

# Nye vurderingssystemer - ny kurs for skoleledere?

*Ledelsesstrategier, ansvarliggjøring og kontroll*

**Mona Andersen**

**Monica Dellemyr**

**Mette Rollum Eckhoff**



Masteroppgave

Masterprogrammet i utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2005

## Forord

Nye vurderingssystemer er innført på nasjonalt og lokalt nivå i skolen. Disse vurderingssystemene er en konsekvens av omfattende systemendringer som har sitt utgangspunkt i en internasjonal utvikling av utdanningssystemet, noe som igjen er en del av samfunnsutviklingen. Systemendringene har sitt utgangspunkt i reformer i forvaltningssystemet som kalles New Public Management. Fokuset i denne oppgaven er på skoleledere i Oslo, og hvordan de nye vurderingssystemene endrer deres arbeid knyttet til ledelsesstrategier, ansvarliggjøring og kontroll. Med kontroll mener vi kontroll som de opplever fra leddet eller leddene over seg, og deres mulighet til å ha kontroll over det arbeidet de er satt til å gjøre og de resultatene som oppnås. Gjennom intervjuer med skoleledere forsøker vi å fange opp hvordan de uttrykker seg om endringer i skolelederrollen og kursendringer i ledelsesarbeidet.

Arbeidet med denne masteroppgaven startet med en prosjektskisse som ble laget for over ett år siden. Vi har alle tre arbeidet tett med oppgaven, og kan således stå inne for alt innholdet i fellesskap. Vi har fordelt arbeidet og hatt ulike roller i prosessen. En av oss har hatt hovedansvaret for redigering av oppgaven, ellers har vi fordelt skriveprosessen og gitt hverandre respons. Vi har brukt mye tid til drøftinger og refleksjoner i fellesskap, noe som har vært meget nyttig for oss i læringsarbeidet med studiet og i vårt daglige arbeid som skoleledere. Vi har lagt mye energi i arbeidet med intervjuguiden, og vi var alle tre med på gjennomføringen av de fire intervjuene. De ble gjennomført i løpet av et par uker på våren og arbeidet med transkriberingen og analysene var omfattende.

Vår studie er knyttet til forskningsprosjektet ASAP, Achieving School Accountability in Practice. Et prosjekt som er forankret i både nasjonalt -, regionalt - og lokalt nivå, og som har til hensikt å avdekke rammer og muligheter for å skape ønskede ansvarsformer. Vår studie befinner seg altså på det lokale nivået, der ansvarliggjøring av skoleledere er et sentralt tema. Vi har bygget hele oppgaven på utsagn fra fire

Oslo-rektorer, og uten velvillighet fra disse fire ville ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre. Takk til alle fire!

I alle de fire årene vi har studert utdanningsledelse, har vi hatt full jobb som skoleledere i tillegg til studiet. Vi ønsker derfor å takke våre familiemedlemmer for tålmodighet og støtte i denne tiden.

Til slutt ønsker vi å takke vår veileder Eyvind Elstad, førsteamanuensis ved ILS, for gode råd, god veiledning og støtte i arbeidet.

Oslo, 1.desember 2005

Mona Andersen, Monica Dellemyr og Mette Rollum Eckhoff

---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUKSJON .....</b>	<b>7</b>
1.1 SYSTEMENDRINGER.....	7
1.2 SKOLESYSTEMET SETT I ET SYKDOMSPERSPEKTIV .....	9
1.3 SKOLELEDELSE I ET RESULTATORIENTERINGSPEKTIV .....	10
1.4 ANTAGELSER.....	12
1.5 PROBLEMSTILLING .....	13
1.6 OPPGAVENS INNHold OG STRUKTUR.....	14
<b>2. ANALYTISK RAMMEVERK.....</b>	<b>16</b>
2.1 INNLEDNING OG OPPBYGNING AV KAPITLET .....	16
2.2 SYSTEMSKIFTE .....	18
2.3 NEW PUBLIC MANAGEMENT .....	20
2.4 EVALUERING.....	24
2.5 NYE VURDERINGSSYSTEMER .....	28
2.5.1 <i>Internasjonal sammenligning</i> .....	28
2.5.2 <i>Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem</i> .....	29
2.6 LOKALE VURDERINGSSYSTEMER – OSLO.....	32
2.7 LEDELSE - LEDELSESSTRATEGIER .....	39
2.7.1 <i>Ledelsesstrategier</i> .....	40
2.7.2 <i>Perspektiver på ledelse</i> .....	40
2.8 ANSVARLIGGJØRING .....	45

---

2.9	KONTROLL.....	50
2.10	ERFARINGER FRA USA .....	52
2.11	OPPSUMMERING.....	54
<b>3.</b>	<b>EMPIRISK MATERIALE .....</b>	<b>57</b>
3.1	FORSKNINGSDESIGN.....	57
3.2	METODEDEL.....	58
3.2.1	<i>Metode</i> .....	58
3.2.2	<i>Forankring</i> .....	61
	<i>Forankring i hermeneutikk</i> .....	61
	<i>Grounded Theory – en vitenskapsfilosofisk / metodologisk retning</i> .....	62
3.3	VALIDITET, RELIABILITET, GENERALISERBARHET .....	62
3.4	EMPIRISK DOKUMENTASJON – DATAMATERIALET .....	64
3.4.1	<i>Skolene</i> .....	64
3.4.2	<i>Intervjuene</i> .....	65
3.5	HVILKE ENDRINGER MENER SKOLELEDERNE ER DE MEST FREMTREDENDE I DAGENS SKOLE I FORHOLD TIL NYE VURDERINGSSYSTEMER? .....	66
3.6	HVA OPPFATTER SKOLELEDERNE SKJER MED SIN TILNÆRMING TIL LEDELSE SOM EN FØLGE AV ENDRINGER?.....	73
3.7	HVORDAN OPPLEVER SKOLELEDERNE DEN ØKTE ANSVARLIGGJØRINGEN I EN SKOLESEKTOR MED ØKT RESULTATORIENTERING?.....	82
3.8	HVORDAN UTTRYKKER SKOLELEDERNE AT DE HAR KONTROLL OVER DET DE STILLES TIL ANSVAR FOR? .....	87
<b>4.</b>	<b>NÅR EMPIRI MØTER TEORI- DRØFTING.....</b>	<b>96</b>
4.1	ENDRINGER – SLIK DE OMTALES OG OPPLEVES.....	96
4.2	NYE VURDERINGSSYSTEMER – OM LEDELSESPRAKSIS .....	102

---

4.3	Å BLI SETT I KORTENE; OM ØKT ANSVARLIGHET .....	109
4.4	SKOLELEDERES MULIGHET FOR KONTROLL .....	121
4.5	OPPSUMMERING – NÅR EMPIRI MØTER TEORI .....	129
<b>5.</b>	<b>VÅR STUDIE OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>133</b>
5.1	NYE VURDERINGSSYSTEMER I SKOLEN – NY KURS FOR SKOLELEDERE? .....	133
	<i>Ledelsesstrategier, ansvarliggjøring og kontroll.....</i>	<i>133</i>
5.2	VEIEN VIDERE .....	135
5.2.1	<i>Enkelte funn og analyser fra Skolelederundersøkelsen sett i forhold til vårt empiriske materiale .....</i>	<i>136</i>
5.2.2	<i>Oslo kontra andre kommuner i Norge .....</i>	<i>139</i>
5.2.3	<i>Politisk oppdrag.....</i>	<i>139</i>
5.2.4	<i>Nasjonale prøver.....</i>	<i>140</i>
5.2.5	<i>Ytre kontroll sett i lys av læringstrykk fra foreldre og omgivelser.....</i>	<i>141</i>
5.2.6	<i>Utdanning i et samfunnsperspektiv .....</i>	<i>142</i>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>145</b>
	<b>INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>151</b>

# Introduksjon

## 1.1 Systemendringer

Det norske utdanningssystemet er i stadig endring. Fokus på internasjonale skole- og kunnskapsundersøkelser påvirker etter vår mening innholdet i og organiseringen av vårt utdanningssystem. Stat og kommune styrer på forskjellig nivå utdanningen gjennom nasjonal lovgiving, planer og mål på den ene siden og ved kontroll bl.a. i form av ulike kvalitetsvurderingsverktøy på den annen side. Som skoleledere har vi de siste årene merket en endring av disse kontrollsystemene fra skolebaserte vurderinger til eksterne vurderinger i form av brukerundersøkelser og rapporteringssystemer som er iscenesatt av offentlige myndigheter på både kommunalt og nasjonalt nivå. Rapporteringen dreier seg først og fremst om kvantitative data som for eksempel grad av trivsel, læringsmiljø, ressursbruk og læringsresultater. Vi merker økende forventninger til kvalitet og effektivitet, og konkurransemomentet blir stadig tydeligere ved at resultater blir offentliggjort. Skoler sammenlignes, kommuner sammenlignes og resultater fra skole - Norge sammenlignes med resultater fra andre land i internasjonale undersøkelser, jf. innføringen av nasjonale prøver, opprettelsen av nettstedet [skoleporten.no](http://skoleporten.no), samt de publiserte PISA- undersøkelsene med mer.

Skoleledere merker et sterkere fokus på måloppnåelse. Forventninger og press fører til at vi må stå til regnskap og ansvar for oppnådde mål og resultater på en helt annen måte enn tidligere. I Oslo legges skolenes årsmeldinger ut på Utdanningsetatens egen nettside, og de rapporterer om måloppnåelse, resultater og ressursinnsats. Denne delen av nettsiden ble opprettet for Osloskolen i 2003 og blir kalt for en kvalitetsportal. I Utdanningsetatens informasjon ved opprettelsen sto det:

*Kvalitetsportalen Oslo er nettstedet for deg som ønsker å finne informasjon om resultater og ressursbruk knyttet til den enkelte Osloskole. Dokumentasjon om*

*elevenes læringsutbytte er vesentlig i arbeidet med å forbedre grunnopplæringen. Elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger er lagt til grunn for Utdanningsetatens definisjon av kvalitet. Det nasjonale nettstedet skoleporten.no vil i enkelte tilfeller publisere resultater som ikke er i Kvalitetsportalen Oslo. Dette gjelder resultatene fra elevinspektørene.*

I 2005 er teksten forandret:

*Kvalitetsportalen Oslo er nettstedet for deg som ønsker å finne informasjon om resultater og ressursbruk knyttet til den enkelte osloskole. Kvalitetsportalen Oslo har fått nye funksjoner som gjør det lettere å finne informasjon. Nytt er også muligheten til å sammenligne skolens resultater fra 2004 med resultater fra 2003.*

Det vektlegges altså her utvikling basert på resultater og ressursbruk, og i tillegg vises det på det samme nettstedet til brukerundersøkelser som ble gjennomført i Osloskolen i 2003 og i 2004. Utdanningsetaten sier dette om brukerundersøkelsen på nettstedet:

*Hensikten med undersøkelsen var å få vite hvor fornøyde elever og foresatte er med skolen på noen sentrale områder. Områdene er valgt med utgangspunkt i de politiske føringene som er vedtatt for Osloskolen og som gjenspeiles i Utdanningsetatens langsiktige mål: mobbing, vold og rasisme, bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), tilpasset opplæring for den enkelte elev, arbeidsmiljø og skoleanlegg, informasjon om satsningsområder og resultater, samarbeid mellom skole og hjem, brukerundersøkelsen er et viktig redskap for utvikling av kvalitet i Osloskolen. Svarene danner grunnlag for å vurdere om Osloskolen og den enkelte skole utvikler seg i riktig retning. Resultatene for 2004 er sammenlignet med 2003 – resultatene.*

Vår introduksjon til oppgaven gir en rekke eksempler på det som tilsynelatende eller kanskje helt åpenbart ser ut som ”kursendringer”, en ny kurs innenfor skolesystemet. Vi har her valgt eksempler fra Osloskolen som på landsbasis ser ut til å ha gått i front i forhold til dokumentasjonsinnhenting og offentliggjøring av resultater på lokalt politisk initiativ. I tillegg må vi se på de nasjonale føringene og på det norske skolesystemet som sådant.



---

## 1.2 Skolesystemet sett i et sykdomsperspektiv

For å illustrere noe av det som vi mener har skjedd i det norske skolesystemet, velger vi å bruke en metafor hentet fra legekunstens verden.

Det norske skolesystemet har etter internasjonale sammenligninger opplevd det vi kan se på som en ”sykdomsperiode” de siste 20 årene. ”Sykdomsbildet” har kommet klart fram i internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS. ”Symptomene” har bl.a. vært:

- For lite tilpasset opplæring
- Svak gjennomføring i videregående skole
- Store forskjeller som følge av sosial bakgrunn med mer
- Mange elever med svake faglige resultater
- Bråk og uro
- For dårlige læringsstrategier

Det samfunnet har investert i skolen (in-put) har ikke gitt de ønskede resultater (out-put). ”Medisinen for disse sykdommene” er blant andre skrevet ut av Kristin Clemet, Norges Utdannings- og forskningsminister i den perioden hvor vi i hovedsak har arbeidet med denne oppgaven. På resepten står det blant annet:

- Nye nasjonale evalueringssystemer/ nasjonalt system for kvalitetsvurdering
- Mer kontroll av det som foregår i skolen
- Sterkere ansvarliggjøring av de som er ansatt i skolesystemet
- Insentivsystemer som f.eks. lokale lønnsforhandlinger
- Innføring av ny læreplan og omfattende kompetanseutvikling
- Større lokal handlefrihet - desentralisering

Vil medisinen virke? Kan det norske skolesystemet ”friskmeldes” etter f.eks. neste PISA- undersøkelse i 2006? Vil medisinen gi noen negative bivirkninger? Var diagnosen den rette?

### 1.3 Skoleledelse i et resultatorienteringsperspektiv

Hensikten med denne oppgaven er å rette søkelyset på og å undersøke hvilken påvirkning kontroll og resultatoppfølging har på valg av ledelsesstrategier, og hvordan økt ansvarliggjøring kommer til uttrykk gjennom intervjuer av et utvalg skoleledere i Oslo. Oppgaven vår vil derfor ta utgangspunkt i skolenivået og de endringer som skjer der, men vi må også se på forholdet mellom ulike nivåer i utdanningssystemet vårt. I arbeidet med oppgaven har vi vært tilknyttet forskningsprosjektet ASAP 3.3 (Achieving School Accountability in Practice).

Forskningsprosjektet ASAP uttrykker følgende:

*En kan bare være ansvarlig for noe, når en kan gjøre en forskjell ved det en skal være ansvarlig for. Om og hvordan det er tilfellet er et empirisk spørsmål.* (Stefan Hopman HiA 2004 ASAP presentasjon ved ILS)

Dette forskningsprosjektet angår bl.a. hvordan skoleledelsen forholder seg til ansvarsformer og ansvarliggjøringen i skoleorganisasjonen. Vi har i vårt empiriske materiale hatt til hensikt å identifisere uttrykt ledelsespraksis i en endringstid med fokus på nye vurderingssystemer.

Det er det nasjonale/statlige nivået som legger føringene og setter krav til det kommunale nivået og skolenivået. Med bakgrunn i dette kan ikke forhold på skolenivå drøftes isolert. Når staten endrer sine krav og strategier, mener vi det vil få følger på skolenivået. Vi ser imidlertid at i Oslo føres det en mer selvstendig skolepolitikk, jf. flere uttalelser i media fra skolebyråden (Høyre) i forbindelse med regjeringsskiftet og ny Kunnskapsminister.

ASAP - prosjektet (Achieving School Accountability in Practice) ønsker gjennom empiri å avdekke rammer og muligheter for å skape ønskede ansvarsformer. I beskrivelsen av prosjektet kan vi lese: *Skoler er på vei inn i en verden hvor de vil bli vurdert og evaluert av ulike instanser og for ulike formål. Dette skjer samtidig som*

*skolen selv, kommunen og staten stiller dem overfor ulike krav og presser i forskjellige retninger. Hvordan kan skoler mestre denne nye verdenen, og hvordan kan de lære seg utnytte disse nye omgivelsene som tilfang for egen utvikling? Forskningsprosjektet tar for seg endringsprosesser som gjelder bruk av nye evalueringsformer i utdanningsvirksomheten og reiser spørsmål om ansvarsbetingelsene blir endret som ledd i en sentral og regional omstillingsprosess. Et sentralt mål i prosjektet er å undersøke om bruk av nye evalueringsverktøy kan sies ha de forventede resultater i form av nye kunnskaps- og læringsformer i utdanningssystemet( [www.ils.uio.no](http://www.ils.uio.no) 2005).*

Vi tar her med en strukturoversikt som viser nivåer og input, prosess og produkt.

ASAP Prosjekter	Struktur	Prosess	Produkt
Nasjonal	<i>Hvilke redskaper, tiltak mm. tas i bruk?</i>	<i>Hvordan forventes oppgaven løst?</i>	<i>Hvilke resultater kontrolleres hvordan?</i>
Regional (kommunal hhv. fylkeskommunal)	<i>Hvilke strukturelle muligheter finnes?</i>	<i>Hvilket "room to move" har eieren/ ledelsen?</i>	<i>Hva kan en gjøre når målene ikke nås?</i>
Lokal("praksis på institusjonen")	<i>Hvordan kan / bør institusjonene organiseres?</i>	<i>I hvilken grad kan resultatene påvirkes?</i>	<i>Hvordan måle / synliggjøre kvalitet?</i>

(Stefan Hopman juni 2004, forelesning skolelederdagene ILS, UiO fra HiA 2004 ASAP presentasjon )

I vår oppgave vil forholdet teori og praksisfelt være den konteksten vi beveger oss i på skoleledernivå dvs. lokalt nivå. På lokalt nivå er vi da opptatt av hvordan kvalitet måles og synliggjøres. I sammenheng med dette ønsker vi å undersøke hvordan skoleledere uttrykker seg om ledelse, ansvarliggjøring og kontroll i forbindelse med innføring og bruk av vurderingssystemer.

## 1.4 Antagelser

For å bygge bro over til den empiriske delen ønsker vi her å løfte frem noen antagelser knyttet opp til vår problemstilling.

Vi har en antagelse om at **skolens innhold vil bli utviklet og iverksatt ut fra ønsket om å gjøre det godt på eksterne vurderinger**. Grunner til dette kan være at resultater blir brukt som styringsverktøy av overordnet nivå i langt større grad enn tidligere, og at det er knyttet både belønninger og sanksjoner til resultatoppnåelse. Et dilemma vil da være at dette ønsket går på bekostning av viktige verdier og områder en skoleleder og skolesamfunnet har vektlagt og prioritert tidligere. **Resultater som styringsverktøy antar vi vil kunne skape endringer i valg av ledelsesstrategier**. Virker vurderingssystemene som pådrivere i skolens pedagogiske utviklingsarbeid, eller føres skolene inn i en juksekultur? Styrer nye vurderingssystemer en skoleleders fokus når det gjelder det pedagogiske innholdet i skolen?

Dette vil også henge sammen med offentliggjøring av resultater og hvordan media eksponerer utvalgte deler av disse. Dette er en utvikling som vi antar vil vokse i omfang og som skolen og skolelederne aktivt må forholde seg til på en helt annen måte i framtiden. Samfunnet krever i takt med de endringene vi har beskrevet, mer innsyn i det arbeidet skolen og skolelederne gjør og de resultatene som oppnås. **Vi aner at utviklingen går fra en samfunnsmessig og profesjonell ansvarlighet til en resultatorientert og personlig ansvarliggjøring**. Vi tror at dette vil oppleves som en strengere disiplinering og overvåking av det arbeidet vi gjør. **Skolens aktører vil antakelig i langt sterkere grad enn tidligere føle en overvåking av det arbeidet som gjøres og de resultatene som oppnås**, og dette kan føre til at en skoleleders lederoppgaver og fokus vil forandre seg. Denne form av offentlig regnskapsplikt virker som et forsterkende element til vurderingen i seg selv. Det kan i undervisningsøyemed føre til ”teaching to the test” eller en form for “window-dressing”. Vi ønsker å finne ut hvordan ledelsesstrategier i skolen endrer karakter når stat og kommune endrer evaluering – og kontrollsystemene og **vi antar**

---

**videre at innføringen av nye vurderingssystemer skaper endringer i ledelsesstrategier.**

## 1.5 Problemstilling

Vår problemstilling vil rette seg mot lokalt skolenivå i Oslo. Det dreier seg om hvordan skoleledere uttrykker at de endrer kursen på bakgrunn av nye vurderingssystemer. Vi ønsker å undersøke om nye vurderingssystemer fører til andre eller nye typer valg i forhold til de lederoppgaver og de valg av ledelsesstrategier våre utvalgte skoleledere tar – en ”ny kurs”. Dette må ses i lys av nye former for ansvarliggjøring og kontroll som en del av, eller en følge av de nye vurderingssystemene.

Hvordan uttrykker skoleledere at ledelsesstrategier og ansvarligjøringen på skolenivå forandrer seg når vurderingssystemene endres?

- Hvilke endringer mener skolelederne er de mest fremtredende i dagens skole i forhold til nye vurderingssystemer?
- Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?
- Hvordan opplever skolelederne den økte ansvarligjøringen i en skolesektor med økt resultatorientering?
- Hvordan uttrykker skolelederne at de har kontroll over det de stilles til ansvar for?

Vi har gjennom denne problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene til hensikt å identifisere uttrykt ledelsespraksis i en endringstid med fokus på nye evaluerings- og kontrollsystemer. Begrunnelser og begrepsavklaringer vil bli behandlet og presisert i del 2; analytisk rammeverk.

## 1.6 Oppgavens innhold og struktur.

Denne oppgaven er delt i fem hoveddeler.

I del 1 presenterte vi de systemendringene som har ført til blant annet innføring av nye vurderingssystemer. Her så vi på endringer både internasjonalt, nasjonalt og lokalt (Oslo), og vi presenterte systemendringene i skolen som en sykdomsmetafor. I vår empiriske undersøkelse retter vi fokus mot rektorer i Oslo og det de uttrykker om endringer knyttet til nye vurderingssystemer. Vi presenterte i del 1 skoleledelse i et resultatorienteringsperspektiv og plasserte egen oppgave i forskningsprosjektet ASAP. Før vi startet arbeidet med denne oppgaven hadde vi dannet oss noen antagelser om konsekvenser av systemendringene og innføringen av nye vurderingssystemer. Disse antagelsene og vår problemstilling har sammenheng med hverandre og ledet oss til fire forskningsspørsmål som ble utgangspunktet for intervjuguiden vår.

I del 2 presenterer vi forskjellige teoretiske perspektiver for bedre å kunne fange opp de endringsprosessene som vi vil undersøke. Dette er teori som vi senere bruker som et analytisk rammeverk for drøftinger av empirien vår. Igjen setter vi søkelyset på det vi kaller et systemskifte, der vi særlig vektlegger New Public Management, som er en fellesbetegnelse på reformer innenfor forvaltningssystemet. Som en del av NPM reformen trekker vi fram teorien om prinsippal- agent for å forstå lederrollen i et hierarkisk perspektiv.

Begrepet evaluering, konkrete eksempler på nye vurderingssystemer og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet blir presentert og sett i sammenheng med Osloskolens vurderingssystemer. Vårt empiriske materiale er begrenset til rektorer i Oslo, noe som gjør at vi spesifikt beskriver forhold som gjelder Osloskolen.

I del 3 presenterer vi studien innenfor en kvalitativ forskningsdesign. Vi går igjennom metoden vi har valgt, det kvalitative forskningsintervju, før vi forankrer vår studie innenfor hermeneutikken. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er viktige

---

begreper innenfor kvalitativ forskning og vi redegjør for disse begrepene før vi går over til å presentere vårt empiriske materiale; intervjuene. I intervjuene har vi hatt til hensikt å identifisere hvordan ledelsespraksis i en endringstid med nye vurderingssystemer kommer til uttrykk. Datamaterialet blir presentert med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Vi har valgt å la hvert spørsmål bli presentert isolert fra hverandre, selv om flere uttalelser henger sammen med to eller flere av spørsmålsstillingene. Rektorene blir kalt rektor A, B, C og D og vi presenterer datamaterialet med en blanding av sammenfatninger og sitat.

I del 4 drøfter vi det empiriske materialet i lys av de teoretiske perspektivene som ble trukket opp i del 2. Vi presenterer våre tolkninger, analyser og drøftinger etter samme mal som i del 3 ved å bruke forskningsspørsmålene som kategoriseringsramme. Vi ser på endringene slik de omtales og oppleves. Deretter drøfter vi ledelsespraksis, slik den har kommet til uttrykk i vårt datamateriale. Vi prøver bl.a. å gjøre rede for likhetstrekk og forskjeller i datamaterialet i lys av de teoretiske perspektivene omkring begrepet ledelse og systemendringer. Våre skolelederes utsagn omkring ansvarliggjøring i en resultatorientert skolesektor blir drøftet i forhold til flere nivåer, og vi prøver også å se på hva som oppgis som årsaker. I den siste delen drøfter vi skoleleders muligheter for å ha kontroll, hvor vi bl.a. ser på kontrollaspektet i forhold kvalitetsbegrepet slik vi har definert det.

I del 5 ser vi vår studie i forhold til annen forskning og i et samfunnsperspektiv. Vi retter fokus på andre mulige forskningsveier og ser på ledelse, ansvarliggjøring og kontroll i et videre samfunnsperspektiv.

## 2. Analytisk rammeverk.

### 2.1 Innledning og oppbygning av kapitlet

I dette kapitlet vil vi ta for oss nærmere det vi allerede i introduksjonen kalte for systemendringer eller som her nedenfor; et systemskifte. Systemendringene kan ikke beskrives og analyseres via et teoriperspektiv, fordi det ikke finnes et enkeltstående teoriperspektiv som kan fange opp alle aspekter ved de endringsprosessene vi vil beskrive og undersøke nærmere i forhold til skoleledelse. Vi må derfor ta i bruk flere teoriperspektiver. Vi velger å presentere disse hver for seg i denne delen, analytisk rammeverk, og ser vår problemstilling (1.5) og våre antagelser (1.4) i lys av disse teoriperspektivene.

<b>Systemskifte</b> – skolen sett utenfra, internasjonal og nasjonal påvirkning av skoleledelse på lokalt nivå			
<b>Bakgrunn</b>	<b>Intensjon</b>	<b>Analytisk rammeverk:</b>	<b>Vi bruker:</b>
Modernisering av offentlig sektor – NPM Nasjonale reformer av utdanningssystemet	Effektivitet, kostnadsreduert tjenesteyting, klart definerte nasjonale mål	Styringsorientert diskurs marked -kunde /bruker – produkt Profesjons diskurs Prinsipal – agent	Røvik (1998) Karlsen (2002) Busch mfl. (2001) Møller (2004)
Innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem; nasjonale prøver, brukerundersøkelser ( elevinspektørene), oppfølging av internasjonale undersøkelser som PISA m.fl.	Evaluerings som en del av en læringsprosess og datainnsamling som dokumentasjon	Datainnsamling som styringsverktøy og/eller refleksjon i en lærende organisasjon.  Kvalitet	Dahler-Larsen (1998) Roald (2000) Øydvin, Knapstad, Roald (2005)  Grøterud og Nilsen (1998)



<b>Systemskifte lokalt</b> (her kommunalt nivå ved Utdanningsetaten i Oslo i forhold til ledelse på skolenivå), - <b>skolen sett innenfra i et organisasjonsperspektiv</b>			
<b>Bakgrunn</b>	<b>Intensjon</b>	<b>Analytisk rammeverk:</b>	<b>Vi bruker:</b>
Sterke politiske føringer fra kommunalt nivå til etaten og videre til skolelederne Modernisering, NPM Omorganisering, hierarkisk oppbygging, nye titler: direktører, herunder områdedirektører. Innføring av driftsstyreordning, satt sammen av representanter for de foresatte, de ansatte ved skolen og eksterne medlemmer. (F.o.m. 01.08.05 er det i ungdomsskolen også to elevrepresentanter med stemmerett.)	Økt fokus på skolens innhold og kvalitet  Styrket selvforvaltning av skolene Bedre utnyttelse av økonomiske ressurser Økt kvalitet på lokalt samarbeid	Linjestyring, driftsstyret i linje mellom etatssjef og rektor  Bruk av styringsverktøy og innrapporteringssystem f.eks. Osloprøver, brukerundersøkelser og kvalitetsbarometeret Insentiver	<a href="http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no">www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no</a>
Desentralisering	Frihet, tillit, ansvar på skoleeier/kommunalt nivå og på lokalt skolenivå	Valg av ledelsesstrategier relasjonell - kommunikativ ledelse/strategisk ledelse  Empowerment/ disempowerment  Top- down ledelse	Sørhaug /Møller (2004) Eriksen (1998) Fuglestad & Lillejord (1997)  Blasé, Andersen mfl. (1995)  Bolman & Deal(1991)
Ledelse og innføring av vurderings- og kontrollsystemer	Behov for kontroll og ansvarliggjøring både økonomisk og i forhold til måloppnåelse. Krav om rapportering og testing som oppfølging av en politisk implementering	Disorganisation/autonomi  Accountability; samfunnsmessig, profesjonell, resultatorientert, personlig,  Kontroll	Weick hos Møller(2004) Elmore (2000/02)  O'Day(2002) Sinclair (1995) Møller(2002,2005 )  Foucault i Aasen (1992), Weiler (1990)
<b>Skolen sett utenfra: Testing som kontroll i en amerikansk kontekst – overførbare erfaringer?</b>			Sirotnik (2004) Stecher, Hamilton ( 2002)

## 2.2 Systemskifte

Skole og utdanning er et av samfunnets fellesanliggende. I tråd med samfunnsutviklingen og trender i moderne organisasjonsutvikling er også skolen blitt en moderne organisasjon, som blir sett på som et redskap for effektiv frembringelse av tjenester, slik vi kan lese hos Røvik "Moderne organisasjoner" (1998). Moderne, fremtidsrettede virksomheter arbeider med kvalitetssikring og kvalitetsstyring i henhold til de modeller for god organisasjonsutvikling som beveger seg innenfor så vel private bedrifter som offentlige etater. Den utviklingen vi er vitne til med nye evalueringssystemer som er preget av resultatoppfølging og kontroll, er slik vi ser det en omfattende systemendring eller en viktig del av et større veiskille i utdanningssystemet.

Utdanningsdepartementet beskriver veiskillet som større frihet, mer tillit og ansvar ned på kommunenivå og skolenivå (St. melding 30: Kultur for læring). Endringene bygger på prinsipper om klart definerte nasjonale mål, stor lokal handlingsfrihet og et godt støtte - og veiledningssystem (fritt etter forelesning av Sigmund Lieberg, 04.03.05). Tanken med det nasjonale kvalitetssystemet er at det vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Informasjonen skal gis i form av rapporter (accounts). Gjennom disse rapportene skal skolesystemet kunne identifisere områder som trenger forbedringer og kunne danne grunnlag for utviklingsarbeid.

Årsaken til systemendringen kan bl.a. være de nevnte svakhetene som norsk skole har prestert i internasjonale undersøkelser. I utdanningsmiljøene er det igjen ulike forklaringer og syn på hvorfor disse svakhetene har oppstått, noe som kommuniseres på to helt ulike måter. Vi har kunnet lese at problemene har sin bakgrunn i begrepet "disempowerment" (Blasé, Anderson, Dungan 1995), som her kan bety at lærerne og lederne har hatt for lite makt og at de trenger å myndiggjøres. Et annet og i rendyrkede former motsetningsfylt syn, kan beskrives med begrepet "disorganisation", som i denne sammenheng kan bety at vi i skolen har hatt for

---

autonome lærere og for dårlig organisering, løst koblede systemer (Weick hos Møller 2004, Elmore 2000,2002).

Vi ser en endring mot en skolepolitikk som setter fokus på tiltak som kan bedre prestasjonene og øke effektiviteten i norsk skole. Skolen må ta i bruk nye verktøy som setter fokus på resultatoppfølging. I L-97 var prosessene vektlagt, mens vi nå med "Kunnskapsløftet" ser en sterkere fokusering på det vi kaller in-put (ressursene som investeres i skolen) i forhold til out-put (resultatene vi kan vise til i skolen) og den gir uttrykk for å være mindre opptatt av prosessene som skjer mellom disse.

Denne systemendringen vil føre til at skoleledere og lærere på en helt annen måte enn tidligere må stå til ansvar for det som skjer i skolen. Systemendringene har ført til andre forventninger og krav til skolelederne, de har fått mer makt, noe som bl.a. kan illustreres ved endring av lederens beslutningsmyndighet og legale ansvar samt ordninger som lokale lønnstillegg. Vi mener å se at det oppstår et spenningsfelt mellom dreiningen mot selvstyrte skoler og et begrenset handlingsrom i det at premissene synes å være fastlagte. Dilemmaet i ledelsessituasjonen mener vi ligger i forhold til ansvar som blir gitt og kontroll som utføres. I følge Møller (2004) har vi fått et ideologisk skille mellom "det gamle" og "det nye" ledelsesidealet. Hun nevner to ulike diskurser om profesjonalitet og ledelse: deltakerorientert diskurs og styringsorientert diskurs. *Mens den "deltakerorienterte" varianten har utviklet seg fra yrkesprofesjonen, har "styringsdiskursen" sitt opphav hos arbeidsgivere med en vektlegging av regnskapsplikt og effektivitet* (Møller 2004:167).

Utdanningspolitikken i Norge påvirkes av global utdanningspolitikk, der bl.a. EU og OECD styrer mye av utviklingen. Den systemendringen vi er vitne til, kan være et resultat av endring fra OPA (Old Public Administration) med tradisjonell regelstyring til NPM (New Public Management). Dette har vært en endring som gradvis har skjedd i norsk skolesystem de siste ti til femten år (Roald 2004). Den styringsorienterte diskursen vil trolig ha sin ideologiske basis i NPM, og dette ledelsesidealet vil slik sett måtte passe inn i faktorene som er sentrale trekk ved NPM:

- En tydelig lederrolle som suksessfaktor
- Økt handlingsrom for hver driftsenhet
- Økte krav til måloppnåelse, resultat, kostnadseffektivitet og produktivitet
- Vektlegging av konkurranse som incentiv
- Vektlegging av brukerens syn på tjenesteytinga.

Som en oppsummering av det dilemmaet som oppstår for skoleledere i disse endringsprosessene, velger vi å sitere Karlsen:

*Lærerne står i et spenningsfelt mellom kontrolltiltak og autonomi, mellom regulering og tilsyn og deregulering og marked. De står i et spenningsfelt mellom det å være dannelsorientert, med vekt på tilpasset opplæring og individets egenutvikling, og utdannings- og produktorientert, med påfølgende måling og rangering av skoler og land. Utfordringene, oppgavene og snublesteinene er i sannhet mange (Karlsen 2002:240).*

Dette spenningsfeltet som Karlsen så godt beskriver på lærernivå, mener vi er et godt bilde av det vår oppgave vil dreie seg om på skoleledernivå.

## 2.3 New Public Management

New Public Management (NPM) er en fellesbetegnelse på reformer innenfor forvaltningssystemet. I følge Busch (Busch, Johnsen m.fl. 2001) var det en betegnelse på en internasjonal reformbevegelse med en liberal og konservativ forankring. Modernisering var et viktig prinsipp i denne reformen som fant sted i mange land på 1980 - og 1990 tallet. Når det gjelder utdanningssektoren, ble NPM knyttet til målstyring som ny ledelsesstrategi. Hovedtanken i målstyringen er ifølge Karlsen at de sentrale myndigheter skulle ivareta enhetlig nasjonal styring ved å formulere overordnede mål. Målene skulle så presiseres og formidles nedover i systemet og følges opp med tilbakerapportering og resultatvurdering (Karlsen 2002). Nye evalueringssystemer, som er ett fokus for oss i denne oppgaven, handler mye om evaluering av mål med tilhørende rapportering. Vi mener derfor at innføringen av nye evalueringssystemer har nær sammenheng med innføringen av NPM som

---

styringsstrategi, og at vi i denne oppgaven må drøfte våre empiriske resultater i lys av det som kjennetegner NPM.

I følge Møller (Møller 2004) kjennetegnes NPM ved:

1. Sterk vekt på toppledernes kontroll og ansvar. Lederskap ses på som en profesjon og lederen må være synlig og aktiv.
2. Virksomhetene må utvikle klare mål og kvantitative suksesskriterier for å øke effektiviteten i organisasjonen.
3. Økt vekt på resultatkontroll og målbare prestasjoner skal gi grunnlag for ressurstildeling og individuell belønning.
4. Innføring av konkurranseelementer i offentlig sektor skal bidra til å øke standarden og senke kostnadene.

