer for samarbeid og ledelse, verdiaspektet ved ledelse og utvikling av skolekultur (Fuglestad 2006).

3.0 Forskningsdesign

3.1 Innledning

Formålet med masteroppgaven er som tidligere nevnt å forsøke å finne ut om det er forskjell i hvordan skoleledere med og uten formell skolelederutdanning arbeider med nasjonale prøver på egen skole. Sammen med forskerspørsmålene egner problemstillingen seg godt for en kvalitativ tilnærming til stoffet. Det blir viktig å få innsikt i hvordan skolelederne planlegger, implementer og følger opp prosesser i egen organisasjon. Videre blir det sentralt å finne ut hvordan skolelederne begrunner sine valg i kvalitetsarbeidet på egen skole i en brytning mellom egne profesjonsidealer og sentrale føringer. Denne kunnskapen er vanskelig tilgjengelig gjennom en kvantitativ tilnærming. Gjennom dette kapittelet ønsker jeg å grunngi de metodiske valg som er gjort i arbeidet med undersøkelsesopplegget jeg har valgt for oppgaven.

3.2 Vitenskapsteoretisk ramme

Kvalitativ metodelære er sammensatt av mange ulike fortolkende teoretiske retninger. Forskeren i seg selv er viktig i kvalitativ metode. Hans fortolkninger kan være relatert til forskerens egen teori i møte med stoffet, eller være uttrykk for fortolkninger han gjør gjennom en forskningsprosess der data fra prosessen underbygger fortolkningen. På denne måten kan det bli en gjensidig påvirkning mellom forskerens egne teorier og datamateriale (Thagaard 2009). Ulike former for kvalitative data har sitt eget særpreg. Skriftlig materiale kan bearbeides og fortolkes ulikt ut fra hvilken teoretisk tilnærming man velger. Fenomenologisk er en av de teoretiske retningene. Den kjennetegnes ved at det er et nært forhold mellom teori og data. Fenomenologi er læren om ”det som viser seg”; den umiddelbare sanseoppfattelsen av tingene eller begivenhetene slik de fremtoner seg for oss (Johannessen m.fl. 2006). Gjennom en fenomenologisk tilnærming søker man å undersøke hvordan et fenomen blir forstått, beskrevet og opplevd av mennesker. I oppgavens kontekst betyr valget av en fenomenologisk tilnærming at jeg vil søke å finne ut hvordan skoleledere forstår kvalitet og omsetter dette i arbeidet på skolen. Det er den enkelte rektor sin opplevelse jeg er interessert i å få tak i. Derfor blir det viktig å la deres perspektiver og erfaringer komme til inntrykk gjennom intervjuene, ikke mine egne. Hensikten med designet er å få innsikt i fenomenet kvalitetsarbeid slik rektor ser det. Lærerne blir ikke viktige i seg selv, men som et bilde på hvordan rektors uttalte ledelse oppleves i praksis.

3.3 Design

Grunnlaget for oppgaven er problemstillingen. Skissen for hvordan oppgaven er tenkt gjennomført kalles forskningsdesignet. Det som må fremkomme her er hva som skal undersøkes. Videre blir det viktig å definere hvem som skal være kilde/informanter. Hvor undersøkelsene gjøres og hvordan de gjennomføres må det også tas stilling til (Thagaard 2009). Valg av forskningsdesign gjøres i nært samspill med det en skal undersøke. Sagt på en annen måte må man se til at designet egner seg for å få frem det man ønsker på en god måte. Det er en rekke faktorer som spiller inn i valg av design: tid, rammer, ressurser, tilgang på informanter, teori, metode for datainnsamling og analyse er noen eksempler. Ved valg av design er det som regel ikke mulig å gjennomføre en optimal tilnærming, nettopp fordi rammefaktorer hinder en faglig gullstandard. Det blir derfor gjerne om å gjøre å finne et design som er godt nok i forhold til et minimum av faglige standarder.

Denne oppgavens siktemål er å finne ut hvordan skoleledere med og uten formell skolelederutdanning jfr. 1.4, arbeider med kvalitet på egen skole. Det som blir sentralt blir å finne ut hvordan skolelederne tolker sitt mandat og hvordan dette kommer til uttrykk i kvalitetsarbeidet i forhold til nasjonale prøver. For å få innblikk i dette arbeidet er det hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming. En mer kvantitativ tilnærming ville bli et alt for stort arbeid i denne sammenhengen, samtidig som det er ledernes egne tankeprosesser som det er sentralt å få tak i. Å la rektorenes informasjon stå alene vil gi begrenset informasjon. Jeg har derfor valgt å intervju en gruppe lærere med erfaring fra nasjonale prøver med nåværende rektor. Lærerne vil kunne være med på å gi et bilde av hvordan den utøvde ledelsen reflekteres internt. Av hensyn til rammene for oppgaven blir det naturlig å snakke med informantene en gang. Det blir derfor lagt opp til en tverrsnittundersøkelse som forskningsstrategi.

3.4 Datainnsamling

Metode stammer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei til målet (Johannessen m.fl. 2006). For å belyse min problemstilling har jeg valgt to metoder: dokumentanalyse og intervju. Dokumentanalyse blir viktig for å kunne definere hva sentrale myndigheter mener er kvalitativt god skoleledelse. Intervju benyttes for å undersøke hvordan den enkelte skoleleder tolker styringssignalene og omsetter disse i sin ledergjerning. Nedenfor vil jeg beskrive valg og hensyn i arbeidet med oppgaven.

3.5 Undersøkelsesopplegget

For å kunne finne ut hvordan rektor jobber med kvalitet på sin skole var jeg nødt til å få et møte med praksis ute i skolen. Jeg valgte derfor et undersøkelsesopplegg med semistrukturerte intervjuer med intervjuguide. Jeg gjennomførte to intervjuer ved hver skole. Et intervju med rektor og et gruppeintervju med lærere som ble stilt til disposisjon. Det eneste kriteriet fra min side var at disse måtte ha gjennomført nasjonale prøver på 5. trinn med sine elever i løpet av de tre siste skoleårene. Det er mange variabler som kan være relevante i utvelgelsen av respondenter. Jeg valgte å få snakke med rektorer med og uten formell kompetanse slik det er definert i kapittel 1.4. Videre ville jeg ha spredning i skolestørrelse. Jeg har derfor snakket med små, mellomstore og store barneskoler.¹² Videre er skoleeier en viktig premissleverandør for skolen. Jeg har intervjuet i tre kommuner i to fylker i den hensikt å få variasjon i hvordan skoleeier gjennom politisk og administrativt nivå utøver sin rolle. Intervjuene med rektor er gjennomført alene, mens lærerne på hver skole ble intervjuet sammen. På en skole var det tre lærere mens det på de andre var to. Jeg valgte å snakke med fem skoler. På den måten fikk jeg representert en bredde i forhold til variablene over, samtidig som ikke omfanget ble u håndterbart. Det gjør at dataene ikke er generaliserbare, men snarere gi et innblikk i hvordan verden er på fem skoler. Forhåpentligvis er allikevel materialet egnet til å løfte frem momenter som kan være interessante for videre studier og ikke minst for egen yrkesutøvelse. Den konkrete utvelgelsen av skoler var problematisk. To kommuner som jeg hadde ønsket å snakke med skoler fra tillot ikke at jeg kontaktet skolene for å forhøre meg om de ønsket å delta. I kommuner der jeg fikk tillatelse til å snakke med skoler var det vanskelig å få med skoler. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt til å intervju rektorer jeg kjente til fra før, men valgte til slutt å gjøre et kompromiss for å få på plass den siste skolen med de nødvendige variablene representert. Selve utvelgelsen kan være en feilkilde som gjør at svarene fra undersøkelsen ikke blir så representative som en kunne ønsket. Det er lett å tenke seg at de som ble med i undersøkelsen representerer skoler som ikke speiler gjennomsnittet. Et hyppig svar fra rektor ved spørsmål om deltakelse var at dette har vi ikke tid til. Oppgaven og spørsmålene går rett på praksis og kan oppleves som nærgående for rektorene. Min hypotese er derfor at de skolene som ble med har rektorer som er relativt trygge på egen rolle og ikke føler seg truet av å bli kikket i kortene.

¹² Utdanningsspeilet opererer som tidligere nevnt med en inndeling på under 100, mellom 100 og 300 og over 300 elever.

4.0 Analyse

4.1 Innledning

Jeg har gjennomført til sammen ti intervjuer på fem skoler. Her vil jeg presentere materialet som fremkommer gjennom intervjuene. Jeg presenterer hver skole separat. Jeg benytter sitater fra intervjuene for å konkretisere enkelte steder. Jeg forsøker da å formidle respondentenes intensjoner så nøyaktig som mulig. Til slutt i denne delen av oppgaven vil jeg kortfattet presentere informasjonen fra intervjuene i en tabell. Hensikten med dette er å kunne sammenligne skolene i undersøkelsesopplegget.

4.2 Analyse av intervjuene

Skole A

Skole A er en mellomstor skole der 6,5% av elevene får spesialundervisning og 8% av lærerne er ufaglærte. Rektor har lang praksis som lærer og mellomleder og kom til skolen som rektor for to år siden. Hun har Masterutdanning av ny dato. Lærerne som ble intervjuet på skole A er begge erfarne allmennlærere med lang fartstid i skolen. Rektor prioriterer pedagogisk ledelse høyt og anslår at hun bruker 50% av arbeidstiden på pedagogisk ledelse. Da inkluderer hun både direkte kontakt med lærere og eget strategisk utviklingsarbeid. Hun praktiserer skolevandring og har vært tre runder hos alle lærerne inneværende skoleår med skriftlig tilbakemelding på punkter som er avklart på forhånd. Hun deltar på teammøter og bruker disse møtene aktivt for å fremme skoleutvikling. Skolen har et system der alle kartleggingsresultater under kritisk grense (mestringsnivå 1 på nasjonale prøver), blir gjenstand for en tiltaksplan som den enkelte lærer drøfter med rektor. Lærerne på skole A mener at rektor definerer standard, men gir individuell frihet. De gjengir det samme som rektor i forhold til skolevandring, deltakelse på team og tiltaksplan for elever med dårlige kartleggingsresultater. I forbindelse med tiltaksplanene uttrykker en av lærerne: ”Men det er jo veldig forpliktende synes jeg, pluss at du får fokus på den enkelteleven, på at her må du kanskje sette inn litt mer. Så jeg synes egentlig det er et veldig fint tiltak selv om du kan føle at du er litt avmektig. Du føler at du veit ikke hva, hva du skal gjøre for å komme i mål på det. Men jeg synes det er veldig fint for da, da glemmer du ikke den eleven så lett...”

Den andre læreren konkluderer til slutt med å si: ”Det handler om bevisstgjøring rett og slett.”

Når det gjelder pedagogisk ledelse av den enkelte peker begge lærerne på felles standarder blandet med individuell frihet. De refererer til utstrakt plenumsarbeid med standardisering av årsplaner som et eksempel. De beskriver forventninger til hvordan jobben skal gjøres kombinert med frihet om ting går etter planen. Ved et trinn på skolen er det større utfordringer enn på deres respektive trinn. Da blir det lagt ned større fokus fra rektor der.

Når det kommer til hvilke faktorer som er viktige for kvaliteten på den faglige undervisningen er lærerne opptatt av struktur. Rektor er også opptatt av struktur, men på at strukturen i skolen henger sammen. Skoleeier bør være ambisiøs, aktiv og støttende. Rektor bør være tett på pedagogisk praksis og kombinere tydelige mål med teamorganisering og ansvarsfordeling nedover i organisasjonen. Lærerne bør være opptatt av en tett relasjon til elever og foresatte og sette egen og andres læring først.

Både rektor og lærerne mener nasjonale prøver er fornuftige å forholde seg til. Følgende utsagn fra rektor viser dette: ”Jeg tror de prøvene sier mye, jeg da, om forståelsen. Jeg er tilhenger av prøvene, jeg da. Går det an å si det?”

Skolen har målsettinger med effektmål for alle mestringsnivåer basert på den aktuelle elevgruppa og erfaringstall. Både rektor og lærere omtaler dette likt og det synes å være oppslutning om målsettingene. Rektor uttrykker at hun har gjort valg i forhold til en del områder der hun har valgt å ikke kjøre prosesser. Målformuleringene på prøvene er et slik område. Hun er usikker på om det påvirker målsettingenes legitimitet, men sier at hun har vært nødt til å prioritere hva det har vært viktigst å kjøre prosess på. Lærerne uttrykker ikke skepsis til dette, og gir følgende karakteristikk om rektor: ”..Jeg opplever a som ei dame som har meget høye ambisjoner, og som, men som samtidig ivaretar, tar vare på oss.”

Når det gjelder elevresultater er ikke rektor interessert i å snakke om det skolen ikke får gjort noe med: ”Vi kan prestere og få til ting til tross for. ..Vi må jobbe og vi kan få til. Jeg mener at vi har muligheter til å få til mye, veldig mye, med de elevene vi har.”

Lærerne beskriver mer en generell enn en spesifikk tilnærming til etterarbeidet med prøvene. Resultater blir vist frem i plenum og kommentert. Det spesifikke arbeidet blir gjort i forhold til tiltaksplaner for enkeltelever mellom faglærer(e) og rektor. Det er felles praksis som er

skolens måte å heve kvaliteten på de grunnleggende ferdighetene. Det har på team vært en drøftingsprosess som rektor har initiert. Denne har resultert i prinsipper for opplæringen som lærerne, i tråd med kompetansemålene, har blitt enige om at bør prioriteres for å oppnå måloppfyllelse og mestring for skolens elever. Rektor er tydelig på at det er en bevisst strategi for å gjøre prøvene til en felles sak for skolen der det har vært viktig med bred involvering og fokus på felles praksis. På den måten har fokus blitt rettet mot framtid og utvikling og ikke mot fordeling av skyld eller ære for resultatene.

Både rektor og lærere på skole A savner trykk fra kommunalt nivå. Rektor sier hun er usikker på hva som er kommunens målsetting, men antar at det er å være gjennomsnittlig. Lærerne etterlyser oppfølging fra skolekontoret: ”Vi er jo for dårlige over hele fjøla og hvor mange år må det gå før NN (grunnskolesjefen) ser seg i speilet. Det er jo han som har ansvaret på toppen, men han hører vi aldri fra.”

Samtidig tror lærerne at det sikkert har blitt mer trykk på skolens kvalitet i forbindelse med nasjonale prøver på alle skolene som en generell trend.

Skole B

Skole B er en liten skole med konstituert rektor med 50 % administrasjonsressurs. Skolens rektor er langtidssykemeldt med usikker retur. Det er 8 måneder siden rektor ble sykemeldt og en av lærerne er konstituert. Det er 5% av elevene som har spesialundervisning og 17% ufaglærte lærere som følge av vikariatet for den konstituerte rektoren. Skolen er fådelt og har grupper med elever fra flere alderstrinn. Nåværende rektor er førskolelærer med 11 års erfaring som lærer i 1.-4. klasse. I det videre refererer jeg til henne som rektor. Lærerne som ble intervjuet hadde henholdsvis 31 og 2 års erfaring som lærere. Den mest rutinerte var lærer mens den ferske læreren var adjunkt. Rektor uttrykker at hun ikke er kompetent til jobben, men gjør den fordi hun har blitt bedt om det og har oppslutning blant de andre lærerne. Det er en utfordring med oppgaver hun ikke har erfaring med og et press mellom det å skulle gjøre en annen jobb mens den egentlige jobben i klasserommet blir skadelidende. Rektor må prioritere administrative oppgaver og personalledelse i stor grad. Dette er nye oppgaver og det tar derfor mer tid enn det ville gjort for en erfaren skoleleder. Hun får litt avlastning i forhold til økonomisystem og lønnskjøring, men det blir likevel mye. Til tross for dette mener rektor at situasjonen på skolen er grei. Hun legger vekt på at samholdet på skolen er slik at alle tar i et tak ekstra for å få driften til å gå som normalt. Det er først og fremst gjennom fellesmøter

og faglig samarbeid at rektor er delaktig i det pedagogiske arbeidet, men hun fremstiller det som om hun er en deltaker på lik linje med lærerne og at dette er en videreføring av skolens etablerte praksis. Skolen har et utstrakt samarbeid mellom de seks lærerne og det ser ut til at det er her nøkkelen til skolens kvalitet ligger. Lærerne bekrefter rektors utsagn i forhold til omfanget av den pedagogiske veiledningen. Samtidig legger de til at den ufaglærte vikaren blir fulgt veldig godt opp av rektor og at det er naturlig siden de underviser i samme gruppe. Rektor og lærere er opptatt av læringsmiljø og klasseledelse for å få godt nivå på undervisningen. De er samstemte på at skolen preges av en samarbeidskultur der det er forventning om et pedagogisk fellesskap. Den eldste læreren uttrykker det slik: ”Det er jo ikke sånn at jeg mener at jeg er en fantastisk lærer, men vi blir jo gode sammen. Jeg har jo lært masse av deg selv om jeg kunne vært mora di. Det er sånn det må vær og det er sånn her nå. Det har NN (den sykemeldte rektoren) fått inn i veggene.”

De nasjonale prøvene oppleves som meningsfylte og gir et bilde på hva skolen har fått til. Rektor understreker at det ikke er noe poeng å grave seg ned i tallmaterialet på grunn av stor variasjon i elevmassen fra år til år. Samtidig er hun klar på at prøvene viser hvordan hver enkelt elev står og på den måten gir like god mening om skolen er liten: ”De sier jo noe om hvordan vi har lyktes med å få hver enkelt til å mestre de grunnleggende ferdighetene da. Det er jo det viktigste vi gjør. Klart vi må forholde oss til resultatene. ...Jeg føler at en del prøver å finne unnskyldninger for å slippe å gjøre noe. Det blir jo ikke mer læring av det da.”

Skole B har målsettinger i tråd med de kommunale. Det er ikke veldig fokus på gjennomsnittsmålene, men både lærerne og rektor legger vekt på målet om at under 10% skal ligge på mestringsnivå 1.

I forhold til variabler som påvirker elevenes resultater trekker rektor frem skolens kvalitet og elevenes arv og miljø. Lærerne støtter rektor, men legger vekt på at skolen skal være profesjonell i forhold til å få hvert enkelt barn lengst mulig: ”...,men det er jo ikke sånn at vi kan prate om at søstra var sånn og broren var enda verre. Vi har jobba mye med det for det er jo veldig gjennomiktig her. Ser vi at det er noe slik må vi jo bare gjøre en bedre jobb. Ungen kan jo ikke velge foreldre.”

Både for- og etterarbeid i forbindelse med nasjonale prøver gjøres som del av skolens ordinære virksomhet. Det er ikke noe som må minnes på eller mases om, men det er slik at

elever i aldersblandet klasse øver på oppgaveformen på nett og papir flere ganger. På den måten blir elevene veldig bevisste på at nasjonale prøver betyr noe. I etterarbeidet er det drøfting i helt personale. Elever som ikke er funksjonelle (mestringsnivå 1) blir drøftet for å bli enige om hvordan de skal få opp nivået. Slik har det vært i noen år, men både rektor og lærere er usikre på om det er kommunal praksis.

Rektor mener at fokus fra skoleeier er mye større enn det hun hadde fått med seg som lærer. Grunnskoletjenesten er aktiv og frempå i forhold til skoleutvikling. På den måten har de kompetanse og autoritet i møte med den enkelte skole. Det er imidlertid et anstrengt forhold mellom skole og lokalavisen. Skolesjefen var ute i avisen og kritiserte en navngitt skole for dårlige resultater i høst. Lærerne mener medieutspillet er et uttrykk for at skole er viktig, men at det er med på å gjøre det vanskeligere å få til god utvikling: ”Selv om de på skolekontoret er faglig dyktige er det jo ingen som tør å ta kontakt med dem nå. Vi vil jo ikke virke helt dumme heller.”

Skole C

Skole C er en mellomstor skole der 11 % av elevene har spesialundervisning. Skolen har om lag 8 % ufaglærte lærere. Rektor har lang lærererfaring og ble tilsatt som inspektør på skolen. Etter sykdom hos daværende rektor ble han først konstituert, så ansatt som rektor da stillingen ble lyst ut i 2008. Han har mastergrad i utdanningsledelse fra Høgskolen i Buskerud fra 2011. Lærerne på skole C er begge allmennlærere med henholdsvis 23 og 28 års erfaring i skolen. Rektor sier han har for liten tid til å drive pedagogisk ledelse. Han anslår tidsbruken til opp mot 20 %, men da er mye av tiden på kontoret og i møter. I forhold til hvordan han gjennomfører den pedagogiske veiledningen sier rektor: ”Jeg har ikke noe fast mønster på det. Det blir jo litt ekstra i forbindelse med utviklingssamtaler (for ansatte). Da tar du en sjau for å se hva folk driver med.”

Det er rutiner for å se på resultater og snakke med lærerne på teammøter. Det blir også jobbet noe i plenum, men ikke etter en fast plan. Lærerne opplever at det ikke er system for pedagogisk ledelse. Rektor er ikke i klassene og lærerne mener at han ikke vet hva lærerne gjør i undervisningen. Samtidig mener rektor at det ligger et større potensial i å få de beste lærerne til å observere andre lærere. Lærerne på sin side henviser til andre lærere på teamet som samtalepartnere når de har behov for pedagogiske drøftinger. Lærerne har stor forståelse for at rektor må prioritere administrative oppgaver og den daglige driften mot foreldre og

møtevirksomhet: ”Det administrativ tar lang tid og så er det vel det at han har jo gitt oss en stor grad av frihet da til å, til å organisere. Vi har jo fått no veiledning fra andre da, fra naboskoler og pp, men ikke fra rektor. Nei ikke fra rektor. ”

Rektor poengterer klasseledelse som en viktig faktor for kvalitativt god undervisning. Lærerne er enige i det og tilføyer at relasjoner og trygghet er en forutsetning for læring. En annen faktor lærerne trekker frem er voksentetthet. Det er ikke timer til pedagogisk styrking på skolen og det begrenser mulighetene til å gjøre det lille ekstra for å plukke opp elever som sliter: ”Det hadde vært flott med en litt større voksenfaktor. Å få litt ro med en elev for å få den eleven til å løfte seg.”

Rektor er ikke sikker på om nasjonale prøver sier noe om kvaliteten på skolen: ”Jeg føler vel kanskje at det ikke sier så veldig mye. Altså når de varierer så mye fra år til år.. Men det som er bra er at dette er noe som er konkret for oss og vi har gjort en del som følge av disse prøvene... Sånn sett føler jeg at detta er gunstig. Vi jobber jo hele tiden for å heve læringsutbyttet.”

Lærerne mener at lese- og regneprøvene er gode mål for hvordan skolen har klart å oppfylle målene i kunnskapsløftet. Når det gjelder engelsk er de litt mer usikre fordi prøven oppleves som vanskelig.