Det bildet som her blir tegnet av NPM, vil på mange måter få oss til å tenke på styringsprinsipper og ledelsesprinsipper fra det private næringslivet. Med innføringen av NPM ser vi også en trend i det å overføre et markedsspråk til skole som virksomhet. Skolen skal "produsere" det som "kundene" etterspør til lavest mulig pris. Dette økonomiske språket som nå har slått inn i diskursen om utdanning, diskuterer ikke samfunnsnytte, moral eller humanitet.

Dette kan ifølge Møller (Møller 2004) bli et dilemma for skoleledere og lærere. Dilemmaet om det å ivareta det samfunnsmessige mandatet om utdanning kontra effektivisering av virksomheten slik at det kan komme mer utdanning av hver krone som investeres. *Foreldre/foresatte defineres som kunder, og kundenes behov skal tilfredsstilles. Dette står i kontrast til bildet av borgeren som det opplyste samfunnsmennesket som forholder seg til verden ut fra en ide om politisk dannelse* (Møller 2004:174).

I et slikt system kan det bli konkurranse om brukerne og konkurranse om ressurser slik vi nå ser med bl.a. etablering av flere privatskoler, utnevning av bonusskoler og demonstrasjonsskoler der det følger økonomiske insentiver med utvelgelsen. (Busch, Johnsen m.fl. 2001).

I denne oppgaven har vi fokus på skoleledere, og hvordan de opplever endringene med nye vurderingssystemer. I lys av teorien om NPM og de konsekvensene dette systemet fører med seg i praksis, er det klart at skoleledere som gruppe vil merke endringer i sin rolle og yrkesutførelse. Hvordan ledere vil takle disse endringene, mener vi vil være avhengig av hvor de befinner seg i yrkeskarrieren, hva slags ideologisk bakgrunn de har og hva slags syn de har på skole. Hos Jorunn Møller kan vi lese:

*Med New Public Management som ideologisk ramme settes resultatansvaret for lederen i fokus. Lederen skal være synlig. Det skal stilles større krav til disiplin i ressursbruken, kvantitative suksesskriterier ses på som et middel til å øke effektiviteten i organisasjonen, og lederen skal stå til ansvar for organisasjonens resultater utad. Det er grunn til å tro at skolelederens oppfatning av hvordan de kan ivareta sin ansvarsplikt, i stor grad påvirker hvordan de strukturerer jobben sin (Møller 2004: 175).*

Endringer for skolelederen sett opp mot begrepet ansvarsplikt eller ansvarliggjøring, er et viktig område for oss å undersøke i vår studie blant et utvalg rektorer i Oslo. I spenningsfeltet mellom ansvarliggjøring og kontroll, effektivisering og profesjonens grunnleggende verdier mener vi at vi vil kunne finne interessante momenter, som vil illustrere dilemmaer og utfordringer som en skoleleder står oppe i.

I kjølvannet av styringsprinsippene i New Public Management antar vi at markedet i større grad vil bestemme hva som er en god skole. Det vil ikke da bare være en rettighet å få utdanning, det vil ikke bare være et mål for profesjonen å skape gode skoler, men skoleleder og den enkelte lærer må stå til ansvar/regnskap for det som skjer i skolen på en helt annen måte enn tidligere. Vi har hatt en tradisjon der staten har definert hva som er en god skole, og det har vært overlatt til profesjonen å skape

---

denne gode skolen. Nå vil evalueringsekspertene utfordre både politikere og profesjonen på det med å kunne si hva som er det beste for skolen, og hvilke kvaliteter som bør prege skolen. Dersom disse kvalitetene ikke skapes, vil profesjonen og i særlig grad skolens ledelse ansvarliggjøres for dette i langt sterkere grad enn tidligere.

### *Prinsipal - agent - teori*

For å møte utfordringen modernisering og effektivisering i offentlig sektor, har det offentlige søkt etter løsninger som har fungert i privat sektor, det vil si økende vekt på konkurranse og markedsløsninger. Den grunnleggende tanke er at konkurranse vil stimulere til høyere produktivitet – markedets ”usynlige hånd” vil fungere bedre enn byråkratets ”synlige hånd” (Busch, Johnsen m.fl. 2001).

Prinsipal-agent-teorien er med på å beskrive det teoretiske grunnlaget som NPM-ideologien bygger på, og teorien kan gi oss et bilde på hvilken fornuftsmessig tankegang som ligger til grunn for de konkrete tiltakene som igangsettes. Fokuset i prinsipal-agent-teorien er styringsproblemene mellom en prinsipal (leder) og en agent (for eksempel lærer). Det sentrale er at prinsipalen er avhengig av handlingene til agenten for å oppnå egne mål.

Vi mener at styring av utdanningssektoren på alle nivåer – skole, kommune og nasjonalt nivå - kan sees i lys av prinsippene i denne teorien. På for eksempel skolenivå kan rektor være prinsipal og lærere være agenter. Rektor er avhengig av at lærere utfører sine arbeidsoppgaver etter de mål som skolen er satt til å følge. Det kan forekomme at lærere ikke følger de planer og mål som rektor ønsker. Da oppstår et styringsproblem.

*Problemene oppstår dersom medarbeiderne utnytter den friheten som ligger i eget handlingsrom til i det skjulte å arbeide mot mål som ikke er avklart med ledelsen - det vil si at de velger å opptre opportunistisk (Busch, Johnsen mfl.2001:79 -80).*

Rektor og lærer kan i utgangspunktet være opptatt av å skape god skole for elevene, men de kan tolke elevenes behov forskjellig. Fordi rektor (prinsipal) og lærer (agent) har forskjellig oppgaver, vil de motta ulik informasjon fra elever og foresatte (brukerne). Dette kaller teorien for asymmetrisk informasjon. På bakgrunn av dette kan læreren opptre på en annen måte enn det rektor ønsker og også uten at rektor vet om det.

For å minske mulighetene for opportunistisk atferd, igangsettes kontrollsystemer. Kontrollsystemer i denne sammenheng kan være de nye evalueringssystemene som nå innføres i utdanningssektoren som f. eks nasjonale prøver og brukerundersøkelser. Belønningssystemer som lokale lønnsforhandlinger, kan også sees på som et middel for å øke lærernes innsats mot felles måloppnåelse.

Styring og kontrollsystemer har en kostnad, og de må alltid vurderes opp mot graden av måloppnåelse. I dag er trenden å gå fra regelstyring mot ansvarliggjøring. I teorien vil økt handlingsrom utvikle sterk ansvarsfølelse og bidra til bedre måloppnåelse og bidra til å minke styringskostnadene (Busch, Johnsen m.fl. 2001).

I forbindelse med en samling på BI for skoleledere i Oslo, ble prinsipal-agent-teorien presentert. Etter forelesningen hadde direktør for Utdanningssetaten i Oslo Astrid Søggen, noen avsluttende kommentarer der hun kalte seg selv for prinsipal og alle skolelederne fra Oslo i salen for sine agenter (Skoleledersamling 29. januar 2003).

## 2.4 Evaluering.

Vi har brukt begrepet evaluering og vurderingssystemer i vår oppgave uten å hittil å ha hatt en avklaring av selve begrepet evaluering og på hvilken måte evaluering påvirker utviklingen av skolen som organisasjon, og de skoleledere som har sitt virke der.

Dahler-Larsen innleder sitt første kapittel i boken "Den rituelle Refleksjon" (1998), om evaluering i organisasjoner med ordene: *evalueringen er over oss*. Dahler – Larsen



---

setter evalueringen inn i en organisasjonsteoretisk sammenheng. Hans tanker omkring det han kaller evalueringens seks mysterier, er et nyttig bakgrunnstykke i forbindelse med ideologien New Public Management og dets hovedtema resultatorientering. I forbindelse med vår undersøkelse kan vi trekke fram et av mysteriene han påpeker: ”Hvilke meningsfulle konsekvenser har evalueringen ved siden av de formelle resultatene?” Han sier at når man i det offentlige ikke har en ”bunnlinje” å styre etter som i det private, tror man på at evaluering- og effektivitetsmålinger er måten man må styre på grunnlag av.

Vi har kalt vår oppgave ”Nye vurderingssystemer – ny kurs for skoleledere?” og dette spørsmålet må sees i lys av hvordan man velger å definere evaluering. Dahler-Larsen definerer et sted evaluering som en situasjon hvor man stanser opp og reflekterende betrakter sine erfaringer midt i en bestemt sosial praksis, men viser også til en annen definisjon som et forsøk på å bruke fornuftig datainnsamling til å styre den samfunnsmessige (offentlige) organisasjon med. Forestillingen om den lærende organisasjon er en oppskrift som reiser i tid og rom (Røvik 1997). Ved å ta i bruk mål og standarder mener Dahler-Larsen at her ligger kimen til læring. Viktige begreper når det gjelder læring innenfor en organisasjon er dobbelkretslæring kontra enkelkretslæring. Enkelkretslæring innebærer at målene eller styringsvariablene, standardene står fast, mens i dobbelkretslæring kan organisasjonen endre både mål og handling (Argyris og Schön 1978, i Roald 2000).

For å knytte Dahler-Larsen til læring og evaluering innenfor skolesystemet hvor vår oppgave har fokus, ønsker vi å løfte fram to forhold som han viser til. Det første er at forventningene til et formelt evalueringssystem kan få folk til å parkere sitt ansvar og glemme dialogen. Det andre forholdet som Dahler-Larsen belyser, er når evalueringskriterier blir mål i seg selv. Han påpeker at evalueringskriterier kan påvirke adferd og sier at evalueringskriteriene trekker til seg oppmerksomheten, og at man derved glemmer andre sider ved organisasjonens liv som også er viktige. Han viser til at denne tendensen nok vil være sterkest i tilfeller hvor man belønnes for det, og

innenfor vårt skolesystem tenker vi da på insentivsystemer som demonstrasjonsskoler, bonusskoler, lokale lønnsforhandlinger og lignende.

I neste avsnitt 2.5 vil vi presentere innføringen av vurderingssystemer og noen av de strukturelle endringene som har funnet sted i Norge og i Oslo. For å belyse og beskrive evaluering og kontrollsystemer, trekker vi her frem et av de mest fremtredende evalueringsverktøyene som er iverksatt fra nasjonalt nivå; de nasjonale prøvene. I en artikkel ”Skulen i press mellom ekstern kontroll og internt vurderingsarbeid” (Bedre skole nr. 2 2005 Knut Roald m.fl.) drøftes dette evalueringsverktøyet som er rettet mot de nasjonale behov. Det er et system som bygger på felles standarder og målbare resultater, og artikkelforfatterne peker på at dette systemet kan bli vanskelig å kombinere med lokalt utviklingsarbeid. Lokalt vurderingsarbeid/skolebasert vurdering har preget det vurderingsarbeidet som har vært gjennomført på skolene fram til det nye nasjonale vurderingssystemet ble innført. Den skolebaserte vurderingen har lagt vekt på intern utvikling og forbedring. Dette mener de kan være vanskelig å kombinere med det nasjonale systemet for vurdering. All vurdering krever oppfølging dersom det skal føre til utvikling. Dette kan bli et problem for skolene som etter hvert vil bli sittende med en mengde data fra alle vurderinger som foretas. *Data talar ikkje for seg sjølv, og tolkning av data er den delen av prosessen som er mest krevjande* (Haug 2002 i Roald mfl. Bedre skole nr. 2 2005). Det å bearbeide data og bruke det som grunnlag for utviklingsprosesser, er både tidkrevende og krever god metodekunnskap. Det pekes i artikkelen på at den fruktbare refleksjonen ofte drukner i brukerundersøkelser og rapporteringssystem. Dersom vi viser tilbake til Dahler-Larsen, skal evaluering være en refleksjonsprosess, og departementet vektlegger at nasjonale prøver skal brukes til noe mer enn kontroll (Forskrift om endringar i forskrift 28. juni 1999). Departementet sier at det skal være et pedagogisk redskap for undervisning og læring, det skal være en støtte til elevenes læring og det skal gjøre det mulig for læreren å komme elevenes individuelle behov i møte. Prøvene skal gi informasjon om utvikling av kvalitet og produsere viktig informasjon til allmennheten. De skal også tilby en plattform som skal gjøre oss i stand til å sammenligne med internasjonale standarder som for eksempel PISA.

---

Intensjonen med norsk skolevurdering er utvikling, men dette er ikke alltid like lett å få til i praksis. Ikke all vurdering vil føre til utvikling. Kjernepunktet her handler om motsetningen mellom kontroll og veiledning. Er kontrollaspektet sterkt, gir vurderingsarbeidet mindre grunnlag til utvikling og fornying hevder artikkelforfatterne.

Det er i 2005 gjennomført en evaluering av de nasjonale prøvene, og vi kommer tilbake til denne rapporten i avslutningsdelen vår "Vår studie og veien videre".

### *Kvalitet*

Kvalitet er et normativt og verdirelatert begrep. Evaluering og kontrollsystemer må relateres til mål og standarder som henger sammen med begrepet kvalitet. Kvalitet dreier seg om mange forhold i en virksomhet. I boka "Effektive skoler – effektiv undervisning" (Grøterud og Nilsen 1998) settes det opp fem kvalitetsområder:

- Inntakskvalitet, som kan gjelde forutsetninger og bakgrunn for virksomheten, bl.a. elevenes forutsetninger for skolegang og lærernes kvalifikasjoner
- Rammekvalitet, som gjelder ressurser, strukturer, regler og øvrige rammer for virksomheten
- Programkvalitet, som gjelder skolens undervisningsopplegg og pedagogiske arbeid
- Prosesskvalitet, som gjelder gjennomføring av programmer i praksis
- Resultatkvalitet, som gjelder læringsresultater, læringsmiljø og skolekultur, og eventuelt andre konsekvenser av virksomheten (Grøterud og Nilsen 1998: 33).

Denne måten å definere kvalitetsbegrepet på vil danne grunnlaget for våre drøftinger og gjøres gjeldende for vår oppgave.

## 2.5 Nye vurderingssystemer

I vår oppgave har vi fokus på nye vurderingssystemer. Med dette mener vi vurderingssystemer som er tatt i bruk internasjonalt, nasjonalt og kommunalt i skolen i de siste fem årene. Vurderingssystemer kan være prøver og undersøkelser som er pålagt skolene, men også andre vurderinger om skolen og skolens brukere som kommer fram f.eks. via nettsteder. I det følgende vil vi nevne undersøkelser og tester som er iverksatt og planlagt internasjonalt, nasjonalt og lokalt, som vi mener kan ha innvirkning på rektorenes ledelsespraksis i Oslo skolen. Av samme årsak vil vi også kort beskrive styringssystemet av skole og utdanning i Oslo

### 2.5.1 Internasjonal sammenligning

PISA, Programme for International student Assessment, er en internasjonal undersøkelse i regi av OECD som har til hensikt å måle 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Planen er å gjennomføre undersøkelser i 2000, 2003 og 2006.

Hovedfokus i år 2000 var på leseforståelse, hvor det ble lagt vekt på elevenes evne til å anvende kunnskaper i aktiv problemløsning og elevenes kompetanse på tvers av fag som læringsstrategi, motivasjon og holdning til undervisning og opplæring. Blant konklusjonene i rapporten fra 2000 kan vi lese at norske 15-åringer leser omtrent som gjennomsnittet i OECD-land, men vi er klart dårligere enn vårt naboland Finland, som faktisk skårer aller høyest. Det er større spredning i leseforståelse blant norske elever enn ellers i Norden, og norske elever viser lav interesse for litteratur og leser lite. Jentene skårer bedre på lesing enn gutter – med unntak av guttene i Belgia er de norske guttene minst positive til lesing av alle.

Etter at resultatene fra den første PISA undersøkelsen forelå, skrev daværende utdanningsminister Kristin Clemet i et brev fra UFD (12.03.02) til kommuner, fylkeskommuner, grunnskoler og private grunnskoler med overskrift – PISA undersøkelsen – Utdfordringer for skolen. Her skriver hun:

---

*Jeg anmoder alle kommuner og skoler om å sette seg inn i de problemene undersøkelsen avdekker og arbeide for at læringen og arbeidsmiljøet på den enkelte skole blir best mulig.*

I PISA-2003 var hovedfokus matematikk og naturfag. På nettstedet Skoleporten kan vi lese: *Resultatene fra PISA 2003: En alvorlig utfordring for norsk skole*. Her poengteres at norske 15-åringer gjør det dårligere i naturfag, matematikk og lesing enn ved forrige undersøkelse. Det rapporteres også om mer bråk og uro blant norske elever enn i andre OECD-land. *Både de faglige resultatene og rapportene om problematisk arbeidsmiljø er en alvorlig utfordring for norsk skole*, sier direktør i Utdanningsdirektoratet Petter Skarheim (08.12.2004).

På nettstedet [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) henvises det også til resultatene fra TIMSS - undersøkelsen 2003: *Et varsku om at undervisningen i norsk skole må legges om*. TIMSS undersøkelsen kartlegger kunnskaper og læringsprosesser i realfagene. Til sammen gir PISA og TIMSS svært omfattende informasjon om realfagenes situasjon i norsk skole.

De internasjonale undersøkelsene kan sies å være et utgangspunkt og en pådriver for skolepolitikere i prosessen med å utforme og ta i bruk egne nye vurderingssystemer. PISA og TIMSS undersøkelsene er utført på et tilfeldig utvalg av norske skoleelever og generaliseres til hele populasjonen. De nasjonale og lokale vurderingssystemene utføres på alle elever på et gitt klassetrinn og vil dermed si noe om den enkelte skole der vurderingen er foretatt.

## 2.5.2 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Nettstedet [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) er slik det defineres på nettsiden, nettsted for kvalitetsvurdering og kvalitetsopplæring i grunnskolen. Her er data om ulike sider ved kvalitet i skolen på nasjonalt og lokalt nivå. Nettstedet er ment brukt av skoleeiere og skoleledere som verktøy for bedre å vurdere og utvikle sin virksomhet, men også å gi nyttig informasjon til foresatte og elever. Her finner vi resultater fra nasjonale prøver, sentralt gitte eksamener, kartleggingsprøver og elevinspektørene.

Det ligger også informasjon om god praksis. Skoleporten utvikler i liten grad eget innhold, men henter informasjon fra en rekke fagmiljøer, brukere av Skoleporten og relevante nettsteder. Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for nettstedet skoleporten.

Bakgrunnen for utvikling av Skoleporten er Kvalitetsutvalget delinnstilling ”Førsteklasses fra første klasse” (2002) som uttrykte store mangler ved vurderings- og utviklingsarbeidet ved norsk skole. Stortinget sluttet seg til forslaget om å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling for grunnsopplæringen (grunnskole, videregående skole og opplæring i bedrift). Som et ledd i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og – utvikling inngår etablering av nettstedet Skoleporten og nasjonale prøver. Nettstedet Skoleporten ble åpnet våren 2004.

Nasjonale prøver innføres i skrivning, lesing, matematikk og engelsk for alle elever på 4., 7., 10. og grunnskurs videregående skole. De første prøvene ble avholdt våren 2004 i lesing og matematikk for elever på 4. og 10. trinn og i engelsk for elever på 10. trinn. Lærerne vurderte besvarelsene og resultatene ble lagt ut på Skoleporten. Resultatene legges ikke ut for hver enkelt elev, men skolene får en tilbakemelding på hver enkelt elev. Dette, kan vi lese på nettstedet, er ment som informasjon for dialog, forbedring og utvikling av det pedagogiske arbeidet.

*Mange lærere og skoleledere ønsker å vite mer om kvaliteten på arbeidet de utfører. Det er vanskelig å arbeide systematisk med forbedring uten å kjenne til hva man gjør bra og hva man gjør dårlig. Derfor utvikler vi skoleporten.no og nasjonale prøver (Kristin Clemet UFD F-4159, 2003/ [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) ).*

Elevinspektørene er en nettbasert brukerundersøkelse hvor elevene svarer på spørsmål angående eget læringsmiljø. Elevenes læringsmiljø kartlegges gjennom spørsmål angående motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning og fysisk læringsmiljø. Undersøkelsen ble obligatorisk fra 01.01.04 for alle skoler og for alle elever på 7. og 10. trinn og grunnskurs videregående skole. Resultatene av undersøkelsene ligger på nettet og gir muligheter for å se egne resultater og for

---

sammenligninger med bl.a. egen og andre kommuner og resultater på landsbasis([www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) ).

Nasjonale kartleggingsprøver er utviklet som en del av en strategi for kvalitetsutvikling i skolen. På andre og sjuende trinn har leseferdigheten til elevene vært kartlagt over en periode (2001/2002 -2003/2004). Resultatene har blitt offentliggjort i en rapport som er tilgjengelig på skoleporten.no (2005).

Kartleggingsprøvene er ment som en enkel måte å teste elevenes leseferdigheter og å kartlegge om eleven har problemer med å lære å lese og hva problemene består i. Kartleggingen er tenkt som et supplement til nasjonale prøver. Etter innføring av nasjonal prøve i lesing på 7. trinn er kartleggingen kun obligatorisk på 2. trinn.

## 2.6 Lokale vurderingssystemer – Oslo

Vi redegjør her først for enkelte fakta og organisering av Osloskolen. Deretter vil vi ta for oss det lokale vurderingssystemet for Oslo.

### *Organisering av Osloskolen*

Oslo Kommune styres etter en parlamentarisk modell, dvs. vi har et bystyre (Oslos storting) og en byrådsavdeling (Oslos regjering). Byrådsavdelingen består av åtte byråder og ansvaret for skoletilbudet i Oslo ligger hos Byråd for Barn og Utdanning. Byrådet har i sin tiltredelseserklæring satt som en av sine hovedprioriteringer å styrke kvaliteten i grunnskolen og videregående opplæring. Under sammendraget av bystyremelding nr 6/98 kan vi lese at byrådet mener at det er viktig at det nasjonale og kommunale arbeidet med kvalitet i utdanningen supplerer hverandre. *Byrådet mener at beskrivelsen av den gode skolen må begynne med elevenes læring og utvikling, det vil si elevenes resultater* (Bystyremelding nr 6/98 s.3).

Utdanningsetaten i Oslo er underlagt byrådsavdelingen for barn og utdanning. Nåværende direktør for Utdanningsetaten i Oslo, Astrid Søgne (2005), har en lang karriere innenfor arbeid med utdanning. Hun var bl.a. leder for Kvalitetsutvalget som i 2002 kom med delinnstillingen "Førsteklasses fra første klasse" som var et forslag til rammeverk for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Utvalget la fram sin hovedinnstilling i 2003 om kvalitet i innhold og organisering i norsk grunnopplæring, NOU 2003:16: "I første rekke".

Direktør for Utdanningsetaten i Oslo har det faglige, økonomiske og administrative ansvar for Oslos undervisningssteder. I Oslo er det slik at ansvaret for både grunn- og videregående skoler ligger under Utdanningsetaten. Antall grunnskoler i Oslo er 141 og her går det ca 50 000 elever. Osloskolen er en flerkulturell skole og nesten 1/3 av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn ([www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)).



---

Utdanningsetaten ble omorganisert i 2002 og som direktør Astrid Søgne skriver i Nyhetsbrev nr. 4 – juni 2001:

*Det er "in" for tiden å modernisere. Enhver kommune, etat eller virksomhet med respekt for sin overlevelse, har utarbeidet et moderniseringsprogram. Det gjelder staten og det gjelder Oslo kommune... omorganiseringen er forankret i reelle behov for økt fokus på skolens innhold og kvalitet – og for styrket selvforvaltning av skolene.*

Skolene i Oslo er nå i 2005 inndelt i seks områder/skolegrupper, og hvert område ledes av en områdedirektør. Det er ca 30 skoler i hver skolegruppe.

Områdedirektørene er direktørens representant overfor skolene i området.

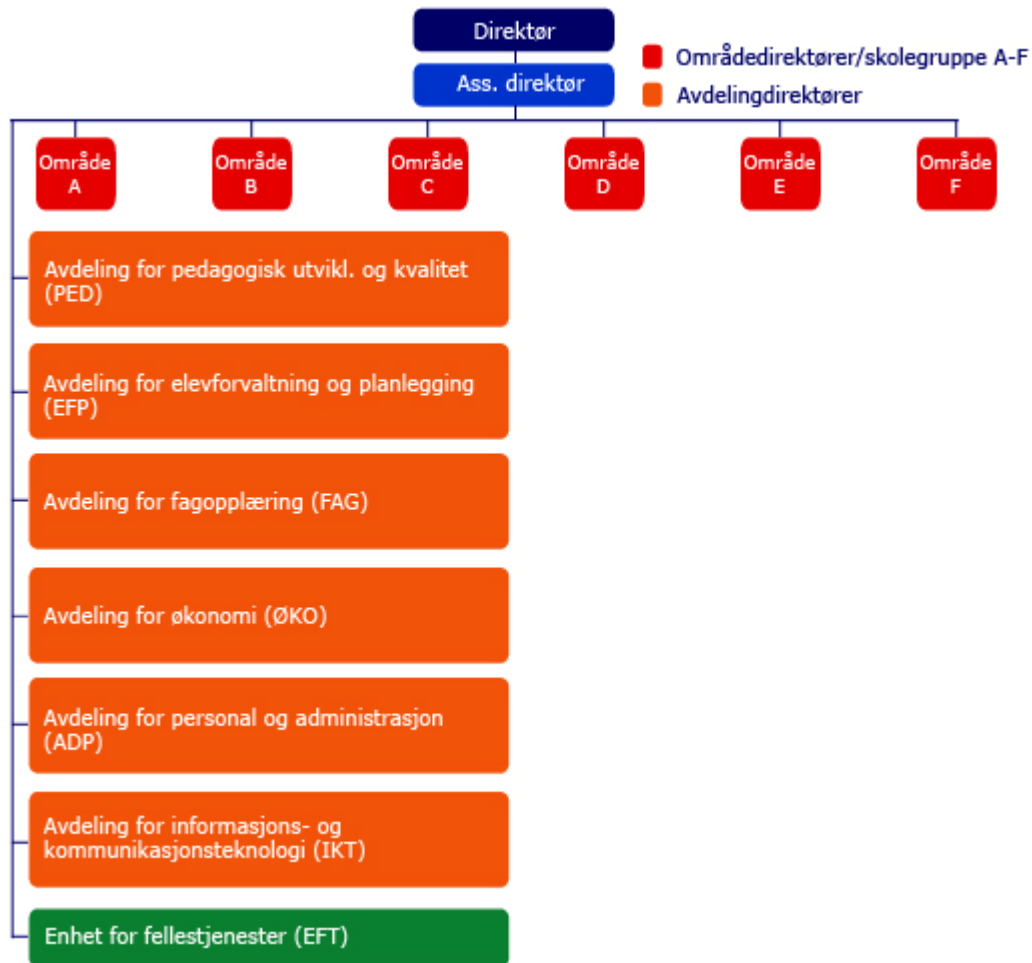
Områdedirektørene rapporterer til direktøren for Utdanningsetaten og inngår i direktørens ledergruppe. I tillegg til seks områdedirektører har Utdanningsetaten sju avdelingsdirektører som hver har ansvar for forskjellige støttefunksjoner overfor skolene. Avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet er en avdeling som har som oppgave å arbeide for utvikling av en kvalitetsbevisst skole. På Utdanningsetatens nettside kan vi bl.a. lese at denne avdelingen har et overordnet ansvar for at skolene vurderer kvaliteten på

- Læringsresultater
- Støtte til elevene og skolens verdiplattform
- Ressurser, ledelse og kvalitetssikring

Videre står det at avdelingen *...skal til enhver tid ha relevant kompetanse knyttet til strategiutvikling, kompetanseutvikling, veiledning og oppfølging. Avdelingen vil inngå i et systematisk samarbeid med andre avdelinger og koordinere sitt arbeid med områdedirektørenes oppfølging av skolene*

([www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)).

## Organisasjonskart Utdanningsetaten i Oslo;



Et driftsstyre er plassert i linje mellom utdanningsdirektøren og rektorene og representasjonen av foresatte og elever skal ivareta brukermedvirkningen i skolen. Skolene har fått økt selvforvaltning og mye administrativt arbeid er lagt på den enkelte skole.

En stor forandring de siste årene er stykkprisfinansiering av elever dvs. skolene mottar en fast sum pr. elev pr. år. Antall elever på skolen pr 1. oktober avgjør skolens budsjett, i tillegg til andre beregnings faktorer. Elevene har i utgangspunktet fritt skolevalg og prinsippet ”pengene følger eleven” gjelder.

---

## Vurderingssystemer i Osloskolen

På nettstedet til Utdanningsetaten kan vi lese:

*Basert på de politisk prioriterte hovedområdene, ble det i 2002 vedtatt en strategi for perioden 2002-2006. Strategiens fokus er en målrettet og systematisk innsats for å bedre elevenes læringsmiljø- og læringsresultater. Innsatsen er særlig rettet mot:*

- *Grunnleggende ferdigheter*
  - *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne bruke digitale verktøy*
- *Realfag*
- *Arbeidsmiljø fritt for mobbing, vold og rasisme*
- *Fleksibel og tilpasset opplæring på tvers av skoleslag og læringsarenaer*
- *Fullføre og bestå et utdanningsforløp i skole og bedrift*
- *Kunst og kultur*
- *Skoleanlegg*

Disse satsingsområdene er prioriterte områder som rektorene må legge inn skolens planer. I vårt empiriske materiale refererer rektorene til disse satsingsområdene.

Som tidligere nevnt i innledningen i denne oppgaven, har Utdanningsetaten sitt eget nettsted – Kvalitetsportalen Oslo – hvor resultater fra osloskolene blir lagt fram.

Nettstedet Kvalitetsportalen Oslo ligger under nettadresse

[www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no). Her kan man lese om resultater og ressursbruk knyttet til den enkelte Osloskole. Kvalitetsportalen skal gi informasjon til ulike brukergrupper om tilstands og utviklingsbehov i Osloskolen knyttet til seks hovedområder/faner:

- Årsmelding er skolens tekstlige rapportering om innsats og resultater på strategiske hovedområder
- Nøkkeltall gir en helhetlig oversikt over informasjon som er presentert inn under fanene; Skolefakta, Resultatkvalitet, Strukturkvalitet og Prosesskvalitet
- Skolefakta inneholder bl.a. kontaktinformasjon, elevtall og årsverk

- Resultatkvalitet beskriver det helhetlige læringsutbytte for eleven
- Strukturkvalitet beskriver de rammebetingelser og ressurser som er til rådighet
- Prosesskvalitet handler om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med og tilretteleggingen av opplæringen.

Det er mulig å få en sammenligning av skolens resultater fra 2004 med resultater fra 2003 (Kvalitetsportalen Oslo; 2005).

Resultatene som finnes på nettet er fra Osloprøvene, kartleggingsprøver, eksamen, brukerundersøkelsen (MMI) og kvalitetsbarometer.

Osloprøvene er prøver som lages spesielt for elever i ungdomsskolen. Byrådet fattet i 1997 et vedtak om en egen prøve i basisfagene for elevene på 10. trinn. Ønsket var å styrke kvaliteten på karaktersettingen i Osloskolen. Våren 1998 startet et forsøk med Osloprøve i matematikk. Senere kom det også Osloprøve i fagene norsk, engelsk, natur- og miljøfag og tysk/fransk. Prøvene hører ikke til de nye evalueringssystemene, men hvilke årstrinn som skal gjennomføre prøvene og tidspunktet på året er forandret. Bakgrunnen for denne forandringen er innføring av nasjonale prøver på 10. trinn i 2004 og at presset på våren på 10.trinn ble for stort. Det er bare de siste år at resultatene av prøvene legges ut på nett.

I 2003 og 2004 ble det gjennomført en MMI - undersøkelse hvor hensikten var å få vite hvor fornøyde elever og foresatte er med skolen på områdene

- Mobbing, vold og rasisme
- Bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi
- Tilpasset opplæring for den enkelte
- Arbeidsmiljø og skoleanlegg
- Informasjon om satsingsområder og resultater
- Samarbeid mellom skole og hjem

Undersøkelsene fra 2003 og 2004 kan sammenlignes slik at hver enkelt skole kan analysere og finne utviklingstendenser. Svarene danner grunnlag for å vurdere om Osloskolen og den enkelte skole utvikler seg i riktig retning.

Kvalitetsbarometeret ble tatt i bruk av alle skolene i 2002. Det er et skolebasert digitalt vurderingssystem som skal brukes av den enkelte skole for å finne ut hvor god skolen er. Oslo kommune sentralt har tidligere lagt til grunn 16 kriterier for hva som er en god skole. Ut fra skolens satsingsområder skal enkelte områder vurderes for å kunne beskrive hvor god din skole er og hva som må settes inn av tiltak for å kunne utvikle og bedre resultatene sett i forhold til kriteriene. På grunn av mengden av tester, prøver, undersøkelser og rapporter som skal gjennomføres, er bruken av kvalitetsbarometeret i dag ikke obligatorisk.

En folder er utgitt i 2004 av Oslo Kommune Utdanningsetaten for å gi en oversikt over hvilke former for kvalitetsvurdering som Osloskolen må forholde seg til initiert både fra nasjonalt og lokalt nivå. Her gjengis førstesiden av denne folderen som en oppsummering av dette avsnittet om kvalitetsvurdering.

## Kvalitetsvurdering - nasjonalt og lokalt

**Nasjonalt nivå:**

**Skoleporten.no**

Nasjonale prøver

Elevinspektørene

Eksamen

**Lokalt nivå:** Med lokalt nivå menes kommunalt - og skolenivå

**Kvalitetsportalen Oslo**

Osloprøven

Kartleggingsprøver

Statistikk/karakterer

Utdanningsetatens brukerundersøkelse

Lokale kvalitetsvurderinger på strategiske områder

Vurdering med Kvalitetsbarometeret

Annen dokumentasjon

---

## 2.7 Ledelse - ledelsesstrategier

Ledelse og ledelsesstrategier er sentrale begreper i vår problemstilling, og i våre fire underspørsmål. En skoleleders oppdrag er å utføre ledelse i skolen, og i utøvelse av ledelse vil en skoleleder alltid bevisst eller ubevisst bruke noen ledelsestrategier. En strategi innebærer både det å kunne ha et mål på hva man ønsker å kunne oppnå, og det å sette i verk tiltak for å kunne nå dit. Dette viser at begrepene ledelse og ledelsesstrategier er nært knyttet til hverandre. Det finnes mange oppfatninger og teorier knyttet til ledelsesbegrepet, og det er ikke mulig å gi noen entydig beskrivelse av det. Drøfting av ledelsesidealer må ses i sammenheng med ideologi og utvikling. Vi er i denne oppgaven opptatt av ledelse i et skolesamfunn med nye vurderingssystemer, noe som igjen har en sammenheng med generell samfunnsutvikling og utdanningsreformer, som vi har skrevet om tidligere. For oss er det derfor viktig å definere vår forståelse av ledelse sett i lys av den tid og den kontekst som oppgaven vår er rammet inn i. Teoritilfanget om ledelse er stort og det finnes mange innfallsvinkler inn til dette temaet. Tian Sørhaugs (1996) innramming av begrepet ledelse, slik vi finner det hos Møller ligger i bunn som teoriperspektiv: *Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra* (Møller 2004: 48). Vi velger i tråd med denne innrammingen å støtte oss i hovedsak til teori fra Fuglestad og Lillejord (1997) og Eriksen (1998). I tillegg har vi valgt å trekke inn teori fra Karlsen (2002) når det gjelder ledelse sett i lys av NPM som referanseramme.

Ledelse i skolen skjer på mange plan og nivåer. Vårt fokus i denne oppgaven er rettet mot ledelse som en prosess mellom skolelederen (rektor) og den organisasjonen han eller hun er satt til å lede. De viktigste aktørene vil for skolelederen være lærerne, som igjen er satt til å lede elevene. Ledelsen som utøves vil være avhengig av hvilken ledelsesmodell skoleledernivået er en del av og den styringen som skjer fra leddet/ leddene over skolelederen. I vårt tilfelle snakker vi om styring av utdanning

fra kommune og stat. Det er ulike nivåer i skolesystemet som gjensidig påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. I mye av den ledelseslitteraturen vi har lest, er det fokusert på at skoleledelsen befinner seg i et spenningsfelt mellom de ulike nivåer og at det er mange ledd ledelsen må stå til ansvar overfor.