Skolen har som målsetting for nasjonale prøver å være på snittet i kommunen. Det innebærer et løft i forhold til den historiske utviklingen. Kommunens målsetting er i følge rektor å være blant de fem beste i fylket. Lærerne refererer den samme målsettingen for skolen, men mener at kommunens målsetting er å være blant de fem beste i landet. Skolens målsetting har blitt justert. Den var før å være bedre enn kommunesnittet. Rektor er ikke sikker på om det er mulig å gjøre noe med skolens prestasjoner på nasjonale prøver: ”Jeg er faktisk usikker på i hvilken grad vi klarer å gjøre noe med gjennomsnittet vårt.”

Når det gjelder faktorer som påvirker elevenes resultater på nasjonale prøver peker rektor på flere forhold og medgir at det er vanskelig å utelukke de som skolen ikke rår over. Videre mener han at læreren er ekstremt viktig. Det er en målsetting at skolen ikke skal være så avhengig av enkeltlærere, men at det skal utvikles en skolekvalitet som en standard. Leseopplæringsplan, regler for klasseledelse og læringsmål er noen fellestemaer det har blitt

jobbet med på skolen. Rektor sier det slik: ”Dette er ting jeg føler at jeg kan være med på å påvirke. Jeg håper at det skal være med på å heve hver enkelt lærer. Øke gjennomsnittskvaliteten slik at det ikke bare er flaks eller uflaks hvem du får.”

Plenumstid blir brukt til skoleutvikling, men det er et problem at det ofte ikke er mer enn halvparten som deltar grunnet møter og andre ting. Rektor ser det også som et problem at de lærerne som trenger det mest ikke jobber med det.

Det er ikke noe system for hvordan det arbeides før eller etter nasjonale prøver. Rektor forteller at mye av plenumsarbeidet har blitt til som et svar på dårlige resultater. Prøvene er tema på fellestid etter at de er gjennomført og det blir jobbet med at prøvene skal bli fellessak for skolen. Lærerne oppgir at det frem til nå har vært en privatsak, men at det er i ferd med å endre seg. Rektor er opptatt av at nasjonale prøver ikke skal styre det skolen driver med. Lærerne sier at det blir mye drøfting, men lite konkret endring i undervisningen. De etterspør konkret jobbing med tiltak i 1.-4. trinn og 5.-7. klasse. Lærerne mener at undervisningen har blitt endret som følge av nasjonale prøver. Studieteknikk og større variasjon i arbeidsmåter er konkrete eksempler. Det har blitt mer faglig trykk og mindre fokus på det helhetlige opplæringsløpet.

Det er tydelig ut fra både lærere og rektor at skoleeier har fokus på resultater. Det er likevel stor frihet i forhold til hvordan skolen velger å arbeide. Resultater blir tatt opp på rektormøter og det har vært møter med skolesjefen der rektor har lagt frem planer for å heve nivået. Det er arbeidet med minstestandarder og det er et matteprosjekt med eksterne krefter gående nå. Dette er sentrale initiativer for å heve kvaliteten. Politikerne er aktive og kommunestyret har vedtatt visjonen N.N.(kommunens navn) skolen best i landet! Rådmannen har fått i oppgave å følge opp og har pålagt skolesjefen å utarbeide en ti-punktsliste for hvordan dette skal gjennomføres. Rektor føler at det ikke er muligheter å drive strategisk skoleledelse. Det blir de nære ting som må prioriteres. Om skoleeiers visjoner sier han: ”Det blir jo litt sirkusaktig med den tipunktslista. Lærerne, hvis du spør dem vil de si at hvis politikerne mener noe med den lista, så må det komme ressurser.”

Lærerne sier at nasjonale prøver har veldig fokus, men at det kanskje er litt stor avstand fra målsettinger til konkret kvalitetsheving i klasserommet.

Skole D

Skole D er en stor skole der 7% av elevene har spesialundervisning. Det er 6,5% ufaglærte lærere, men de er under utdanning. Rektor har vært lærer i mange år og arbeidet på skolekontor. Han har også vært kursholder for Utdanningsforbundet i en periode. Han har vært rektor på skolen i ca 15 år. Han har lærerutdanning og en årsenhet i skoleledelse fra 2003. Lærerne har arbeidet 4, 8 og 25 år i skolen. De er henholdsvis adjunkt med tilleggsutdanning, ufaglært (mangler matte fra lærerskolen) og lærer. Rektor synes det er vanskelig å tallfeste pedagogisk ledelse, men mener han bruker den nødvendige tiden og anslår at 10% av arbeidstiden brukes. Skolen har to inspektører og de tar seg av en del av den direkte pedagogiske veiledningen i samarbeid med lærerne på hvert klassetrinn som er organisert på klassetrinnsteam med eget kontor. Fellestid, samt utviklingsprosjekter blir brukt til å arbeide med stoff som er viktig for skolen. Rektor forventer at lærerne følger opp det som blir formidlet og drøftet. Utover møter er rektor stort sett opptatt med å styre skolen fra kontoret. Lærere oppsøker rektor når det er behov og da bidrar rektor slik at problemene blir løst. Rektor har forventninger til at lærerne gjennom teamorganiseringen med trinnteam løser utfordringene i fellesskap. Rektor observerer ikke i klasserom, men blir tilkalt når det er behov for hjelp. Han deltar på teammøter og vurdering, klasseledelse, relasjoner og regler er eksempler på saker som har vært oppe i det siste. Medarbeidersamtaler er et annet fora for veiledning: ”Jeg har forsøkt å veilede folk vekk, men det er jo en grunn til at de velger å være lærere. Det er flere her som søker seg til nabokommuner hvert år, men de får jo ikke jobb. Da blir det min jobb å sette dem i roller hvor det går greit likevel.”

Det oppleves som om det er stor avstand mellom rektor og lærerne på skolen. De oppgir at rektor ikke vet hva som foregår i klasserommet og at pedagogisk veiledning ikke er satt i system ved skolen. Dersom det skjærer seg med læringsmiljøet eller mellom kolleger er imidlertid rektor å stole på. Lærerne trekker som rektor frem fellesinformasjon og møter som arenaer der forventninger og beskjeder blir tatt opp. Dette blir ikke fulgt opp fra rektor i nevneverdig grad. Det blir også trukket frem at det ikke er konsistens i de føringene som blir gitt. Lærerne sier at det kan virke passiviserende. Det blir derfor inntrykket at ledelsen viser seg gjennom formalia og er fremtredende i konfliktsituasjoner, men passiv i det daglige. En lærer uttaler at: ”Det var et team som hadde nivådeling i et helt år uten at det ble gjort noe fra ledelsen. Det var jo behagelig for lærerne med små ensartede grupper, men jeg tror ikke akkurat at det var læring som stod i fokus.”

Rektor trekker frem læreren som den viktigste faktoren for kvalitativt god undervisning. Han vektlegger klasselederen som evner å inkludere alle elevene i læringsarbeidet. Her har skolen en utfordring. Rektor understreker også betydningen av team som fungerer godt sammen. Han har forsøkt å sikre det faglige nivået gjennom å kjøpe nye læremidler i basisfagene, men er usikker på om det har bidratt til et faglig løft. Lærerne legger i likhet med rektor vekt på læringsmiljøet som grunnleggende viktig. De mener det viktig at alle på teamet kan jobbe på den samme måten slik at elevene kjenner igjen læringsstrategier og regler fra fag til fag. Her har skolen en vei å gå for å få implementert de kommunale fellesprosjektene enda bedre i klasserommet

Skolen har ikke skriftlige målsettinger i forhold til nasjonale prøver, men i strategidokumentet er målsettingen å øke det faglige nivået. Rektor mener at lærerne vet at rektor forventer resultater. Det er i følge han ingen grunn til at ikke skolen skal være den beste i kommunen. Lærerne følger rektor på dette punktet. Målsettingen har ikke gitt seg utslag i felles praksis på skolen og det er opp til hvert enkelt team å vurdere hvordan de skal løse oppgavene.

Rektor legger vekt på forarbeidet som skolen har gjort før nasjonale prøver: ”Hvor mye det er øvd er viktig for hvordan elevene gjør det. Er resultatene dårligere enn forventet spør jeg alltid hvor mye de har jobbet med oppgavene på forhånd. ..men jeg forventer ikke noe teaching to the test på min skole.”

Rektor understreker at han har tillit til lærerne og at det jo er mange ting skolen ikke kan påvirke. Dette følger en av lærerne opp: ”Det er jo viktig hvor de kommer fra da. Det viser jo forskning. En annen av lærerne påpeker læringsmiljøet og den helhetlige jobbingen med grunnleggende ferdigheter som skolen må være opptatt av i denne sammenhengen.

Rektor deler ut passord og minner lærerne på eksempeloppgavene på udir.no før prøvene. I etterkant blir resultater gjennomgått i plenum. På grunn av dårlige resultater har skolen arbeidet på storsteam for å se på hva de nasjonale prøvene egentlig er ute etter. Det er nytt og har vært en nyttig øvelse for å få alle til å forstå at det er grunnleggende ferdigheter som blir målt og ikke kompetansemål i enkeltfag. Lærerne gir et sammenfallende inntrykk i forhold til hvordan skolen jobber med prøvene. Lærerne tar opp at det til tider blir for mye som foregår på trinn og at det hemmer læring for på skolenivå. Det er også en utfordring å komme fra

generell informasjon og over på diskusjoner som gir endring i klasserommet. Når resultatene er dårlige blir det tettere oppfølging fra rektor. En av lærerne forteller: ”Når jeg hadde 5. sist ble vi kalt inn til møte på rektors kontor for å drøfte hvordan vi kunne heve resultatene. Det var jo ingen overraskelse for oss at det lå så dårlig an, men det var nyttig at rektor viste interesse for oss.”

Det er en delt oppfatning på skole D om nasjonale prøver er et godt mål på skolens kvalitet. Rektor sier på sin side at: ”Prøvene sier jo noe om hvor godt vi har lyktes i å lære elevene stoffet. Det er klart det sier noe om jobben som er gjort. ...,men vi har jo ikke mulighet til å bli like gode som områder der elevene har bedre forutsetninger hjemmefra.”

Denne dobbeltheten finner vi også hos lærerne der en mener at det sier mer om elevene og ikke skolen, mens en annen eksplisitt hevder at det er skolens innsats som viser seg.

I følge rektor blir resultater løftet opp på skoleledermøter og i årsrapporten til kommunestyret. Det blir også fokus på skolebesøk. Det er ikke konkrete målsettinger på kommunenivå, men en forventning om å være gjennomsnittlig i fylket. Politikerne er i følge rektor ikke så opptatt av resultater: ”N.N. (skolesjefen) har vært flink til å lære opp politikerne slik at de forstår at det er ressurser som trengs for å oppnå resultater.”

Lærerne merker ikke noe til skoleeier i forhold til nasjonale prøver. De føler ikke at det er krav til resultater verken fra administrasjonen eller politikere. Skolekontoret er imidlertid gode på utviklingsprosjekter som om de blir riktig implementert kan ha virkning på kvaliteten på skolen.

Skole E

Skole E er en mellomstor skole med der 7,5% av elevene har spesialundervisning. 6% av lærerne er ufaglært. Rektor har vært lærer i mange år og han var mellomleder i et år før han ble rektor. Det er det tredje året som rektor på skolen og han har rektorskolen fra ILS med eksamen i 2011. Læreren som ble intervjuet har bred undervisningserfaring fra Ungdomsskole, High School i USA og barneskole. Hun har lærerutdanning fra både Norge og USA og har formell kompetanse som adjunkt med tilleggsutdanning. Rektor prioriterer pedagogisk ledelse men synes det er vanskelig å tallfeste hvor mye tid som går med. Skolevandring blir benyttet som metode for å drive pedagogisk ledelse og rektor har vært hos de fleste lærerne dette skoleåret. Dette blir ofte gjort i sammenheng med oppfølging av

konkrete tiltak på skolenivå. Rektor informerer på forhånd om hva han ser etter og gir konkret tilbakemelding. Rektor styrer også fokus på teamjobbingen innimellom slik at lærerne for eksempel drøfter og blir enige om tiltak for å øke læringsutbytte på et møte, for deretter å drøfte erfaringer fra tiltakene senere. Læreren forteller at rektor er tilgjengelig både i skolemiljøet og for konkret veiledning. Hun benytter ofte rektor som samtalepartner og går ut fra at andre gjør det samme. Skolen har ikke formalisert observasjon eller veiledning, men læreren beskriver en skolekultur der kolleger og ledelse deltar i hyppig uformell erfaringsutveksling og diskusjon. Rektor tilegner seg kunnskap om praksis på skolen gjennom å teste alle elever i 3. til 7. klasse med gruppeprøven av kartleggingsprøven STAS.¹³ : ”Det er for det første for å gi meg sjøl en oversikt over hvor landet ligger. Jeg mener at vi har en målsetting om at vi skal bli den beste skolen i lesing som er å oppdrive. Jeg mener det er grunnlaget for all utvikling og læring... Da får jeg en reell oversikt over elevenes utvikling fra år til år. ”

Rektor vektlegger felles forståelse av fagplaner, teamjobbing, tilpasset opplæring og lojalitet til felles praksis som nøkkelfaktorer for god undervisning. Læreren fokuserer på motivasjon og at eleven skal lære på det nivået der den opplever mestring og ikke forsere læringsprosessen. Et godt læringsmiljø preget av ro og disiplin er en forutsetning for læring.

På kommunenivå er det konkrete tallfestede målsettinger for skolene. Rektor støtter ikke denne tilnærmingen: ”..men for mitt vedkommende er ikke tallfesting av nasjonale prøver og resultater der av noen verdi. Jeg er ute etter utvikling. Utvikling fra år til år og at den er adekvat. ”

Begrunnelse for hvorfor rektor er av en annen oppfattelse av verdien av nasjonale prøver går på den nytteverdien skolen har av prøvene: ”Jeg mener at forholdet nasjonale prøver og læreplanen ikke nødvendigvis kan påpeke noe som helst. ”

Dette betyr ikke at han ikke er opptatt av kvaliteten på opplæringen, men han velger å fokusere sterkt på lesing for alle elever fra 3. til 7. og bruker det som inngangsport for faglig drøfting med lærerne. At rektor er opptatt av norsk er tydelig på læreren. Hun gjengir den samme målsettingen om at skolen skal bli best på leseopplæring. De kommunale

¹³ Stas er en kartleggingsprøve som gir et nyansert bilde av leseutviklingen til den enkelte elev.

målsettingene regner hun med at eksisterer, men er ikke sikker på hva de er. Hun er ambivalent i forhold til om nasjonale prøver sier noe om kvaliteten på skolen. Det er forståelig at det er behov for et system, men hun er ikke fortrolig med prøvene og mener det er en del av elevmassen som burde slippe. Vi ser her at det er en felles forståelse mellom rektor og lærer på mange måter. Når det gjelder hvilke variabler som påvirker elevenes resultater på de nasjonale prøvene legger rektor vekt på elevenes sosiale kompetanse, betydningen av skole og skolens evne til å gi elevene mestring slik at de bevarer motivasjonen for læring. Læreren på sin side peker på elevens praktiske og teoretiske nivå og foreldrenes rolle som støtte for egne barn.

Rektor gir et bilde av at han ikke legger så stor vekt på nasjonale prøver. Læreren oppfatter imidlertid at rektor er interessert i resultatene og ønsket å drøfte tiltak i ettertid selv om ikke resultatene var dårlige. Det blir referert til prøvene i plenum, men bare kort. Det er ikke gjort noe plenumsarbeid i forhold til nasjonale prøver og læreren mener at dette er en privatsak for læreren i samråd med rektor. Rektor er tydelig på hvilket omfang av forarbeid som bør ligge til grunn. Læreren deler i stor grad rektors betraktninger, men legger til at det er helt opp til den enkelte lærer hva som gjøres. Lærerne har i det hele tatt stor frihet til å definere eget arbeid selv.

Skoleeier er i følge læreren lite tydelig. Politikerne er ikke ute etter hver skole, men kommunen generelt. Rektor er usikker på om politikerne har kunnskap nok om skole til å kunne forholde seg til hva nasjonale prøver sier og er ment å skulle bidra til. Skolekontoret er profesjonelle og tar tak i hver enkelt skoles resultater. De driver fellesprosjekter for å fremme utviklingsarbeidet i kommunen, men gir stor frihet til den enkelte rektor i forhold til ledelsen av egen skole.

4.2 Sammenligning

Tabell 4.1 viser en kortfattet oversikt over min tolkning av funnene knyttet til spørsmålene i intervjuene. En ser at informantene på samme skole delvis har samsvarende refleksjoner, men at det også er sprik. På de ulike spørsmålene er det også forskjeller mellom hvordan ulike skoler reflekterer. Samtidig er det på mange av områdene samsvar i hva man er opptatt av. Intervjuene forløp på ulike måter som følge av dialogen. Det gjør at det ikke er helt uproblematisk å sammenligne meningsinnholdet i intervjuene. Det har også vært forskjellig dynamikk i gruppeintervjuene. I noen av intervjuene har en lærer vært dominerende og ledet

an, mens det i andre intervjuer var likeverdig dialog mellom alle. Det var en intensjon å komme igjennom de samme momentene i intervjuene og det lyktes i stor grad. Noen av momentene var eksklusive for enten rektor eller lærerintervjuene, mens en del ble tatt opp i intervjuene med begge grupper. Jeg har derfor valgt å lage en tabell for det spesielle for hver gruppe og en sammenstilling for fellesspørsmålene.

Figur 4.1, Sammenstilling av spesifikke data fra rektorene

Skole	Rektor				
	A	B	C	D	E
Bakgrunnsinformasjon	Mellomstor skole 6,5% av elevene får spesialundervisning. 8% ufaglærte lærere	Liten skole, 50% administrasjonsressurser. 5% av elevene får spesialundervisning. 17% ufaglærte lærere	Mellomstor skole 11% av elevene får spesialundervisning. 8% ufaglærte lærere	Stor skole 7% av elevene får spesialundervisning. 6,5% ufaglært (student +)	Mellomstor skole 7,5% av elevene får spesialundervisning. 6% ufaglærte lærere
Arbeidserfaring	Mangeårig lærer, mellomleder, 2. året som rektor	Førskolelærer med 11 år på skolen. Stedfortreder for rektor og konstituert rektor i 7 mnd. på grunn av sykefravær.	12 år som lærer, 1 år som mellomleder, 4. året som rektor	Mangeårig lærer i flere kommuner, fagforeningsarbeid på fylkesnivå, pedagogisk leder på skoleeiernivå, rektor på 14. året.	Mangeårig lærer, mellomleder 1 år, 3. året som rektor.
Kvalifikasjoner	Masterutdanning i endringsledelse fra BI 2010.	Er ikke kvalifisert for å være rektor, Førskolelærer	Mastergrad i utdanningsledelse fra HiBu 2011.	Lærerskole, skolelederutdanning fra HiO på mellomfagsnivå fra 2004	Rektorskole fra ILS, deltid over to år 2011.
Tidsbruk pedagogisk ledelse	50%, inspektør tar mye administrativt.	Kun møtetid for felles drøfting, ja og så veiledning av vikaren da.	20%	10%, inspektørene er tettere på praksis.	Prioriterer, men uklar mengde
Hvordan pedagogisk veiledning	Skolevandring, deltakelse på teammøter med fastlagte tema, drøfting av tiltaksplaner ved alle kartlegginger, prosedyrer og retningslinjer	Drøfting av praksis i fellesmøter og kontinuerlig dialog. Går uten styrt agenda. Konkret observasjon og veiledning av ufaglært vikar.	Plenumsarbeid. Prosessfokus og involvering av lærerne. Medarbeidersamtaler	Etter behov. Delegerer til inspektører og team, Plenumsmøter for fellesbeskjeder/drøfting,	Skolevandring, Etter behov, sammenheng med PALS.
Hvordan tilegne kunnskap om pedagogisk praksis	Skolevandring, tiltaksplaner på alle kartleggingsprøver, deltakelse i diskusjoner på team, medarbeidersamtaler	Har mye undervisning og er del av kontinuerlig profesjonell dialog med deler og hele personalet.	Ser på resultatene og snakker med lærerne.	Observerer ikke i klasserom, men når problemer oppstår, interessenter kommer med informasjon, kontroll av skriftlig informasjon, elevsaker, via inspektører.	Tester alle elever i 3.-7. trinn i Lesing personlig med rapportering til lærer. Skolevandring og tilbakemeldinger fra interessenter i skolen.

Tre av rektorene har jf. kapittel 1.4, utdanning.. Rektor ved skole D ville om utdanningen hadde vært av nyere dato kunne gått innenfor, mens konstituert rektor på skole B kommer i en særstilling som førskolelærer. Erfaringsbakgrunnen fra undervisning er veldig lik. Skole C skiller seg ut med en stor andel av elevene med spesialundervisning, mens skole B på grunn av rektorsituasjonen har høyest prosentandel ufaglært. Dette er viktige indikatorer som sier noe om skolen, men jeg har valgt å ikke drøfte disse. To av tre rektorer med utdanning trekker frem skolevandring som metode for pedagogisk veiledning. Det er stor ulikhet i måten de

tilegner seg kunnskap om og involverer seg i undervisning og profesjonelt samarbeid. Rektor på skole D er den som oppgir å bruke minst tid på pedagogisk veiledning samtidig som inspektørene har en aktiv rolle. Dette står i sterk kontrast til rektor på skole A som oppgir å bruke halvparten av arbeidstiden på pedagogisk ledelse med inspektøren som administrativ ressurs.