### 2.7.1 Ledelsesstrategier

Vi er interessert i å finne ut om ledernes strategier er endret på vesentlige punkter som følge av nye evalueringssystemer, og hva disse endringene innebærer. Fører en sterkere vektlegging av ekstern kontroll til at lederne legger om kursen i sitt arbeid? I utøvelse av ledelse må det alltid gjøres valg, og disse valgene innebærer blant annet at strategier for arbeidet må velges. En leders valg av strategi handler om alle prosesser i en organisasjon, og det kan være avgjørende for resultater som oppnås. Strategiene kan få konsekvenser for ressursbruken, valg av arbeidsmåter og vurderingsmetoder. Lederens strategier vil forhåpentligvis komme eksplisitt eller implisitt til uttrykk i intervjuene vi gjennomfører.

### 2.7.2 Perspektiver på ledelse

I følge Fuglestad og Lillejord (1997) er ledelse en relasjonell prosess. Ledelse er ikke bare noe en ledelsesperson utfører, men det er prosesser som skjer mellom alle individer i en organisasjon. I dette perspektivet er ledelse altså å se på som prosesser mellom mennesker, og det er ikke noe selvfølge at det er noe som utøves av en leder. Dette synet på ledelse finner vi også støtte for hos Eriksen som definerer ledelse som et forhold mellom aktører som er avhengig av hverandre for å få ting gjort.

*Ledelse er en relasjon mellom aktører, hvor noen er i posisjon til å influere på andres adferd (Eriksen 1998: 136).*

I våre intervjuer stiller vi rektorer spørsmål om deres oppfatning av egen lederrolle, deres ledelsesstrategier og deres forhold til økt ansvarliggjøring. Det betyr at vi underforstått tar det som en selvfølge at de er i stand til å influere på andres adferd, og at det er de som både er de formelle og reelle lederne av sine organisasjoner. Vi



---

vet at dette ikke alltid er tilfelle, det er ikke gitt at den formelle lederen er den som faktisk driver ledelse. Vi vet at dersom en leder skal være i stand til å lede en organisasjon, er det mange faktorer som må være tilstede, og lederen må ha de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve ledelse.

I denne oppgaven er det ikke lederen som person og hans/hennes lederegenskaper som skal drøftes, men vi setter fokus på de prosesser som skjer når ledelse utøves i en organisasjon som er utsatt for systemendringer. Vi vil ikke kunne få svar på om de lederne vi intervjuer virkelig utøver ledelse og eventuelt hvordan de faktisk utøver ledelse i praksis, men vi vil kunne få svar på hvordan de uttrykker seg om ledelse.

Med vårt utgangspunkt er det den pedagogiske ledelsen i skolen vi ønsker å rette søkelys mot. Det betyr ikke at vi utelukker administrativ ledelse eller personalledelse fordi de ulike ledelsesoppgavene henger nøye sammen og påvirker hverandre gjensidig. Hensikten med de nye evalueringssystemene er i følge utdanningsdepartementet at skolene skal få et verktøy som kan brukes til å skape utvikling og vekst. I dette arbeidet er det helt nødvendig med en pedagogisk ledelse som kan drive disse prosessene. Fuglestad og Lillejord skiller mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse.

*En produktiv pedagogisk ledelse forstår verdien av å sette i gang undringsprosesser, og behersker spørsmålets pedagogikk. Reproduktiv pedagogisk ledelse snakker vi om når lederen eller kulturen preges av en fasitkultur eller svarets pedagogikk og av et læringssyn som sier at læring er det samme som læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter (Fuglestad og Lillejord 1997:15).*

Etter vår oppfatning bør en leder som har til hensikt å skape utvikling og vekst representere en produktiv ledelse. Spørsmålet blir da om dette ledelsesidealet lar seg forene med nye evalueringssystemer med økt vekt på målstyring, konkurranse og effektivitet og med en sterkere ansvarliggjøring av ledelsen. Karlsen beskriver ledelsens rolle i en tid preget av målstyring på følgende måte:

*Innenfor målstyringstenkningen fikk ledelsen en nøkkelfunksjon ved at den skulle kommunisere målene nedover i organisasjonen og sørge for størst mulig konsensus og oppslutning. Det ble ledelsens ansvar at målene ble nådd. Ledelsens suksess ble knyttet til resultatoppnåelse og til den kvaliteten som var forutsatt (Karlsen 2002: 27).*

I våre intervjuer med rektorer er det interessant å finne ut hvordan de ser på sin rolle som leder i en skole der evalueringssystemene endres i en retning som vi har beskrevet innledningsvis. Hvilken type ledelsesstrategier er det som kommer til uttrykk i intervjuene, og hvordan lar de seg forene med den teorien vi legger til grunn for god pedagogisk ledelse?

Eriksen (1998) hevder at de tradisjonelle ledelsesprinsippene i offentlig sektor utfordres i et samfunn som i stadig sterkere grad har prinsipper fra markedstenkning som forbilde. Samfunnet i dag er preget av spesialisering og kompleksitet, og lederes legitimitet er ikke så åpenbar og innlysende som den har vært. Eriksen hevder at en kommunikativ ledelse bør være et ideal fordi den vil gi legitimitet for lederskapet.

*Begrepet kommunikativ ledelse viser til at autoritetspersoner må ha tillit hos de som skal ledes og at de (ideelt) får denne tilliten fordi de kan rettferdiggjøre sine beslutninger overfor berørte parter (Eriksen 1998:13).*

Dersom ledere i arbeidet med nye evalueringssystemer skal kunne skape oppslutning om utviklingsarbeid, er det viktig og nødvendig at lederen har tillit. Slik vi ser det er kommunikasjon og samarbeid nøkkelelementer i slike prosesser, og det vil ligge demokratiske prinsipper til grunn for prosessene. *Ledelse dreier seg om mobilisering av oppslutning* (Eriksen 1998:137), og det er dette vi ser på som en forutsetning for å skape utvikling. Spørsmålet vårt dreier seg om skoleledere, i lys av nye evalueringssystemer og økt ansvarliggjøring, endrer sine strategier for å få til en oppslutning om mål og planer. Når det gjelder en annen og videre dimensjon nemlig realisering av mål og planer, trekker Eriksen inn begrepet strategisk ledelse. I dette perspektivet er det mer fokus på effektiv måloppnåelse, og her kan ulike typer insentiver eller personlig vinning ses i sammenheng med organisasjonens mål. Her

kan ulike former for ytre stimuli være med på å styre adferden, og dette er noe lederen kan bruke bevisst for å nå sine mål. I følge Eriksen vil en strategisk ledelsesmodell kunne samsvare med noen av prinsippene innenfor NPM. Eriksen setter opp en tabell som illustrerer de grunnleggende kjennetegnene på strategisk og kommunikativ ledelse.

<i>Ledelsesform</i>	<i>Suksess-kriterier</i>	<i>Koordinerings - mekanismer</i>	<i>Rasjonalitetsformer</i>	<i>Verdier</i>
<i>Strategisk</i>	Resultat – oppnåelse	Makt/ ressurser	Kognitiv - instrumentell	Effektivitet
<i>Kommunikativ</i>	Måldannelse og målrealisering	Argumenter	Moralsk- praktisk	Legitimitet

(Eriksen1998:140)

I den strategiske ledelsesmodellen ser vi at begrepet makt er nevnt som en koordineringsmekanisme, og som ledere vet vi at makt kan brukes og misbrukes i en lederposisjon. I en tid med systemendringer og fokus på resultater hvor resultater i større grad blir brukt som suksesskriterium, kan det være nærliggende å tenke seg at ledere vil endre strategien og også bli mer bevisste på maktbruk. Eriksen uttrykker følgende når det gjelder forholdet mellom makt og ledelse:

*En leder som kan true sine underordnede til konform adferd, eller som kan lokke dem med insentiver til å slutte opp, utøver ikke lederskap, men makt. ... Når underordnede lar seg styre ved hjelp av gode, overbevisende argumenter utøves ikke makt (Eriksen 1998: 136-137).*

Eriksen hevder i sin bok at de tradisjonelle ledelsesprinsippene i offentlig sektor utfordres i et samfunn som i stadig sterkere grad har prinsipper fra markedstenkning som forbilde. Samfunnet i dag er preget av kompleksitet og spesialisering, og ledes legitimitet er ikke så åpenbar og innlysende som den har vært. Eriksen hevder at

kommunikativ ledelse bør bli viktigere fordi den vil gi større legitimitet for lederskapet, noe som i utgangspunktet ikke er noen selvfølge lenger.

I vår oppgave er fokuset på nye evalueringssystemer som er initiert av staten eller kommunene (top- down). Skolelederne skal utføre et oppdrag på egen skole som de ikke har vært med på å ta beslutninger om selv. Når det gjelder oppfølging av vurderingssystemene og de resultatene de avdekker, må skolelederne ta egne avgjørelser og lede organisasjonen på veien mot endringer. Skolelederne trenger altså tillit fra for eksempel lærerne, dersom de skal få oppslutning om de valgene som tas. Dette betyr at skolelederne / rektorene står i et spenningsfelt mellom det å utføre beslutninger tatt fra nivået over og iverksette tiltak på nivået under. I forhold til staten og kommunen er rektorene agenten og de overordnede myndigheter prinsipalen, i forholdet til lærerne er det rektor som er prinsipalen og lærerne agenten. Hvis legitimiteten i et av leddene mangler, kan det bli et problem. Dersom rektor er mot for eksempel nasjonale prøver, kan han som agent opptre opportunistisk.

### *Top - down ledelse - relasjonell ledelse*

Ledelsesforskning har ofte ønsket å identifisere hva som kjennetegner effektive og gode skoler. I markedsspråket brukes begrepet effektivitet hyppig. I det som er skrevet om ”effektive skoler” i USA (Bolman & Deal 1991), er det et moment som går igjen; at gode skoler har sterke og visjonære ledere. Samtidig sies det at det er en godt utbredt påstand at god ledelse generelt er situasjonsbestemt, altså at det som fungerer under visse forhold ikke fungerer under andre. Mange av de undersøkelser som er gjort av skoleledere i USA, er foretatt i tradisjonelle skoler med en hierarkisk ”top-down” lederstil. Denne lederstilen kjennetegnet også litteraturen som omhandlet skoleledelse og skoleutvikling på 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet. Dette er ledere som tenderer å være i hovedsak kontrollerende i sitt samarbeid med sitt personale (Blasé, Anderson, Dungan 1995). I deres studie i Georgia USA om ledelse og ”teacher-empowerment” blir det bl.a. diskutert hvorvidt en leder skal bruke sin styringsrett i forbindelse med avgjørelser. Det er interessant i forbindelse med vår egen studie å merke seg at Blasé, Anderson og Dungan i sine konklusjoner sier at:

---

*... principals can be expected to use the veto as long as they are held accountable for the outcomes of school-level decisions* (Blasé mfl 1995:136).

Tradisjonen med ”top- down” ledelse må ses i motsetning til relasjonell ledelse og det engelske begrepet ”empowerment”. ”Den som har skoen på vet best hvor den trykker” er tankegangen bak dette begrepet. Innenfor skolesektoren blir dette ivaretatt ved det som kalles ”selvstyrte skoler”. Et tankekors er i følge Eriksen at denne desentraliseringen av myndighet til den enkelte skole også er en måte å la den enkelte skolelederen svi for egne feil (Eriksen 1998).

## 2.8 Ansvarliggjøring

Skolen som en moderne fremtidsrettet virksomhet, arbeider i dag med organisasjonsutvikling ved å ta i bruk former for kvalitetssikring og kvalitetsstyring. Et spørsmål som reiser seg vedrørende utvikling av skolen som organisasjon, er om dette har direkte innflytelse på forbedringen av den enkelte elevs læring og / eller læringen generelt i skolen. Dette drøfter Jennifer O’Day i sin artikkel ”Complexity, accountability, and school improvement” (2002). I forbindelse med reformer og lovforslag i USA reiser det seg der, slik som her i Norge, spørsmål om hvor store offentlige midler som skal skytes inn i den offentlige skolen (in-put). Hvordan blir disse midlene brukt og hva kommer ut ”i andre enden” (out-put)? Gjør lærerne en god nok jobb med elevene og er skolelederne dyktige nok i måten de disponerer og prioriterer midlene på? Lærer elevene det de skal?

I artikkelen tar hun for seg begrepet ”accountability” og kontrasterer det hun kaller for ”an outcome-based bureaucratic accountability approach”, en ytre kontroll situasjon, med ”a professional accountability” en profesjonell, indre ansvarlighetssituasjon. Avslutningsvis tar hun for seg en kombinasjon av disse og argumenterer for at denne kombinasjonen ser ut til å være den beste tilnærmingen i forbindelse med den type skolereformer som foregår i USA, tilsvarende noe av det som skjer i Norge. Årsaker til sterkere betoning på begrepet ansvarlighet i skolen er i følge J. O’Day (2002) at utdanning koster samfunnet enorme summer – samfunnet vil

ha svar på hva som blir resultatet av disse pengene. Det blir bl.a. målt i elevresultater i stor grad, og O'Day reiser noen av de samme spørsmålene som blir reist av oss i denne oppgaven i forbindelse med vår empiriske undersøkelse: Hvem er ansvarlig? Hvem står den/de til ansvar for? For hva er den/de ansvarlig(e)? Erling Lars Dales definisjoner av ansvar (Dale 1999) kan brukes som en klangbunn til begrepet ansvarliggjøring.

*Ansvar viser til to dimensjoner. På den ene siden viser begrepet til autonomi, til selvstendighet innenfor et avgrenset område. På den annen side viser ansvar til kravet om å kunne legitimere ens avgjørelser og utførelse av handlinger. Disse to dimensjonene – autonomi og legitimering – forbinder vi med myndighet (Dale 1999: 26).*

I forbindelse med et skolelederseminar i oktober 2004 innledet daværende Utdannings- og forskningsminister Clemet til debatten med å fortelle om stortingsmeldingen "Kultur for læring". Den bygger ifølge statsråden på nøkkelordene kunnskap, mangfold og likeverd, og selv om det er mange positive trekk ved den norske skolen, listet hun opp problemer (jf. tidligere "sykdoms symptomer").

"Det helt grunnleggende er at alle skal ha samme mulighet til å strekke seg i forhold til egne evner og talenter", sa Clemet blant annet. Om skolelederes jobb sa hun: "God skoleledelse er helt avgjørende for å lykkes. Det er et av de mest krevende lederyrkene man kan ha" ([www.utdanning.no](http://www.utdanning.no), 2004). I en annen sammenheng sa Clemet at hun ikke utelukker at valg av demonstrasjonsskoler blir gjort ut fra hvor gode læringsresultater skolene kan vise til på nettstedet [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) (Utdanning nr. 3, 2005). Samme sted uttaler direktør for Utdanningsetaten i Oslo, Astrid Søggen at hun ikke ser bort fra at gode prøveresultater gir lokale lønnstillegg. Begge utsagn er klare uttrykk for resultatorientering og uttrykk for "accountability" tenkning med belønning som virkemiddel.

---

”Accountability” begrepet er vanskelig å oversette på en entydig og enkel måte. Kenneth Sirotnik (2004) viser til Glass, 1972, s.637; som sier at president Nixon brukte begrepet i 1970 i sin ” educational address” når han forteller USA om:

*... another new concept - accountability.*

*School administrators and school teachers alike are responsible for their performance, and it is in their interest, as well as in the interests of their pupils that they be held accountable (Glass).*

Det er altså ikke et helt nytt begrep, men det er mange varianter av oversettelser og forståelse når det gjelder dette begrepet, og de ulike variantene uttrykker også uenigheter mellom fagfolk som debatterer emnet. Her kan nevnes ansvarlighet, ansvarliggjøring, ansvarsplikt, ansvarsformer, regnskapsplikt m.fl. Vi mener å se at en skoleleder må forholde seg ansvarlig til flere nivåer og interessenter ved de oppgavene han/hun skal ivareta. Ansvarlighet i forhold til nasjonalt nivå, til skoleeier/kommunen, etaten, til lærerstaben, til øvrig personale og ikke minst til elever og foresatte. Jorunn Møller har følgende definisjoner på accountabilitybegrepet:

*Det innebærer at yrkesutøvere og profesjoner stilles til ansvar eller til ’regnskap’ for kvaliteten på den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad.*

*I den utdanningspolitiske debatten omtales skolene mer og mer som egne resultatenheter som utad må stå til ansvar for det arbeidet som foregår innad i skolen.*

*I mye sterkere grad vektlegger man nå elevresultatene som mål på hvordan de voksne og skolesystemet fungerer, og skolen omtales som enheten som skal ansvarliggjøres (Møller, Bedre skole 2005).*

Begrepet accountability definerer Møller også slik:

*Å stå til ansvar for egne handlinger, og i særlig grad resultatene av disse handlingene (Møller 2002: forelesning jan 2005).*

Målet er altså å øke effektiviteten i skolen og få mer utdanning ut av hver krone som investeres i utdanningen, og på bakgrunn av det har vi fått en sterkere resultatorientering. I dette perspektivet mener vi at vi har fått en tydeligere ansvarliggjøring av lederne og lærerne i skolen.

Amanda Sinclair's artikkel "The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses" (1995), tar for seg ulike former for 'ansvarsplikt', dvs. det at en leder må stå til ansvar for sine handlinger og i særlig grad resultatene av disse handlingene. Møller har oversatt accountabilitybegrepet til ansvarsplikt. De fire formene kan forklares på følgende måte:

<p><b>1. Samfunnsmessig ansvarsplikt/ offentlig ansvarsplikt.</b></p> <p>Stå til ansvar for organisasjonens mandat og funksjon i samfunnet, og stå til ansvar overfor det lokalsamfunnet du er en del av. Kommer til uttrykk i læreplaner og lover. Læreplaner gir rom for fortolkning – dette gjør det vanskelig å finne ut om man ivareta ansvaret. Skolen må diskutere sin praksis i det offentlige rom. Hva er kvalitet – dette må foresatte og lokalsamfunn være med å diskutere i det offentlige rom. Pedagoger må begrunne sine valg.</p>	<p><b>3. Profesjonell ansvarsplikt.</b></p> <p>Man opplever å tilhøre en yrkesprofesjon som er tildelt autonomi på noen områder i samfunnet. Som medlem av denne yrkesprofesjon har man bestemte plikter og må stå til ansvar for det man gjør også vis-à-vis sine egne.</p> <p>Et kollektivt ansvar for lærere og ledere for å gi elevene opplæring av høy kvalitet. For å ivareta denne formen for ansvarsplikt må tilsatte i skolen legge til rette for en kontinuerlig undersøkelse og samtale om hva som kjennetegner god praksis og hvordan egen praksis står i forhold til disse kriteriene.</p>
<p><b>2. Resultatorientert ansvarsplikt. ( byråkratisk modell for ansvarsplikt)</b></p> <p>Har sammenheng med ansvarlig persons plassering i et hierarki hvor man må stå til ansvar overfor overordnede når det gjelder delegerte oppgaver.</p> <p>Ansvar for bruk av ressurser i vid forstand, relatert til de resultater man har oppnådd. Rektor må dokumentere skolens resultater overfor sine nærmeste overordnede. Særlig aktuell i forbindelse med NPM.</p>	<p><b>4. Personlig ansvarsplikt.</b></p> <p>Er knyttet til de verdiene en selv har som grunnlag, og som en ikke er villig til å gå på akkord med.</p>

(fritt etter Møller 2004)



---

Denne måten å kategorisere ulike former for ansvarsplikt eller ansvarlighet på, kan være en god forståelsesramme for oss i arbeidet med vår studie. En av våre antagelser er at utviklingen for skoleledere går fra en samfunnsmessig og profesjonell ansvarliggjøring til en mer resultatorientert og personlig ansvarliggjøring.

Jennifer O'Day mener vi drøfter ansvarliggjøring i forhold til en New Public Management tenking hvor ansvar knyttes tett opp til kostnader. Amanda Sinclair håndterer ansvarliggjøring ved at hun rammer inn det å være skoleleder i fire former for ansvarsplikt, i tillegg trekker hun opp to parallelle diskurser; strukturell og personlig.

- Strukturell/ offisiell diskurs – som tar for seg systemperspektivet, er preget av referanse til en formell rolle, arbeidskontrakt eller system. Språket er abstrakt og rasjonelt, og ansvarsplikt er beskrevet som uproblematisk, noe man bare må levere.
- Personlig diskurs – som ivaretar handlingsperspektivet, blir mer anekdotisk, tvetydig, og ansvarsplikt blir framstilt som noe man enten frykter eller ønsker velkommen. Her er opplevde følelser mer framme i det som blir fortalt.

(Møller 2004)

For å tydeliggjøre begrepene for oss selv, tenker vi at den resultatorienterte ansvarsplikten som Sinclair beskriver, har likhetstrekk med det O'Day kaller en ytre kontroll situasjon. Denne står i motsetning til det O'Day kaller en indre ansvarlighet, det som hos Sinclair kan synes å tilsvare en profesjonell ansvarsplikt. Elmore (Carnoy, Elmore m.fl. 2003) sier at skoler først må ha god organisasjonskultur med en sterk "internal accountability"(indre/profesjonell) som en betingelse for å kunne respondere på "external accountability" (ytre kontroll).

Hensikten med de nye vurderingssystemene er både det å være et redskap for utviklingsarbeid, samtidig som de skal fungere som et kontrollsystem. Vår studie og analysen av empirien har til hensikt å avdekke hvilken form for ansvarsplikt som ser ut til å være mest fremtredende hos våre skoleledere.

## 2.9 Kontroll

Det er mange sammenhenger og forbindelser mellom vurdering og kontroll, og en av våre antagelser er at skolens aktører vil føle en sterkere overvåkning av sin virksomhet som følge av de nye vurderingssystemene. Vi antar altså at vi vil få en forsterket ansvarliggjøring av skoleledere og lærere. Spørsmålet er da hvilken type ansvarlighet som utvikles ved bruk av kontrollsystemer. Evalueringssystemene vil være en kontroll av skolens resultater innenfor visse områder, og vi snakker da indirekte om en kontroll av aktørene som arbeider i skolen. Denne kontrollen er initiert av leddet eller leddene over skolen i utdanningssystemet, dvs. av staten og kommunen. Et annet spørsmål er om skolene vil kunne utnytte de nye vurderingssystemer som et redskap for utvikling, eller om de kun vil fungere som kontrollsystem. Et annet aspekt ved kontroll, som vi tar opp i denne oppgaven, er om det er mulig for rektorer å ha kontroll over det de ansvarliggjøres på. Her dreier det seg om kontrollen på et annet nivå, nemlig mellom rektor og det arbeidet som læreren utfører på skolen. Har rektorer kontroll over den kvaliteten som utvikles i skolen? Disse forholdene vil vi komme nærmere inn på i drøftingen av vårt empiriske materiale. Det vi nå ønsker å redegjøre for er begrepet kontroll og se det i sammenheng med vurdering og ansvarlighet.

Vi velger å gå tilbake til Michel Foucault som i sin sosialiseringsteori har skrevet om disiplinering og ulike disiplineringsteknikker (i Aasen 1992). Han hevder blant annet at vår adferd og vårt levevis disiplineres av ytre kontroll. Målet for moderne institusjoner er å få til en utvikling fra en ytre kontroll og adferdsbegrensning til økende selvdisiplinering. Kontroll er altså i følge Foucault noe som disiplinerer oss, og han hevder at moderne disiplin er en form for overvåking og kontroll av mennesker. Kontroll er en maktfaktor og i skolesammenheng vil overvåking og kontroll være knyttet til synlighet, ansvarspå, prøver og tester. Vi oppfatter altså at kontroll er nært knyttet til disiplinering og dermed også makt. Max Weber (Fivelsdal(red) 2000) behandler maktbegrepet og det å skaffe seg et herredømme. Weber hevder at herredømme er et spesialtilfelle av makt, og at herredømme handler

---

om det å kunne befale i kraft av autoritet. Et av herredømmene han drøfter er det tradisjonelle herredømme som er knyttet til en hierarkisk oppbygging. Etter vår oppfatning er det denne typen herredømme som gjenspeiler kontrollen eller makten som ligger i vurderingssystemene. I skolesystemet med økt vekt på rapportering vil det være leddet eller leddene over som initierer og styrer kontrollen. I det følgende velger vi ikke å gå nærmere inn på Webers maktbegrep, men konstaterer at kontroll og makt er nært knyttet til hverandre.

Kjennetegnene på NPM er, slik vi har beskrevet tidligere, bl.a. sterk vekt på topplederens kontroll og ansvar, og økt vekt på resultatkontroll som grunnlag for ressurstildeling. I det øyeblikket man kobler resultatkontrollen til konsekvenser, i form av insentiver eller sanksjoner, vil vi oppleve en sterkere disiplinering som følge av kontrollen og at makten som knytter seg til kontrollen vil bli sterkere. Foucault setter opp flere disiplineringstrategier, en av dem er rangeringen. Her kan vi trekke paralleller til den offentliggjøringen som har funnet sted av kvalitetsvurderinger i skolen. I Foucaults drøfting av skolens maktformer trekker han også opp det at disiplinering vil være et hinder for ”opprør”. Dette samsvarer med prinsipal-agentteorien, der kontrollsystemer kan igangsettes for å hindre opportunistisk adferd fra agenten.

Kontroll vil ofte bli betegnet som en motsetning til frihet og selvstendighet eller autonomi. Dette er et spenningsfelt som det er interessant å trekke fram innenfor NPM - perspektivet. Økt handlingsrom for hver driftsenhet, dreininger mot selvstyrte skoler og økt frihet i forbindelse med fagplanarbeid i Kunnskapsløftet er eksempler på økt selvstendighet. Vi snakker her om en delegering av myndighet til rektor og skolene. I rapporten, ”Skolen vet best” (2002), tok forhenværende statsråd Kristin Clemet til orde for en ny måte å styre på og sier at ”skolen skal styres nedenfra”. Gustav Karlsen uttrykker følgende om dette: *Mye tyder på at dersom skolen virkelig var styrt nedenfra, ville vi neppe hatt nasjonale prøver* (Karlsen, Bedre skole nr.2, 2005). I følge Karlsen er de nasjonale prøvene altså en del av den nasjonale kontrollen. Vi ser her eksempel på spenningsfeltet mellom ønsket om sterkere styring nedenfra, altså et

ønske om å gjøre noe med fenomenet ”disempowerment”, og behovet for kontroll som vi vil betegne som en ”top-down” styring som svar på tankene om at skolen er preget av ”disorganisation”, dvs. for løse koblinger (Weick hos Møller 2004). Vi ser her at de to ulike diskursene om hva som har ”gått galt” i norsk skole forsøkes løst med to helt forskjellige og motsigende strategier.

Weiler har skrevet en artikkel som tar opp spørsmålet om hvordan det er mulig å desentralisere utdanningspolitikken og samtidig beholde kontrollen.

*Når det kommer til stykket, dreier både desentralisering og evaluering seg om maktutøvelse, og muligheten er da til stede for at den makten desentraliseringen avgir med den ene hånden, kan evalueringen ta tilbake med den andre. Å forene de to kan godt vise seg å bli en øvelse i motsigelser (Weiler 1990: 68).*

Dette illustrerer et spenningsfelt som skoler og skolens aktører står midt oppe i. Den økte friheten og myndigheten som skolene opplever at de får, blir i realiteten begrenset av det som vektlegges i kontrollen. Weiler sier at evaluering dreier seg om å skaffe seg kunnskap og oversikt. Men samtidig sier han at evaluering er et vesentlig instrument til kontroll og styring.

Gjennom intervjuene med de fire rektorene håper vi å kunne belyse sammenhengene mellom vurdering, kontroll og ansvarliggjøring.

## 2.10 Erfaringer fra USA

Testing er en del av kontrollsystemene som blir iscenesatt av både nasjonalt nivå og av lokalt (kommunalt) nivå. Her i Norge er vi i startfasen når det gjelder testing og for å få referanserammer til testing som fenomen, ønsker vi å se på erfaringer gjort i stater i USA.

---

### *High- stake testing*

I boken ” Holding Accountability Accountable” (Sirotnik (red) 2004) mener vi å kunne se at man i enkelte stater i USA går fra det Sinclair kaller en samfunnsmessig og profesjonell ansvarsplikt til en resultatorientert og personlig ansvarsplikt (Sinclair 1995). Det er ikke lenger lærerne eller skolelederne som gruppe, men enkeltlærere og den enkelte skolelederen og deres personlige dyktighet det dreier seg om. Dette forsterkes gjennom insentivsystemer. Spørsmålet som Sirotnik reiser, blir da hva slags dyktighet det dreier seg om og hvilke negative konsekvenser av testingen som kan forekomme. Det nevnes eksempler som at undervisningen ensidig tilrettelegges i tråd med testingen, og at gode resultater på tester betyr god kvalitet på undervisningen. Det gis også andre eksempler hvor frustrasjon over testhysteriet kommer til uttrykk og eksempler på boikotting og juks ved å gjøre testmaterialet kjent i forkant eller juks i prøvesituasjonen forekommer. Sirotnik antyder at t.o.m. så tragiske konsekvenser som en rektors selvmord kan ha hatt sammenheng med trusselen om at dårlige resultater kunne føre til hennes avskjedigelse eller at skolen ble stengt. Trusler og straff ser ut til å overta for reel støtte og skoleutvikling. Det blir oftere stilt spørsmål ved disse testene om de i stedet for å utvikle læring og utvikling har hatt motsatt virkning. Det må tas utgangspunkt i tidligere kunnskap om god undervisningspraksis, læring og evaluering for å utvikle gode evalueringssystemer. Sirotnik viser i sin konklusjon til den politiske retorikken omkring accountability - begrepet helt tilbake til Nixons tid (1970) som vi viste til tidligere. Han er kritisk til at den nye loven i USA ” No child left behind ”2001, egentlig representerer noe nytt, men argumenterer at dette egentlig bare viser at tidligere ansvarliggjøring enten har mislyktes eller ikke hatt varige, gode konsekvenser. Fokuset har skiftet fra ”in-put” til ”out-come”. Som en parallell til den skolepolitiske debatten som pågår i Norge velger vi her å sitere Goodlad, 1984 i Sirotniks bok på s. 153:

*Ultimately and typically, those who end up benefiting most from social reforms in education tend to be children who need them least (Goodlad).*

### *Reformer og evalueringsformer*

Vi har en oppfatning av at politiske krefter alltid vil kreve raske forandringer, noe som reformene i norsk skole er preget av de siste tiårene. Her har det vært omfattende

reformer med ca. 10 års mellomrom. Implementeringen er så vidt gjennomført, og virkningen av de store omveltningene har nesten ikke hatt tid til å "avleses" før en ny reform er i gang. Begreper som "kenguruskolen" (Tiller 1990) har dukket opp i den forbindelsen. Daværende forsknings- og undervisningsminister Clemet antydte på skolelederdagene på Universitetet i Oslo i juni 2005 at kanskje var denne typen 10-års reformer på vei ut. Man ville i stedet se en skole i kontinuerlig forandring tilpasset de kravene som samfunnet til en hver tid stilte. Men vil økte resultatkrav føre til en bedre skole og et bedre undervisningssystem? Vil det føre til at skoler med dårlige resultater blir bedre?

En rekke forskere og pedagoger er kritiske til resultat testingen som skjer flere steder i verden. Brian M. Stecher og Laura S. Hamilton har skrevet en artikkel kalt "Putting theory to the test" (2002), hvor de i likhet med Sirotnik understreker at igangsetterne av nye evalueringssystemer må bli holdt ansvarlige for kvaliteten av disse. De advarer mot negative resultater som ikke lå i intensjonen og nevner bl.a. at de kan føre til uønskede forandringer i læreplaner og undervisningsmetoder. De fremhever at resultattenkningen overført til skolen ikke kan fungere som i en bedrift. Begrepet "outcome" eller "output" har mange flere innholdsaspekter i en skole enn i en bedrift hvor gevinst/ profitt kan være dekkende. En skole skal gi den enkelte elev muligheter til å utvikle flere sider av seg selv og sine relasjoner til omgivelsene jf. generell del av læreplanen. Kan testingen omfatte alle disse sider?

## 2.11 Oppsummering.

Vi har i dette kapitlet tatt utgangspunkt i forskjellige teoretiske perspektiver som vi vil se vårt empiriske materiale i lys av. Hensikten med flere perspektiver er bedre å kunne fange opp og analysere de endringsprosessene vi vil beskrive og undersøke nærmere i forhold til skoleledelse.

Vi begynte med å se på lokalt skolenivå som en del av et større nasjonalt system og den internasjonale påvirkning som finner sted. Dette systemskiftet, med nye

---

evalueringssystemer som er preget av resultatoppfølging og kontroll, utgjør i følge våre referanser en viktig del av et større veiskille i utdanningssystemet. Systemskiftet innebærer skolepolitiske tiltak med hensikt å bedre læringsresultatene og øke effektiviteten i norsk skole. New Public Management (NPM) er et fenomen i systemendringene i så vel det internasjonale som det nasjonale bildet, og begreper som målstyring, rapportering, evaluering, effektivitet og konkurranse innføres som sentrale begreper også i norsk skolesektor. Avklaringene omkring begrepene evaluering og vurderingssystemer, samt beskrivelser av systemene på både nasjonalt og lokalt nivå, gir bakgrunn til perspektiver på styring, ledelse og systembetingelser.

Vår undersøkelse har fokus på lokalt skoleledernivå i Oslo. Er det slik at veiskillet fører til endringer på skolenivå? I tilknytning til vår problemstilling stiller vi derfor delspørsmålet:

- Hvilke endringer mener skolelederne er de mest fremtredende i dagens skole i forhold til nye vurderingssystemer?

I et organisasjonsperspektiv innrammet av styringsprinsippene som ligger i NPM, retter vi fokus på skolelederens rolle og yrkesutøvelse. Betingelser for relasjonell og pedagogisk ledelse innenfor målstyringens rammer og innenfor et resultatorienteringsperspektiv blir løftet fram. Vi velger å se på ledelsesbegrepet definert ut fra at ledelse dreier seg om relasjoner hvor kommunikativ ledelse, frihet og ansvar, makt og tillit er viktige begreper. Dette gjelder skoleleders forhold til både nivået over og til nivået under. Med utgangspunkt i ledelsespraksis i en endringstid stiller vi delspørsmålet:

- Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?

I følge vår analytiske referanseramme ser vi en dreining mot mer kontroll av det som foregår i skolen. En mer markert styringsrolle hos både stat og kommune på forskjellig nivå i utdanningssektoren, kan føre til en sterkere ansvarliggjøring av de som er ansatt i skolesystemet. Kontrollforholdet mellom disse nivåene i form av

testing, rapportering, insentiver, (både belønning og straff) og andre konsekvenser har sammenheng med accountability/ansvarliggjøringsbegrepet. Vi ser på ansvarliggjøring i lys av NPM og løfter fram dimensjonene ytre kontroll og indre ansvarliggjøring (O'Day). Den andre forklaringsmodellen vi tar fram for å se på ansvarliggjøring/ansvarsplikt, tar i bruk fire forklaringsmåter; samfunnsmessig ansvarsplikt, resultatorientert ansvarsplikt; profesjonell ansvarsplikt og personlig ansvarsplikt (Sinclair).

I lys av dette stiller vi to delspørsmål:

- Hvordan opplever skolelederne den økte ansvarliggjøringen i en skolesektor med økt resultatorientering?
- Hvordan uttrykker skolelederne at de har kontroll over det de stilles til ansvar for?

Med bakgrunn i valgte analytiske referanseramme og svarene på forskningsspørsmålene har vi forventninger om å få belyst vår problemstilling:

Hvordan uttrykker skoleledere at ledelsesstrategier og ansvarliggjøringen på skolenivå forandrer seg når vurderingssystemene endres?

Erfaringer fra stater i USA belyser et scenario og et perspektiv på kontroll og ansvarliggjøring. Er dette en utviklingstrend i systemskiftet som vil bli adoptert fullt ut i Norge? Vår studie vil ikke gi svar på dette fordi dette blir et framtidsspørsmål.



## 3. Empirisk materiale

### 3.1 Forskningsdesign

Den forskningsstrategi, kvalitativ, komparativ eller kvantitativ, som man velger innenfor all type samfunnsforskning avhenger av målet man har med forskningen (Ragin 1994: 51). Kvalitativ forskning har hatt en sterk utvikling i Norge (Holter & Kalleberg 1996: 9 ff). En kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (mixed methods og mixed models) blir alt mer vanlig. Vi har valgt en kvalitativ forskningsdesign og en kvalitativt orientert tilnærming ligger til grunn for denne undersøkelsen og påvirker alle faser i undersøkelsen og oppgaven som helhet.

Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til, og tilpasses til, den problemstillingen man har og det tema denne representerer (Kvale 2002). Vi har valgt den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (intervju), fordi vi i vår problemstilling er ute etter hvordan våre utvalgte skoleledere uttrykker at ledelsesstrategier og ansvarliggjøringen på skolenivå forandrer seg når vurderingssystemene endres. Det handler altså både om hvordan de uttrykker dette og hvordan de sier at de opplever dette. Faren ved intervju er at informantene uttrykker det de tror at vi som spør forventer at de skal svare, eller at man ”pynter” på egen virkelighet; ”window-dressing”. Vår vurdering var at denne metoden var best egnet i forhold til mange andre metoder som har hatt økt anvendelse innenfor vårt forskningsfelt og innenfor kvalitativ forskning. Vi kan her nevne metoder som observasjon, feltstudier og videopptak av relevante situasjoner som mulige metoder for oss i denne undersøkelsen. Ytterligere begrunnelser for valg av metode og kriterier for utvalg av informanter beskriver vi i metoddelen.

## 3.2 Metodedel

Vi har valgt å dele inn dette kapitlet i to deler. I den første delen (metode) beskriver vi forholdsvis detaljert på hvilken måte vi har arbeidet, og avslutningsvis beskriver vi kort den forskningsforankring vi mener at vår studie har.

### 3.2.1 Metode

Vi har hatt til hensikt å identifisere hvordan ledelsespraksis i en endringstid med nye vurderingssystemer kommer til uttrykk. Vi valgte derfor å ta i bruk intervju av skoleledere, og det kvalitative forskningsintervjuet ble vår hovedmetode.

*Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en **faglig** konversasjon.* (Steinar Kvale 2001:21)

Ved utvelgelsen av skoler la vi følgende kriterier til grunn:

- grunnskoler i Oslo
- både barnetrinn og ungdomstrinn
- skoler med høy grad av minoritetsspråklig bakgrunn skulle være representert
- skoler med ulike sosiokulturelle forutsetninger

Disse kriteriene skulle være med på å sørge for et utvalg som vi mener skal representere forskjelligheten innenfor Osloskolen.

Etter å ha innhentet nødvendig godkjenning for arbeidet, fikk vi kontakt med og ja fra fire skoler som til sammen dekket utvalgsriteriene. Vi beskrev hensikten med vårt arbeid og avklarte rammene for dette både skriftlig og deretter muntlig per telefon. Vi forberedte oss til å begynne intervjuarbeidet ved å studere tilgjengelig informasjon om skolene, uten noen systematisk dokumentanalyse.

Vårt valg av intervjuform ble semistrukturert intervju. Samtalen blir lik den hverdagslige samtalen, men bestemmes av en bestemt metode og spørreteknikk. På forhånd laget vi derfor en intervjuguide. Denne laget vi til oss selv, for å sikre at

---

intervjuet, samtalen, skulle dreie seg om det vi mente var sentrale spørsmål styrt av forskningsspørsmålet. (Kvale 2001) Spørsmålene grupperte vi etter hvert under tre hovedoverskrifter:

- Beskrivelse av lederrolle og organisasjon
  - Kvalitet i skolen
  - Nye evalueringssystemer i skolen
- endringer i dagens skole, ledelsesstrategier/lederidentiteter, lederens ansvarlighet og dilemmaer i forhold til ansvarlighet og kontroll.

Den siste overskriften valgte vi å dele inn i noen underavdelinger.

Vi tok kontakt med skolene da det nærmet seg intervju tidspunktet og oversendte også hvilke hovedområder vår samtale skulle dreie seg rundt, ved hjelp av overskriftene beskrevet ovenfor. Vi understreket både skriftlig og i intervjusituasjonen at vi i intervjuet var på jakt etter den enkeltes oppfatninger, og at det ikke fantes riktige eller gale svar. Et ønske var at intervjuet skulle ha en form for dialog, og intervjuet hadde derfor ikke veldig mange ferdige spørsmål. De spørsmålene vi hadde laget, var klart formulerte i forhold til hver utdyping av problemstillingen, og vi la stor vekt på at intervjuene skulle være så like i formen som overhodet mulig. Det var en fra gruppen som førte ordet, mens de andre fulgte opp med spørsmål og kom med evt. tilføyelser eller avklaringer. Alle intervjuer ble med samtykke fra informantene tatt opp på bånd, og før hvert intervju ble det igjen gjort rede for formålet med intervjuet. Andre praktiske opplysninger var også gitt skriftlig på forhånd. Intervjusituasjonene ble alle holdt i en hyggelig tone og i til dels avslappet atmosfære, samtidig som informantene så ut til å bestrebe seg om å gjøre sitt beste i intervjusituasjonen. Informantene ga i etterkant uttrykk for at den tiden som ble brukt var en nyttig tid til egenrefleksjon.

Et annet valg vi gjorde var at vi samordnet intervjuene i tid, og intervjuene ble foretatt i en periode på fire uker i mars/april 2005. Formen på intervjuene var individintervju og ble foretatt i rolige omgivelser på den enkelte skole. Det var avsatt

ca. en time til hvert intervju, og denne tidsrammen ble overholdt, samtidig som både informanter og vi som intervjuet erklærte oss ferdig med intervjusituasjonen.

Etter hvert intervju har vi gitt hverandre en kort tilbakemelding om hvordan den enkelte av oss opplevde intervjuet og intervjuet som helhet. Vi har gjort individuelle notater om dette som har vært nyttige for oss i vår analyse. Vi har videre kunne bruke dette i forbindelse med vårt drøftingsarbeid i forhold til når det empiriske datamaterialet har møtt de teoretiske referansene vi har valgt ut.

Vi gikk tidlig i gang med å transkribere de enkelte intervjuene og brukte utskriftene til en rekke samtaler og drøftinger. På den måten har det foregått en kontinuerlig tolkningsprosess gjennom hele intervjuarbeidet, og dette har dannet grunnlaget for tematiserings- og kategoriseringsarbeidet vi så foretok. Vi valgte å sette opp et skjema hvor forskningsspørsmålene og våre antagelser lagde rammene. Så tok vi for oss det enkelte intervjuet og plasserte rektorenes utsagn inn i disse rammene. Noen av utsagnene fant vi igjen i forhold til flere av forskningsspørsmålene, og vi valgte å skrive ut det empiriske materialet med en blanding av sammenfatninger og sitat. I forbindelse med dette arbeidet ble det også klart for oss at vi som skoleledere selv kontinuerlig konstruerte forståelsen av kategoriene og av datamaterialet. Dette gjorde vi både ut fra det som ble sagt i materialet og det som ligger i vår egen erfaringsbakgrunn. Flere gjennomlesninger ga andre og forandrede oppdagelser i materialet, og samtalene vi har hatt i gruppen har etter hvert gitt det empiriske materialet den presentasjonsformen det har fått i kapitlene 3.5 -3.8 og drøftingene i del 4. I drøftingsdelen (del 4) kommer et nytt aspekt i forhold til analysen av intervjuene inn, ved at vi må stille oss kritiske til de funn vi mener å ha gjort og stille oss litt på siden av materialet for å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Dette skriver vi mer om i det følgende; avsnitt 3.3.

Steinar Kvale har betegnet det som vi har beskrevet ovenfor ”Intervjuforskningens syv stadier” (Kvale 2001). Vår kunnskap om dette har ligget til grunn for våre valg.

1. **Tematisering:** Formulere formålet med undersøkelsen.

2. **Planlegging:** Planlegge studien og ta hensyn til alle syv stadier før intervjuarbeidet starter.
3. **Intervjuing:** Utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide.
4. **Transkribering:** Klargjøre, skrive ned, intervjumaterialet for analyse.
5. **Analysering:** Bestemme analysemetoden på grunnlag av undersøkelsens formål og emne, samt intervjumaterialets natur.
6. **Verifisering:** Undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.
7. **Rapportering:** Produsere et lesbart produkt i forhold til undersøkelsesfunnene og metodebruk samt vitenskapelige kriterier og etiske regler.

Vår valgte analysemetode beskriver vi nærmere i neste avsnitt 3.2.2. I forbindelse med analysen av intervjuene har vi tatt i bruk kategorier som endring, ledelse og ledelsesstrategier, ulike former for ”accountability”/ ansvarliggjøring og kontroll. Vi ser i drøftingene i kapittel 4 denne kategoriseringen i lys av teorier om temaene og prøver å lage sløyfer mellom det analytiske rammeverket og empiridelen. Vår arbeidsform må kunne karakteriseres som en studie med forankring i hermeneutikk og har i seg deler av den vitenskapsfilosofiske/metodologiske retning kalt ”Grounded Theory”.

### 3.2.2 Forankring

#### Forankring i hermeneutikk

Vi mener å plassere vår studie med en forankring innenfor hermeneutikken. Hermeneutikk innebærer å forstå hva mennesker har gjort og ytret, og tolke tekstens funksjon, mening og intensjon. Teksten hos oss er transkriberingen av intervjuene, samtidig som den teksten ikke utgjør fakta som kan anses som rene og opprinnelige. Vi møter skolelederne med en forforståelse, som er relatert til egen bakgrunn som skoleledere og har farget spørsmålsstillingene og antagelser med bakgrunn i denne forforståelse. Teksten oppstår heller ikke uten at informantene selv tolker og farger

denne med egne fortolkninger og forforståelse. Dette er det som Alvesson og Sköldbberg kaller for hermeneutisk grunnsirkel (Alvesson og Sköldbberg 1994:174).

### Grounded Theory – en vitenskapsfilosofisk / metodologisk retning.

Denne retningen gjør bruk av empirinære analysestrategier. Den er tilknyttet kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldbberg, 1994). De henviser til Glaser og Strauss` bok ”*The Discovery of Grounded Theory*” fra 1967.

Denne vitenskapsfilosofiske/metodologiske retningen bygger på oppdagelsen av teori, ”grounded theory” (svensk: grundad teori) og kvalitativ forskning. Grounded Theory legger hovedvekt på teorigenerering i større grad enn teoriverifisering. I forbindelse med vår oppgave har vi ikke tatt mål av oss å teorigenerere, men ser at vi bruker en empirinær metode og at kategoriseringsarbeidet har trekk fra Grounded Theory. Grounded Theory starter med empiriske data for så å skape kategorier, en prosedyre som kalles koding. Kategoriene har sine egenskaper eller begreper. I kodingen henvises data til en viss kategori, likeledes konstrueres kategorier ut fra data. Kategoriseringen dreier seg om en meget intensiv analyse ord for ord, rad for rad eller stykke for stykke av et empirisk materiale. Kategoriene bør hentes fra aktørene eller i det minste være lettforståelige for disse. I prinsippet er de av to slag; dels de som finnes direkte i materialet, ettersom de sies av aktørene, og dels slike som forskerne selv konstruerer med utgangspunkt i materialet.

### 3.3 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet

I forbindelse med forskning og vitenskapsteori er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet viktige begreper, også innenfor kvalitativ forskning. I forbindelse med intervjustudier drøfter Steinar Kvale (1997) begrepene. For å starte med begrepet generalisering viser han til flere tilnærminger til spørsmålet om hvorvidt funnene i en intervjustudie er generaliserbare, dersom man skal gå utenom den hverdagslige tilnærmingen, hvor man mer eller mindre slår fast at ”slik er det” og

---

dette gjelder ”alle”. Vi velger her bare å slå fast at i den undersøkelsen vi har foretatt, verken kan eller vil vi generalisere funnene til å gjelde noen andre en den som har gitt uttrykk for dette. Man kan også velge å se det slik at i kvalitativ forskning generaliserer man ikke til et større univers eller til et utvalg av dette, men det er mer snakk om en analytisk, teoretisk generalisering (Roald 2000).

Når det gjelder begrepet validitet, har det med spørsmålet om hvor gyldig en undersøkelse er. Her må vi vise tilbake til metodekapittelet og intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale 1997). Her må gyldigheten ses i forhold til det enkelte stadium og Kvale bringer herved validitetsbegrepet ned på forskningens hverdagslige praksis; validitet som håndverkmessig kvalitet. Her betyr det at det å validere er å kontrollere. *Forskeren har et kritisk syn på sine tolkninger og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning. Forskeren spiller djevelens advokat overfor sine egne funn* (Kvale 1997:168). Reliabilitet og validitet forteller oss i hvilken grad det er vitenskaplig og kvalitativt holdbart. Reliabilitet kan oversettes med pålitelighet og har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. I forbindelse med intervjuundersøkelsen syv stadier mener Kvale at reliabiliteten hører spesielt til intervju, transkriberingen og analyse stadiet. Det har derfor også vært viktig for oss å være meget nøyaktige i ordrett gjengivelse i transkriberingen av intervjuene, samt at vi har markert nøling, pauser og så videre. Det har også krevd at vi har lyttet igjennom intervjuene gjentatte ganger, noe som også gjør at nyanser i budskapet kommer frem. Dette har vært viktig i analysearbeidet.

## 3.4 Empirisk dokumentasjon – datamaterialet

Etter en kort presentasjon av skolene vil vi gå over til å presentere intervjumaterialet. I innledningen til intervjuene kommer en kort gjennomgang over hvordan intervjumaterialet er bearbeidet og deretter valgt presentert, samt en begrunnelse for dette.

### 3.4.1 Skolene

Vårt empiriske materiale er fra intervjuer med rektorer fra fire grunnskoler i Oslo. Vi har valgt å kalle skolene for skole A, B, C og D ut i fra den rekkefølgen intervjuene ble foretatt. De respektive skolers rektorer har vi kalt rektor A, B, C og D.

Skole A er en forholdsvis ny ungdomsskole som ligger i et veletablert strøk i utkanten av Oslo. Dette er en ren ungdomsskole med nærmere 600 ungdomsskoleelever. Det er lav andel av minoritetsspråklige elever ved skolen (ca 10 %) og de fleste minoritetsspråklige har gode norskkunnskaper. Skolen har ca 40 pedagogiske årsverk fordelt på rundt 50 lærere. Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor og en inspektør. Rektor A kan sies å være midt i sin yrkeskarriere på lik linje med de andre rektorene som vi intervjuet. Rektor A har erfaring som skoleleder fra andre kommuner.

Skole B er en ren barneskole. Skolen ligger i indre by og skolebygget er av eldre opprinnelse. Her går det ca 300 elever og rundt 35 ansatte lærere. Skolens ledelse består av rektor og en assisterende rektor. Andelen minoritetsspråklige elever er høy – mellom 70 og 80 %.

I indre by finner vi også skole C som i likhet med skole B, er en ren barneskole. Antall elever er i underkant av 300, og her er andelen minoritetsspråklige litt høyere enn ved skole B. Skolen har litt over 30 pedagogiske årsverk fordelt på ca 35 ansatte lærere. Skolen holder til i en eldre bygning, men skolen har vært gjenåpnet som ny



---

skole i den senere tid. Det er forholdsvis stor mobilitet blant skolens elever gjennom hele året.

Det siste intervjuet var på skole D, som er en ren ungdomsskole. Denne skolen ligger i utkanten av Oslo i et veletablert boligstrøk bestående av variert bebyggelse. Skolen har opp mot 450 elever med litt over 30 pedagogiske årsverk fordelt på ca 45 ansatte lærere. Det går forholdsvis få minoritetsspråklige elever på denne skolen – rundt 10 %. Rektor D har vært skoleleder ved flere Osloskoler tidligere.

### 3.4.2 Intervjuene

I intervjuene har vi hatt et ønske om å få fram rektors opplevelse av sin rolle i en tid da fokus i skolen har skiftet fra prosessorientering til resultatorientering. Hvilke endringer uttrykker rektor har skjedd i skolen, hva opplever rektor å stilles til ansvar for og hva opplever rektor å ha kontroll over. I det følgende vil vi presentere de fire intervjuene gjennom å vise til hvordan hver av rektorene uttrykker det vi mener kan være med på å bekrefte eller avkrefte våre antagelser. Dette har vi gjort gjennom å kategorisere rektorenes uttalelser under hver av våre fire forskningsspørsmål /utdypinger av hovedproblemstillingen (se problemstilling avsnitt 1.5). Vi har valgt å la hvert spørsmål bli presentert isolert fra hverandre, selv om flere uttalelser henger sammen med to eller flere av spørsmålsstillingene.

- Hvilke endringer mener skolelederne er de mest fremtredene i dagens skole i forhold til nye vurderingssystemer?
- Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?
- Hvordan opplever skolelederne den økte ansvarliggjøringen i en skolesektor med økt resultatorientering?
- Hvordan uttrykker skolelederne at de har kontroll over det de stilles til ansvar for?

### 3.5 Hvilke endringer mener skolelederne er de mest fremtredende i dagens skole i forhold til nye vurderingssystemer?

**Rektor A:** Resultatene fra de nye tester og brukerundersøkelser som blir utført i Osloskolen gjennom året, blir offentliggjort bl.a. på nettet på Utdanningsetatens hjemmeside under Kvalitetsportalen. Rektor A forteller oss at de forskjellige resultatene ved skolen blir brukt i medarbeidersamtale hun har med overordnet nivå. En analyse av disse resultatene og vurdering av måloppnåelse sett i forhold til fokusområdene som er utarbeidet av Utdanningsetaten, tas opp på møtet mellom områdedirektør og rektor.

*”... det å jobbe i Osloskolen det er å følge opp i forhold til resultater. Og det er veldig tydelig kommunisert til meg. Det er tydelig kommunisert i forhold til de overordnede planene for... for Utdanningsetaten i Oslo. Og de blir kommunisert i de samtalene som jeg har med min nærmeste overordnede. Så jeg synes at det er tydelig og det er ikke noe tvil fra min side på at dette skal følges opp.”*

Det rektor A savner er å kunne snakke om alt det andre som de også får til – ikke bare resultater sett i forhold til fokusområder. Videre sier rektor A at hun synes ikke at offentliggjøringen av resultatene er nødvendig og legger til at hun ikke føler seg sikker på om det er riktig å offentliggjøre disse resultatene heller

*”... men samtidig for de skolene der offentliggjøringen har ført til en snuoperasjon, har den vært viktig. Her kan offentliggjøringen ha vært med på å gjøre det enda viktigere å gjøre noe med forholdene. Men jeg tror på det med å bruke resultatene innad i systemet.”*

Samtidig får vi høre at skole A har offentliggjort sine resultater på sin hjemmeside og bruker de der bevisst fordi de er stolte av at elevene får så gode resultater. Det kan virke som en motsigelse her da hun både uttaler at hun ikke er sikker på om

---

offentliggjøring av resultatene er riktig, samtidig som hun selv offentliggjør elevenes resultater på skolens hjemmeside og bruker det bevisst i profilering av skolen.

Vi stilte et spørsmål hvor vi ønsket å høre om rektor hadde reflektert over eller snakket med personalet om ”teaching to the test” - om lærerne forbereder elevene på testing. Det har de snakket om, og hun ser ikke dette som et stort problem. Elevene har mye som de skal gjennom, og dersom forberedelse til testing tar for mye tid, vil det gå utover noe annet.” *” Dette kan ikke være noe negativt med mindre det tar tid og krefter fra noe annet som også er viktig, og det skal det jo ikke gjøre.”*

Rektor A kan fortelle oss at i løpet av de siste årene har hun endret fokus - hun er mer opptatt av elevenes prestasjoner nå enn tidligere:

*” Jeg er mye tydeligere på læringsutbytte i dag enn jeg var for noen år siden, helt klart. ... Man blir jo påvirket av det som skjer og jeg er jo langt mer tilbøyelig ... til å synes at det er all right at elevene presterer enn jeg kanskje gjorde tidligere.”*

Det store antall av tester og undersøkelser som skal gjennomføres i løpet av et skoleår, har ført til at rektor A har sett det nødvendig å få systematisert alle typer tester og undersøkelser som skjer gjennom året. Hun har laget et kvalitetsvurderingsårshjul. Der setter hun inn alle vurderinger som skal foretas gjennom året, både de nye som kvalitetsbarometeret, brukerundersøkelser, karakterstatistikk, nasjonale prøver, elevinspektører, Osloprøver og rapport fra kommunerevisjonen og det som de har brukt før som de skal videreføre f.eks. kartleggingsprøver. Dette gjør hun for å få en oversikt og for å få spredning på vurderingene i tid. Hun er opptatt av å bruke resultatene og vurderingene i videre arbeid.

*”Vi har hatt god diskusjon på driftsstyret om nasjonale prøver, resultatet, og de har vært veldig interessert, og vi har også tatt opp den rapporten fra kommunerevisjonen og diskutert nøye ... Ja, elevinspektørene bruker vi. Ja, vi tar den på hele skolen.”*

**Rektor B:** På skole B har de laget og brukt sine egne lokale tester de siste fem årene i faget norsk og de senere år også i matematikk. Lærerne var derfor ikke i noe protest da de nye offentlige nasjonale og kommunale testene kom, fordi de så at det var nødvendig med testing. Lærerne bruker fortsatt sine egne tester i tillegg til de offentlige fordi lærerne synes de er gode og gir bedre kartlegging av elevene. Da resultatene fra de første offentlige leserundersøkelsene kom og ble offentliggjort i Aftenposten, ble skole B rangert nest nederst på lista. Det satte i gang et enormt engasjement blant foreldre og lærere. Foreldre og lærere følte at resultatene ikke stemte med virkeligheten.

*”Lærerne gikk helt ned i kjelleren, og jeg hadde ikke forutsett det, og vi måtte jobbe med det å bygge opp deres selvtillit. Men det gjorde også noe med deres måte å jobbe på, mer systematisk. Som jeg tror er veldig fornuftig og veldig bra.”*

Ved neste undersøkelse viste resultatene at skole B lå på landsgjennomsnittet i lesing.

Rektor B er ikke redd for at lærerne skal drive med ”teaching to the test” –

*”Det er noen ferdigheter som unger bør ha med seg når de skal slutte på skolen – de må kunne lese.”*

Men, sier rektor B, skole er noe mer enn ferdigheter i lesing, skriving og matematikk. Hun er glad for at den generelle delen av læreplanene blir med videre og synes det er sørgelig at ikke den biten blir testet.

I utgangspunktet mener rektor B at resultatene ikke bør offentliggjøres. De skal brukes lokalt og foreldre må gjerne få greie på det. Samtidig må hun innrømme at hun har surfet litt på nettet og vært spesielt nysgjerrig på skolene rundt hennes område som hun kan sammenlikne egne resultater med. Resultatene har hun lagt fram i forskjellige fora knyttet til skolen – ledelsen, personalet og driftsstyret – som alle er med på å tolke og belyse resultatene og kan komme med innspill.

Hun fortviler litt over tidspresset. Hun referer til brukerundersøkelser og elevinspektørene som hun gjerne skulle ha brukt mer tid på. Dessuten kommer det

---

noe nytt hele tiden. Som hun selv sier: *”Jeg har altfor liten tid synes jeg til å jobbe med undersøkelsene.”*

Hun opplever at skoleadministrasjonen og hennes sjef bruker resultatene fornuftig.

*”Jeg blir jo målt på resultatene... jeg blir målt på nasjonale prøver og på brukerundersøkelsen. Og skal sette forbedringsmål... jeg blir målt på resultater. Men jeg opplevde i hvert fall nå at det ble lagt fornuft i det.”*

**Rektor C:** C barneskole er en skole som ble gjenåpnet for åtte år siden og har først de siste årene hatt full klasserekke fra 1. – 7. klasse. Med dette som utgangspunkt betyr det at skolen har vært under utvikling og forandring hele tiden, og det har skjedd veldig mye på den tida. Men rektor C opplever at de nye evalueringsverktøyene har vært til hjelp i utviklingen og også tydeliggjort mye. De jobber mye mer målrettet, er mer strukturert og mer tydelige på hva de vil nå enn for tre år siden. Rektor C mener at de sentrale prøvene har pushet dem videre. Da de første resultatene fra leserundersøkelse ble offentliggjort i avisen, følte personalet at her var det noen som fulgte med.

*”... ble veldig dramatiske tall. Og det kan du ikke la vær å forholde deg til... Det var på en måte sånne tall at det ikke var mulig å leve med. Det satte i gang en del ting internt hos oss.”*

Personalet ble sakte men sikkert bevisstgjort på resultatene etter hvert som det ble lagt inn en del informasjon om skolene i kvalitetsportalen og de kunne sammenligne seg med andre skoler.

*”Jeg må vel si det at mye mer fokusert nå på læring og læringsresultater enn det vi var i oppstarten her. Det må jeg si. Det har skjedd veldig, veldig mye på de åtte åra.”*

Rektor C forteller at hun har begynt å se både på Kvalitetsportalen og Skoleporten. Det gjør hun for å se på egne resultater og for å sammenligne seg med andre skoler – både de som er like og de som er en annen type skole. Spørsmålet hun stiller seg, er hvordan hun kan anvende resultatene inn på egen skole for å bidra til utvikling. Hun

ønsker å komme dit hvor de kan bruke resultatene fra for eksempel nasjonale prøver ned på individnivå i forhold til å sette individuelle mål. Dit har skolen ikke kommet enda.

I medarbeidersamtalen med personalet følger rektor C opp læring på det enkelte klassetrinn på en helt annen måte enn tidligere ved å ha fokus på resultater og fokus på skolens satsingsområder. En utfordring for rektor er at hun føler at hun må være mer ute i timer for faktisk å kunne vite hva som skjer i klasserommet. Dette gjør hun for å kunne samtale mer konkret om læringsresultater enn bare ut ifra statistikker.

Rektor C mener offentliggjøring av resultatene har vært bra.

*” For vår skole så opplever jeg at vi, hvis vi hadde fått lov å leve i fred og definert våre egne standarder så hadde ikke de standardene vært gode nok i forhold til våre elever. Andre skoler har foreldre og andre pressgrupper som er med på å pushe standardene for oss. Vi som ikke har det, så tenker jeg at det er kjempeviktig at det er noen andre som er med på det å definere standardene for oss og at vi på en måte presser oss til å levere bedre resultater.”*

Målet sier hun, er jo at elevene skal bli best mulig. Men det kan være et ubehagelig press å forholde seg til at læringsresultatene er som de er. Skolen ønsker å oppnå noe på elevenes vegne.

Skolen har tatt i bruk læringsplattformen Classfronter. Alle på skolen bruker systemet. Rektor mener at dette er til god hjelp for henne – det gir henne innsyn og mulighet til å komme i kontakt med alle via mailsystemet i Classfronter.

Rektor C opplever overordnet nivå mest som kontroll. Det som er av kontakt, er for det meste av type rapportering og oppfølging. Hun har en klar oppfatning at det forventes at hun jobber med endring for å få forbedret resultatene.

**Rektor D:** Rektor D uttrykker at hun liker en forutsigbar hverdag. Slik det er i dag føler hun det litt uoversiktlig.

---

*”Jeg liker en forutsigbar hverdag, for jeg har mye å gjøre. Vi er helt avhengig av et årshjul som sier noe om hva som skal skjer til ulike tider og når de store tingene skal skje. Nå plover det litt for mye ned til litt uforutsigbare tider.”*

Det hun ikke synes noe om er at det plutselig kommer noen satsingsområder som man testes i året etter – hun sier samtidig at det er ikke noe stort problem, men det er uforutsigbart og arbeidsmengden blir problematisk.

*”Du hadde en tråd i og en plan for hva du skulle gjøre og så kommer det plutselig noen satsningsområder inn, ikke sant, og så blir du testet i det året etter. Litt tilfeldig. Men jeg synes ikke det er det store problemet, men jeg synes det at det er uforutsigbart og det med arbeidsmengden som er det som jeg synes er mest problematisk. Men jeg synes at det er et hjelpemiddel, på godt og vondt selv om ikke alt hjelper deg like mye. Det er såpass nytt,…”*

Rektor D sier også at det er en endring mht hvordan skolen blir fulgt opp av foreldre og elever:

*”Vi (henviser til lærere og ledelse) må støtte hverandre, for det er nok en stor endring dette med hvordan vi blir fulgt av foreldre og elever. Det gjør at det er et mye større krav til at vi kan stå samlet. Og da kreves det veldig mye mer av en leder, det å se hva vi trenger å gjøre av endringer for å kunne følge det som er pålagt oss av planer, opplæringsloven, altså av politikere og av regler. Så... det å stå samlet og ha dyktige folk i alle ledd ... være tydelige det gjør trygghet, og jeg forutsetter at det faglige ligger i bunn hos lærerne.”*

Ut fra dette utsagnet tyder det på at foresatte og elever i større grad nå enn tidligere stiller krav til skolen i forhold til elevenes rettigheter, og at det igjen utfordrer lærere og ledelse i å endre praksis i samsvar med det de er pålagt.

Resultatene fra elevinspektørene og andre undersøkelser synes hun stemmer ganske godt overens med slik hun opplever skolen. Hun synes undersøkelser gir en bekreftelse på om man har fått det til eller ikke. Det er en hjelp for ledelsen til å se hva de kommer til kort på. I Oslo-målestokk ligger skolen litt over gjennomsnittet –

noe som hun ikke beskriver som en nyhet, men undersøkelsene er med på å bekrefte dette.

Hun bruker tid på å bli kjent med hver enkelt lærer og klasse gjennom å være tilstede i undervisningstimer. Da vet hun mer om hvordan det er og at det ikke bare blir synsing. Dette ser hun på som viktig i forhold til medarbeidersamtaler med sine ansatte. I medarbeidersamtalene følges f.eks. dette med læringsstrategier og lesing opp. Dette er satsingsområder som det skal det være fokus på i alle klasser.

*”Det er veldig godt å vite og gjennomgå MMI her inne da og se: Stemte ikke dette veldig godt med hva vi følte da. Dette har vært satsningsområde – der har vi gått opp. Dette har vært satsningsområde – der har vi gått opp. Men her får vi en bekreftelse på at elevmedvirkning og tilpasset opplæring, der er vi ikke like gode.”*

Rektor D henviser til tester og undersøkelser og forklarer hvordan hun jobber videre med resultatene fra disse.

*”Jeg går alltid igjennom undersøkelsene og lager en oppsummering. Både av hensyn til lærerne og for driftstyret og foresatte, så min rolle er å gå gjennom alle. Ja, det er klart at jeg ser på det som... det er jeg som må være med å styre i riktig retning... men det er vårt ansvar, men det er jeg som må ta hovedansvaret for at det går i riktig retning, og det er klart at det... skal det begynne å gå nedover hele tiden, så må vi finne årsakene til det.”*

Arbeidet med oppfølgingen av de forskjellige vurderingssystemene har endret hennes hverdag både med hensyn til hvordan hun bruker sin egen tid, hva hun formidler som fokus til ansatte og hvordan hun følger opp lærerne ved skolen. Hun refererer også til forholdet til overordnet nivå og medarbeidersamtalene hun har med områdedirektøren.

*”Det er veldig avhengig av hvem du har som sjef over deg, i alle fall for min motivasjon og hvordan jeg føler det, jeg har jo hatt fire ulike i min tid som rektor, sånn at det har vært veldig ulikt hvordan de har motivert meg for jobben og vært en støtte. Vi blir jo målt på det igjen. Vi skal neste uke med vår sjef, og han er jo*



---

*veldig presist inn på... og sier noe om at her er dere for lite tydelige, her må dere gjøre sånn og her må dere gjøre sånn. Og det er jo klart at da må vi være tydelige på hvor vi faktisk vil stå på og hva vi vil tone ned.”*

I forbindelse med offentliggjøring av resultater og karakterer, gir rektor D uttrykk for at dette er noe som ligger i tiden og som hun forventet ville komme:

*”Jeg har aldri vært redd for de undersøkelsene, og jeg er vel heller ikke av de største motstanderne av offentliggjøringen. For har man fulgt med litt, så har man sett at det går den veien. Det er ikke noen bombe. I andre land også... og jeg tror at vi i alt for mange år har synset litt om hvordan det er, slik at jeg ... selvfølgelig er de undersøkelsene litt på godt og vondt... man merker jo det og ser på de i utlandet også at styrer seg litt inn på de undersøkelsene. Ja, jeg kan ta et eksempel: I elevinspektørene ble det brukt et ord ikke studieteknikk men... Læringsstrategier, ordet læringsstrategier og det tror jeg ikke det var mange av våre elever som visste hva var. De hadde ikke brukt det. Nå har vi bevisst bruk det.”*

### 3.6 Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?

I kapittel 1.4 kom vi med en antagelse om at skolens innhold vil bli utviklet og iverksatt ut fra ønsket om å gjøre det godt på eksterne vurderinger. Resultater som styringsverktøy og innføring av nye vurderingssystemer antar vi vil kunne skape endringer i valg av ledelsesstrategier. Som en følge av denne antagelsen reiste vi i våre intervjuer forskningsspørsmålet: Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?

**Rektor A** sier:

*”Jeg er mye tydeligere på læringsutbytte i dag enn for noen år siden, helt klart.”*

Denne rektoren har en utdanningsbakgrunn som tilsier at det ikke alltid var resultater som skulle telle mest, men gir uttrykk for at hun ikke lengre ser den sosialpedagogiske vinklingen som en motsetning til resultattenkningen. Samtidig ser hun at det i personalet er de som synes at det viktigste er å legge hovedvekt på det sosialpedagogiske, og de som jobber mer i retning av læring målt i prøvesituasjoner og med karakterer. Her sier hun at det er en ledelsesutfordring å forene disse to leirene i personalet. Samtidig gir rektor A uttrykk for at hun oppfatter at:

*”... det er allright at elevene presterer enn jeg kanskje gjorde tidligere.”*

Rektor A er klar på at de resultatene som foreligger er noe som hun bruker aktivt, og at hun er i gang med å systematisere dette arbeidet ved skolen. Et resultat av tilgangen på datamaterial er at resultater legges ut på skolens hjemmeside som noe de er stolte av. Dette har vakt noen reaksjoner, men ledelsen står for dette og vil sikkert gjøre det igjen. De har som et av sine strategiske mål å være en av de tre beste skolene i Oslo. Samtidig uttrykker hun at:

*” Jeg vil passe på at ikke det er det som blir det viktigste, at ikke jeg blir forbundet bare med kvalitetsvurdering.”*

Det som Rektor A likevel bekrefter, er at de nye evalueringsverktøyene (særlig brukerundersøkelser som f. eks elevinspektørene) er et godt bidrag til hennes lederfunksjon i forhold til strategisk utvikling. Hun sier at det er mye lettere å få i gang drøftinger i forskjellige fora, og at det for henne både er viktig å bruke disse resultatene positivt og at det gir ryggdekning for å kunne ta opp ting. Samtidig roper hun et aldri så lite varsku om at prøveresultater og resultater av brukerundersøkelser ikke må bli det som utgjør skolehverdagen; hun mener det er viktig å se helheten i skolen. Hun understreker videre at i en skole hvor det legges så pass mye vekt på det individuelle, så er fellesskapet veldig viktig. I forhold til sitt personale gir hun klart uttrykk for at

*”... man faktisk må være ganske tydelig på hva man forventer av prestasjoner og hva vi skal gjøre.”*

---

Hun går så langt som å si at det faktisk har blitt enklere for henne å kunne forlange at det skjer noe nedover i systemet og gir eksempler på at hun helt konkret har gått inn i situasjoner hvor resultatene har vært dårligere hos enkelt lærere enn hos andre lærere og arbeidet helt ned på det konkrete plan om hva som skal gjøres for å løfte elevene. Dette er imidlertid i strid med det som hun sa innledningsvis i intervjuet, hvor hun ser sin lederrolle som å være pådriver i å få i gang prosesser, mer enn å være aktiv deltaker i prosessen. Samtidig er hun reflektert omkring dette dilemmaet ved at hun viser til at hun av og til går alt for langt i å få ordnet opp. En ting er å ha teorier om egen lederrolle, en annen å vise det i praksis. Rektor A refererer til Søggen utvalgets kapittel om ledelse (NOU: 2003) som en viktig rettesnor for rektor A.