Figur 4.2, Sammenstilling av data fra felleseområder rektor - lærer

Rektor og Lærer					
Skole	A	B	C	D	E
Skolens målsetting på nasjonale prøver	Konkrete tallfestede effektmål relatert til skolens og elevenes forutsetninger	På gjennomsnittet i kommunen og under 10% på mestringsnivå 1.	På snittet i kommunen	Best i kommunen, ikke skriftlig	Ingen målsetting, andre prøver er viktigere.
Målsettinger på prøvene	Ja. Konkrete tallfestede mål. Kultursjokk, men får aksept for rektor er troverdig.	Ja, på kommunensnittet og under 10% på nivå 1.	På gjennomsnittet i kommunen	Ikke konkretisert, men en forventning fra rektor om å være best i kommunen.	I norsk, vi skal høyne nivået, men ikke akkurat nasjonale prøver.
Nøkkelfaktorer for kvaliteten på undervisning	Den gode lærer som fokuserer på egen og andres utvikling. Skoleledelse som er tett på pedagogisk praksis. Tydelig retning fra skoleeier.	Læringsmiljø, klasseledelse, kollegial støtte.	Klasseledelse, læringsmål og kollektiv praksis	Læreren og evnen til å skape et helhetlig læringsmiljø for alle elever i klassen. Faglig dyktighet, romslighet og team som er gode sammen.	Felles forståelse av fagplaner, teamjobbing, tilpasset opplæring, lojalitet til felles praksis.
Nøkkelfaktorer for kvalitet på undervisning	Struktur og klasseledelse. Relasjonskompetanse, faglig dyktighet, samspill med foresatte, konsentrere opplæringen basert på profesjonelle valg.	Læreren, klasseledelse, fagkompetanse, læringsmiljø, kollektiv skolekultur	Læringsmiljø som gjør alle tilgjengelige for læring. Tydelige voksne med langsiktig gjennomtenkte mål. Voksnetthet.	Læringsmiljøet med klasselederen som viktigste faktor. Inkluderende læringsfellesskap for alle. Felles praksis og standarder.	At elevene skal forstå hvorfor de gjør ting og oppleve reell mestring. Gode arbeidsvaner gjennom disiplin.
Kommunal målsetting på nasjonale prøver	Usikker, å være gjennomsnittlige i fylket.	Jeg tror det er å være best i fylket, men er litt usikker. Og så er det det samme med under 10% på mestringsnivå 1.	Blant de 5 beste i fylket.	Over gjennomsnittet i fylket. Ikke konkretisert.	Konkrete tallmål for ulike mestringsnivåer på de ulike prøvene
Kommunens målsettinger	Kommunens målsetting er gjennomsnittet i fylket. (rektor har formidlet)	Topp tre i fylket, gjennomsnitt.	Blant de 5 beste i landet.	Ikke kjent.	Det går jeg ut fra at dem har.
Forarbeid til nasjonale prøver	Distribuerer materiell til lærere, gir forventning om forarbeid med elevene, Streng praksis for fritak	Jobbing med eksempeloppgaver, gjerne for alle i aldersblandet klasse	Ikke system, men formidler forventninger om forberedelse slik at elevene kan prøveformen.	Forventer at lærerne forbereder elevene, ikke system.	Ikke system, men forventer at prøvetypen er kjent.
Hva gjøres i klassene før prøvene	Rask gjennomgang av eksempeloppgaver, ulik praksis.	Jobbing med eksempeloppgaver. Veiledning på hva som etterspørres. Felles praksis.	Elevene får prøve seg på eksempeloppgaver. Opp til lærer.	Opp til lærer, Arbeid med prøver i forkant.	Opp til læreren, forventning om å se på oppgavene, men absolutt drill.
Etter at prøven er gjennomført	Gjennomgår resultater i plenum, tiltaksplan for elever på mestringsnivå 1, drøfting på team om pedagogisk praksis etter oppsatt plan for å gi elevene høyere kompetanse.	Tiltaksplan for de på mestringsnivå 1, Dialog i personalet om hvordan vi bør tilpasse arbeidet i de ulike fagene for å se ønsket utvikling.	Vi ser på resultatene og Jobber med leseopplæringsplan, kjennetegn på god klasseledelse.	Tar opp resultatene i plenum. På grunn av dårlige resultater sist har vi gått igjennom det som skjer på 1.-4. trinn i teammøter for å se på praksis. Vi har ikke jobbet konkret med prøvene før.	Snakker om resultater med lærere, men ikke mer enn andre kartlegginger.

Etter prøven er gjennomført	Prøvene er brukt til å drøfte fagene gjennomgående for å se på kompetansemålene og mestringsnivå opp mot vår praksis. Enighet om faglige standarder og hvordan vi bør jobbe for å oppnå økt mestringsnivå. Kollektive prosesser. Dette skal den enkelte gjennomføre, men ikke kontroll på individnivå.	Felles samtale i kollegiet om resultater og utarbeidelse av tiltaksplaner for elevene i nivå 1.	Viderefremidler resultater til rektor. Lite konkret handling, men mye prat. Læreren alene gjør jobben	Resultater i plenum på gjennomsnittsnivå. Det blir sammenlignet med andre og det bestemmer om det blir fokus. Dersom resultatene ikke er gode blir det press fra rektor. Lite konkret og teamet må finne ut selv. Er resultater ok blir det ikke fokus fra rektor. Teamet /læreren avgjør da hva som skjer.	Resultater på skolenivå i plenum. Spesifikk drøfting av resultatene sammen med rektor for å diskutere tiltak, men ikke etter fast struktur. Ønsker læreren er rektor tilgjengelig.
Er nasjonale prøver – mål på skolens kvalitet?	Ja det er en god indikator, det gir mening på systemnivå uavhengig av elevforutsetninger og resultat.	Ja, men det kan bli tilfeldige utslag på en liten skole, men det sier noe for de elevene som har tatt prøven og hvordan skolen har lykket med dem.	Nei. For stor variasjon, men det er konkret og lett å forholde seg til. Men det er mange faktorer som spiller inn.	Ja	Det er på et tidspunkt, men det er ikke så viktig i 5. klasse. De måler jo om vi har nådd målene etter 4. årstrinn og da er de ikke ferdige med oss.
Er nasjonale prøver mål på skolens kvalitet?	Ja.	Ja, det beste målet vi har p.t.	Ja, utfordrende å venne oss til nivået i engelsk, men det er jo kunnskapsmål og bred kompetanse.	Dissens. Nevnes lærerkvalitet og i hvilken grad skolen har klart å oppfylle kunnskapsmålene. Innvending med elevforutsetninger	Både ja og nei. Vi må jo ha noe sånt.
Skoleeiers rolle	Underkommuniserer og stiller ikke krav, Liten politisk interesse og ingen krav til resultater.	Uheldig uthenging av en skole i media fra skolesjefen. God på utviklingsarbeid og krav til resultater og pedagogisk prosess. Gode intensjoner.	Konkret oppfølging, men stor frihet på utførelse. Politiske målsettinger med skyhøye ambisjoner og konkrete pålegg til administrasjonen, men ikke virkemidler til å gjøre jobben.	Skoleeier er opptatt av det, men det kommer ikke noe konkret ut av det. Politisk og administrativt nivå bryr seg ikke så mye om læringsresultater. Skole er ikke viktig.	Skolekontoret følger opp skolene på en god måte. Usikker på hva politikere forstår om hva prøvene egentlig viser. De bryr seg om gjennomsnittstall uten at de nødvendigvis skjønner hva de betyr.
Skoleeiers rolle	Lite krav. Svak styring. Målsettingen er i følge rektor å være på snittet i fylket, men det har ikke vi hørt noe om. Her er det krav på tross av skoleeier.	Uthenging av navngitt skole i lokalavisen. Negativt for hele kommunen og den skolen spesielt. Skulle vært tatt internt. Gode intensjoner og faglig nivå, men mediaproblemer.	Kommunen skal være blant de fem beste i landet. Politikere og administrasjon er tydelige. Kommunalt prosjekt i matte, men ikke engelsk og norsk. Stor frihet på skolenivå. Språk mellom rammer og forventninger.	Usikker, lite kommunisert konkret i forhold til prøvene. Styrer prosjekter bra. Før var det samlinger før og etter kartlegging, men ble lite forpliktende. Ingen politisk målsetting.	De har fokus på prøvene og bryr seg om resultatene, men jeg vet ikke hva som er målformuleringen. Vi ønsker jo å bli gode.
Variabler som påvirker elevenes resultater	Vi skal se på oss og hva skolen kan få til med de elevene vi har. Aktiv handling fremfor bortforklaring.	Om elevene har kunnskap. Litt arv og miljø og så hva skolen har fått til.	Mange utenfor skolens kontroll, læreren, om skolen er lærende og kollektivt orientert	Foreldrenes bakgrunn, teknisk utstyr, lærernes forarbeid.	Sosial kompetanse, betydningen av skole, skolens evne til å gi elevene mestringslik at de bevarer motivasjon for læring.
Variabler som påvirker elevenes resultater	Konsentrasjon og oppnåelse av kompetansemål	Skolens kvalitet, elevenes arv og miljø.	Kompetanse, metodisk kompetanse, konsentrasjonsevne	Elevforutsetninger, praktisering av fritak, teknisk utstyr, læringsmiljø, læreren.	Elevenes praktisk/teoretiske nivå, foreldrenes oppfølging.

På skole A og B er det gjennomgående samsvar mellom det rektor og lærere kommuniserer.

På skole C er det ulik oppfatning mellom rektor og lærere både på kommunens målsettinger

på nasjonale prøver og om prøvene er en god indikator på skolens kvalitet. Skole D skiller seg

ut ved at det er dissens mellom lærerne. Dette kan relateres til om skolene er løst eller stramt koplet. Skole A og B bærer preg av å ha strammere koplinger enn de andre. Her er det felles praksis i større grad enn på de andre skolene. På skole A er dette i stor grad styrt av rektor, mens det på skole B synes å være konsensus om en kollektiv samarbeidskultur. Dette er mulig fordi miljøet er så lite. På skole C forteller rektor at det er vanskelig å få organisert samarbeid med god oppslutning. Samtidig oppgir både lærerne og rektor at det er avstand mellom ord og handling. På skole D gir lærerne inntrykk av at det er kollegaene på trinnet som blir det organisatoriske nivået de relaterer sitt arbeid til, ikke skolen i sin helhet. De tegner et bilde av en svak skolekultur der handling skjer som reaksjon på utfordringer. Rektor gir også et bilde i den retningen med fokus på å ta tak når behovet har oppstått. På skole E er det på mange områder sterke koblinger. Problemet i forhold til denne oppgavens problemstilling blir at rektor har gjort en målforskyvning. Han forholder seg ikke til nasjonale prøver slik verken sentrale myndigheter eller lokalpolitikere ønsker. Det at ikke skolen har systemer og stram styring rundt nasjonale prøver betyr ikke at den ikke er koplet sammen på andre områder. Når rektor kan velge en slik tilnærming er det et bilde på svak styring fra skoleeier. I forhold til hvilke variabler som påvirker elevenes resultater var det stor forskjell på skolene. På skole A var verken rektor eller lærere interessert i å se på momenter utenfor skolens kontroll, men på det skolen kan påvirke. På skole D var rektor opptatt av foreldrenes bakgrunn, mens lærerne trakk frem praktisering av fritaksregler. Hvordan skolene ser på nytteverdien av prøvene kommer tydelig frem i hva slags målsettinger skolene har. Til tross for at kommunen sentralt har konkret tallfestet målsetting på de ulike prøvene har rektor på skole B valgt å ikke ha målsettinger på egen skole. På skole A er det motsatt. Her er kommunens målsetting litt usikker og ikke tydelig kommunisert, mens skolen har effektmål på de ulike mestringsnivåene på de forskjellige prøvene. Det blir gjennomgående gitt et inntrykk av at den enkelte rektor har stor frihet til å legge premissene på egen skole. For lærerne gis det et bilde av forskjellige kulturer på de ulike skolene. På skole E og A gis det et bilde av rektor som tydelig og involverende i forhold til lærernes arbeid. På skole B er rektor del av en samarbeidende skolekultur, men det kan synes som om dette er læreren som glir inn i det etablerte mønsteret for samarbeid mellom lærerne. På skole C og D gis det et inntrykk av at lærerne og teamet definerer en større del på egen hånd. Her kan vi se likheter mot det gamle rektoridealet som administrerte mens lærerne underviste. Rektor på skole C understøtter dette da han uttaler at han er usikker på om skolen kan løfte elevenes resultater. På skole B har ikke den konstituerte rektoren trådt inn i rektorrollen, men fungerer som likemann i forhold til pedagogisk ledelse.