*Skoleledelse er derfor mer og mer kommet til å bli ledelse av kunnskapsbedrifter. Lederskap på den enkelte skole må dreie om å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk for å virkeliggjøre læreplanverkets mål og sikre kvaliteten i læringsarbeidet. Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen. (NOU: 2003:16)*

**REKTOR B** er rektor på en skole hvor resultatene ikke har vært så gode, hvor rektor sier:

*”Vi sier ja til alt det vi kan få av medieomtale som er positiv, så som type 17. mai, være på tv, avisoppslag... for det gikk sånne rykter om at barna her de kan jo ingenting og forstår ingenting og lærerne sa: ’Jammen med våre elever så går det jo ikke.’ De senket kravene.”*

Skolen har opplevd fraflytting på grunn av negativ medieomtale knyttet opp til resultater og har vært nødt til å legge strategier for å beholde sine elever. Ved siden av positive presseoppslag legger derfor denne skolen nå opp til et informasjonsmøte

hvor assisterende og rektor pluss et par lærere forteller om skolen og hvordan de jobber. De forteller om hvilket verdisyn skolen har, og hvordan de arbeider pedagogisk. De viser også fram skolen slik at de foresatte skal få mer innblikk i skolen. Denne offensiven rettet mot de foresatte har hatt positiv virkning. Mange som hadde tenkt å søke om overflytting, blir værende likevel. Men som rektoren også sier:

*”Vi prater da om mindre frafall.”*

Rektor B uttrykker en del frustrasjon over alle undersøkelser og kartlegginger som gjennomføres:

*”Altså jeg synes at jeg bruker mye tid på byråkrati, det synes jeg. Det tar mye tid, og jeg er med på mye sånn type så nå er det kompetanseløft, altså det er viktig nok ikke sant – vi har brukerundersøkelser, elevinspektører - det er mye og det skal jobbes med og tida mi det blir veldig sånn heseblesende sånn at vi i ledelsen skulle sette oss ned og virkelig ... skal vi jobbe med disse resultatene det kommer nytt til hele tiden ... nytt, på nytt, på nytt så får aldri – jeg synes ikke at jeg får jobbet nok med det og ... jeg har hatt en brukerundersøkelse her for et par uker siden alt – kaste tilside alt og virkelig jobbe med den og ta ut områder som jeg har lyst til å gjøre noe med.”*

Samtidig som dette er et klart uttrykk for at det er arbeidskrevende, og at man som rektor trenger tid til å fordøye og å bearbeide resultatene, så sier denne rektoren også at hun gjør bruk av resultatene for å følge opp den enkelte lærer.

*”Bruker det også som litt sånn for å følge opp lærere for å se.”*

Hun viser også til situasjoner hvor det er klare faresignaler knyttet til dårlige resultater:

*”Vi lå jo nest nederst på lista når det gjaldt leseundersøkelser som ble offentliggjort i Aftenposten. ... Lærerne gikk helt ned i kjelleren, og jeg hadde ikke forutsett det, og vi måtte jobbe med det å bygge opp deres selvtillit. Men det gjorde også noe med deres måte å jobbe på, mer systematisk. Som jeg tror er veldig*

---

*fornuftig og veldig bra. For systematikk tror jeg er noe som vi har mangla i norsk skole og det ser jeg på de lærerne som er systematiske, har system med det de holder på med – der får de bedre resultater. Og det tror jeg testene kan hjelpe oss med å se. At system er ganske viktig. ”*

Det innledende dilemmaet blir da ganske tydelig hvis systematikken ikke gjenspeiler seg i ledelsens/ rektors mulighet for å kunne analysere disse resultatene i skjermede omgivelser og med mulighet til å kunne avsette tid til dette. Like fullt svarer rektor bekreftende på spørsmålet at hun bruker resultatene fra testene bevisst i strategiarbeidet på hva som det skal satses på i skolen. Det drøftes i personalet og rektor mener det er

*”... ganske viktig at undersøkelsene blir brukt i ulike fora.”*

Endringer i lederrollen over en tidsperiode på ca. 20 år oppfatter denne rektoren på følgende måte:

*” Altså det var jo veldig lite handlingsrom tenker jeg i forhold til sånt ( snakker innledningsvis om budsjett og lønn), men man ble heller ikke sett etter i kortene, det var ingen som spurte om resultater, ingen som blanda seg - så sånn sett så kunne man gjøre hva man ville. Sånn sett så var det veldig fritt.”*

I dag opplever hun også at det er en helt annen bevissthet og holdning i personalet til at hun som leder kan bestemme en hel masse ting. Men for henne er det viktig å ha personalet med seg:

*” Altså hvis jeg ikke har med meg folk, da går det ikke.”*

Hun mener å se enorme forskjeller i dagens ledelsessituasjon og kan ikke huske at det var noen leder som sa at:

*” Her er veien eller her er målet – la oss dra sammen mot dette målet.”*

Den demokratiske tenkingen som gjennomsyret den tids lærerråd, ser hun på som at det var den sterkeste rett i lærerstaben - håndsopprekning og forslag til vedtak fra de som ordla seg best og oftest.

En annen side av hennes lederfunksjon er at hun ser at:

*”... jeg er filter nedover i systemet for hva som kommer ovenfra...”*

Det denne rektoren gir uttrykk for er at det er en sterk kommunal styring fra både politikerne og Utdanningsetaten.

*”Og jeg kan ikke presse videre nedover – det presset som jeg blir utsatt for – hvis jeg kjører det presset nedover og begynner med pekefingeren og dytte og dra og si at ”dere skal bare levere resultater” – da blir det veldig sykkelig her.” ... ”Jeg synes det er en kjempeutfordring å beholde roen og klokskapen og vite hva jeg skal ta, hvor mye jeg skal informere hvor mye jeg skal skjerme. Altså balansegangen – for det er så enormt med papir og informasjon – hva jeg skal skjerme lærerne for -”*

Rektor B mener at hun er nødt for å prioritere, selv innenfor områder som hun vet at overordnet nivå mener at hun burde gjøre noe med. Hun er lojal til den kursen som hun har staket ut sammen med personalet. Det er saker og områder som hun mener at de som skole brenner for og som de selv vil jobbe med. En annen side ved ledergjerningen er at ledelsen ved denne skolen har tatt mye arbeid på seg fordi de har sett at lærerne er slitne. Det er store krav til lærerne. Hun kommer også tilbake til at administrasjon og utfylling av skjemaer og rapporter tar uforholdsmessig stor del av arbeidsdagen og er i ferd med å bygge opp en kontorkompetanse som kan ta seg av slike ting. Tid til ledelsessamarbeid blir det lite av:

*”Men det som det mer og mer blir til er at assisterende jobber mer og mer med den pedagogiske utviklingen. Det er et løp som går hele veien. Så hun har hovedfokus på det, så har jeg det administrative. I og med at vi bare er to så – vi sitter veldig sjelden i møter sammen og blir enig om hva vi gjør. Det går på sett og vis.”*

**Rektor C** sier at hun ved denne skolen har vært nødt for å arbeide tett med sine lærere på metodesiden, for sammen med dem å finne de gode metodene som kan gi god læring for elevene. Dette er en forholdsvis nyetablert skole i en del av byen hvor

---

det i en periode ikke var populært å jobbe. Det har vært mange ufaglærte inne i skolen og hun har brukt mye tid og ledelse til å få faglært personale til skolen og igjen til å få dette personalet til å fungere godt sammen. Hun sier at hun ikke er upåvirket av det som har skjedd i skolen de siste årene:

*”Og jeg må si det at det har vært en god hjelp for oss også ha disse kartleggingene, og det at vi på en måte har fått noen verktøy for å gå inn og måle – så kan man like eller ikke like verktøyene – det hjelper oss i hvert fall til å si noe om utviklingen. Så det har, ja jeg må si vi jobber nok mye mer målrettet og mye mer strukturert og er mye mer tydelig på hva vi vil nå, enn det vi gjorde for tre år siden.”*

Noen av resultatene har gjort at skolen har satt seg noen mål til forbedring, og rektor C er etter hvert også begynt systematisk å bruke Kvalitetsportalen som tilbakemelding om hvordan denne skolens resultater ligger i forhold til andre skoler, som hun mener at hun kan sammenligne seg med. Men hun ser klart de utfordringene hun har som leder i forhold til eget personale:

*”Den utfordringa jeg ser, er hvordan anvende resultatene inn på skolen for å bidra til utvikling. Det at vi har gjennomført en lesekartlegging - hvordan jobber vi med de resultatene blant de lærerne som har de elevene som er målt, men også de som har elevene som kommer etter som skal inn å jobbe mot de samme målene. Og der føler at vi ikke helt har klart å finne en god måte å gjøre det på. Jeg opplever at det er ganske – det har noe med ikke bare holdninger, men jeg tror det handler om mentalitet eller forståelse av hvorfor vi gjør alt dette. Det er modning som jeg opplever at tar tid i lærerkollegiet, sånn at når jeg legger opp til tid enten på fellesmøtet eller teammøter hvor vi skal diskutere resultater så – så er det litt sånn vanskelig – lærerne føler det er vanskelig å gripe fatt i det. De ser ikke helt poenget ved det. Og det tror jeg er en modningsprosess. Og det er antakeligvis så må jeg styre det mye mer enn det jeg har gjort. For at vi skal klare å få brukt resultatene godt.”*

Hittil mener hun at hun har jobbet for mye med disse resultatene på skolenivå- hun synes selv at hun nå har en jobb å gjøre rettet på individnivå. Rektor C sier også at fokuset på innholdet i skolen for henne har forandret seg på en måte ved at hun nå er mye mer fokusert på læringsmål enn tidligere.

*”Jeg tror det ligger litt i skolekulturen det at vi har vært opptatt av det hvordan vi skal gjøre ting og hatt mye fokus på planlegge god undervisning og ikke vært så opptatt av læring. Og det skiftet fra undervisning til læring, opplever jeg har skjedd i løpet av disse årene.”*

Hun peker samtidig videre på en ny ledelsesutfordring:

*”Og vi er ikke gode på å evaluere. Sånn at vi setter målene, men det glipper der i forhold til å følge opp etterpå. Nådde vi målene? I hvilken grad nådde vi målene? Og hva gjør vi med det. Der er vi ikke. Så jeg ser at det er den store utfordringa nå. Klare å få til det. ”*

Rektor C mener selv at hun opplever at lederrollen er i ferd med å forandre seg. Alt henger imidlertid sammen, mener hun og hva som er årsaken til hva er ikke alltid godt å si:

*”Men når vi får mer fokus på læringsresultater, så blir jo min kontakt med lærerne som leder på et annet nivå. Jeg ser at medarbeidersamtaler f.eks. har en annen innretning og et annet fokus nå, enn det de hadde for to år siden. For det at vi har jo fokus på resultater, vi har fokus på satsingsområdene våre osv, så vi har helt annen type samtale nå. Jeg har mulighet til å følge opp læring på det enkelte klassetrinn på en helt ny måte. Og det synes jeg er bra for det er det som er kjernevirksomheten vår.”*

Rektor C er veldig opptatt av å følge opp både elever og lærere. Hun uttrykker det slik:

*”Men det er to sider av det. Det ene er det på en måte at gjennom at vi får resultater og vi setter oss nye mål, så blir jo jeg en form for kontrollør. Jeg skal sjekke at vi når målet, jeg skal være med på å sette mål, og på en måte da blir jeg*



---

*jo 'piskan' på at vi skal nå disse målene. På den andre siden må også jeg være tilstede i forhold til å gi støtte, i forhold til å finne ut av hvilke muligheter har lærerne i forhold til å gjøre det oppdraget de har fått på en måte og kunne, og om ikke jeg kan gi veiledning, så få folk med på kurs hvis de trenger det, eller veilede hverandre eller ja... altså at de får input og inspirasjon og sånne ting. Og jeg ser jo at den... parallelt med at alt blir så desentralisert... at vi på en måte nå får så mye makt og myndighet lokalt på skolen at min rolle på den andre siden når det gjelder det administrative det bare vokser og vokser, i forhold til rapportering i forhold til oppfølging på alle nivåer. Så det at den biten vokser samtidig som jeg ser at den rollen utad, rollen min ut i blant pedagogene burde være større. Jeg ser jo at jeg klarer ikke helt å finne ut av hvordan jeg skal håndtere det. Tiden strekker ikke til i forhold til det jeg vil ja."*

**Rektor D** gir uttrykk for at hun ser på seg selv som en tydelig leder i tråd med de endringer som ligger i tiden. Hun ønsker ved siden av et tydelig lederskap å jobbe i samarbeid med sine lærere, men krever også mye av det personalet hun leder.

*"Og da kreves det veldig mye mer av en leder, det å se hva vi trenger å gjøre av endringer for å kunne følge det som er pålagt oss av planer, opplæringsloven, altså av politikere og av regler. Så... det å stå samlet og ha dyktige folk i alle ledd ... være tydelige det gir trygghet, og jeg forutsetter at det faglige ligger i bunn hos lærerne."*

Strengt krav til lærerne har hun også ved at hun sier at hun synes at det har vært alt for mange som har fått lov til å være lærere, som ikke burde vært lærere. Hun synes det har vært gjort lite med dette. Det har ikke vært kultur for å ta fatt på dette.

I forhold til nye undersøkelser og kartlegginger gir hun uttrykk for at de tilbakemeldingene hun får stemmer ganske godt overens med sin egen opplevelse av skolen, og at det er et godt arbeidsredskap. Samtidig uttrykker hun litt motsigelsesfullt dette:

*"Men jeg synes at det er et hjelpemiddel, på godt og vondt selv om ikke alt hjelper deg like mye. Det er såpass nytt,..."*

Hun bruker en del resultater til oppfølging i medarbeidersamtaler, f.eks. dette med læringsstrategier og lesing og sier også at undersøkelsene har for henne som leder vært

*”en hjelp til å se hva det er vi kommer til kort på.”*

På et direkte spørsmål om disse nye evalueringsverktøyene og en sterkere form for kontroll, har forandret hennes strategier og måter å legge opp arbeidet på, svarer hun følgende:

*”Jeg har vel alltid hatt et veldig sterkt fokus på planer, og det blir jo en følge av dette her. Og dette har vi jo bare blitt ennå mer nødt til gjennom kravene fra Oslo først og fremst, på dette med mål. Der har vi jo en direktør som har styrt veldig det. Sånn at de har blitt mye mer presise, mye mer målbare, og det tror jeg nok både vi og driftsstyret ser på som en fordel, selv om de noen ganger kan bli for rigide. Det kan kanskje være ting som er vanskelig å måle, og vi kan noen ganger lure på hvorfor vi skal ha akkurat det tallet der. Men det gjør at det blir veldig synlig. Har vi nådd det eller har vi ikke? Og før har vi sittet og synset om det... eh. det gir mye mer... du har jo kommet i en tid hvor elevene har blitt mye mer forhandlende, og du må forholde deg mye mer til hva elevene synes om planer og arbeidsplaner og... det synes jeg bare er en fordel at vi har fått flere på banen når det gjelder å mene noe, og så må vi lytte til det når vi skal utarbeide noe nytt.”*

### 3.7 Hvordan opplever skolelederne den økte ansvarliggjøringen i en skolesektor med økt resultatorientering?

Informantene i våre intervjuer gir ved flere anledninger utsagn som bekrefter at en skoleleder i dag opplever en ansvarliggjøring av seg selv som person, personlig ansvarliggjøring, og at dette preger deres tanker om sin lederposisjon. Vi ser også at ansvarliggjøringen knyttes opp mot lojalitetsbegrepet, og at rektorene tolker dette med lojalitet som et meget viktig prinsipp i sin lederrolle. Rektor B uttrykker dette på en meget tydelig måte i følgende utsagn:

---

*” Astrid Søggen sier jo det: Du vet: ’Alt skjer under din ledelse’. Ikke sant? Og sånn er det jo. Lederen står ansvarlig. Og inn i mellom så har jeg en runde med meg selv for å se om jeg kan stå ansvarlig for det. Og det synes jeg er ganske viktig som leder. For meg er det viktig å være lojal. Hvis ikke jeg kan være lojal, hvis jeg ikke tror på de politisk fatta vedtakene, hvis jeg mener at budsjettet er for lite til å drive forsvarlig skole, så må jeg ta min hatt og gå. Så det mener jeg er ganske viktig.”*

Ansvarliggjøring innebærer det å stille krav, det uttrykkes gjerne ved uttrykket tydelighet som opptrer meget ofte hos våre informanter. Et eksempel på dette finner vi i intervjuet med rektor D, der hun uttrykker følgende:

*”Kravene til ledelsesjobben og hva som skal utføres på en skole har blitt mye strammere. Og de har blitt tydeligere. Det har blitt delegert mer og dermed følges vi mye mer opp.”*

Informantene uttrykker at de føler seg ansvarliggjort i forhold til resultater og måloppnåelse. Det blir da ofte fokus på målbare resultater som kan settes opp i form av måleparametre. Det er da snakk om læringsresultater og budsjett/regnskap. De uttrykker at resultatene følges opp via rapportering og kommuniseres via medarbeidersamtaler/samtaler med overordnet nivå. For skolelederne/rektorene er det overordnede nivået områdedirektører som representerer det kommunale leddet. Rektor A gir oss et godt eksempel på at skoleledere i dag opplever en klar resultatorientert ansvarliggjøring. Hun uttrykker følgende:

*”I dag så er det å jobbe i Osloskolen det er å følge opp i forhold til resultater, og det er veldig tydelig kommunisert til meg. Det er tydelig kommunisert i forhold til den overordnede planen fra Utdanningsetaten i Oslo. Og det blir kommunisert i de samtalene som jeg har med min nærmeste overordnede.”*

*”Jeg opplever at overordnet nivå er meget differensiert, når jeg har samtaler med min overordnet så har han plukket ut hvilke områder som han mener at det er*

---

*viktig for oss å jobbe videre med. Jeg opplever at han er ganske konkret og tydelig... vi blir enige i at det er de områdene vi skal jobbe mer med. ... ønsker at det blir noe mer rom for å fortelle hva man får til utover det som det spørres etter... at jeg kunne tenke meg litt mer tilbakemelding på andre ting enn akkurat disse tallene.”*

Vi spurte rektor A om de følte seg spesielt ansvarliggjort i forhold til resultatene, de målbare. Hun svarte da:

*”Ja, veldig mye de målbare resultatene og tallene.”*

Informantene uttrykker at manglende resultatoppfølging fra deres side eller manglende måloppnåelse, kan føre til at de selv bør ”ta sin hatt og gå”, eller at det overordnede nivået ”ber” dem om å finne en annen jobb, altså oppsigelse. Dette synes de selv er en rimelig konsekvens. Her ser vi eksempler på både personlig ansvarlighet og resultatorientert ansvarlighet.

Rektor C uttrykker dette på følgende måte:

*”Jeg tenker at jeg kan leve med at skolen får dårlige resultater over en periode, fordi jeg ser at det er en prosess å snu ting og en prosess å få til endringer og alt det der. Men hvis jeg skulle sitte som leder på skolen over 10 år og fortsatt å reprodusere dårlige resultater, så ville jeg føle at jeg hadde et stort ansvar for det. Jeg vet ikke om jeg ville fortsatt, jeg tror ikke jeg ville fortsatt som leder da. Jeg vet ikke om min leder ville hatt meg som leder heller etter hvert. Jeg ville tru.. jeg tenker i hvert fall som så at hvis ikke vi får tilfredsstillende resultater over sikt, det betyr ikke at vi skal ligge høyt oppe på skalaen, men at vi skal ha en utvikling i forhold til oss sjølv i hvert fall. Så tenker jeg at det, jeg tror at min leder ville si at jeg kanskje burde kanskje tenke på noe annet. Det regner jeg med.”*

Skole C er et eksempel på en skole der foreldrene i utgangspunktet stiller få krav til skolen, og generelt sett kan vi si at de også har forholdsvis lave forventninger til elevenes læringsresultater. Dette komme til uttrykk hos rektor C på følgende måte:

---

*” Og så tenker jeg det at vi er ikke mange kritiske røster innad på vår skole. Vi har foresatte som er fornøyd med skolen, mer enn de burde være. Som stiller få kritiske spørsmål til oss og som presser oss lite i forhold til resultater. Og da tenker jeg at da må vi og på en måte profilere oss for vi er nødt til å – vi må på en eller annen måte sette oss i en situasjon der vi forplikter oss til kvalitet for det er ikke nødvendigvis sånn at det presser seg på innenfra hos oss... ”*

*” For vår skole så opplever jeg at vi, hvis vi hadde fått lov å leve i fred og definert våre egne standarder, så hadde ikke de standardene vært gode nok i forhold til våre elever. Andre skoler har foreldre og andre pressgrupper som er med på å pushe standardene for oss, vi som ikke har det, så tenker jeg at det er kjempeviktig at det er noen andre som er med på det å definere standardene for oss og at vi på en måte presser oss til å levere bedre resultater. For målet vårt er jo at våre elever skal bli best, godt mulig rusta, så godt rusta som over hodet mulig for å komme seg godt gjennom. ”*

På skole D finner vi eksempel på foreldre med høye krav til skole og elevprestasjoner, og en rektor som jobber mye for å tilfredsstille foreldrenes behov. Dette kan synliggjøres gjennom følgende sitat fra rektor D:

*” Av og til litt urimelige krav fra foreldrene til sine egne unger. De er veldig ambisiøse på egne ungenes vegne, de følges mye mer opp på godt og vondt. Du kan oppleve noen ganger at de føler ikke at de har blitt hørt før de har fått rett. Så jeg bruker mye mer tid på foreldre. ”*

Rektorene opplever en klar endring av skolelederrollen mot effektivisering og resultatstyring. De opplever at de har fått et større mandat og at stadig flere områder delegeres – egne resultatenheter. Dette gjør at ansvarsområdene stadig blir større, og at ansvarliggjøringen oppleves sterkere. Det blir stadig større områder å bli ansvarliggjort på. I følge rektorene er områdene for mange og fører til at de må prioritere ned en del av dem. Rektor C sier følgende:

*” Jeg synes ikke det er lett heller, jeg føler vel på en måte at vi skal prestere på alle områder samtidig. ”*

Rektor D uttrykker også at det er veldig mange områder som skolene skal kunne vise resultater på. Hun er opptatt av hva skolene kan makte, og at dette kan stå i kontrast til de kravene som stilles fra etatens side:

*”Og da er det ledelsens rolle og finne ut av hva er det vi må tone ned. Og være sterke på leddet ovenfor, for vi blir jo målt på det igjen. Vi skal neste uke med vår sjef, og han er jo veldig presist på... og sier noe om at her er dere for lite tydelige, her må dere gjøre sånn og her må dere gjøre sånn.”*

Vi stilte rektor D følgende spørsmål: ”Får jeg spørre deg om disse fokusområdene som skal følges opp fra etatens side, føler du at du klarer å følge opp alle disse?”

Rektor D svarte da rimelig raskt og tydelig:

*”Nei, det har vi sagt at vi ikke gjør.”*

Vi stilte da et oppfølgingsspørsmål: ”Selv om du føler deg ansvarlig for disse områdene, føler du at du må prioritere noen av dem for dere?” Hun svarte da:

*”Ja, men jeg føler at det er noen som vi er nødt til å følge opp, og de er nesten i meste laget. Så, så,... men vi sier klart ifra om de og de områdene... Det er jo lærerne som driver skolen i det daglige, og vi skal være lydhøre. Jeg er så avhengig av at de holder seg friske og føler at de mestrer jobben sin så da må vi sammen kunne finne ut hvor vi setter inn støtene og hva vi velger bort, og det er det jeg som må fronte videre... det er jeg som må være med å styre i riktig retning ..men det er vårt ansvar, men det er jeg som må ta hovedansvaret for at det går i riktig retning, og det er klart at det...skal det begynne å gå nedover hele tiden, så må vi finne årsakene til det.”*

Rektor D gir her uttrykk for en leders dilemma som handler om krav som stilles kontra reelle muligheter til å følge opp. Hun ser det som sin oppgave å balansere mellom det å prestere og det å drive en god personalpolitikk. Hun føler en ansvarliggjøring for lærernes helse og trivsel, og hun er helt sikker i sin sak på at det er rektor som har det fulle og hele ansvar for helheten i organisasjonen.

---

### 3.8 Hvordan uttrykker skolelederne at de har kontroll over det de stilles til ansvar for?

I det følgende henviser vi til områder i intervjuene hvor rektorene direkte og/eller indirekte uttrykker det å ha kontroll. Det å ha kontroll velger vi å se i tilknytning til kvalitet i skolen og da i sammenheng med resultater som blir synlig i forbindelse med vurderingssystemer.

#### **Rektor A:**

*”.. når jeg har samtaler med min overordnede så har han plukket ut hvilke områder som han mener at det er viktig for oss å jobbe videre med. Og så håper han at jeg skal si det samme. Vi møtes veldig på det. Vi blir enig i at det er de områdene vi bør jobbe mer med. Jeg opplever at han er ganske konkret og tydelig.”*

Slik omtaler Rektor A møtet med sin områdedirektør. Hun har et positivt syn på å bli stilt til ansvar for å jobbe med de områder som overordnet nivå forventer og fremstiller disse kravene som hjelp til å oppnå resultater på skolenivå.

*”Det som er min oppgave der, det er jo å da skape aksept for den måten å tenke på ... jeg må skape aksept for den måten som Oslo tenker på.”*

Rektor A kan fortelle at hun ser på elevenes resultater (karakterer) og sjekker hvordan elevene presterer. Hun kunne fortelle om et tilfelle hvor hun registrerte at en elevgruppe skilte seg ut, uten at hun fant noen grunn til at de elevene skulle være vesentlig dårligere enn de andre.

*”Jeg har da sagt til den læreren at det ikke er noen grunn til at resultatene her skal være dårligere. Og gått inn og sett på at det er for mange treere og så gått inn og sagt at her er det mulig å løfte noen av disse treerne. Såpass konkret har jeg vært. Du kan løfte flere elever opp fra det nedre sjiktet. Han har da måttet lage en plan for hvordan han skal jobbe for å få dette til. Dette med å følge opp enkelte. ... Jeg tror det er riktig å gå inn å være veldig tydelig på helt bestemte ting, og det å få*

*beskjed om at man må ta et mattekurs og gi bestemte beskjeder om hva som kan gjøres, og det å følge opp.”*

Hun var til stede i flere undervisningstimer og fulgte opp med veiledning.

Hun mener lærerne vet hva som gir resultater, og at de selv kan klare å finne ut hvordan de skal gjøre det. En utfordring er å få lærerne til å følge opp ting sammen. Hennes erfaring er at hun må bruke mye mer tid på oppfølging enn det hun ønsker for å få satt ting ut i praksis.

*”Jeg har vært med på å offentliggjøre ekstern vurdering innad på egen skole til lærere som har blitt observert. Og første gangen så var det voldsomt til følelser i sving. De opplevde det veldig sånn at de hadde gjort en dårlig jobb og forklare at det er ikke sånn jeg egentlig jobber osv. Sånn at jeg tror at en prosess på dette gjør at man ikke tenker sånn på dette. Jeg tror som rektor at mange vil kunne si at vi skal jobbe bedre.. vi har noen rammebetingelser som helt sikkert setter grenser, og innenfor disse skal vi jobbe så godt vi kan, og jeg som rektor kan helt sikkert gjøre ting bedre uten at det nødvendigvis blir et negativt fokus på det.”*

Hun legger vekt på at det skal være et system for å følge resultatene opp i praksis, og hun sier at de nye vurderingssystemene gir henne en ryggdekning for å kunne ta opp ting.

*”Det er mye lettere å få i gang en drøfting i fellesskap, det står faktisk sånn til. Vi har bl.a. det forholdet at brukerundersøkelsen viser en viss nedgang i dette med tilpasset opplæring fra i fjor til i år. Og det er jo interessant. Det er interessant for oss.”*

Hun er opptatt av hvordan de bruker resultater av kartleggingsprøver – de skal både tas opp på teamet og i elevsamtaler. Hun sier hun er tydelig på hva hun forventer av prestasjoner og hva som skal gjøres:

*”Så har vi laget en plan for våren hvor vi tar opp nasjonale prøver og Osloprøver og brukerundersøkelsen. Ja, og så har vi sagt hvilke fora de skal opp i og hvordan de skal jobbe med det.”*



---

*”Det er faktisk dette vi skal gjøre, ikke i tillegg til men isteden for slik vi gjorde før, så er det faktisk dette vi skal gjøre.”*

På spørsmål om lønn er et insitament for å få lærere til å påta seg utviklingsarbeid, sier hun at lokal lønn er et system som kan gi gode resultater, men at systemet med lokal lønn slik det fungerer i dag, bare er halvveis:

*” De (lærerne) kommuniserer tydelig at vi skal være med på dette med lokal lønn, men så signaliserer de samtidig at de ikke liker dette. Det er ingen god ting for en leder. Det er jo det som er situasjonen vår nå.”*

**Rektor B:** På spørsmålet om hun føler at hun har kontroll på det hun blir stilt til ansvar for, svarer rektor B:

*” Nei, men jeg kjenner på det ansvaret, jeg kjenner på det ansvaret før vi fikk disse prøvene. Jeg synes det er kjempe stort ansvar. ... Det er jo ikke jeg som leverer resultater - det er jo lærerne.”* Videre sier hun: *” Jeg tenker at som leder så kan du ikke la være å være ansvarlig.”*

Hun er opptatt av at både hun og personalet må opptre lojalt i forhold til politiske og overordnede vedtak.

*” Når jeg er ansatt i dette systemet, så må jeg være lojal i forhold til vedtakene. Og det sier jeg til lærerne og – det må de være og ellers så må de faktisk også ta sin hatt og gå.”*

Om sin egen lojalitet sier hun at dersom hun ikke tror på de politiske vedtakene og dersom hun mener at budsjettet er for lite til å drive forsvarlig skole, så må hun også *”ta min hatt og gå.”*

Rektor B gir uttrykk for at hun har et stort ansvar – et ansvar for at elevene skal både trives og lære, men ansvaret kjente hun også før disse prøvene kom. Videre sier hun at det derfor er viktig at hun har det godt med personalet for *” Det er jo ikke jeg som leverer resultater - det er jo lærerne.”*

Hun opplever at hun blir målt på resultatene fra nasjonale prøver og brukerundersøkelsene. På spørsmål fra oss om hun opplever dette som kontroll, ansvarliggjøring eller støtte og hjelp, svarer hun:

*” Det er kontroll. ... Det handler om levere resultater. Det synes jeg er helt greit.”*  
*” Derfor så er det greit når man ser på forbedring altså at man ikke sammenligner skoler som skal ligge likt, men at man ser på at skoler er i bevegelse i riktig retning hvis det er det handler om, så syns jeg det er greit.”*

Samtidig gir hun uttrykk for at hun ikke ønsker å bli styrt på måten hun skal nå målene på. *” Det tror jeg er noe som er ganske avhengig av pedagogene og av skole at vi i sammen må finne de metodene som passer oss best.”*

Rektor B mener det har vært viktig med innføring av tester og prøver for å komme bort fra synsing. *” Jeg tror det er viktig å ha noe å måle på. Men jeg håper jo ikke at det skal innføres karakterer i barneskolen.”*

Rektor B sier om offentliggjøringen av resultatene at hun er litt usikker på hva hennes holdning egentlig er, men hun synes at når det først er kommet, så ville det være fint om de også kunne få offentliggjort at de har gjort store forbedringer *” vi har ligget så dårlig an og vi legger oss på landsgjennomsnittet etter to år, yes vi er sånn - da skulle vi gjerne vise resultatene.”*

Rektor B har vært med på å initiere kontroll på sin skole og syntes dette var viktig, men nå uttrykker hun en engstelse for hvordan dette kan ende:

*” Vi får så mange nivåer å forholde oss til. Og når alle nivåene har hver sine så det kan bli litte grann uoversiktlig og det kan bli mye og nå så jeg synes det har blitt litt manglende fokus for man vil alt på en gang. Veldig kort tid. Veldig utålmodige politikere.”*

Rektor B gir sterkt uttrykk for at tidspresset er stort for henne og at hun gjerne skulle hatt mer tid til å få jobbet med undersøkelsene. Hun viser likevel til et eksempel der hun sammen med lærerne nå satser på matematikk for å prøve å heve resultatene. De

---

jobber med istandsetting av et matematikkrom for visualisering av matematikken og egen matematikkdag for å få fokus på faget.

**Rektor C:** På spørsmål om hvordan rektor C opplever overordnet nivå, sier hun:

*”Jeg opplever nok mest kontroll. Jeg gjør nok det. ... Altså jeg opplever sånn personlig at det er støtte i systemet, det er ikke det, men det som er av kontakt og det som det er behov for er nok mest av type rapportering. Det går den veien der.”*

Om ansvarliggjøringen på resultater fra overordnet nivå sier hun at det er tydelige krav om forbedringsmål, men hun opplever det ikke som ubehagelig for hun synes at det er helt rimelig at det må bli bedre. Hun må sette i gang noen tiltak for å prøve å få bedre resultater, men hun opplever å få forståelse og aksept fra overordnet nivå dersom hun prøver, men ikke lykkes.

*”Hvis jeg har en plan, hvis vi prøver ut noe, det er ikke sånn at det er en garanti. Eller om jeg har satt et mål som er for høyt i forhold til at vi at vi skal oppnå ting som vi ikke oppnår. Hvis jeg har en god begrunnelse, og vi har gjort et ærlig forsøk så opplever jeg likevel at jeg fortsatt får støtte. Men da må jeg bare finne nye strategier.”*

Videre sier hun:

*”Men hvis jeg skulle sitte som leder på skolen over 10 år og fortsatt å reprodusere dårlige resultater, så ville jeg føle at jeg hadde et stort ansvar for det. Jeg vet ikke om jeg ville fortsatt, jeg tror ikke jeg ville fortsatt som leder da. Jeg vet ikke om min leder ville hatt meg som leder heller etter hvert. ”*

Rektor C mener at det er mulig å gjøre noe med det meste innenfor visse grenser – og at det alltid er mulig å få til en utvikling. Hun ønsker å gi lærerne hjelp og støtte til å se at man kan gjøre ting annerledes og at det handler om å prioritere og å gjøre noe skikkelig og følge opp ordentlig. Om endring av sin egen arbeidspraksis sier hun blant annet:

*”Da tenker jeg mer veiledning, mer tettere på lærerne i forhold til læringsresultater og arbeidet i det hele tatt. Men det er to sider av det. Det ene er det på en måte at gjennom at vi får resultater og vi setter oss nye mål så blir jo jeg en form for kontrollør. Jeg skal sjekke at vi når målet, jeg skal være med på å sette mål og på en måte da blir jeg jo ”pysken” på at vi skal nå disse målene. På den andre siden må også jeg være tilstede i forhold til å gi støtte, i forhold til å finne ut av hvilke muligheter har lærerne i forhold til å gjøre det oppdraget de har fått.”*

Mye av drivkraften til lærerne for å oppnå bedre resultater mener rektor C ligger i lærernes stolthet i profesjonen.

*”Vi ønsker å oppnå noe i forhold på elevenes vegne. Noe i forhold til oss selv og i forhold til hva vi ønsker å oppnå og litt på elevenes vegne at de skal jammen meg få til noe mer enn dette.”*

På spørsmål om hun kan ha kontroll med utviklingen, så svarer hun: *”Hvis jeg vil..., så kan jeg det men det kan koste ganske mye.”*

Lønn som et middel for å oppnå utvikling, er hun tydelig i forhold til:

*”Kriteriene for å få lokale tillegg det ligger i at du skal ha gjort noe innenfor skolens utviklingsområder. At du skal på en måte vise til at du har gjort noe. Og da, enten innenfor lesing, spesielt innenfor lesing, mappemetodikk, innenfor skolehjem samarbeid, innenfor bruk av IKT, vi har blitt enige om noen områder.”*

Men samtidig sier hun at lærerne griper denne muligheten i varierende grad:

*”Og noen griper anledningen og lar seg på en måte inspirere litt og andre gjør ingen forskjell på en måte. Og det har fått utslag at noen har fått lønnstillegg og andre har ikke fått det.”*

Summen av alle områdene som skal følges opp, gir rektor C uttrykk for er for stor. Et dilemma føler hun er at hun bør prioritere noe og følge opp ordentlig, men samtidig føler hun at hun må prestere på alle områder samtidig- *”det handler vel om meg og da, det å klare å prioritere å gjøre noe skikkelig og følge opp ordentlig.”*

---

Det rektor C sier noe om her er tida som ikke strekker til for å klare å levere gode resultater på alle områdene og at antall fokusområder blir for mange.

*”..parallelt med at alt blir så desentralisert at vi på en måte nå får så mye makt og myndighet lokalt på skolen at min rolle på den andre siden når det gjelder det administrative, det bare vokser og vokser i forhold til rapportering i forhold til oppfølging på alle nivåer. Så det at den biten vokser samtidig som jeg ser at den rollen utad, rollen min ut i blant pedagogene burde være større. Jeg ser jo at jeg klarer ikke helt å finne ut av hvordan jeg skal håndtere det. Tiden strekker ikke til i forhold til det jeg vil ja.”*

**Rektor D:** I intervjuet uttrykker Rektor D seg i flertallsform, dvs. at hun bruker ordet vi når hun snakker. Vi er et uttrykk for lærerne og ledelsen. Samtidig er hun er veldig tydelig på at hovedansvaret ligger på henne.

*”Kravene til ledelsesjobben og hva som skal utføres på en skole har blitt mye strammere. Og de har blitt tydeligere. Det har blitt delegert mer og dermed følges vi mye mer opp.”*

Hun må styre i riktig retning, men det er et felles ansvar. Hun er opptatt av læreren og hvordan læreren fungerer. *”Det er jo lærerne som driver skolen i det daglige og vi skal være lydhøre. Jeg er så avhengig av at de holder seg friske og føler at de mestrer.”*

Hun uttrykker også at det er viktig at rektorer må kunne stille krav til lærerne og at lærere må ha aksept for at det er slik.

*” Jeg synes at det har vært alt for mange som har fått lov til å være lærere, som ikke burde vært lærere. Jeg synes det har vært gjort lite med dette. Det har ikke vært kultur for det. Det håper jeg at skjer nå.”*

I denne sammenheng trekker hun fram at det nå har skjedd en endring i krav til rektorer ved nyansettelse og at det igjen vil ha en virkning i forhold krav som stilles ved ansettelse av lærere. Med henvisning til lærere, legger hun til *” selv om man ikke kan gjøre noe med dem som man ikke har gjort noe med på 25 år.”*

Hun føler at hun kan ha kontroll på det hun blir ansvarliggjort for. Dersom det oppstår spesielle situasjoner i forhold til lærere, vil hun gå inn og veilede.

*”Dette er jo også litt av grunnen til at jeg går rundt, altså mener jeg at lærere ikke fungerer sånn som de bør, så er det meg som må sette i gang en veiledning. Når det kommer klager fra foreldre så må jeg inn å undersøke det, om det er hold i det, og svare tilbake til foreldre, at det er undersøkt og jeg har tenkt å gjøre det og det.”*

Rektor D sier at hun går inn og kontrollerer i etterkant dersom det er noe spesielt som oppstår for hvis ikke:

*”... da måtte jeg jo være alle steder da. Alle skjønner jo at man kan ikke ha en sånn kontroll, det ville jo ikke være ønskelig heller”*

Antall fokusområder skolen er pålagt å følge opp og som hun som rektor er ansvarlig for, mener hun er i meste laget. Hun føler ikke at hun kan klare å følge opp alle.

*” Du hadde en tråd i og en plan for hva du skulle gjøre og så kommer det plutselig noen satsningsområder inn, ikke sant og så blir du testet i det året etter. Litt tilfeldig. Men jeg synes ikke det er det store problemet, men jeg synes det at det er uforutsigbart og det med arbeidsmengden som er det som jeg synes er mest problematisk.”*

Hun er opptatt av å skjerme personalet – slik at de mestrer jobben sin og holder seg friske – og at hun som leder må klare å formidle oppover i systemet hva de på skolen kan klare å gjennomføre, og hva de må velge bort.

Hun ser klare fordeler av lokale lønnsforhandlinger, som blant annet er med på en bevisstgjøring av lærerne i forhold til hva hver enkelt bidrar med i forhold til fellesskapet.

*”Jeg liker individuell lønn, altså dette med lokale lønnsforhandlinger, jeg mener at det er helt feil at du skal kunne gå rundt å være den slappeste læreren, og så får i tillegg ikke ledelsen gjort noe med det, for det er ikke gjort noe med på 25- 30 år.*

*Det mener jeg er helt feil og i kraft av at det bare plopper opp, og du er kanskje lektor med opprykk, så får du høyest lønn på hele skolen, og du bidra ikke på noen fronter. Så jeg er veldig glad for den biten der. Jeg mener at det er en gunstig anledning til å gi noe til de som yter noe. Og de vet veldig godt her at jeg liker den ordningen og at vi setter opp kriterier som er ofte i tråd med de som blir gitt fra Oslo, men at de er kanskje spisset noe. ”*

## 4. Når empiri møter teori- drøfting

I del 2 har vi tatt for oss forskjellige teoretiske perspektiver. Disse perspektivene vil ligge til grunn når vi nå vil vi drøfte vårt empiriske datamateriale i denne delen.

Kapitlet er delt inn i fire avsnitt og i tillegg kommer en oppsummerende del til slutt. De fire delene henger sammen med hvert av våre fire forskningsspørsmål som var utgangspunkt for inndelingen av vårt empiriske materiale.

Først vil vi ta for oss de endringene som rektorene opplever og se det i lys av det systemskifte som vi mener har funnet sted. Deretter vil vi ta for oss ledelsespraksis slik det kommer til uttrykk hos rektorene, og se på likheter og forskjeller i strategiske ledelsesvalg og ledelsespraksis. ”Å bli sett i kortene; om økt ansvarlighet” er tittelen på det tredje avsnittet. Ansvarliggjøring omhandler flere nivåer i et hierarkisk system, og vi ser på rektors ansvar i dette systemet. Vi drøfter rektorenes utsagn i forhold til resultatorientert ansvarliggjøring og videre ser vi på årsaker til økt ansvarliggjøring. Vi har et spesielt fokus på ansvarliggjøring sett i lys av foreldre -forventninger og avslutter denne delen med hva rektorene uttrykker når det gjelder bruk av insentivsystemer. Siste del omhandler rektorenes mulighet for kontroll på skolenivå. Kvalitet knyttes til ansvarlighet og kontroll. Til slutt har vi et sammendrag med utgangspunkt i vår problemstilling.

### 4.1 Endringer – slik de omtales og oppleves.

I dette avsnittet vil vi se på de endringer som rektorene beskriver, og som vi mener kan knyttes til det som i innledningen og i teoridelen blir omtalt som systemendringer. Vi vil trekke fram endringer i forhold til overordnet nivå og internt på skolenivå. Videre vil si noe om rektorenes opplevelse av endring i forhold til brukerne; elever og foresatte, og tilslutt i dette avsnittet vil vi komme inn på hvordan



---

rektorene har møtt offentliggjøringen av resultatene av forskjellige tester og undersøkelser

### *Opplevelse av endring i forhold til overordnet nivå*

Alle rektorene forteller om en tettere oppfølging fra overordnet nivå.

Områdedirektørene har ansvar for kontakten med og oppfølging av rektorene på de enkelte skolene innenfor sitt område. Rektorene i våre intervjuer henviser til medarbeidersamtaler som de har hatt eller skal ha med sine respektive områdedirektører. De fire rektorene forteller at innholdet i medarbeidersamtalene har fokus på skolens resultater fra prøver, tester og undersøkelser som er initiert fra skoleeier og nasjonalt nivå og som har utgangspunkt i Utdanningsetatens fokusområder. Rektorene beskriver et opplevd krav om å gjennomføre og analysere tester og undersøkelser og å drive utvikling på bakgrunn av resultatene av vurderingene. Rektorene sier:

*”... det å jobbe i Osloskolen det er å følge opp i forhold til resultater.... Og de blir kommunisert i de samtalene som jeg har med min nærmeste overordnede.”*

*”... Jeg blir jo målt på resultatene... jeg blir målt på nasjonale prøver og på brukerundersøkelsen. Og skal sette forbedringsmål... jeg blir målt på resultater. Men jeg opplevde i hvert fall nå at det ble lagt fornuft i det.”*

*”Vi skal neste uke med vår sjef, og han er jo veldig presist inn på... og sier noe om at her er dere for lite tydelige, her må dere gjøre sånn og her må dere gjøre sånn.”*

Rektorene har forholdsvis lik beskrivelse av sin opplevelse av områdedirektørene på dette området, oppfølgingen kan sies å være uavhengig av skoleslag (barnetrinn - ungdomstrinn) og uavhengig av skolenes sosiodemografiske tilhørighet. Dette er i tråd med det vi tidligere har beskrevet som en styringsdiskurs. ( Møller 2004)

Rektorenes forhold til overordnet nivå kan sees i lys av prinsipal- agent teorien.

Direktør for Utdanningsetaten i Oslo, representert ved områdedirektørene (prinsipal) driver en sterk grad av kontroll i samtalene med rektorene (agentene) hvor det tydelig kommer til uttrykk at rektorene blir ansvarliggjort for resultatene som kommer til

syne gjennom vurderingssystemer. Kontrollen blir utført for å sikre felles måloppnåelse og for å hindre det som prinsipal-agent-teorien beskriver som opportunistisk atferd.

I NPM settes resultatansvaret for lederen i fokus med sterk vekt på topplederens kontroll, hvor økt vekt på resultatkontroll og målbare prestasjoner skal gi grunnlag for ressurstildeling og individuell belønning (Møller, 2004). Like etter at våre intervjuer var gjennomført ble en av våre skoler valgt ut som demonstrasjonsskole. I følge nettsiden til Utdanningsdirektoratet er kriteriet for å være en demonstrasjonsskole en skole som over tid har arbeidet systematisk for å fremme kvalitet. En demonstrasjonsskole får utbetalt 500 000 kr pr år som belønning. Utvelgelsen skjer på nasjonalt nivå etter anbefaling fra skoleeier. En av årsakene til at denne skolen ble valgt ut som demonstrasjonsskole, var skolens arbeid for å bedre elevenes leseforståelse (proessorientert) og at arbeidet hadde kommet til uttrykk ved stor bedring av resultatene på leseundersøkelsen målt i forhold til den første undersøkelsen (resultatorientert). Denne måten å følge opp og forholde seg til rektorene og skolene på, kan sees i lys av det vi tidligere har beskrevet i teorikapittelet om systemendringer og New Public Management. I tråd med prinsippene i NPM, ser vi at skolen får en belønning for god måloppnåelse sett i forhold til overordnede utviklingsmål.

### *Endringer på skolenivå*

Vi registrerer en forskjell mellom barneskolene og ungdomsskolene i vektlegging av hvilke tester som har hatt betydning og bidratt til endring. Den undersøkelsen som igangsatte fokus på elevenes leseferdigheter i Oslo og som spesielt ble uttrykt som revolusjonerende for barneskolene som vi intervjuet, var rapport 8/2002:

”Dybdevurdering i Osloskolen 2002 - Hvor godt leser elevene?” - en undersøkelse utført i 2002 av Læringslaben på oppdrag av og i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo. Dette var første gang resultater fra en kartleggingsprøve i lesing fra hver enkelt skole i Oslo ble offentliggjort i media. For enkelte skoler ble resultatene tolket som oppsiktsvekkende dårlige. Våre rektorer fra de to barneskolene, representerer begge

---

skoler hvor resultatene viste at en stor andel av elevene (mellom 50 og 60 %) ved deres skoler leste under kritisk grense. Rektorene beskriver undersøkelsen som en vekker og som pådriver i å gjøre noe for å forbedre resultatene. Rektor B sier:

*”Lærerne gikk helt ned i kjelleren, og jeg hadde ikke forutsett det, og vi måtte jobbe med det å bygge opp deres selvtillit. Men det gjorde også noe med deres måte å jobbe på, mer systematisk. Som jeg tror er veldig fornuftig og veldig bra.”* Rektor C

sier:”... ble veldig dramatiske tall. Og det kan du ikke la vær å forholde deg til... Det var på en måte sånne tall at det ikke var mulig å leve med. Det satte i gang en del ting internt hos oss.” På begge barneskolene ble resultatene av leseundersøkelsen en vekker i forhold til hva og hvordan de skulle jobbe målrettet for å bedre på resultatene. Vi ser det slik at det ble en felles oppgave for både rektor og lærerne å få dette til, og resultatene gjorde at det var tydelig for alle at det måtte gjøres noen grep.

De to ungdomsskolene ga ikke uttrykk for å være berørt av denne undersøkelsen på samme måte som barneskolene. Det kan være flere forklaringer på det. På ungdomsskolen baserer rapporten som vi henviser til over, sine funn på blant annet karakterene som elevene på 10. trinn fikk på Osloprøven i norsk. På ungdomsskolen er elever og lærere vant til å forholde seg til resultater i form av karakterer, og rektor vet mye om hvordan elevene ligger an på karakterskalaen. Dette betyr at den første offentliggjøringen ikke innebar noen overraskelser for de to ungdomsskolene.

Rektorene har med andre ord dreid fokus i retning mot elevresultater. Samtidig gir de uttrykk for at skole er så mye mer enn elevresultater i forhold til spesielt skriving, lesing og matematikk. Rektor B skulle ønske de kunne bli testet på den generelle delen i læreplanen. På tidspunktet vi foretok våre intervjuer (vår 2005), ga rektorene uttrykk for at det var mange tester og undersøkelser, så mange at det var vanskelig å holde helt oversikten over hva som skulle testes til hvilke tider.

Rektor D synes det har blitt en litt uforutsigbar hverdag når nye satsingsområder dukker opp litt brått, for så å bli testet ut året etter. Dette er uttrykk for en endring mot en økende mengde testing, som berører rektors arbeidsmengde og fokus i stor grad og oppleves som en utfordring for rektorene.

### *Forholdet til brukerne ( elever og foresatte)*

Bedring av resultater på leseundersøkelsen til barneskolen som ble valgt ut som demonstrasjonsskole, var også utgangspunkt for en positiv medieomtale i Aftenposten Aften (2005). Under overskriften kan vi lese: ”På to år har ... skole nesten halvert antall elever med dårlig leseforståelse.” God medieomtale er viktig for skolen i profileringsarbeidet fordi barneskolene i vår undersøkelse uttrykker konkurranse om elevene og er opptatt av å ikke miste elever til andre skoler. Elevene i Oslo har fritt skolevalg, og i indre by ligger skolene forholdsvis tett. Det er dessuten, i følge informasjon i intervjuer, konkurranse fra flere privatskoler. Gode resultater og prestasjoner kan derfor være utslagsgivende for innsøking av elever til skolen, noe som igjen vil få konsekvenser for skolens tildelte ressurser fordi antall elever på skolen avgjør skolens budsjett (fritt skolevalg og stykkprisfinansiering” dvs. pengene følger eleven). Dette kan sees på som en del av systemskiftet der innføring av konkurranselementer i offentlig sektor skal bidra til å øke standarden.

En undersøkelse som rektorene nevnte og som de var opptatt av, var MMI-brukerundersøkelsen. De siste årene har det vært gjennomført MMI undersøkelse i Osloskolen. Da vi foretok våre intervjuer, var det nylig framkommet resultater fra brukerundersøkelsen for hver enkelt skole. Resultatene fra denne undersøkelsen hadde rektorene fått beskjed om i møte med sin områdedirektør. Rektorene var forpliktet til å informere om resultatene av analysen til personalet og ta utgangspunkt i denne for videre arbeid på skolen. Rektor D sier:

*”Det er veldig godt å vite og gjennomgå MMI her inne da og se: Stemte ikke dette veldig godt med hva vi følte da. Dette har vært satsningsområde – der har vi gått opp. Dette har vært satsningsområde – der har vi gått opp. Men her får vi en bekreftelse på at elevmedvirkning og tilpasset opplæring der er vi ikke like gode.”*

Det at rektorene og lærerne må lytte til brukerne på en slik systematisk måte, viser også et tydelig tegn på systemskifte. Nå er det brukerne som skal involveres og fortelle skolen hva de er fornøyd med og på hvilke områder det ikke er så bra. Dette svarer til det vi beskrev i teoridelen om NPM: *I kjølvannet av styringsprinsippene i*

---

*New Public Management* tror vi at markedet i større grad vil bestemme hva som er en god skole. Det vil ikke da bare være en rettighet å få utdanning, det vil ikke bare være et mål for profesjonen å skape gode skoler, men profesjonen må stå til ansvar/regnskap for det som skjer i skolen på en helt annen måte enn tidligere (side 22 i oppgaven). Det er ingen spesielle forskjeller mellom skolene i vår studie i forhold til hvordan de tar hensyn til brukerundersøkelsene – de blir målt på disse undersøkelsene og må rapportere oppfølging videre til sine respektive områdedirektører.

Rektor C uttrykker at hun ikke opplevde noe press fra foresatte og at hun egentlig ønsket et større engasjement i forhold til læringsresultater. Hun følte at offentliggjøringen av resultatene var det presset som var med på å igangsette et endret fokus hos lærerne på resultater. Begge ungdomsskolene har en brukergruppe av elever og foresatte som har forventninger og stiller krav til skolen og skolens lærere, noe de også gjorde før de nye vurderingssystemene kom.

Det kommer ikke tydelig fram i våre intervjuer hvilken betydning de formelle rådsorganene som driftsstyret, FAU og elevråd har. Våre informanter snakker mer om de foresatte og elevene som grupper generelt. Samtidig får disse gruppene klar status som brukere, og vi kan tolke omtalen av disse gruppene i forståelse med markedsspråkets ”kunder”. Ser vi også tilbake på hvordan Osloskolen har blitt omorganisert, blir markedsforståelsen av skolen tydeligere ved at et driftsstyre er plassert i linje mellom etatsjefen (utdanningsdirektøren) og rektor. Vi tolker dette som at Oslo kommune ved de politiske myndigheter, ønsker å gi både foreldregruppen og elevene større myndighet ”empowerment”.

### *Offentliggjøring av resultater*

Offentliggjøring av de forskjellige resultater av tester og undersøkelser, har etter vår erfaring vært utgangspunkt for diskusjon i skolekretser. En enighet kan spores hos våre rektorer at offentliggjøring innenfor et internt system kan være av det gode. Vi fikk forståelsen av at rektorene syntes det var fint å få en beskrivelse av resultater på

egen skole i forhold til kunnskap og trivsel og at resultatene kunne relateres til standarder. Rektorene gir uttrykk for at dette kan være til god hjelp og støtte for utviklingsarbeid.

Om offentliggjøring av resultater sier rektor A: ” *Jeg synes ikke offentliggjøring er nødvendig. Jeg er ikke sikker på at offentliggjøring er riktig. Men samtidig for de skolene der offentliggjøringen har ført til en snuoperasjon, har den vært viktig. Her kan offentliggjøringen ha vært med på å gjøre det enda viktigere å gjøre noe med forholdene*”. Dette utsagnet bekreftes av en av barneskolerektorene som forteller om hvordan personalet endret seg etter hvert som de ble bevisstgjort på resultatene. Personalet begynte å sjekke på nettet på Kvalitetsportalen Oslo for å sammenligne seg med andre skoler. Her mener vi å se et eksempel på rangeringen som en ytre kontrollfunksjon. (jf. Foucaults disiplineringsstrategier). Konkurransmomentet kommer også tydelig til uttrykk hos begge barneskolerektorene. Rektorene forteller at de sjekker og sammenligner resultater på nettet fra sin egen skole med nærliggende skoler.

Om offentliggjøring aner vi en motsigelse hos rektor A. Vi får høre at hun ikke er sikker på om offentliggjøring av resultater er riktig samtidig som hun i intervjuet også sier: ”*Vi har jo blant annet på vår hjemmeside lagt ut resultater av nasjonale prøver og sagt at vi er veldig stolte av at skole A gjør det så bra.*”

Vi ser her at gode resultater bevist blir bruk i profilering og markedsføring av skolen overfor brukerne.

## 4.2 Nye vurderingssystemer – om ledelsespraksis

I det analytiske rammeverket gjør vi rede for begrepet ledelse og ledelsesstrategier, og vi understreker at vi setter fokus på de prosesser som skjer når ledelse utøves i en organisasjon som er utsatt for systemendringer på både nasjonalt og lokalt nivå. Det nye nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal i følge utdanningsdepartementet bidra

---

til utvikling og vekst (I første rekke NOU 2003:16). Blant rektorene i vårt utvalg finner vi både likhetstrekk og forskjeller i forhold til strategiske ledelsesvalg. Hva oppfatter skolelederne i vårt empiriske materiale skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringene? Ny kurs?

### *Likhetstrekk*

Alle rektorene sier på forskjellige måter at de er mye tydeligere på læringsutbytte i dag enn for noen år siden. Det understrekes helt klart at målstyring og resultatrapportering av faglige elevprestasjoner ser ut til å ha snudd både rektorenes og lærernes fokus fra undervisningsmetoder til læring. Dette kan jo virke som et overraskende resultat, all den tid skolen alltid har drevet med læring, men dette mener vi er et nøkkelfunn. Dersom vi samtidig peker på at de fire skolene er ment å representere forskjelligheten i grunnskolen i Oslo, blir det enda mer interessant. Vi mener å kunne knytte dette funnet sammen med begrepet god pedagogisk ledelse, ved at det kommer både læringssyn og elevsyn til uttrykk her. Men er det "undringkultur" eller "fasitkultur" (Fuglestad og Lillejord, 1997) som gjennomsyrrer våre fire skoler? Dette kommer ikke veldig tydelig fram i vårt materiale. Dersom vi skulle se på erfaringene fra USA med en teaching-to-the test kultur, en fasitkultur som følge av testingen, så ser ikke dette ut til å ha bredt om seg i særlig grad i våre fire skoler. Rektorene sier at målstyringen har hjulpet dem til å arbeide mer systematisk som ledere og at dette har forplantet seg videre i organisasjonen. Som rektor B sier det: *"For systematikk tror jeg er noe som vi har mangla i norsk skole og det ser jeg på de lærerne som er systematiske, har system med det de holder på med – der får de bedre resultater. Og det tror jeg testene kan hjelpe oss med å se. At system er ganske viktig."* Hun mener å se enorme forskjeller i dagens ledelsessituasjon og kan ikke huske fra sine mange år i skolen at det var noen overordnet leder som sa at: *"Her er veien eller her er målet – la oss dra sammen mot dette målet."*

Hva skyldes så dette? Skjer disse forandringene på grunnlag av sterke føringer og kontroll fra skoleeier? Rektor D uttrykker: *"..dette har vi jo bare blitt ennå mer nødt til gjennom kravene fra Oslo først og fremst, på dette med mål. Der har vi jo en*

*direktør som har styrt veldig det. Sånn at de har blitt mye mer presise, mye mer målbare, og det tror jeg nok både vi og driftsstyret ser på som en fordel, selv om de noen ganger kan bli for rigide.”* De store forandringene i Osloskolen av strukturell karakter og det faktum at Oslo har gått i front når det gjelder innføring av lokalt gitte prøver, offentliggjøring av resultater med mer, mener vi helt klart har vært med på å styre denne utviklingen.

### *Forskjeller*

Vi refererte i teoridelen til Karlsen (2002) som viste til at gjennom målstyringstenkingen fikk ledelsen en nøkkelfunksjon ved at den skulle kommunisere målene nedover i organisasjonen og sørge for størst mulig konsensus og oppslutning. Det mener vi at utsagnene ovenfor om systematikk og mål kan være uttrykk for. Men har lederne tillit og ligger det demokratiske prinsipper til grunn for prosessene som skal gi oppslutning om mål og planer på lokalt skolenivå? (Eriksen, 1998). Vi viser tilbake til teoridelen og redegjørelser for kommunikativ ledelse, og spørsmålet blir jo om våre skoleledere makter denne ledelsesformen innenfor rammer som er tydelig preget av prinsipper fra markedstenking. Her ser det ut til at ungdomsskolene skiller seg noe fra barneskolene. Det ser ut til at barneskolene har en mer involverende og støttende ledelsesform enn ungdomsskolene i vårt utvalg i måten rektorene uttrykker seg på. Rektor B sier at hun er lojal til den kursen hun har staket ut sammen med personalet og at de som skole brenner for en del saker som de, underforstått rektor og lærerne, vil jobbe med. I tråd med relasjonell ledelse (Eriksen 1998) sier rektor C at hun har vært nødt for å arbeide tett med sine lærere, for sammen å finne gode metoder som kan gi god læring for elevene.

I forbindelse med målstyring bruker ungdomsskolerektorene uttrykk som at det er mye lettere å få i gang drøftinger i forskjellige fora. En av rektorene(A) bruker uttrykket at det gir ”ryggdekning” for å kunne ta opp ting. Den samme rektoren sier i forhold til sitt personale: ”..man faktisk må være ganske tydelig på hva man forventer av prestasjoner og hva vi skal gjøre.” Begge ungdomsskolerektorene (A og D) bruker ordet ”tydelig” i forbindelse med sin lederrolle. Rektor D bruker ordet tydelig



---

i forbindelse med beskrivelse av sin egen lederrolle 21 ganger i intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette og på grunnlag av det nonverbale språket, ga det oss i analysesituasjonen i etterkant av intervjuene assosiasjoner til en mer "top-down" orientert lederstil. En tydelig lederrolle som suksessfaktor er en del av ledelsesidealet innenfor NPM. Denne lederstilen tolker vi imidlertid ikke som rendyrket, begge uttrykker at de ønsker å nå målene i samarbeid med sine lærere, og gir også eksempler på dette. Begge rektorene krever imidlertid mye av personalet og ser ut til å formidle dette på en klar og tydelig måte til sine lærere. På grunnlag av dårlige faglige resultater går også rektorene inn, enten i medarbeidersamtaler eller ved direkte involvering av undervisningen, og forlanger bedring. Denne ledelsesformen skiller seg noe fra det barneskolene uttrykker. Forklaringene til dette kan være mange og den mest nærliggende ligger kanskje i forskjellene i trinnenenes egenart, med ungdomsskolens erfaringer med karakterer og eventuelt press om gode elevresultater, fra enten skoleeier eller fra elevene selv og foresatte.

Barneskolerektorene (B og C) understreker tydeligere den pedagogiske ledelsen de utøver, og at den er nært knyttet opp til et samarbeid og drøftinger med lærerne. Rektorene ser ut til å ha et nært forhold til og kontakt med klasseromssituasjoner. En rektor (B) sier at hun er lojal til den kursen som hun har staket ut sammen med personalet og at denne skolebaserte vurderingen gis forrang overordnede mål gitt av skoleeier. Det blir samtidig uttrykt at det i dag synes lettere som leder å ta avgjørelser, uten at det blir stilt en rekke spørsmål i personalet omkring dette, men barneskolerektorene er veldig klare på at de ønsker å involvere personalet. Rektor B sier det slik: " *altså hvis jeg ikke har med meg folk da går det ikke.*" Samtidig gir hun uttrykk for at hun som leder har tillit til å bestemme og ta avgjørelser som leder. Dette er i tråd med det Eriksen sier om kommunikativ ledelse, hvor tillit er knyttet til autoritetspersoner og det å ta beslutninger.

Det er imidlertid også klart at barneskolerektorene opplever at det å involvere personalet er utfordrende. Det legges til rette for opplæring i lærerkollegiet til bruk av resultater, men det er ikke noe som lærerne umiddelbart lett griper fatt i, og det oppleves som vanskelig. Rektor C mener at det er en modningsprosess og

---

innrømmer: ”... *det er antakeligvis så at jeg må styre det mye mer enn det jeg har gjort for at vi skal klare å få brukt resultatene godt.* ”

Det ser ut til at medarbeidersamtalene på de forskjellige skoleslagene gjennomføres på forskjellige måter, hvor forskjelligheten i ledelsespraksis også ser ut til å komme til uttrykk. En av barneskolerektorene (C) sier: ”*Men når vi får mer fokus på læringsresultater, så blir jo min kontakt med lærerne som leder på et annet nivå. Jeg ser at medarbeidersamtaler f. eks har en annen innretning og et annet fokus nå, enn det de hadde for to år siden. For det at vi har jo fokus på resultater, vi har fokus på satsingsområdene våre osv, så vi har helt annen type samtale nå. Jeg har mulighet til å følge opp læring på det enkelte klassetrinn på en helt ny måte. Og det synes jeg er bra for det er det som er kjernevirksomheten vår.*”

Medarbeidersamtalene på ungdomsskolene ble i intervjusituasjonen satt i sammenheng med dårlige elevresultater og at rektor A bruker denne tilbakemeldingen til å gå inn og forlange bedring. Rektor D sier at hun bruker en del resultater til oppfølging i medarbeidersamtaler, f.eks. dette med læringsstrategier og lesing, og sier også at undersøkelsene har for henne som leder vært ”*en hjelp til å se hva det er vi kommer til kort på.*” Begge uttrykksmåtene kan ses på som uttrykk for en ledelsespraksis, hvor medarbeidersamtaler er en innarbeidet ledelsesstrategi, men hvor innholds fokuset blir uttrykt annerledes mellom skoleslagene. Tatt i betraktning at det er barneskolene som i denne undersøkelsen hadde dårligst resultater, er disse funnene også slående.

En annen forskjell som er interessant, er at barneskolerektorene uttrykker at vurderingssystemene har fått en ny og viktig plass i ledelsesarbeidet. De ser ut til å ha fått en bevissthet om strategisk ledelse i forhold til resultatoppnåelse. De uttrykker at de er nødt for å ta grep for å gjøre noe med de resultatene som de får presentert, og som i tillegg var dramatiske tall for våre utvalgte barneskoler. I utgangspunktet antok vi i forbindelse med utvelgelsen av våre skoler at ungdomsskoler var mer vant til å forholde seg til resultater i form av karakterstatistikker og lignende, og derav ville være mer opptatt enn barneskolerektorene av å gjøre bruk av den nye

---

informasjonsflyten. Ungdomsskolerektorene sier at noen av resultatene er gode bidrag til sin utøvelse av ledelse, men sier også at disse resultatene ikke må overta for å få tak i helheten i egen skole. Fellesskapsfølelsen ble også understreket av en av rektorene (A), noe som kan ses på i kontrast til konkurransemomentet som ligger i testingens karakter. Det blir også uttrykt at resultatene ikke gir informasjon om noe som rektor ikke kjente til på forhånd. Det som sies kan tolkes som om man på den ene side sier at nye vurderingssystemer er gode verktøy som ungdomsskolerektorene tar aktivt i bruk, men som man på den annen side ikke opplever et direkte behov for. Samtidig peker rektorene på at man ennå ikke har blitt så gode på å systematisere dette arbeidet, noe som er et fellestrekk for alle fire skoler. Evalueringsarbeid er noe som også må læres, blir det sagt. Dette kommer vi tilbake til under et annet fellestrekk; mangel på tid.

### *Mangel på tid – et likhetstrekk.*

Alle skolene uttrykker at arbeidet med de nye vurderingssystemene er noe som krever tid: tid til å sette seg inn i, tid til å organisere og administrere i forkant, tid til gjennomføring, tid til å administrere og rapportere, tid til å lære seg å tolke resultater, tid til å evaluere, tid til å reflektere for seg selv eller med lederteam i skjermede omgivelser, tid til å legge fram for ulike fora i skolesamfunnet (personal, FAU, elevråd og driftsstyret) og ikke minst tid til å finne relevante tiltak. Dette krever systematisk og strategisk arbeid over tid. Viktigheten understrekes av alle, men det uttrykkes at det også er veldig forvirrende å forholde seg til mengden av data som skolen har tilgjengelig. Rektorene klarte for eksempel ikke å referere til hvilken undersøkelse som resultatene hørte til.

Tid er ressurser, og undersøkelsene legger beslag på store deler av arbeidstiden til skolelederne. Ledelsen på den enkelte skole gir uttrykk for at de gjør prioriteringer innenfor evalueringsfeltets voksende område av både praktisk og strategisk karakter. På en av skolene (B) uttales det at det går ut over samarbeidet innad i skolens lederteam. Ledelsen ønsker mer tid til utviklingsarbeid, noe som er intensjonen med vurderingssystemene, men tiden til rapportering etc. blir for stor. En rektor (B) ser

etter muligheter til å finne midler til å kjøpe seg ”kontorkompetanse” som skal være med til å dekke deler av hennes arbeidsoppgaver, for å få tid til den pedagogiske virksomheten. En annen rektor sier at rollen ute blant pedagogene burde vært større, men at tid er en knapphetsfaktor.

Disse funnene kan skyldes at det fortsatt er mye som er nytt i vurderingssystemene. Mye er til dels i en implementeringsfase, med de ”barnesykdømmene” som følger med. Vi merker oss imidlertid at det i deler av intervjuene uttrykkes skarpere skiller mellom det som er den pedagogiske virksomheten og ”det andre”; den administrative siden ved vurderingssystemene. Til tross for at rektorene føler tidspresset, så velger de lojalt å utføre de pålagte oppgavene. Det vises til at de har et oppdrag å utføre.

### *Media*

Media påvirker i følge rektorene valg av ledelsestrategier. De rektorene i vårt utvalg (B og C) som har vært utsatt for negativ medieomtale, har jobbet i en aktiv prosess innad på egen skole, for senere å bruke media selv for å fortelle om det som nå går bedre, for å dreie bildet i en positiv retning. Her gjør lederne klare profileringsvalg i forhold til både foresatte og media og utøver strategisk ledelse. For en skole med negativ omtale kan det føre til vanskeligheter med ansettelse, frafall i elevgrunnet og derved dårligere økonomi, slik budsjetttildelingssystemet er i dag. Et krevende og nitid oppbyggingsarbeid både utad og ikke minst innad i skolesamfunnet må settes i gang på flere områder enn for eksempel kun i forhold til rapporterte dårlige leseresultater. Av og til har dette også vært en dytt i riktig retning, hvor lederne har vært nødt til å tenke nytt og at det faktisk har kommet noe positivt ut av prosessene som startet på grunn av negativ medieomtale.

Dette er en ny del av skolers og ledes hverdag i forbindelse med offentliggjøring av resultater og påfølgende medieomtale. Skolen må stå fram for først å ”forsvare” seg og deretter søke opp media for å skape ”nye bilder” av seg selv som skole. To forhold går igjen hos rektorer som har erfart dette. For det første at det kreves riktige valg når man står i den ”akutte” mediesituasjonen. For det andre at slike negative bilder kan

---

viskes ut, ved at det legges strategier i forhold til media. Noen av våre skoler velger å profilere seg med gode resultater på skolens egen hjemmeside, en bevisst ledelsesstrategi. Årsmeldingen er en del av rapporteringen, og vi vet av erfaring at det er lederne som skriver årsmeldingene. Disse resultatene skal som vi innledningsvis skrev, være med på å gi informasjon om og å utvikle Oslokolene. Kan det også her være fare for ”window-dressing”, dvs. at man finner rom for å pynte på omtalen av seg selv?

### 4.3 Å bli sett i kortene; om økt ansvarlighet

Utgangspunktet for drøftingene som følger her er spørsmålstillingen: Hvordan opplever skoleledere den økte ansvarligheten i en skolesektor med økt resultatorientering?

”Vi blir sett i kortene..., ... noen følger med oss..., det var tøffe tall..., vi drukner i rapportering...” Dette er noen av utsagnene som kom fram i våre intervjuer, og som sier oss at rektorene registrerer og føler at forholdene på noen områder har endret seg i skolen. Alle disse utsagnene er eksempler på at rektorene uttrykker seg om ansvarlighet innenfor en personlig diskurs. Det de uttrykker dreier seg om handlinger som utføres og disse handlingene er knyttet opp mot egne følelser (og lærernes følelser) sett i relasjon til de nye evaluerings- og rapporteringssystemene. Det dreier seg om en ytre kontrollsituasjon eller det vi også kan si er en form for resultatorientert ansvarsplikt. (O’Day 2002, Sinclair 1995). Kontroll og overvåkning kommer inn som en disiplineringsteknikk (jf. Foucault) og hensikten med kontrollen er i følge ham at de skal føre til en økt selvdisiplinering.

Utsagnene omhandler, slik vi tolker det, forholdet mellom skolen og leddet over, altså Utdanningsetaten og områdedirektørene. Rektorene kjenner kravene fra Utdanningsetaten, og rektorene kan igjen rette kravene nedover til lærerne på egen skole, dvs. ansvar for delegerte oppgaver. I tillegg dreier det seg også om en opplevd ansvarliggjøring overfor foreldre, elever og nærmiljø, altså det som omtales som

brukerne. Det de uttrykker er at de i særlig grad blir ansvarliggjort i forhold til er læringsresultater og økonomiske resultater, altså en dreining mot resultatorientert ansvarliggjøring. Det er også mange forhold som bekrefter vår antagelse om at rektorene opplever en større personlig ansvarliggjøring i det de f.eks. uttrykker ”å ta sin hatt og gå”.