Figur 4.3, Sammenstilling av spesifikke data fra lærerne

Lærer					
Skole	A	B	C	D	E
Arbeidserfaring	15 og 16 år	31 og 2 år	23 og 28 år	4, 25 og 8 år	10 år i Norge, 20 år på High school i USA.
Kvalifikasjoner	Allmennlærere begge	Lærer, adjunkt	3-årig lærerutdanning	Adjunkt med tilleggsutdanning, allmennlærer, ufaglært (mangler et fag fra lærerskolen)	Adjunkt med tilleggsutdanning.
Er nasjonale prøver en fellessak	Ja. Konkretisert.	Ja, alt på skolen vår er det.	Privatsak, men i endring pga dårlige resultater	Snakkes om på fellesmøte, men kun resultater. Teamet som har prøven er der fokus ligger.	Nei, eller det er det ikke. Men vi tar resultater på skolenivå i kommunen. Konkret drøfting på rektors kontor.
Rektors involvering i nasjonale prøver	Vi har klare målsettinger. Det blir ikke pålagt en spesiell forberedelse, men forventninger og informasjonsformidling. Utviklingsarbeidet i plenum og i team er rettet inn mot å forbedre resultatene. Skolekulturen i endring. Resultater tas opp, men ikke på personnivå. Felles ansvar, vi.	Det er et fast system for hvordan vi gjør ting som gjør at rektor ikke styrer veldig. Rektor nå har vært med i dialogen og tiltaksplanleggingen rundt de i mestringsnivå 1.	Rektor er lite involvert. Stor frihet til valg av forberedelser og hva vi skal gjøre. Konstatert av tilstanden, men vi får ikke til endring i etterkant.	Går gjennom resultater, formidling av informasjon og forventninger i forkant, tilfeldig fritakspraksis. Ikke system for etterarbeid, det overlates til trinnet om det ikke er svært dårlig.	Ikke fast system. Drøfter med læreren i møte i etterkant. Rektor fokuserer på lesing, men fokuserer mer på STAS-testen.
Rektors pedagogiske veiledning	Definerer standarder, men gir individuell frihet. Skolevandring med tilbakemelding, rapportering på alle kartlegginger hvor strategi blir drøftet, Teamjobbing og plenumsarbeid har kollektiv innretning og poenget med det er at vi skal lære av hverandre og fokusere mer på kompetanse og kunnskapsmål.	Deltakelse i faglige diskusjoner, uttrykk på rollen. Veileder vikar tett.	Ikke systematisk, rektor er pådriver i plenumsarbeid, stor grad av individuell frihet.	Ikke systematisk, lite tilgjengelig rektor, problemer blir tatt hånd om. Formidling av forventninger og informasjon, men lite kollektiv bearbeiding	Tilgjengelig for alle som ber om drøfting. Er ute i skolen og ser både lærere og elever. Jobbing på team om faglige spørsmål på rektors anmodning og på lærernes initiativ.

Lærerne forsterker ulikheten mellom skolene på kultur og grad av styringsmåter. Skole A og B har konkret oppfølgingsplan av elever i forhold resultatene. Fokus ligger på drøfting av tiltak rettet mot enkelteleven, men det er også kultur for felles drøfting av skolens praksis mellom rektor og lærere. I skole B er dette en arvet praksis fra tidligere rektor mens det i skole A synes å i stor grad være endringer rektor har gjennomført. I skole C og D er det mindre systematikk og involvering fra rektor. Lærerne på skole C mener at nasjonale prøver ikke helt er blitt en fellessak for skolen enda, mens lærerne på skole D beskriver at rektor involverer seg først når resultatene er svært dårlige. Det gis imidlertid et inntrykk fra skole A, B, C og D om at nasjonale prøver er viktig. Dersom vi ser rektors styring opp mot trekk i NPM er det vesentlige forskjeller mellom skolene. Rektor på skole A har effektmål og

obligatorisk tiltaksplan for elever på mestringsnivå 1 på nasjonale prøver. Det blir beskrevet en evalueringskultur og delegering av ansvar til team. Samtidig er hun den eneste som vektlegger elev og foreldresamarbeid som sentralt. På denne måten er alle hovedområdene slik Øygard har definert dem inkludert i skolen. På skole E er ikke nasjonale prøver så viktig. Rektor grunngir det med at resultatene har vært så dårlige at han har valgt å ikke fokusere på de grunnleggende ferdighetene som blir målt på nasjonale prøver. Isteden har han gått et skritt tilbake og jobbet konkret over hele skolen med teknisk lesing. Denne tilnærmingen har oppslutning hos lærerne. Rektor har her gjort et valg som begrunnes med at for å få opp kvaliteten og effektiviteten på elevenes læring må skolen fokusere på konkrete i leseopplæringen fremfor den sammensatte ferdigheten lesing. Dette betyr imidlertid at han kople skolen løs fra gjeldende konvensjoner.

I avsnitt 2.1 ble begrepet skolen som lærende organisasjon rammet inn gjennom sitatet fra St.meld. nr. 30 (2003-2004). For å kunne karakterisere en skole som lærende i forhold til denne definisjonen kreves det en komplementær lederstil som evner å koordinere ledelse på mange nivåer. Praksisfellesskapet på skole B er et løst kjennetegn på en skole som er lærende. Skolevandringen til rektor på skole E er et annet, mens den distribuerte ledelsen på skole D kunne vært et tredje om det hadde vært gitt en innramming eller et mandat å lede ut fra. Det er mulig å peke på enkelte elementer i skolene B, C, D og E. Det er imidlertid bare i skole A at en kan se konturene av en lærende organisasjon. Rektor A holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene. Hun bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis gjennom å sette forbedring av elevenes læringsarbeid i fokus i på lærerteam der hun gir mandat, er med og drøfter og lar lærerne komme frem til løsninger. Hun evner å holde elevene i fokus gjennom konkrete målsettinger og oppfølgingsplaner på hver elev i mestringsnivå 1. Inspektøren får delegert administrative oppgaver og lærerne har rom til å gjøre jobben i klasserommet. Hun skaper gode relasjoner til lærerne og involverer seg i forhold til elever og foresatte.

5.0 Drøfting av resultater

Jeg vil nå drøfte dataene i undersøkelsen opp mot den avhengige og uavhengige variabelen. Jeg vil deretter ta for meg de mulige 3. variablene som skissert i kapittel 1.3. I samsvar med avsnitt 1.2 vil jeg nå se på skolene i forhold til de tre indikatorene for kvalitet som er trukket frem. Disse er distribuert ledelse gjennom mellomledere, relasjonell kompetanse som fremmer interne læringsprosesser og graden av pedagogisk ledelse.

5.1 Skolens kvalitet i lys av rektors formelle kompetanse

Skole A, C og D er de skolene som har skoleledere som med utdanningsdirektoratets profesjonskrav har formell utdanning. Disse framstår imidlertid relativt ulikt gjennom intervjuene. Skole A synes gjennomgående å være preget av de tre indikatorene. Skole C er riktig nok i nedre sjikt av mellomstore skoler hva elevtall angår mens skole A er i det øvre. En kan derfor hevde at organiseringen vil innebære mindre mulighet for kvalitet på de tre områdene. På en annen side er det målforvirring og ulik oppfattelse om relevansen til nasjonale prøver. Det gir et tydelig signal om at skolen ikke er tett koblet. Skole E kjennetegnes av at det er en viss grad av kvalitet på de ulike indikatorene. Problemet ligger først og fremst i at det ikke er sammenheng mellom skolepolitikk nasjonalt, kommunalt og lokalt når skolen velger å definere vekk nasjonale prøver som viktig og relevant for skolens arbeid.

Det er to skoler der rektor ikke har den formelle kompetansen på plass. Skole D har en rektor som gir preg av å være en administrator som lar pedagogene styre mye selv, men tar tak i problemer som oppstår. Det er en sterk grad av distribuering, men denne er løs i strukturen og lærerne rapporterer at det kan utvikle seg skoler i skolen. Det er derfor begrenset ved at læring ofte foregår på team og tilfeldig snarere enn etter en kollektiv plan. Det er heller ikke utstrakt pedagogisk ledelse fra rektor. Skole B blir litt spesiell. Det som viser seg i skolen er vel så mye gammel etablert praksis som tegn på den konstituerte rektorens ledelse. Det er imidlertid verdt å merke seg at strukturen i skolen holder seg selv om rektoren som har står ansvarlig for utviklingen av denne ikke er tilstede. Denne er altså tilstrekkelig forankret til at både rektor og lærere gir uttrykk for en skole der det er høy grad av kollektive læringsprosesser hvor den enkelte har et definert ansvar for å bidra til fellesskapet. Rektor har imidlertid ikke inntatt rollen som pedagogisk leder.

Det går an å fremstille kvaliteten på skoleledelsen i en tabell der de tre indikatorene er gitt verdier mellom 1 og 3. Ved å multiplisere faktorene for hver skole får man et produkt som kan si noe om den samlede kvaliteten av arbeidet med nasjonale prøver. Det er ikke summen av de tre faktorene som gir kvalitet, men kombinasjonen. Tabellen er et oppsett basert på min personlige vektning av dataene i intervjuene. Hensikten her er å fremskaffe en visualisering snarere enn en definering.

Tabell 5.1, Skoleledelsens kvalitet basert på faktorisering av kvalitetsindikatorne

Skole	A	B	C	D	E
Distribuert ledelse	3	3	2	3	2
Skolen som lærende organisasjon	3	3	2	1	2
Pedagogisk ledelse	3	1	2	1	3
Produkt	27	9	8	3	12

Tabellen viser kvaliteten på ledelsen ved skolen. De tre indikatorene for kvalitet er gitt tallverdi fra 1 til 3. Faktorene er multiplisert til et produkt som gir et bilde på kvaliteten på skoleledelsen på skolen.

5.2 Grad av tilkøpling til skoleeier, administrativt og politisk

Det er stor ulikhet mellom skolene. Det er ingen av skolene som rapporterer om en sammenhengende styringslinje fra politisk gjennom administrativt nivå og ned på skolenivå. Skole A og D oppfatter politisk nivå som lite interessert i skolens resultater, mens administrativt nivå ikke har tydelige målsettinger som det styres etter. For skole C sitt vedkommende er det sterkere målformuleringer, men liten sammenheng mellom visjonen ”N.N.-skolen best i landet” og den opplevelsen lærerne har på skolen. Rektor utdyper dette med å karakterisere det som sirkuspreget. Skole B har en skoleeier som er opptatt av resultater og som har hengt ut en enkeltskole i lokalavisen. Verken rektor eller lærere opplever dette som kvalitetsfremmende. Tvert imot beskriver de en reservert holdning til å etterspørre faglig veiledning fra skoleeier. Skole E følger ikke opp kommunens målsettinger på nasjonale prøver og med en slik praksis kan ikke tilkøplingsgraden karakteriseres som sterk. Det er derfor ikke grunnlag for å ta stilling til hypotesen om at sterk tilkøplingsgrad kan forklare en kvalitativt god skole da ingen av skolene i undersøkelsen kan sies å ha en skoleeier som utfører rollen sin på en slik måte. En kan derimot si at betraktningene fra både skole E, C og B kan støtte en teori om at stor avstand og dårlig forankring av mål kan bidra til perverterende adferd.

5.3 Skolestørrelse

Ut fra skolene i undersøkelsen er det ikke mulig å gi generelle kommentarer. Likevel kan det være verdt å merke seg at den lille skolen i undersøkelsen har flere kvalitetstrekk i form av distribuert ledelse og kan sies å være lærende. Motsatt skårer den store skolen lavt på faktorene pedagogisk ledelse og det å være lærende. Det kan peke på at det kan være andre variabler som er med på å gi skolen kvalitet. Det er klart at store skoler har flere muligheter til å lage systemer, dra nytte av kvalitativt gode ressurspersoner og administrative ressurser. Store skoler blir derfor mer fleksible og robuste enn de små. Rektor på skole B forteller om ansvar og oppgaver hun ikke føler seg kompetent til. Rektor blir alene i sin rolle på denne typen skoler og det kan argumenteres for at det gjør skolen veldig sårbar og avhengig av hvordan en person leder. Dersom rektor på skole D hadde fått langtidsfravær ville det vært inspektører som hadde godt innsyn i den daglige ledelsen av skolen som kunne trådt inn i rektors sted. Samtidig krever det en mer systematisk skolestruktur for å sikre gode rutiner og prosesser på en større skole. Det er en større jobb å forankre målsettinger blant 30 lærere enn 6. For å summere opp variabelen skolestørrelse kan vi si at det er mulig å skape en god skole og en dårlig skole uavhengig av skolestørrelse. En større skole gir utfordringer og muligheter på noen områder mens små skoler har sine fortrinn og ulemper.

5.4 Skolens organisasjonskultur: løst eller stramt koplet

Skolens organisasjonskultur vil være avgjørende for rektors mulighet til å lede. Her snakker vi om organisasjonen er løst eller stramt koplet. Det fremkommer tydelig i materialet hvordan de ulike skolene er koplet. Skole B skiller seg ut i så måte. Rektor og lærere gir et bilde av at organisasjonen er preget av tett samarbeid og liten avstand. Samtidig er rektor som leder svak i denne organisasjonen. I skole A er det mange rutiner og føringer som kollektivt preger lærernes arbeidssituasjon. Lærerne ved skolen rapporterer at det er stramt nok, samtidig som de verdsetter rektors styring og oppgir at de fremdeles har nok autonomi til å kunne gjøre jobben i klasserommet. Det går an å si at skole A og B har store ulikheter til tross for at de alle bærer preg av å være kollektivt rettet. Dette kan ha sammenheng med at rektor som har etablert kulturen i skole B ikke virker i organisasjonen, men det kan også ha sammenheng med at skole A er inne i en bevisst endring av kulturen. Skole B beskriver en etablert praksis der stram styring ikke er nødvendig fordi kulturen er etablert og godt forankret. Skole A er i en endringsprosess og derfor avhengig av strammere innramming av normer og regler for å sørge for forankring. Skole E kombinerer løs og stram kobling. Rektor er tydelig på noen momenter som er viktige for skolen. Her har han tatt grep gjennom skolevandring og privat

kartlegging av elevene i 3. til 7. trinn i lesing. På andre områder er skolen løst koplet. Ved skole C og D er gjennomgående løsere koblet. Det er færre systemer på skolenivå og lærerne beskriver en hverdag med større grad av autonomi enn på de andre skolene. Lærerne på skole D beskriver at dette fører til skoler i skolen og at organisasjonen ikke får nyttiggjort seg den iboende kompetansen på en god måte. Lærerne på skole A forteller om store endringer i skolekulturen fra den gamle til den nye rektoren. De beskriver en situasjon der koblingene har blitt strammere i takt med at skolen har utviklet seg mot en kollektiv autonomi. Det er på denne måten vanskelig å skille om skolen som organisasjon er løst eller stramt koplet fra de kvalitative faktorene pedagogisk ledelse og om skolen er lærende. Fenomenene synes å opptre sammen.

5.5 Målformulering

Målformulering er den siste variabelen som ble trukket frem innledningsvis. Hypotesen var at det vil gi utslag i skolens kvalitet dersom det er en sammenhengende og forankret målformulering fra politisk, gjennom administrativt nivå og ned til klasserommet. Denne hypotesen lar seg ikke teste gjennom de skolene i undersøkelsen. Ingen av dem uttrykker at de er del av en slik kultur og det er derfor ikke mulig å ta stilling til det. Det som er mulig er å se på effekten av at det ikke er sammenheng og eller tillit nivåene imellom. Lærerne på skole C uttrykker at politikerne ikke aner hva som skjer på skolen. Når skolesjefen i kommunen til skole B går ut i lokalavisen og henger ut en skole representerer det også mistillit. Dette fører til fokusforskyving og blir et direkte hinder i forhold til kvalitetsutvikling.

5.6 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven har vært:

Påvirker skolelederens formelle kompetanse den pedagogiske ledelsen? –Er det forskjeller på hvordan skoleledere med og uten formell kompetanse arbeider med nasjonale prøver på sin skole?

Oppgaven har avdekket mange interessante funn. Fremfor alt etterlater informantene et inntrykk av et stort handlingsrom. Det kommer tydelig frem at skolelederne i denne undersøkelsen i stor grad har frihet til selv å definere skoleledelsen ved egen skole. Det er interessant å registrere at ledelsen ved de ulike skolene spriker i både form og innhold. Utvalget i undersøkelsesopplegget er riktig nok så lite at det er uegnet til å generalisere resultatene. De tre skolene der rektor har utdanningen som Utdanningsdirektoratet foreskriver

blir ledet svært ulikt. Hypotesen var at skoleledere med utdanning ville lede skolen slik at en ville se kvalitativ forskjell på disse skolene og skoler der rektor mangler denne profesjonsutdanningen. Dette skulle måles opp mot tre kvalitetskriterier.

- Distribuert ledelse
- Pedagogisk ledelse
- Skolen som lærende organisasjon

Jeg opplever at undersøkelsen avdekker hvordan skolelederne leder i forhold til disse kriteriene. Det er imidlertid ikke mulig å utlede at kompetanse gir høy kvalitet. En mulig forklaringsmodell kan være at rektor utfører ledelse innenfor en kontekst. Når undersøkelsesopplegget bygget på et tverrsnitt blir ledelsen ved skolen beskuet på et tidspunkt og en mister muligheten til å se skolens utvikling. Skole C som fremstår med lavest kvalitet kan ha hatt store utfordringer i forhold til organisasjonskulturen og derfor krevd en lang prosess for å komme i en posisjon der utvikling var mulig. Lærerne uttaler i den sammenheng at nasjonale prøver er i ferd med å bli en fellessak ved skolen. Derfor går det an å tenke seg at det har vært vanskelig å få til endring, men at det skjer noe nå slik at en på sikt vil kunne observere høyere kvalitet. Variasjonen mellom rektorene med kompetanse kan også være knyttet til respondentene selv. Undersøkelsen har ikke en før og etter måling. Det er mulig at rektorene leder på en måte som i større grad vil bringe skolen i riktig retning etter utdanningen enn før, men at den enkeltes forutsetninger var forskjellige. Det er vanskelig å konkludere i forhold til problemstillingen. Det er ingen entydig sammenheng mellom rektors formelle kompetanse og høy kvalitet på skolene. Det er samtidig ikke mulig å konkludere med at det ikke er en sammenheng. Rektor på skole A i undersøkelsen synes nemlig å bedrive skoleledelse av høy kvalitet der begrunnelser for profesjonelle valg knyttes til teoretisk kunnskap fra masterstudiet.

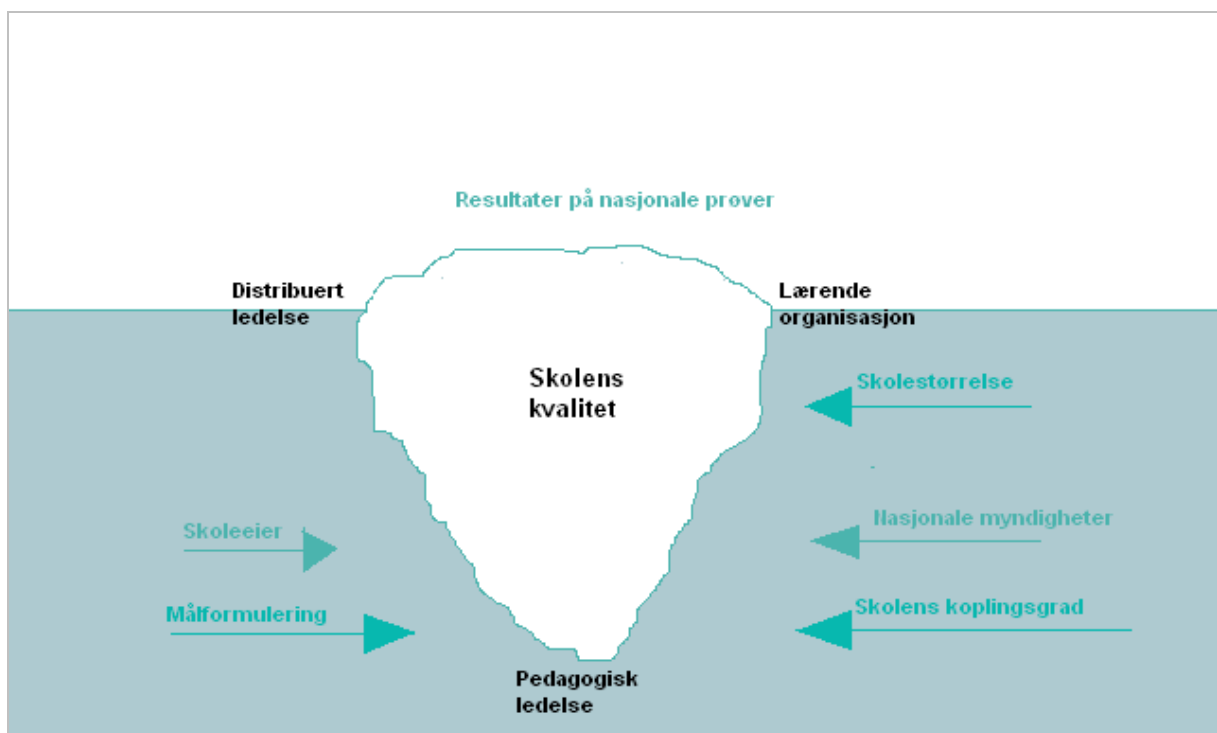
Jeg valgte å se på fire mulige 3. variabler til problemstillingen. Disse var:

- **Grad av tilkobling til skoleeier, administrativt og politisk.**
- **Skolestørrelse**
- **Skolens organisasjonskultur: løse/stramme-koplinger.**
- **Målformulering**

Det er ikke mulig å finne noen sterk sammenheng mellom kvalitet og noen av disse variablene slik de fremkommer gjennom respondentene. Det betyr ikke at disse kan utelukkes som relevante i forhold til skolens kvalitet i arbeidet med nasjonale prøver. Det som kommer klart frem gjennom introduksjonen av disse variablene er den kompleksiteten som ligger i rektors oppgave som kvalitetsleder i krysspresset mellom skolens mange interesser.

Det har vist seg vanskelig å konkludere i forhold til problemstillingen og mulige 3. variabler. Gjennom teoretisk og praktisk undersøkning av fenomenet skoleledelse og kvalitet har det derimot utkrystallisert seg et bilde av skolen og dens kvalitet. Dette bilde er forsøkt tegnet inn i modellen nedenfor. Dersom man ser på skolens kvalitet som et isfjell får man etablert en modell som kan gi mening i en diskusjon om skole og kvalitet i forhold til arbeidet med nasjonale prøver.

Figur 4, skolens arbeid med nasjonale prøver og kvalitet.