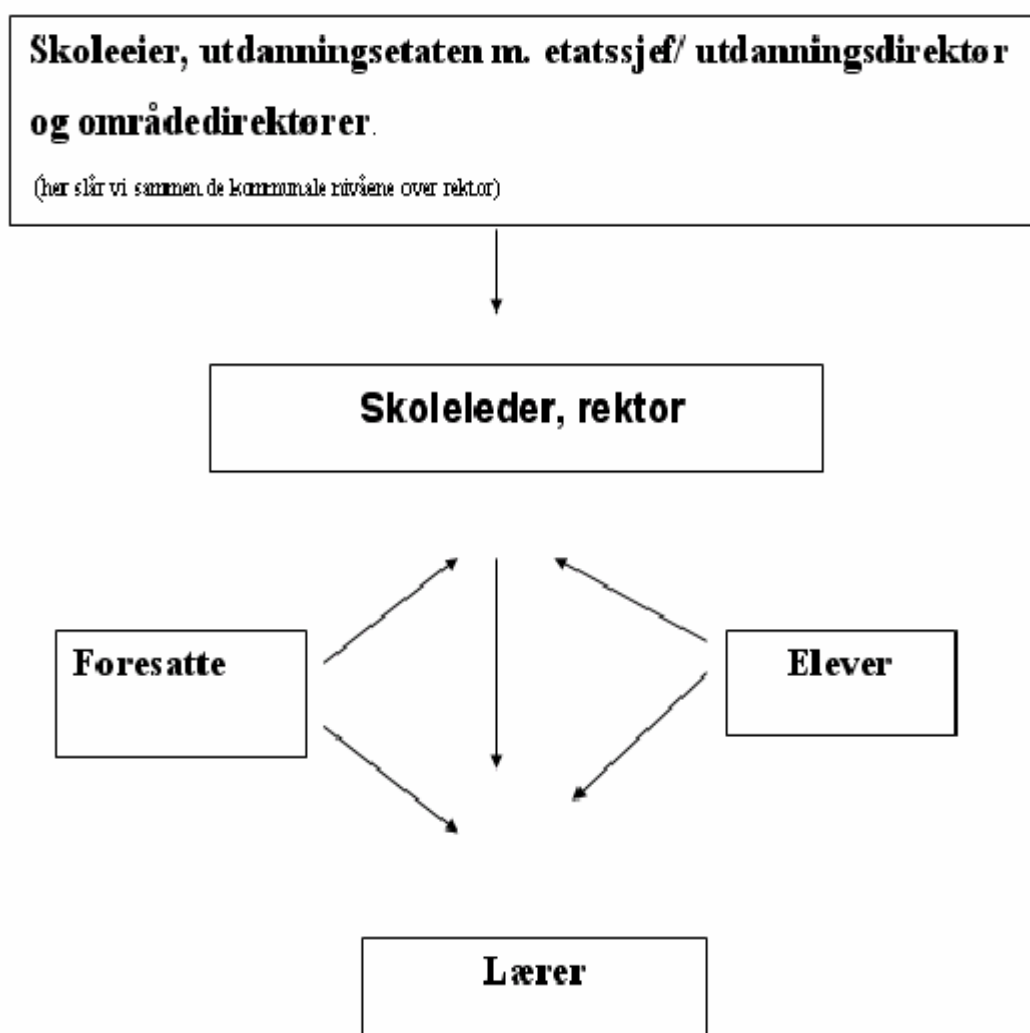
### *Hvem ansvarliggjør hvem?*

I intervjuene vi har foretatt, kommer det fram at ansvarliggjøring i skolesystemet handler om flere nivåer. Disse nivåene ansvarliggjør hverandre ved å stille tydelige krav som i første rekke handler om målbare resultater. Rektorene føler at de blir stilt til ansvar for resultater på mange områder fra leddet over seg. I Oslo er dette leddet i hovedsak synonymt med områdedirektører som rektorene har sine samtaler med. Områdedirektørene representerer utdanningsdirektøren som igjen får sitt oppdrag fra det kommunale leddet, som altså er skoleeier. Rektorene rapporterer at de igjen stiller tydelige krav til lærerne og ansvarliggjør dem for resultater som klasser og enkelt-elever presterer. Arenaen der ansvarliggjøringen foregår, er ofte i medarbeidersamtaler der rektorene bygger sine oppfatninger på både egne observasjoner og data fra ulike evalueringer. Et eksempel på denne resultatorienterte ansvarliggjøringen finner vi i intervjuet med rektor C:

*”Men når vi får mer fokus på læringsresultater, så blir jo min kontakt med lærerne som leder på et annet nivå. Jeg ser at medarbeidersamtaler f.eks. har en annen innretning og et annet fokus nå, enn det de hadde for to år siden. For det at vi har jo fokus på resultater, vi har fokus på satsingsområdene våre osv, så vi har helt annen type samtale nå. Jeg har mulighet til å følge opp læring på det enkelte klassetrinn på en helt ny måte. Og det synes jeg er bra for det er det som er kjernevirksomheten vår. Tidligere har det vært mer hva skal jeg si – litt i store ord og litt mer generelle vendinger enn det som det er nå. Men jeg ser jo og at det krever andre ting av meg i forhold til oppfølging. For når jeg først setter det på dagsorden, så må jeg jo være tilstede på en annen måte. Og det synes jeg er en utfordring. Jeg mener sjøl at jeg bør være mer ute i klasserommene der hvor ting skjer for faktisk å kunne vite hva som*

*skjer og kunne samtale noe mer konkret om læringsresultater enn det jeg bare kan gjøre ut fra statistikker.”*

Vi har her et eksempel som bekrefter at ansvarliggjøring finner sted og at det igjen påvirker rektors strategier i det daglige arbeidet og i oppfølging av den enkelte lærer. Skjematisk sett kan nivåene som ansvarliggjør hverandre illustreres med følgende modell, hvor det hierarkiske systemet fra skoleeier via utdanningsdirektør og områdedirektør ansvarliggjør skoleleder, som videre ansvarliggjør læreren. Foresatte og elever omtales ikke ovenfor og står ikke her oppført i det hierarkiske systemet, men illustrerer bare påvirkningen de har som brukere. Samtidig er vi klar over at de er representert i linjen mellom utdanningsdirektør og rektor ved sin representasjon i driftsstyret.



De ulike nivåene bruker ulike ledelsesstrategier i arbeidet med å ansvarliggjøre nivået under seg.

### *Resultatorientert ansvarliggjøring*

Det er mange utsagn i intervjuene som peker i retning av at rektorer føler en sterkere ansvarliggjøring mot resultater. Våre erfaringer er at skoler tidligere har følt en ansvarliggjøring for realisering av planer, altså det Sinclair kaller samfunnsmessig ansvarsplikt. Læreplanene nevnes bare av en av rektorene i våre intervjuer. Vi har riktignok ikke fokus på læreplanen i intervjuene, men det er likevel bemerkelsesverdig at de er så lite opptatt av å snakke om planer som styringsverktøy. Resultatfokuseringen har gitt skoleeier og skoleleder et redskap til å måle deler av kvaliteten i skolen på. Disse resultatene gjør sider ved skolen veldig synlige, og det vil slik sett gi legitimitet for å kreve endringer. Målbare resultater er ofte håndfaste og sammenlignbare på et ytre plan. De er lettere å angripe enn lange utredninger og vurderinger som skrives i prosaform, slik vi f.eks. ofte gjør innenfor den skolebaserte vurderingen. Tall vil ofte "slå" mer enn ord, de gjør forhold så veldig synlige og de er lette å angripe. Kvantifiserbare data gjør det lettere å stille krav, og det er lettere å vurdere om målene er nådd. Synsing og subjektive vurderinger vil ikke være så fremtredende i slike vurderinger. Resultatkontrollen og rapporteringen som rektorene er opptatt av i våre intervjuer, har gitt skoleeier og skoleledere et nytt redskap som de i langt sterkere grad enn tidligere kan bruke for å ansvarliggjøre sine medarbeidere. Nå er det ikke lenger nok å si at vi føler at vi er på riktig vei eller at vi aner en framgang. Nå må vi kunne "legge harde fakta på bordet" når det gjelder "out-come" i tråd med New Public Management tenkning og det O'Day (2002) kaller en "an outcome-based bureaucratic accountability approach".

Så kan vi stille spørsmålet om kvalitet i skolen kan måles med tall. I tilfelle; hvilke kvaliteter er det vi måler og hvilke kvaliteter er det vi da ikke kan klare å si noe om?



---

Læreplanens generelle del, som det også er politisk enighet om å la stå urørt i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, fremholder syv grunnleggende visjoner og verdier som skal gjennomsyre opplæringen i grunnskolen nemlig:

- Det meningssøkende mennesket
- Det skapende mennesket
- Det allmenndannende mennesket
- Det arbeidende mennesket
- Det samarbeidende mennesket
- Det miljøbevisste mennesket
- Det integrerte mennesket

Disse verdiene vil det være vanskelig å vurdere i et system som vektlegger resultatkontroll. Det er etter vår mening et menneskelig trekk å prioritere de verdier og områder som vi blir vurdert på, med andre ord: Det vi blir ”sett i kortene på” det vektlegger vi, og det vil virke styrende på arbeidet vårt. Rektor A uttrykker at det å jobbe i Osloskolen, det er å følge opp i forhold til resultater og at dette blir tydelig kommunisert til henne av det overordnede leddet og gjennom planer for utdanningsetaten i Oslo. Og hun sier da følgende: *”Så jeg synes at det er tydelig og det er ikke noe tvil fra min side på at dette skal følges opp.”*

Rektor B støtter opp om den skepsisen vi her diskuterer når det gjelder verdier i skolen. Hun er også den eneste som direkte nevner læreplanen som et styringsverktøy. Når vi snakket med henne om begrepet ”teaching to the test”, er hun ikke bekymret for en slik utvikling. Det å lære å lese er en grunnleggende ferdighet som det er riktig å ha sterk fokus på. Men hun poengterer en skepsis knyttet til dette begrepet dersom det blir et ensidig fokus. Hun sier det på følgende måte: *”Hvis det bare blir det – men vi har jo læreplanen også, ikke sant, sånn at det er jo ikke bare ferdigheter i lesing, skriving og matematikk. Og derfor så er jeg glad for at den generelle delen av læreplanen blir med videre, for vi skal jo oppdra barna til gangs menneske fortsatt, og vi må ha med litt av det. Det som er sørgelig er at den biten*

*ikke blir testet, og at jeg tror at vi urettmessig blir hengt ut som dårlig skole sånn i EU sammenheng.”*

Det hun her uttrykker sier noe om det spenningsfeltet vi befinner oss i, her ligger noen grunnleggende tanker om verdidebatten i skolen og noen refleksjoner rundt debatten om hvor norsk skole er på vei. Uttrykket ”*det som er sørgelig er at den biten ikke blir testet*” er meget innholdsrikt og gir et klart signal når det gjelder resultatfokus og resultatorientert ansvarliggjøring. Utsagnet er også et eksempel på at opplevde følelser er fremme dvs. en personlig diskurs innenfor den resultatorienterte ansvarsplikten. (Sinclair 1995)

### *Årsaker til økt ansvarliggjøring.*

Økt ansvarliggjøring og endringer av former for ansvarsplikt er tydelige i undersøkelsene våre. Rektorene uttrykker at disse endringene er en konsekvens av flere forhold. De nevner bl.a.:

- Økt delegering
- Nye kvalitetsvurderingssystemer
- Offentliggjøring av resultater
- Internasjonale sammenligninger av resultater
- Rapporteringssystemer

Disse forholdene har direkte bakgrunn i de systemendringene som vi har beskrevet tidligere. Setter vi rektorenes utsagn, om årsaken til økt ansvarliggjøring, inn i en større sammenheng finner vi igjen de internasjonale trendene som har påvirket det norske utdanningssamfunnet, jf. Karlsen (2002) som vi har henvist til tidligere. Vi ser at i beskrivelsen av New Public Management finner vi trekk som passer godt overens med det rektorene uttrykker.

Disempowerment og disorganisation er to ulike diskurser når det gjelder årsaksforklaringer til at det norske utdanningssystemet ikke har gitt de ønskede

---

resultater. De representerer to ulike syn som i utgangspunktet ikke lar seg forene, men som vi kanskje i praksis ser resultater av på samme tid. Skolen og lærerne gis større frihet, men samtidig innføres strengere kontroll og sterkere ansvarliggjøring. Rektor D uttrykker dette på følgende måte: *”Kravene til ledelsesjobben og hva som skal utføres på den enkelte skole, har blitt mye strammere, og de har blitt tydeligere. Det har blitt delegert mer og dermed følges vi opp mye mer.”* Denne rektoren ser på det med økt kontroll som en naturlig konsekvens av økt myndighet og større frihet. Vi viser tilbake til det Karlsen (2002) sier om kontroll/autonomi og Dales to dimensjoner på ansvar, autonomi og legitimering.

Forhenværende utdanningsminister Kristin Clemet har i noen sammenhenger brukt begrepet ”lærerne vet best”. Strategidokumentet fra departementet som ble utgitt i 2002 har bl.a. dette utsagnet som tittel. Utsagnet bekrefter tanken om at lærerne bør bli mer autonome, og støtter diskursen om ”disempowerment” (Blasè m.fl. 1995). Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, er langt mindre styrende i forhold til prosess i fagplandelen enn det L-97 er. Den gir større rom for lokal handlefrihet for lærerne både pedagogisk og faglig, den gir få eller ingen føringer når det gjelder metoder. Intensjonen her samsvarer altså med troen på at lærerne vet best, og at de må myndiggjøres på eget profesjonsområde. Samtidig med at arbeidet med Kunnskapsløftet har pågått, har vi altså sett en sterkere fokusering på resultatoppfølging og kontroll gjennom de nye vurderingssystemene. Denne vektleggingen av kontroll kan etter vår mening stå i motsetning til den liberaliseringen som den nye læreplanen legger opp til. Behovet for kontroll og resultatoppfølging er for oss mer i tråd med diskursen om disorganisation. Det at samfunnet har behov for å kontrollere kan virke som et resultat av at skolen har levd et for fritt liv, den har vært preget av for løst koblede systemer som har manglet ledelse og kontroll (Weick hos Møller 2004). Skolene har fått lov til å leve sitt eget liv og lærerne har fått lov til å leve sitt liv inne i klasserommene. Dette har ført til manglende kontroll og oppfølging, og resultater som ingen har blandet seg bort i og som etter hvert er blitt avslørt som ikke- tilfredsstillende.

### *Ansvarliggjøring sett i lys av foreldre - forventninger*

I vårt empiriske arbeid ser vi eksempler på to typer skoler som skiller seg fra hverandre når det gjelder forventninger:

1. Skoler med høye forelderforventninger og krav
2. Skoler med lave forelderforventninger og krav

Dersom skolene i utgangspunktet opplever lite forventningspress blant foreldre og elever i forhold til resultater, blir ansvarliggjøringen fra leddet over meget tydelig og fører til store endringer. Lederne opplever imidlertid denne ansvarliggjøringen som meget rimelig. Et eksempel på dette finner vi hos rektor C som sier:

*”Andre skoler har foreldre og andre pressgrupper som er med på å pushe standardene, vi som ikke har det, så tenker jeg at det er kjempeviktig at det er noen andre som er med på å definere standardene for oss, og at vi på en måte presser oss til å levere bedre resultater.”*

I skoler med sterkt forelderengasjement og høye krav fra elever og foreldre har skolene lenge følt en sterk ansvarliggjøring i forhold til elevresultater og kvalitet på opplæringen. De nye evalueringssystemene har ikke ført til en så merkbar endring på disse skolene i forhold til de med lave foreldreforventninger. Men rektorene ved disse skolene opplever en sterkere ansvarliggjøring i forhold til kommunalt nivå og til offentligheten.

Foreldreforventninger spiller trolig en utslagsgivende rolle for elevresultater ved en skole. Dette samsvarer i stor grad med de erfaringer vi har fra eget arbeid.

Foreldrenes forventninger og krav har en direkte innflytelse på elevens syn på skole og interesse for skole, og dette har svært ofte en sammenheng med elevens prestasjoner. I tillegg ser vi også i vår undersøkelse at skolen som system og fokuset i skolen blir påvirket av foreldrenes forventninger og krav. Det som da er spennende resultater fra vår undersøkelse, er at skolene som har høye foreldreforventninger og krav ikke har opplevd så store endringer etter innføringen av nye vurderingssystemer. Dette er skoler som har hatt mye fokus på faglige resultater tidligere også, og dermed

opplyser de at de ikke har endret kursen vesentlig. De har tidligere også følt en sterk ansvarliggjøring når det gjelder resultater.

De rektorene som forteller at de i utgangspunktet hadde lave foreldreforventninger og krav, uttrykker i vår undersøkelse at de har gjennomgått store endringer når det gjelder fokus i skolehverdagen, og at den resultatorienterte ansvarsplikten har blitt mye tydeligere.

Dette kan illustreres på følgende måte:

	<b>Lavt læringstrykk fra omgivelsene</b>	<b>Høyt læringstrykk fra omgivelsene</b>
<b>Lav motivasjon for læring innad i organisasjonen/  Lavt læringstrykk fra ansatte i skolen.</b>	1. En skole der aktørene har det bra, men der prestasjonene er dårlige og preget av underytelse	2. Spriket mellom forventninger og resultater vil være stort. Sterk kritikk av skolen.
<b>Høy motivasjon for læring innad i organisasjonen/  Høyt læringstrykk fra ansatte i skolen</b>	3. Sprik mellom krav fra skolen og den oppfølging elevene får hjemmefra.  Frustrasjon blant ansatte og elever.	4. Store krav til prestasjoner og gode faglige resultater.

Mye kan altså tyde på at de skolene som befant seg i rute 1 (skolene B og C i vårt empiriske materiale), før de nye vurderingssystemene ble innført, har følt en mye sterkere endring når det gjelder resultatfokusering og ansvarliggjøring når det gjelder resultater. I disse skolene rapporterer rektorene at ledelsesstrategier og fokus har endret seg mye.

Skoler som befant seg i rute 4 (A og D i vårt empiriske materiale) har også tidligere følt en sterk ansvarliggjøring når det gjelder resultater. Men ansvarsplikten har fått en forsterket dimensjon ved innføring av nye vurderingssystemer ved krav og press fra overordnet nivå.

---

### *Ansvarliggjøring knyttet til insentiver*

I forbindelse med måloppnåelse, resultatfokusering og effektivisering er det også interessant å fokusere på hva rektorene uttrykker når det gjelder bruk av insentivsystemer i forhold til sine medarbeidere. I intervjuene nevnes:

- mer ansvar, utvidet ansvarsområder
- frikjøp fra undervisningsoppgaver
- andre arbeidsoppgaver, oppgaver med status
- kurs, kompetanseutvikling
- reiser, ekskursionsjoner
- lønn, i form av lokale lønnsoppgjør
- ros og anerkjennelse

Når det gjelder skoleeiers bruk av insentiver har vi nevnt dette med muligheter for å bli bonusskoler og demonstrasjonsskoler. I tillegg vet vi at det finnes mange muligheter for å søke om utviklingsprosjekter som er direkte knyttet opp mot økonomiske gevinster. I forbindelse med bruk av ulike typer insentiver vil det alltid ligge en fare for det vi kaller ”window – dressing”. Det er et iboende menneskelig trekk det å ønske seg ros og anerkjennelse, og vi tror også at økonomiske gevinster kan føyes til på denne listen. Det vi selvfølgelig må forvente, er at personalet i skolene har en etisk og verdimeslig ballast, som gjør at de ikke faller for fristelsen til å utvikle en ”jukse- kultur” i skolene våre (Sirotnik 2004).

Vi har lest aviser og fagtidsskrifter om skoler som på ulikt vis har ”jukset” i forbindelse med nasjonale prøver for å kunne oppnå et best mulig resultat. Ønsket om et godt renommé og ønske om å oppnå goder, kan føre til å vi unngår å rapportere om uheldige hendelser. I mediedebatten høsten – 05 er det mye fokus på underrapportering av f. eks vold mot lærere i skolen. Det er mange ting som kan tyde på at dette er knyttet opp mot ønsket om å framstå som en god skole og ha mulighet for økonomiske fordeler. I forbindelse med bruk av økonomiske midler som insentiv, vil det alltid bli en forsterkning av konkurransemomentet, noe som kan få uheldige virkninger.

*Hvem er ansvarlig? Overfor hvem? Og i forhold til hva?*

Oppsummert uttrykker informantene seg på følgende måte når det gjelder begrepet ansvarliggjøring:

<b>Nivåer</b>	<b>Ansvarliggjør hvem?</b>	<b>Ansvarliggjør i forhold til hva?</b>	<b>På hvilken måte skjer ansvarliggjøringen?</b>	<b>Uttrykte årsaker til økt ansvarliggjøring?</b>
Skoleeier	Rektorer	Læringsresultater Budsjett Måloppnåelse	Rapportering skriftlig og/ eller muntlig på måloppnåelse.	Effektivisering Økt vekt på resultater. Økt delegering
Skoleleder	Lærerne	Læringsresultater Klassemiljø Foreldresamarbeid Melde behov og be om hjelp og støtte	Gjennomfører kartlegginger og prøver Rapporterer på resultatene. Brukerundersøkelser Uformelle samtaler, medarbeidersamtaler Skolelederne observerer i ulike sammenhenger	Nye vurderings- og rapporteringssystem Offentliggjøring av resultater Internasjonale sammenligninger av resultater Økt innsyn i skolens virksomhet
Elever og foresatte (brukerne)	Skolelederne og lærerne	Eleverresultater Klassemiljø	Brukerundersøkelser Direkte henvendelser Klager	



---

Mål og satsingsområder fra overordnet nivå fører til tiltak som settes i verk på organisasjonsnivå. Disse forventes å ha virkning på både skolenivå og individnivå, og måles. Skoleledere og lærere ansvarliggjøres i forhold til tiltakene, og det som før var en samfunnsmessig og profesjonell ansvarsplikt (Sinclair 1995), eller det vi med O'Day kan kalle intern (profesjonell) ansvarliggjøring, beveger seg mot en ytre kontrollsituasjon og en resultatorientert ansvarsplikt. Dreiningen som vi mener å se her, samsvarer med det Bush og Bell (2002) sier at den resultatorienterte ansvarsplikten hos skoleledere, dvs. en byråkratisk, hierarkisk ansvarsplikt, er viktigere enn ansvarsplikten i forhold til brukerne, elevene og foresatte. Dette kan vi knytte til det vi tidligere har skrevet i avsnittet om foreldreforventninger og resultatorientert ansvarsplikt.

#### 4.4 Skolelederens mulighet for kontroll

I våre intervjuer stilte vi rektorene spørsmålet om de føler at de har kontroll over det de stilles til ansvar for. Dette var et spørsmål som vi synes at det var vanskelig å få noen utfyllende og direkte svar på. Det kan ha sammenheng med at spørsmålet ble stilt til slutt i intervjuene, og at tiden vi hadde til rådighet var i ferd med å ta slutt. Men det kan også ha sammenheng med rektorenes bevissthet eller tanker om spørsmålet. Disse spekulasjonene vil vi ikke finne svar på i dette arbeidet. I prosessen med kategorisering og analyse av intervjuene, ser vi at det er mange oppfølgingsspørsmål som burde ha vært stilt om dette området. Området var interessant for oss, og vi hadde noen tanker i forkant av intervjuene om at rektorene ville uttrykke at dette var et problemområde. Altså at de ville peke på flere områder der de følte at de ble ansvarliggjort uten at de hadde kontroll, og at de dermed ville oppfatte dette som et problem. Det var derfor overraskende for oss at rektorene ikke uttrykte særlig bekymring knyttet til dette temaet. Rektorene virker alle til å være sitt ansvar bevisst, og de uttrykker at det er naturlig i en lederrolle å bli ansvarliggjort for organisasjonens oppdrag i vid forstand, og at deres rolle er å skaffe seg kontroll over organisasjonen. Ved nøye gjennomlesning av intervjutranskripsjonene ser vi at

rektorene uttrykker seg om ansvarlighet og kontroll flere steder, uten at dette var det direkte teamet. Dette tar vi nå fram i drøftingene og ser dette området i et helhetlig perspektiv.

### *Likhetstrekk.*

Et likhetstrekk hos de rektorene vi intervjuet, var at de alle var opptatt av lojalitet, og i intervjuene gir alle fire uttrykk for at de må ta sitt ansvar i alle situasjoner. Rektor B uttrykker dette med lojalitet på en meget tydelig måte i det hun sier: ”... *for det går ikke an å være i et system og si at – jeg protesterer, men jeg er her likevel.*”

Rektorene uttrykker ganske unisont at det ikke finnes så mange områder de ikke har kontroll over. En av dem (C) sier f. eks: ” *jeg tenker vel at det meste kan vi gjøre noe med... det er alltid mulig å få til utvikling, å få til noe som er bedre*”. Når vi i etterkant spør henne om hun har kontroll, svarer hun at hun kan få kontroll, men at det vil koste henne mye i form av tid og innsats. Og hun uttrykker at det ofte er for mye å ha kontroll og ansvar over. Dette fører oss over på et annet likhetstrekk i det rektorene uttrykker, nemlig at de føler seg presset når det gjelder tid og dermed også mulighet til å kunne kontrollere alle områdene som de blir ansvarliggjort på. En konsekvens er at de må prioritere og velge bort, noe som kan oppfattes som en motsetning til det å være lojal mot alle områder som rektor skal følge opp og er ansvarliggjort overfor. Rektor B signaliserer tydelig at hun er nødt for å være et slags filter mellom kommunalt nivå og sitt lærerpersonale. Vi mener å kunne lese at tid er en rammefaktor som gjør at rektorene ikke klarer å ha kontroll over alt de ansvarliggjøres på, til tross for at de ikke selv uttrykker dette eksplisitt. Rektor C sier ”.. *så jeg synes det er veldig, veldig mye... jeg stopper en del ting... dette kan vi ikke få gjort noe med.*” Disse utsagnene kommer i forbindelse med samtale om antall satsningsområder kommunen har. Dette er områder som det er tydelige forventninger om at skolene skal satse på og sørge for god kvalitet på, eller som rektoren uttrykker: ” *levere gode resultater på.*” Hun sier i samme setning at hun ikke har sjanse til det. Tidsfaktoren og dermed kapasiteten skolen, rektor og personalet har, setter altså en stopper for alle områder som i utgangspunktet skal følges opp. Dermed får vi en

---

bekreftelse på at rektorene velger bort områder, som overordnet nivå i utgangspunktet ønsker å ansvarliggjøre dem på, og dette vil også påvirke rektorenes mulighet til å ha kontroll over disse områdene.

### *Kvalitet knyttet til ansvarlighet og kontroll.*

Rektor C sier: ”Jeg føler vel at vi skal prestere på alle områder samtidig.” Det kan synes som om hun tolker sin ansvarlighet direkte knyttet til skolens prestasjoner.

Dette er en naturlig kobling, selv om prestasjoner er et meget vidt begrep, og dermed er det vanskelig å vurdere måloppnåelse innenfor dette begrepet. Ofte vil prestasjoner være nært knyttet til målbare størrelser, slik vi har vært inne på tidligere. I den videre drøftingen velger vi å se på skolens prestasjoner sett i lys av kvalitetskrav i skolen.

Det en skole presterer er avhengig av mange faktorer, noe som gjør det vanskelig og til dels urettferdig å sammenligne skoler. Det at skoler har ulike forutsetninger gjør at de vil prestere ulikt, og dette vil ha store konsekvenser for en rektors mulighet for kontroll over det som presteres. Det er bl.a. i dette spenningsfeltet vi hadde forventninger om at rektorene skulle uttrykke sine meninger, og noen forhold innenfor dette feltet kom også fram i intervjuene. For å kunne strukturere disse drøftingene velger vi å ta utgangspunkt i begrepet kvalitet slik Grøterud og Nielsen (1998) ser på kvalitet i en virksomhet som skolen, ut fra fem ulike områder: inntakskvalitet, rammekvalitet, programkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet.

Disse fem kvalitetsområdene vil påvirke hverandre gjensidig og stå i nær sammenheng med hverandre. Resultatkvalitet vil for eksempel på en eller annen måte være påvirket av inntakskvalitet, og rammekvalitet vil legge noen premisser for prosesskvalitet. Slik kunne vi fortsette å sette opp sammenhenger mellom alle de fem kvalitetsområdene. Dette innebærer, slik vi ser det, at en skoles prestasjoner vil ha sammenheng med alle disse fem områdene, og at alle vil være spennende å se på i forbindelse med ansvarlighet og kontroll.

### *Inntakskvalitet – kontroll.*

Når det gjelder inntakskvalitet uttaler rektorene seg om både elevgrunnlaget og lærer kvalifikasjoner. Elevgrunnlaget ved skolene har sammenheng med sosiokulturelle forhold i skolekretsen, og dette var også et av utvalgskriteriene for oss i valg av skoler. Ulikheter innenfor dette området har vi drøftet i forbindelse med ulike foreldreforventninger og krav til skolen. Når det gjelder elevers forutsetninger uttrykker rektor C seg om minoritetsspråklige elever generelt og om egne elever spesielt, og i denne sammenheng knyttet opp mot elevprestasjoner. Hun sier: *”Jeg vet at minoritetsspråklige elever klarer seg generelt dårlig. De faller ut av skolesystemet, om ikke i ungdomsskolen så i hver fall i videregående skole... derfor så må vi på en eller annen måte sørge for å ruste dem ekstra godt hvis de skal ha mulighet til å klare seg gjennom systemet.”* Hun sier videre om miljøet rundt egen skole: *”..det er mange utfordringer som er knyttet til miljøet, oppvekstmiljøet, og ungene i området har det ikke nødvendigvis så lett i forhold til kriminalitet og ting som er i miljøet og som ikke er positivt...”* Denne rektoren kunne fortelle at hun ble innkalt til å delta i et radioprogram i forbindelse med at hennes skole kom nederst på ”rankinglisene” over leseferdigheter. Hun beskriver dette som en meget tøff prosess. Skolen ble hengt ut i avisene og hun beskriver dette som forferdelig for seg selv og for hele skolen, *”... hele skolen var helt i opprør over det oppslaget der.”* Rektoren følte seg ansvarliggjort for disse leseresultatene, og det samme gjorde lærerne. Hun kunne fortelle at de første offentliggjøringene førte til at hun og lærerne *”gikk litt i kjelleren”*. Hun sier også at hun ikke hadde god nok oversikt over elevenes prestasjoner den gangen, og at det føltes meget ubehagelig. Vi tolker dette som et uttrykk for manglende kontroll fra rektors side. Hun snakker her om kontroll over elevenes prestasjonsnivå, og trekker ikke inn muligheten til å ha kontroll over inntakskvaliteten. Når denne rektoren senere snakker om kontroll, er hun meget bevisst på at resultatene ved hennes skole må ses i sammenheng med elevenes forutsetninger/ inntakskvalitet. Hun setter resultatmål for læringsarbeidet som er sammenlignbare med andre skoler med tilsvarende elevforutsetninger, og dermed uttrykker hun at hun har skaffet seg god kontroll over de områdene hun føler seg ansvarliggjort på.

---

Når det gjelder lærernes kvalifikasjoner, som er en annen side av inntakskvaliteten i en skole, finner vi også uttalelser fra rektorene som er interessante. En av rektorene (D) sier for eksempel: *”Jeg synes at det er alt for mange som har fått lov til å være lærere, som ikke burde vært lærere.”* Denne rektoren ønsker å kunne gjøre noe med situasjonen og på den måten skaffe seg kontroll over kvaliteten på lærerne. Men hun ser at det ikke er mulig å få til endringer på dette uten videre og ser sin begrensning i kulturen og i regelverket. Hun uttrykker følgende: *”... man kan ikke gjøre noe med dem som man ikke har gjort noe med på 25 år. Det har jeg liksom fått slått fast. Det er en lærdom det og. At hvis de ikke har et alkoholproblem eller noen andre store problemer, så får du ikke gjort noe med dem. For det er en leders ansvar å gjøre noe og veilede dem, og er det ikke noe i papirene på 25 år, så får du ikke gjort noe med det.”* Denne rektoren er meget tydelig på at hun med ulike midler kan skaffe seg kontroll over mange forhold i personalgruppa, men ser altså sin begrensning når det gjelder veletablerte lærere. Denne rektoren føler sterk ansvarliggjøring for elevprestasjoner og skolens resultater i sin helhet. Hun er meget tydelig på at hun er ansvarlig for alt lærerne gjør, og at hun må ha kontroll. Dersom hun får klager fra foreldre som dreier seg om undervisning og læringsresultater, uttrykker hun at hun må følge opp og undersøke saken nøye. Hun sier: *”... mener jeg at lærere ikke fungerer sånn som de bør, så er det meg som må sette i gang veiledning.”* Denne rektoren nevner også andre muligheter for å skaffe seg kontroll over personalet og andre sider ved virksomheten på, nemlig ulike former for insentiver. Hun snakker positivt om lokale lønnsforhandlinger, som for henne har blitt et styringsverktøy som hun setter pris på og bruker bevisst. Hun ser på det som en mulighet til å få lærerne til å yte mer. Hun uttrykker seg ganske tydelig på dette området: *”Jeg liker individuell lønn, altså dette med lokale lønnsforhandlinger, jeg mener at det er helt feil at du skal kunne gå rundt å være den slappest læreren... du er kanskje lektor med opprykk, så får du høyeste lønn på hele skolen, og du bidrar ikke på noen fronter... Jeg mener at det er en gylden anledning til å gi noe til dem som yter noe. De vet veldig godt her at jeg liker den ordningen og at vi setter opp kriterier som er i tråd med det som blir gitt fra Oslo.”* Rektoren bruker altså insentiver for å nå de målene

hun ønsker og mener derfor at dette er en mulighet hun har til å skaffe seg bedre kontroll på.

### *Rammekvalitet – kontroll.*

Når det gjelder rammekvalitet finner vi bare utsagn som tar for seg ressurser. Det dreier seg da i utgangspunktet om økonomi, noe som gjenspeiles i tidsressurser, ledelsesressurser, mulighet for kompetanseutvikling, lønn, materiell osv. To av rektorene (A og B) mener at ressursene kan være en faktor som hindrer dem i å ha kontroll over områder som de føler ansvarlighet for. En av rektorene (A) tar opp en problematikk rundt temaet ressurser og nevner at det kan finnes områder som skolen mener at de jobber meget godt med, men at ressursene er meget knappe og setter en reell grense for hva som er mulig å oppnå. I dette tilfelle ville rektoren virkelig ha bedt om hjelp og sagt tydelig i fra til sine overordnede. Hun ville følt at hun ikke kunne ta ansvar for utviklingen, og at hun dermed ikke hadde den ønskede kontrollen. Hun sier følgende: ”*Og at man også av og til må kunne si at vi har noen rammebetingelser som setter grenser.*”

En annen av rektorene (B) uttrykker seg om lojalitet, kontroll og ansvarlighet sett opp mot økonomi som rammekvalitet. Hun er meget tydelig på at hun står ansvarlig, og dersom hun ikke føler at hun ikke har kontroll på det hun er ansvarlig for så må hun ta personlige konsekvenser. Hun uttrykker dette på denne måten: ”... *hvis jeg mener at budsjettet er for lite til å drive forsvarlig skole, så må jeg ta min hatt og gå.*”

### *Programkvalitet og kontroll*

Når det gjelder programkvalitet, som dreier seg om undervisningsopplegg og planer for det pedagogiske arbeidet, uttrykker alle rektorene at de føler at de har kontroll over dette. De styrer ved hjelp av eget skolelederteam eller gjennom team/trinnledere og legger premisser for hva som skal prioriteres ved skolen. De føler at de får tydelige oppdrag fra sine overordnede, og de uttrykker at de gir tydelige føringer for arbeidet ved egne skoler. Vi har vært inne på at de føler at de må velge bort områder fordi det ofte blir for mye, men de uttrykker at de stort sett har oversikt og kontroll

---

over sine prioriterte områder. Rektorene uttrykker også at skolens programkvalitet er en viktig faktor i profileringen av skolen, og at planer og undervisningsopplegg er tydelig knyttet til målsettinger og tilpasset de kvalitetsvurderingene som skolen må gjennomføre. En av rektorene (D) uttrykker litt frustrasjon over manglende forutsigbarhet i det å lage planer for skolen og at det kan påvirke hennes mulighet til kontroll. Hun beskriver situasjonen slik: *”Du hadde en tråd i og en plan for hva du skulle gjøre, og så kommer det plutselig noen satsningsområder inn, ikke sant. Og så blir du testet i det året etter. Litt tilfeldig.”*

Dette illustrerer godt at programkvalitet også er nært knyttet til resultat kvalitet og at det ofte ser ut til å være testingen eller vurderingen som styrer programmene eller planene skolene legger opp til. Det fremstår altså som at vi får bekreftet vår antagelse om at vurderingssystemene er med på å styre innholdet i skolen, selv om det kanskje ikke uttrykkes at det gjøres.