Det som ved første øyekast vil være synlig er skolens resultater. Disse befinner seg over vannskorpa og kan lett sammenlignes skoler imellom. Årsakene til resultatene kan ha mange forklaringer. Kvalitativt god skoleledelse har jeg i denne oppgaven definert gjennom de tre indikatorene distribuert ledelse, pedagogisk ledelse og skolen som lærende organisasjon. Undersøkelsesopplegget understøtter en modell der de tre indikatorene danner en ramme for

skolens kvalitet under vannskorpa. Disse er imidlertid vanskelige å få målsatt gjennom å se på elevenes resultater på nasjonale prøver alene. Til det er det alt for mange variabler som påvirker elevenes resultater. Mange av disse ligger dessuten utenfor skolens kontroll. Dette er faktorer det vil komme lite kvalitetsheving ut av om man årsaksforklarer skolens kvalitet gjennom. I forhold til definisjonene i oppgaven fremstår skoleleder A som en rektor som en god skole. Hun uttrykker seg slik: ”Vi kan prestere og få til ting til tross for. ..Vi må jobbe og vi kan få til. Jeg mener at vi har muligheter til å få til mye, veldig mye, med de elevene vi har.”

Gjennom å fokusere på kvalitetsutvikling som påvirker de tre indikatorene vil skolens oppnå en kvalitetsheving uavhengig av ytre faktorer. Dette vil være gyldig uavhengig av skolens historiske resultater nettopp fordi høyere score på indikatorene vil føre til en kvalitetsheving av skolen uavhengig av utgangspunkt. Isfjellet vil med andre ord vokse som følge av dette arbeidet. Den naturlige følgen blir da at den synlige kvaliteten målt gjennom elevenes resultater på nasjonale prøver vil heve seg. For tilskueren vil det bli mer isfjell som kan observeres. Dette som en logisk forklaring av økt totalvolum, høyere kvalitet på skolen. Skoler som scorer lavt på en eller flere av indikatorene vil ha en stabil eller negativ utvikling av de synlige resultatene på overflaten. Kvaliteten på skolen minker når den ikke observerbare skolekvaliteten under vannoverflaten blir mindre. Skolen selv er omgitt av premissleverandører som søker å påvirke. Skoleeier og nasjonale myndigheter er eksempler. Disse påvirker isfjellet som strømminger og i havet. De kan variere og virke både i samme retning og mot hverandre. De er ikke del i skolens indre liv, men er like vel viktige for det som foregår der. Dersom en skoles kvalitet i forhold til nasjonale prøver skal heves på det observerbare plan vil det være en naturlig slutning å fokusere på pedagogisk ledelse for gjennom det sette i gang interne prosesser i den hensikt å fremme den lærende skolen og muliggjøre en distribuering av ledelse. For å kunne få til dette vil en kunne argumentere for at det vil være en stor fordel om ikke en forutsetning, at rektor har nødvendig kompetanse. På den måten går det an å tenke seg at problemstillingen kan besvares med at det ikke er mulig å konkludere med at formell kompetanse hos rektor gir høyere kvalitet på skolens arbeid med nasjonale prøver, men at det ikke vil være mulig med en kvalitetsheving dersom ikke rektor innehar denne kompetansen.

6.0 Avsluttende kommentarer

Denne studien har sett på fem skolars rektorer og deres arbeid med nasjonale prøver på egen skole. Formålet med prøvene er som tidligere nevnt å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter, samt at skolen og skoleeier skal bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling. Jeg har valgt å ikke fokusere på resultatene fra prøvene, men hvordan skolene jobber med kvalitetsutvikling. Undersøkelsen viste at det var stort sprik i hvordan utvikling av kvalitet ble forstått på den enkelte skole. Skoleledelse ble praktisert svært ulikt uavhengig av rektors formelle kompetanse. Alle rektorene i undersøkelsesopplegget var opptatt av kvalitet. Faglitteraturen og styringsdokumenter er fulle av forskningsbasert kunnskap om hva man bør gjøre som skoleleder for å fremme kvalitet. Denne studien har bare undersøkt fem skoler og har med det ikke robuste data å konkludere på bakgrunn av. Når det kan synes som om det er langt mellom liv og lære, fører det til at det er flere retninger som det ville være interessant å forfølge med videre forskning.

1. Er skoleeier kompetent til å ansvare for kvalitetsutviklingen av skolene?
2. Er rektorrollen på skolenivå definert slik at tid og ressurser blir satt inn der de kan ha betydning for elevers kompetanseutvikling?
3. Har skoleeier, skoleleder og lærer for stor definisjonsmakt i utviklingen av nasjonens kunnskapskapital?

Skoleeierne i undersøkelsesopplegget styrer på ulik måte. Det finnes også skoleeiere med langt strammere styring enn i min undersøkelse. Det er likevel også vesentlige forskjeller i undersøkelsens materiale. Den ene av kommunene har kommunestyrevedtak på at kommunens skoler skal bli landets beste. I en av de andre kommunene var rektor usikker på om det eksisterte målsettinger i det hele tatt. Dette er med på å gjøre det interessant å gjøre en større studie på hvordan skoleeiere forholder seg. I etterkant av slike studier kan en eventuelt reise en debatt om skole bør være et kommunalt ansvar.

Tidsbrukutvalget analyserte som tidligere nevnt i oppgaven hvordan rektor bruker tiden sin. I undersøkelsen min varierte den rapporterte tidsbruken fra 10% - 50%. Samtidig var alle rektorene opptatt av å veilede og være pedagogisk leder. Rektoren som oppga å bruke mest tid

på pedagogisk ledelse var den som i særklasse kom best ut i forhold til parametrene som målte kvalitativt god ledelse. Det fremsto som hard prioritering fra hennes side. Spørsmålet blir da hva rektoren som bruker 10% av arbeidstiden sin på pedagogisk ledelse gjør de resterende 90% av arbeidstiden? Er det slik at andre bør ta noen av rektors arbeidsoppgaver dersom vi ønsker å få mer kompetanse igjen for de økonomiske investeringene i skole?

En annen rektor i undersøkelsen uttrykte at tallfesting av nasjonale prøver og resultater der ikke var av noen verdi. Det synes underlig når Utdanningsdirektoratet på sin side sier at prøvene sier noe om skolens kvalitet og skal brukes for å heve kvaliteten. På en annen skole uttrykker en av lærerne at hun ikke søker faglig bistand fra skolekontoret av frykt for å få negativ oppmerksomhet. Dette forklarer hun med at skolesjefen har hengt ut en navngitt skole i lokalavisen på grunn av dårlige resultater. Dette er bare to eksempler på hvordan rektor og skoleeier har definert seg på en slik måte at man kan stille spørsmål om det er i samsvar med intensjonene fra sentrale myndigheter.

Referanseliste

- Andreassen, R.-A., Irgens E. J., Skaalvik E. M. (2010) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap*, Uppsala: Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet
- Christensen, T., P. Lægred, P. G. Roness, og K. A. Rørvik (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget
- DiMaggio, P. J., Powell W. W. (1983). *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationallity in Organizational Fields*. American Sociological Review, Vol. 48, No. 2. ss. 147-160.
- Eggen A. B. (2011) *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engelstad, F. (1999). *Om makt : teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlage AS
- Glassman, R. B. (1973). *Persistence and loose coupling in living systems*. Behavioral Science, 18. ss 83-98.
- Hanushek, E. A. (2003). *The failure of input-based schooling policies*. Economic Journal, 113: F64–F98.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge
- Hood, C. (2007, April). *Public service management by numbers: Why does it vary? Where has it come from? What are the gaps and the puzzles?* Public Money and Management 27, 95-102.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L.. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Melhus, J. M., Dyste P. (2010). *Riktig rektor?* Oslo: Melhus Communication as
- Meyer, John W., Rowan B. (1977). *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony*. American Journal of Socioligy 83 ss. 340 – 363.
- Molander, A., Terum L. A. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mosteller, F. (1995). *The Tennessee study of class size in the early school grades*, The Future of Children, vol. 5 (2): ss 113-127.
- Møller, J., Fuglestad O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, Thomas, Dobson S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.
- NOU 2003: 16 *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Publication 16/6/2009.
- Rivkin, S., Jepsen, C. (2002). *What is the tradeoff between smaller classes and teacher quality?*, National Bureau of Economic Research 9205. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research
- Sivesind, I, Skedsmo, G & Langfeld, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2011) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanningen*.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010): *Tid til læring*.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Utdanningsspeilet 2009*. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge.
- UFD (2005). *Lærer eleven mer på lærende skoler?* Rapport i Kompetanseberetningen for Norge 2005.
- Weick, K. E. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, Vol. 21 ss 1-19.

Vedlegg 1

Rektor

Nr	Spørsmålsformulering	Sentrale delmomenter
1.	Bakgrunnsinformasjon om skolen	Elevtall, antall enkeltvedtak, minoritetsspråklige, utdanningsnivå blant ansatte og foreldrene.
2.	Hva slags arbeidserfaring har du?	
3.	Hvilke kvalifikasjoner har du i forhold til å være rektor?	Utdanning
4.	Hvor mye tid i % vil du anslå et du bruker på pedagogisk ledelse? (administrasjon / personalledelse / pedagogisk ledelse er de tre største områdene jf. tidsbrukutvalget 2008)	Hva legges i begrepet
5.	Hva er skolen målsetting når det gjelder np?	Er denne klar for de ansatte?
6.	Mener du at nasjonale prøver en god indikator på skolens kvalitet? Hvorfor/hvorfor ikke?	Går det an å generalisere resultatene på systemnivå?
7.	Hvilke variabler mener du påvirker elevresultatene på nasjonale prøver?	Hva kan skolen gjøre noe med?
8.	Hvordan forholder skoleeier seg til nasjonale prøver?	Grad av sammenheng, kunnskap og målsettinger.
9.	Hva skjer på skolen etter at de nasjonale prøvene er gjennomført?	System, skriftlig formulert, rapportering til hvem, plan for tiltak.
10.	Hvordan veileder du personalet pedagogisk?	Omfang av observasjon, deltakelse i møter
11.	Hvilke faktorer er viktige for kvaliteten på den faglige undervisningen?	Hvordan påvirker du disse faktorene?
12.	Hvordan tilegner du deg kunnskap om pedagogisk praksis på egen skole?	

Vedlegg 2

Lærere (3-5, gruppeintervju)

Nr	Spørsmålsformulering	Delmomenter
1.	Hvor lenge har dere arbeidet som lærere?	
2.	Har dere formell kompetanse for å undervise i skolen.	Hvilken?
3.	Hva gjøres i klassene før gjennomføringen av nasjonale prøver?	Fritak, drilling, informasjon til elever og foresatte.
4.	Er nasjonale prøver en fellessak i kollegiet eller en privatsak på trinnet?	I forkant, i etterkant
5.	Har skolen målsettinger når det gjelder np?	Hvordan er denne forankret i personalet?
6.	Mener dere at nasjonale prøver en god indikator på skolens kvalitet?	
7.	Hvilke variabler mener dere påvirker elevresultatene?	
8.	Hvordan forholder skoleeier seg til nasjonale prøver?	Målsetting, forankring, politisk, administrativt.
9.	Hva skjer på skolen etter at de nasjonale prøvene er gjennomført?	Er det en plan for nasjonale prøver? Hva skjer før, under og etter?
10.	På hvilken måte er rektor involvert i nasjonale prøver?	Driver rektor pedagogisk veiledning? Lange linjer / konkret oppfølging.
11.	Hvilke faktorer er viktige for kvaliteten på den faglige undervisningen?	Hvordan påvirker du disse faktorene? Hva har skolen gjort felles de siste årene?
12.	Hvordan bedriver rektor pedagogisk veiledning overfor deg?	