### *Prosesskvalitet og kontroll.*

Her er vi over på kvaliteten av praksis i skolen, altså hvordan programmene utføres i praksis. Her er det naturlig å tenke på hva som skjer i klasserommene og kvaliteten i møte mellom lærer og elev. På dette området uttrykker en av rektorene (D) at det ikke er mulig å ha kontroll over alt. I samtalen vår med henne om forhold som skjer i undervisningssituasjoner sier hun: *”... alle skjønner jo det... da måtte jeg jo være alle steder da. Alle skjønner jo at man ikke kan ha sånn kontroll, det ville jo ikke være ønskelig heller.”* Måten rektorene ellers føler at de kan ha kontroll over prosesskvaliteten på er gjennom medarbeidersamtaler, observasjon av undervisningssituasjoner og tett oppfølging i form av skriftlig eller muntlig rapportering fra lærernes side om viktige sider ved opplæringen. Dette er tidkrevende prosesser, noe som uttrykkes klart fra rektor A: *”Men min erfaring er at jeg må bruke mye mer tid på oppfølging enn det jeg hadde ønsket.”* Muligheten for kontroll over prosesskvaliteten er altså nært knyttet opp til tid som rammefaktor som vi har drøftet tidligere i dette kapittelet.

### *Resultatkvalitet og kontroll.*

Resultatkvalitet som gjelder bl.a. læringsresultater, læringsmiljø og skolekultur, er etter vår tolkning det rektorene i første rekke tenker på når de blir direkte utfordret på temaet ansvarliggjøring og kontroll. De nye vurderingssystemene har satt fokus på læringsresultater på en helt annen måte enn tidligere, og vi tolker det slik at det er på dette området rektorene merker størst endring når det gjelder ansvarliggjøring. Når rektorene uttrykker seg om prestasjoner, tolker vi det i retning av at de mener resultatorientering, i tråd med det vi tidligere har sagt om NPM. Det er på dette området at de opplever størst endring i sin rektorrolle. Når vi i intervjuet med rektor B snakker om ansvarliggjøring i forhold til resultater, sier hun: *”Jeg synes det er kjempe stort ansvar. Ansvar for at over 300 unger skal gå her i sju år og både trives og lære. Jeg synes det er et så stort ansvar at når jeg tenker på det... at jeg tør!!... sånn at det som er viktig for meg er jo at jeg har det godt med personalet. Det er jo ikke jeg som leverer resultater – det er jo lærerne.”* Rektor sier her at hennes kontroll over resultater er helt avhengig av lærerne og deres kvaliteter, og hun viser samtidig en stor ydmykhet over dette store ansvaret. Her uttrykker seg om kontroll og ansvarliggjøring innenfor en personlig diskurs (Sinclair 1995). Rektor C uttrykker at det har vært godt å få et tydeligere resultatfokus, og at det har skjerpet hennes egen måte å være leder på og at det har gitt henne et slags verktøy for å kunne stille krav til lærerne. Hun sier: *”Det har blitt enklere for meg å forlange at det skjer noe nedover i systemet. Det gir meg en slags ryggdekning for å stille krav. Det er ikke bare sånn at man skulle ha gjort, men man skal faktisk gjøre.”* Denne rektoren har blitt tydeligere på å ansvarliggjøre sine medarbeidere, og vi tolker henne slik at hun på den måten skaffer seg bedre kontroll.

Alle rektorene snakker om det store ansvaret som er knyttet til resultatkvalitet ved egen skole. De er beredt til å ta konsekvenser av for dårlige resultater over tid, selv om de uttrykker muligheter eller manglende muligheter for kontroll over de samme resultatene. Dette må vi se i lys av det som vi i kapitlet om ansvarliggjøring sa handlet om en dreining fra samfunnsmessig og profesjonell ansvarsplikt over til en resultatorientert og personlig ansvarsplikt.



---

## 4.5 Oppsummering – når empiri møter teori

Som bakgrunn og utgangspunkt for våre analyser og tolkninger ligger New Public Management tenkningen hvor blant annet målstyring, markedesorientering og konkurranse skal være løsningen på problemene i skolen. I intervju med rektorene har vi ønsket å høre hvordan de beskriver endringer knyttet til systemendringene og hvordan dette påvirker deres ledelsespraksis. Hvordan uttrykker skoleledere at ledelsesstrategier og ansvarliggjøringen på skolenivå forandrer seg når vurderingssystemene endres? Hvordan opplever rektorene den økte ansvarliggjøringen i skolesektoren og hvordan uttrykker de å ha kontroll over det de stilles til ansvar for?

### *Endringer*

I Oslo har utdanningsadministrasjonen gjennomgått en moderniseringsprosess med begrunnelse og bakgrunn i ”reelle behov for økt fokus på skolens innhold og kvalitet – og for styrket selvforvaltning av skolene” (Astrid Søgne – Nyhetsbrev nr 4. juni 2001).

På skolenivå uttrykker rektorene at de opplever økt kontroll og oppfølging på resultater av forskjellige tester og undersøkelser i forhold til satsingsområder. Konkurransmomentet kommer inn med bakgrunn i stykkprisfinansiering av elever ”pengene følger eleven” – prinsippet, hvor rektorene ønsker å profilere skolene for å oppnå økt elevsøkning. Offentliggjøring av resultater bidrar til å øke fokus på konkurransen mellom skolene.

Rektorene opplever en ”top-down”- lederstil i forhold til nivåene over seg, samtidig som de blir delegert ansvar. Denne styringsdiskursen kan sees i lys av prinsipal-agent-teorien på flere nivåer; fra nasjonal nivå til skoleeier, skoleeier til rektor og rektor til lærer.

Vi aner en utvikling i skolen hvor hensynet til brukerne, elever og foresatte, blir satt i fokus. Dette får utslag i representasjon i formelle organ som driftsstyret, samt gjennomføring av brukerundersøkelser.

Rektorene opplever en endring av sitt arbeid, de blir målt på resultater og får tett oppfølging fra nivået over seg. Antall tester og undersøkelser har økt de siste årene, og rektorene opplever at det er vanskelig å ha oversikt over alle tester og undersøkelser som skal gjennomføres.

### *Ledelse*

Endringene som vi har beskrevet, har endret forutsetningene for ledelse og ledelsesstrategier på skolenivå. Rektorene uttrykker at de har større fokus på læringsutbytte (resultatorientering) nå enn tidligere. De uttrykker seg positivt om deler av forandringen som skjer på skolenivå. Dette gjelder spesielt i forhold til systematikken i eget arbeid til å forbedre læringsresultatene. Resultatfokuseringen har gitt lederne større legitimitet til å arbeide målrettet med personalet.

Vi mener å se en forskjell mellom våre skoler med hensyn til utøvelse av ledelse. Gjennom måten barneskolerektorene rektorene uttrykker seg på synes de å ha en mer involverende og støttende, relasjonell ledelsesform (Eriksen 1998) enn ungdomskolerektorene i vårt utvalg. En relasjonell, kommunikativ leder kjennetegnes ved å ha blitt gitt tillit til å bestemme og ta avgjørelser som leder.

Ungdomsskolerektorene legger vekt på tydelighet i sin lederstil, noe som er i tråd med NPM og med det som Eriksen betegner som strategisk ledelse.

Barneskolerektorene synes å ha fått en sterkere bevissthet om strategisk ledelse i forhold til resultatoppnåelse, som en følge av de endringer som har foregått.

Medarbeidersamtaler har blitt et viktig styringsverktøy for rektorene. I medarbeidersamtalene er resultater og måloppnåelse i forhold til satsningsområder tema, men innholdet blir uttrykt noe forskjellig. Barneskolerektorene har et større

---

fokus på utviklingsmuligheter og prosesser, mens ungdomsskolerektorene ser ut til å ha fokus på forbedring av resultater.

Alle rektorene gir uttrykk for at alt arbeid med vurdering er svært tidkrevende. De har en stor mengde data å forholde seg til. Rektorene ser en voksende mengde administrativt arbeid generelt som stjeler tid fra det å utøve pedagogisk ledelse.

Medias eksponering av resultater har ført til at rektorene på en helt annen måte enn tidligere må stå til ansvar offentlig. Vi ser også at skolene på eget initiativ bruker media til å få positiv omtale av skolen.

### *Ansvarliggjøring*

Rektorene gir tydelig uttrykk for at de føler seg ansvarliggjort for resultater i vid forstand, noe som viser en dreining mot resultatorientert og personlig ansvarsplikt (Sinclair 1995). Resultatkontrollen og rapporteringen som rektorene er opptatt av, har gitt skoleeier og skoleleder et nytt redskap som de kan bruke i ansvarliggjøringen av sine medarbeidere, en ytre kontroll situasjon (O'Day 2002).

Rektorene trekker opp noen årsaker til økt ansvarliggjøring. "Lærerne vet best" (Kristin Clemet 2002) er et uttrykk for at lærerne bør ha stor frihet og gir støtte til diskursen om disempowerment. Samtidig ser vi et økende fokus på kontroll og resultatoppfølging som er mer i tråd med diskursen om disorganisation. Behovet for kontroll kan være et resultat av at skolen har levd et for fritt liv med løst koblede systemer med manglende ledelse og kontroll (Blasè m.fl. 1995, Weick hos Møller 2004). Nye vurderingssystemer har ført til en økt ansvarliggjøring og rektorene opplever mer kontroll. Kontrollen er med på å disiplinere arbeidet, jf. Foucault, innad i skolen i forhold til måloppnåelse.

Vi ser en forskjell mellom skolene i vår studie når det gjelder foreldrenes forventninger og krav. Skolene med lave foreldre forventninger har opplevd større endringer etter innføring av nye vurderingssystemer. Den resultatorienterte ansvarsplikten har blitt mye tydeligere.

Årsakene til økt ansvarliggjøring og endring i former for ansvarsplikt mener rektorene kan ha årsak i flere forhold som effektivitetskrav, økt delegering, nye vurderings- og rapporteringssystemer, offentliggjøring av resultater, økt innsyn i skolens virksomhet, og internasjonale sammenligninger av resultater som har sin bakgrunn i systemendringene.

Utsagn fra rektorene tyder på at rektorene ofte uttrykker seg innenfor en personlig diskurs i forholdet til overordnet nivå. De gir uttrykk for handlinger som utføres og disse handlingene er knyttet opp mot rektorenes følelser og lærernes følelser sett i lys av til de nye evaluerings- og rapporteringssystemene.

### *Skolelederens mulighet for kontroll*

Rektorene uttrykte på direkte spørsmål ikke særlig bekymring knyttet til sin mulighet for kontroll. De ser det samtidig som en naturlig del av sin lederrolle å bli ansvarliggjort for organisasjonens oppdrag, og er villige til å ta personlige konsekvenser i forhold til dette. Vi knyttet nye vurderingssystemer og ansvarliggjøring opp mot de kvalitetsbegrepene som vi valgte å gjøre gjeldende for oppgaven (Grøterud og Nielsen 1998). I denne kategoriseringen fremkommer det at de synes at det er problematisk med kontroll i forhold til f. eks lærernes kvalifikasjoner og tilsettingsforhold, tid som rammefaktor, elevinntak, ressurstildeling og uforutsigbarhet i forhold til pålagte oppgaver.

## 5. Vår studie og veien videre

I denne delen vil vi se vår oppgave i et metaperspektiv og også prøve å se på om vår studie kan bringe inn noe nytt i forhold til videre forskning innenfor forskningsfeltet skoleledelse. Vi vil i tillegg se på noen sammenhenger mellom vår studie og annen forskning, samt utviklingstendenser i forbindelse med forandringer i samfunnsbildet.

### 5.1 Nye vurderingssystemer i skolen – ny kurs for skoleledere?

#### Ledelsesstrategier, ansvarliggjøring og kontroll

I denne studien har vi hatt til hensikt å finne ut hvordan rektorer i Osloskolen uttrykker opplevd ledelsespraksis i en endringstid. Studien tar utgangspunkt i intervjuer av rektorer fra to barneskoler og to ungdomsskoler i Oslo. De utvalgte skolene kan sies å representere ytterligheter av Osloskolene, to sentrumsnære barneskoler med høy andel av minoritetsspråklige elever og to ungdomsskoler i utkanten av sentrum i veletablerte boligstrøk.

Problemstillingen i studien er:

Hvordan uttrykker skoleledere at ledelsesstrategier og ansvarliggjøringen på skolenivå forandrer seg når vurderingssystemene endres?

Denne hovedproblemstillingen har vi forsøkt belyst ved hjelp av fire forskningsspørsmål:

- Hvilke endringer mener skolelederne er de mest fremtredende i dagens skole i forhold til nye vurderingssystemer?
- Hva oppfatter skolelederne skjer med sin tilnærming til ledelse som en følge av endringer?

- Hvordan opplever skolelederne den økte ansvarliggjøringen i en skolesektor med økt resultatorientering?
- Hvordan uttrykker skolelederne at de har kontroll over det de stilles til ansvar for?

En studie av hva fire rektorer uttrykker, gir oss et begrenset materiale når det gjelder å kunne si noe om en ny kurs for skoleledere. Men det teoritilfanget vi har benyttet og utsagnene fra rektorene, har gitt oss ny kunnskap om konsekvenser av - og bakgrunn for de nye vurderingssystemene i skolesektoren. Ut fra rektorenes utsagn ser vi en endring innenfor de områdene vi har satt fokus på, nemlig ledelsesstrategier, ansvarliggjøring og kontroll. Disse endringene går i store trekk ut på;

- tydeligere og mer målrettede ledelsesstrategier hos skolelederne
- økt fokus på - og krav til en resultatorientert og personlig ansvarliggjøring av skoleledere
- økt kontroll av kvalitet i skolen i form av større fokus på målinger og rapportering.

Rektorene i vår studie uttrykker altså at noen nye former for ledelse og ansvarliggjøring er implementert som følge av systemendringer i utdanningssektoren. Oppsummerer vi hovedtendensene ser vi en utvikling mot en ny kurs innenfor feltet skoleledelse. Men graden av kursendring og konsekvensen av denne kan vi ikke trekke noen konklusjoner om. Forskningsprosjektet ASAP uttrykker følgende: *En kan bare være ansvarlig for noe, når en kan gjøre en forskjell ved det en skal være ansvarlig for. Om og hvordan det er tilfellet er et empirisk spørsmål.* (Stefan Hopman HiA 2004 ASAP presentasjon ved ILS)

Vår empiriske studie gir noen svar på dette, men den etterlater seg også mange nye spørsmål og mange områder som det kan være spennende å forske videre på.

I avslutningen av vårt arbeid med denne studien ønsker vi i det følgende å innta et fugleperspektiv til det vi har utført. Vår intensjon med studien var å identifisere

---

uttrykt ledelsespraksis i en endringstid, og dette har vi forholdt oss til. Teori hjelper oss å reflektere praksis, og vår studie er plassert i praksisfeltet, noe vi føler som en styrke. I praksisfeltet har vi også vårt daglige virke, og vi mener at vi klarer å balansere vår egen erfaringsbakgrunn på en rimelig måte i forhold til studien. Vi har holdt oss til den analytiske referanserammen, og mener at vi har vært bevisste i vårt utvalg av referanse litteratur i forhold til problemstillingen. I matrisen mener vi å vise at vi har tatt regien og brukt teorien til vårt formål. Samtidig kunne vi ha begrenset oss og gjort vårt undersøkelsesfelt snevrere. Dette kunne vi ha løst ved å ha gått i dybden i forhold til for eksempel to av underspørsmålene. Vi kunne ha valgt kun ansvarliggjøring og kontroll som henger veldig tett sammen, og formulert en problemstilling omkring disse. Likevel mener vi at studien og herunder vår metode, har gitt oss muligheter til å få noen svar på det vi ønsket å få svar på. Vi mener at vårt metodevalg var det beste, men ser at vi føler et behov for metodetriangulering for å øke studiens validitet. Mulighetene ville være å observere, snakke med lærere og gjennomføre oppfølgingsintervjuer av rektorene. Tiden og studienivået har vært naturlige og tydelige begrensninger for dette. Det som vi ser som sterke sider ved vår oppgave, er at vi har prøvd å være grundige i vårt arbeid og prøvd å holde fokus i oppgavens ulike faser, som for eksempel størst mulig objektivitet i presentasjon av datamaterialet. Dessuten mener vi at vi har valgt et aktuelt tema som legitimerer interesse, og at vi har prøvd å fange opp endringer underveis som kan ha hatt påvirkning på drøftingene i vår oppgave.

## 5.2 Veien videre

Vi vil i det følgende først bruke noen av resultatene fra Skolelederundersøkelsen 2005 -Underveisrapporten utgitt i august, som en form for ytre validering av vår egen studie, og samtidig prøve å peke på hvor veien videre i forhold til vår egen studie kunne tenkes å gå.

Vi vil deretter frigjøre oss fra rammene i vår egen empiriske studie og se litt utover denne. Dette ønsker vi å gjøre ved å gi frittstående kommentarer til noen områder som vi mener er av betydning for utviklingen av vårt utdanningssystem.

### 5.2.1 Enkelte funn og analyser fra Skolelederundersøkelsen sett i forhold til vårt empiriske materiale

Universitetet i Oslo, ILS, gjennomførte på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet og Utdanningsdirektoratet vinter/vår 2005, en spørreundersøkelse blant et nasjonalt representativt utvalg av rektorer i grunnskole og videregående opplæring. I august 2005 ble det lagt fram en underveisrapport med foreløpige funn og analyser. (Skolelederundersøkelsen 2005 – Underveisrapport; Aas, Møller, Sivesind). Våre intervjuer er foretatt ganske nær opptil i tid med denne undersøkelsen, og vi synes det kunne være interessant å sammenligne noen av våre data med enkelte funn og analyser som presenteres i underveisrapporten. Ser vi likhet i resultatene og/eller finner vi områder som skiller vår studie med Oslo-rektorer fra denne rapporten som er basert på et landsgjennomsnitt av rektorer? Vi har valgt å plukke ut enkelte deler av undersøkelsen som vi tangerer i vår egen studie.

#### *Bruk av lederavtaler som styringsverktøy*

I Underveisrapporten (kortversjonen s.3) kan vi lese at 59 % av rektorene er delvis eller helt enig i at skoleeier er pådriver for at skolene skal drive pedagogisk utviklingsarbeid. I vår studie uttrykker samtlige fire rektorer at det er tett oppfølging av det arbeid som gjøres på den enkelte skole i forhold til resultater. Med bakgrunn i vår kjennskap til styringssystemet i grunnskolen i Oslo, kan vi si at dette ser ut til å gjelde for alle Oslos grunnskoler. Det gis tydelige signaler på hva som forventes skal skje av forbedringer i Osloskolen. Med sterke føringer og tett oppfølging fra etaten, kunne det være interessant å stille et spørsmål til rektorene i Oslo om de føler at de har et reelt handlingsrom på skolenivå med bakgrunn i at skolen skal være en selvstyrt enhet. Hvilket handlingsrom opplever rektorene i Oslo å ha?



---

### *Endring på skolenivå*

I kortversjonen av skolelederundersøkelsen kan vi lese at diagnostiske prøver oppleves som et viktigere verktøy for å bedre elevenes læringsresultater enn nasjonale evalueringsverktøy som eksamen, elevinspektørene og nasjonale prøver (kortversjonen s 7). I vårt materiale er det rektorene fra barneskolene som sterkest gir uttrykk for viktigheten av å ha interne kartleggingsprøver. De synes å bli tatt i bruk mer systematisk og mer målrettet etter at media begynte med offentliggjøring av resultater. Kartleggingsprøvene ble dermed et viktig verktøy for å sjekke ut elevenes utvikling fra år til år, og med det et verktøy for rektor i å kontrollere utviklingen på egen skole.

I Underveisrapporten kan vi lese at flere rektorer på ungdomstrinnet mener at etablering av et nasjonalt system for evaluering har ført til økt prøvefrekvens for elevene (Underveisrapport s.52). Dette støtter funn i vår undersøkelse. I Oslo gjennomføres det i tillegg flere lokale tester og undersøkelser, og rektorene på både ungdomsskolene og barneskolene uttrykker at antallet prøver og undersøkelser som skal gjennomføres og følges opp, blir for stort. Hva blir tendensen framover? Vil vi la oss påvirke av det som vi ser og leser om i enkelte stater i USA (Sirotnik (red)2004)? Vil undervisningen tilrettelegges for å oppnå gode resultater på testene, og vil god kvalitet på undervisningen bety gode resultater på testene?

### *Rektorenes ansvarsplikt – hva er viktigst?*

Med bakgrunn i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring, Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008* og Rundskriv F-13-04 *Kunnskapsløftet* beskriver rapporten hvilke aktører som er ansvarlige for kvalitetsutvikling av norsk skole. I forhold til resultatene av nasjonale og kommunale vurderinger vises det til at rektor er ansvarlig for planlegging, vurdering og gjennomføring på egen skole. Skolelederundersøkelsen har forsøkt å finne ut hvilke forventninger som nå stilles på skolenivå, og i hvilken grad rektorene opplever at de ansvarliggjøres på disse områdene. Her kommer det fram at kravet om å gi elevene tilpasset opplæringstilbud, er det som oppleves sterkest (Underveisrapporten s.55).

I vårt material synes ikke dette å komme så tydelig fram. I vår studie har vi bare i liten grad vært inne på forholdet mellom lærer og elev og tilpasset opplæring. Rektor C sier at hun ønsker å komme dit hvor resultatene fra nasjonale prøver og tester blir utgangspunkt for samtaler mellom elev, foresatt og lærer for å kunne bruke resultatene til å sette mål for den enkelte elev. Dette kan sees som et uttrykk for og ønske om å gi den enkelte eleven tilpasset opplæring. Hun som rektor vil jobbe for å komme dit. Vi har tidligere i oppgaven vært inne på prosesskvalitet som blant annet omhandler tilpasset opplæring. For rektor er det en tidkrevende oppgave å ha kontroll over prosesskvaliteten, da denne kontrollen innebærer blant annet observasjon av undervisning og samtale og oppfølging av lærer. Tid er i følge vår studie en klart begrensende rammefaktor. Rektorenes mulighet til å ha kontroll over tilpasset opplæring, kunne være et interessant tema å gå inn i.

I skolelederundersøkelsen får ansvaret for å oppnå best mulig resultater på offentlige rangeringer, en lav skår av rektorene (Underveisrapport s.55). Analyse av svarene viser at det er forskjeller avhengig av om rektorene tilhører by eller tettsted sett i forhold til rektorer i små kommuner. Rapporten viser til at flere rektorer knyttet til byer og tettsteder, oppgir at de i høy grad føler seg ansvarliggjort for dette.

Implisitt får vi høre fra rektorene i vår studie at de ønsker å skåre høyt på offentlige rangeringer. Rektor A refererer til de gode resultatene fra Osloprøven og de nasjonale prøvene på hjemmesiden, og vi tolker det som en måte å profilere skolen på.

Barneskolene referer til at de nå har kommet høyere opp på rangeringslisten. De er bevisste på hvor de ligger i forhold til de andre skolene, og vi oppfatter det slik at de er i konkurranse om elevene og ønsker av den grunn også å kunne vise til gode resultater. Samtidig vet vi at rektorene sier de blir målt på resultater og gjennom det blir ansvarliggjort dersom det ikke skjer en utvikling og forbedring av resultatene. Det kan synes som skolelederundersøkelsen støtter vår undersøkelse, når den trekker fram at rektorer fra byskoler føler å ha et ansvar for å skåre høyt på offentlige rangeringer.

---

### 5.2.2 Oslo kontra andre kommuner i Norge

Etter å ha studert forholdene i Oslo når det gjelder kvalitetsvurdering, ser vi at det på lokalt nivå er mange føringer og krav som vi ikke finner igjen i andre kommuner. Vi kan nevne Osloprøven, MMI undersøkelser og kvalitetsbarometeret. Vår erfaring er at Oslo- skolene har hatt et mye større ”trykk” på dette med resultatfokusering og resultatoppfølging enn flere av landets øvrige kommuner. Det kommunale leddet i Oslo har hatt et stort fokus på resultater og stilt klare krav til skolenes rektorer. Det kan synes som om Oslo har ligget langt i forkant av de fleste andre kommuner når det gjelder å ansvarliggjøre skolene på resultater. De rektorene som utgjør utvalget i vår studie, har en klar bevissthet omkring dette med rapportering på undersøkelser og tester, og de uttrykker at de nasjonale prøvene bare føyer seg inn i rekken av kvalitetsvurderinger som skal gjennomføres. Vår erfaring, og det vi hører fra andre skoleledere utenfor Oslo, er at det ikke er et så stort press fra skoleeier i forhold til resultater, som det rektorene rapporterer i vår undersøkelse. En av oss som er rektor i en kommune utenfor Oslo, har liten eller ingen erfaring med det å måtte rapportere f.eks. på elevresultater, før de nasjonale prøvene ble innført. Det kommunale leddet har hatt lite fokus på resultater, og skolelederne har i liten grad blitt ansvarliggjort for resultater som ikke dreier seg om økonomi.

Den antagelsen vi her skisserer om ulikhetene mellom Oslo og andre kommuner, ville det ha vært spennende å undersøke videre. Er forskjellene mellom Oslo og en del andre kommuner så store, eller er det tilfeldigheter det vi her peker på? Opplevs forskjellene også på lærernivå eller er det bare på ledernivå? Vil forskjellene utjevne seg mellom Oslo og andre kommuner på sikt som følge av nasjonal og internasjonal tester?

### 5.2.3 Politisk oppdrag

Utdanningssystemet styres fra både internasjonalt, nasjonalt og lokalt politisk nivå. Utdanningsdirektøren i Oslo er tydelig på at Utdanningsetaten har et politisk oppdrag å utføre. Skolelederne blir bedt om å utkvittere for utført oppdrag. Det finnes i dag

mange premissaktører når utdanning diskuteres, og de vil være med på å styre utdanningssystemets retning i vårt land. Det blir et spørsmål om på den ene siden hvor makten ligger og på den annen side hvem som har makten til å styre utdanningssektoren. Etter å ha arbeidet med denne oppgaven og samtidig fulgt samfunnsdebatten i utdanningsspørsmål, mener vi likevel tydeligere å se at disse endringene er en konsekvens av og et svar på det som Karlsen (2002) betegner som et globaliseringstrykk. Spørsmålet er hvem og hva som styrer takten i reformarbeidet, innholdet i læreplanene, valg av styringsstrategier og tiltak og hvordan dette forventes ”utkvittert” av den enkelte skoleleder. Samtidig ser vi at det er skoleledelsen som blir stilt til ansvar for både økonomisk styring, læringsresultater, trivsel blant elever og ansatte og det utviklingsarbeidet som skjer på den enkelte skole. Dette spenningsfeltet kan undersøkes nærmere; den opplevde styring og den ansvarliggjøringen som skolelederne opplever. Politikk og global påvirkning er et interessant område i tilknytning til det vi har undersøkt. I hvilken grad og på hvilke områder vil vår nasjonale skolepolitikk forandre seg ved økt globaliseringstrykk?

#### 5.2.4 Nasjonale prøver

På nettstedet [www.odin.no](http://www.odin.no) er det den 12.oktober 2005 lagt ut en pressemelding med tittelen ”Nasjonale prøver endres og utvikles videre.” Her vises det til en rapport som Utdanningsdepartementet har fått oversendt fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Rapporten heter ”Nasjonale prøver på ny prøve”. Den analyserer og vurderer kvaliteten på prøvene som ble gjennomført våren 2005. Denne rapporten trekker inn begrepet ”skolebidragsindikatorer” som et begrep som sier noe om skolens bidrag til læring. Her slås det fast at publisering av resultatene fra nasjonale prøver og karakterstatistikker ikke tar hensyn til elevgruppens sammensetning og forutsetninger for læring. Det har ikke blitt tatt hensyn til ulikheter som for eksempel elevgruppens sosiale bakgrunn. Dermed har ikke statistikkene kunnet si noe om hvordan den enkelte skole faktisk har bidratt til elevenes læring. Dette synes vi er et interessant område å følge opp videre. Det handler om rettferdiggjøring, om skolenes mulighet for kontroll over resultater som

---

de blir ansvarliggjort for og om det å ta hensyn til skolens inntakskvalitet, som vi har drøftet tidligere i oppgaven. Det blir spennende å se om resultatfokuseringen tar en annen og mer rettferdig form i fremtiden. Publisering av resultater som mange har vært motstandere av, og som det også har kommet fram betenkeligheter om i våre intervjuer, vil forhåpentligvis ta en annen form. Dette vil kunne føre til at skolene vil kunne oppleve en mer rettferdig og riktig ansvarliggjøring av sitt arbeid, altså av sitt reelle skolebidrag når det gjelder elevenes læring.

### 5.2.5 Ytre kontroll sett i lys av læringstrykk fra foreldre og omgivelser

Som utgangspunktet for vår studie formulerte vi noen antagelser. Disse antagelsene har vært i fokus for vårt arbeid, og de har hatt nær sammenheng med problemstillingen vår. Vi har fått en del svar og bekreftelser på disse antagelsene gjennom det rektorene uttrykker. Et forhold som vi ikke hadde laget noen antagelse om, var foreldrenes eller omgivelsenes påvirkning sett i lys av de nye vurderingssystemene. Vi har gjennom intervjuene avdekket at forandringene på skolenivå som følge av nye vurderingssystemer, har vært større for de skolene som i utgangspunktet var utsatt for lavt læringstrykk fra foreldrene, jf vår tabell i kap.4.3. Dette er en interessant oppdagelse som det kunne vært spennende å forske videre på. Er det slik at ytre kontroll eller ”external accountability” endrer ledelsesstrategier og resultatene mer på skoler som opplever et lavt læringsstrykk fra foreldre og omgivelsene enn skoler med et høyt læringstrykk? Forbedringspotensialet i skolene med lavt læringstrykk er ofte størst, og fokus på kontroll via tester og offentliggjøring ser ut til å påvirke arbeidet i skolene og bedre resultatene. Uttalelser fra rektorene i vår studie peker i en slik retning. Det vi her avdekker samsvarer med resultatene fra Fullan (2003) som er presentert i boka til Fevolden og Lillejord (2005). Han henviser til en studie som ble gjennomført i skoler i England i tidsrommet 1996 til 2002. I det engelske skolesystemet ble det utviklet et omfattende kvalitetssikringssystem med et stort tilbud av obligatoriske og frivillige tester. Testene skulle både avdekke problemer hos elevene, vise læringsresultater, skape skoleutvikling og si noe generelt om kvaliteten i den engelske skolen. Resultatet av denne omleggingen ble en sterk

framgang i lesing og regneferdigheter blant 4. klassinger. Et interessant resultat beskrives slik: *Interessant nok har framgangen vært størst i de fattigste områdene* (Fevolden og Lillejord 2004: 58). Fullan mener at testsystemet kan tilskrives mye av æren for en generell forbedring hos alle skoler i tidsrommet, og for at det ble en betydelig reduksjon i gapet mellom de sosiale gruppene i England.

Kanskje er det slik at skoler med lavt læringstrykk vil være de som profitterer mest på et test- og kontrollsystem når det gjelder forbedring av læringsresultater? Dette gjelder vel å merke de læringsresultatene som blir testet.

Forventninger fra foreldre og omgivelser er en viktig del av de rammebetingelsene som preger kvaliteten i skolen. Disse forventningene vil ofte stå i nær sammenheng med elevenes forventninger og ambisjoner, noe som er en viktig del av inntakskvaliteten i en skole. Dette er forhold som skoleledere og lærere har liten kontroll over, og dermed i liten grad kan stilles til ansvar for. I skoler med lave forventninger vil det kanskje også stilles for lave krav til skoleledelsen og lærerne. Spørsmålet er da om et ytre kontrollsystem vil ”pushe” disse forholdene, og dermed heve resultatene til tross for lave forventninger? Her ligger mange ubesvarte spørsmål og mange forhold som kan være til gjenstand for refleksjon. Kanskje er det i slike sammenhenger at resultatorientert ansvarsplikt eller ”external accountability” kan ha en positiv effekt på kvaliteten i skolen?

### 5.2.6 Utdanning i et samfunnsperspektiv

Det norske utdanningssystemet er som vi pekte på i vår innledning, i stadig forandring. Utfordringene er mange og de utdanningspolitiske signalene er ikke entydige, selv om det resultatorienterte perspektivet er blitt sterkere betont i den borgerlige regjeringsperioden. Etter et tiår med skolereformer og en læreplan (L-97) med sterk vekt på prosesser, har en dreining mot styring på grunnlag av læringsresultater overtatt. Enhetsskoletanken, dvs. en skole som teoretisk sett skulle være tilnærmet lik over hele landet, viker nå for tanken om at skolene skal være forskjellige på ”tilbudssiden”. Skolene skal være selvstyrte og profilere seg i forhold

---

til sine potensielle ” kunder”, som i sin tur står fritt til å velge den skolen de ønsker. Konkurransen med private skoler er ytterligere med på å forsterke dette etter vedtak av den så kalte friskoleloven. Det økonomiske språket har overtatt, og insentivsystemer og budsjettildelingssystemer sørger for variasjoner mellom skolene både lokalt og nasjonalt. Vi kan her også påpeke hvordan næringslivets titler har gjort sitt inntog i skolesektoren. Dette er i tråd med tanken på skoler som bedrifter og sees også andre steder i forbindelse med modernisering av offentlig sektor. I tråd med management diskursen overtar gjerne det offentlige ikke bare innholdsmessige aspekter fra næringslivet, men også ytre symboler som disse titlene er eksempler på.

Friheten innenfor utdanningssystemet blir utfordret ved bruk av sterke kontrollsystemer, med innføring av nasjonale prøver og brukerundersøkelser initiert fra nasjonale myndigheter og muligheter for tilsvarende systemer fra lokalt nivå. ”Alt skjer under din ledelse uansett rammebetingelser”, sa tidligere utdanningsminister Kristin Clemet under skolelederdagene ved UiO i juni 2005. Evalueringssystemene sender ut sterke styringssignaler som får konsekvenser for prosessene innad i skolene. Antall PC-er på skolene er for eksempel et uttrykk for god rammekvalitet. Når det gjelder avgangsprøvene i grunnskolen, både skriftlig og muntlig, har de i de senere årene blitt sterkt IKT-baserte. Dette påvirker læringssituasjonen og læringsprosessene i sterk grad. I enkelte kommuner må budsjettmidler øremerkes til drift av dyre IKT-løsninger på både drifts- og innkjøpssiden, noe som gjør at skoleledere må nedprioritere andre områder. Opplæringsloven stiller krav til hvordan skoler skal ledes og drives, for å ivareta den enkelte elev. Med sterke innsparingskrav i mange av landets kommuner opplever rektorer ofte en etisk og moralsk balansegang med hva som er forsvarlig og lovlig skoledrift, sett opp mot hva skoleeier forlanger av såkalte effektiviseringstiltak. Effektiviteten dreier seg om både kostnadseffektivitet og formålseffektivitet, dvs. om ressursen er rettet inn mot riktig formål. Vi har sett eksempler på at rektorer har trukket seg fra stillinger fordi budsjettet ikke gikk i balanse. Vil vi se denne utviklingen også i forhold til dårlige læringsresultater og dårlig trivsel? Kan vi komme i samme ” high-stake” situasjon i Norge slik som vi har beskrevet skjer i enkelte stater i USA? Ligger det til rette i Norge for gode støtte- og

veiledningstiltak for de skolelederne og de skolene som ikke greier å følge opp og utvikle seg i forhold til de svakheter som avdekkes?

I samfunnsdebatten drøftes ofte begrepet lærende organisasjoner. Et av kjennetegnene ved en lærende skole er et høyt læringstrykk. Etter vår mening vil bruk av både interne og eksterne vurderingssystemer kunne øke dette læringstrykket. Samtidig må vi igjen rette søkelyset på de uheldige konsekvenser som vi har tatt opp tidligere. Innføringen av nye vurderingssystemer som et tiltak knyttet til at norske elevers skoleprestasjoner generelt sett skal bli bedre (jf. sykdomsmetaforen innledningsvis) er bl.a. i dag knyttet tett til begrepet ansvarliggjøring. Det var et politisk håp at ansvarliggjøringssystemer skulle lede til lærende skoler. Hvilke forandringer vil vi eventuelt se som en følge av regjeringsskiftet høsten 2005? Nasjonale og lokale politikere må få mer kunnskap om innholdssiden ved og konsekvensene av de nye vurderingssystemene, for å kunne legge til rette for best mulig utforming og bruk. I den politiske retorikken har det blitt fremhevet at ”den som har skoen på vet best hvor den trykker”. Derfor mener vi at politikerne må ta hensyn til den forskning som gjøres innenfor utdanningsfeltet, slik at utdanningssamfunnet vil kunne utvikle seg videre til det beste for hele samfunnet.

*Verden eksaminerer ikke hvordan*

*En ting settes i verk*

*Men hvordan den faller ut*

*Ludvig Holberg*



---

## Kildeliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur.
- Blasé, J. & Andersen, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York: Cassell
- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (1991) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*  
*Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* Ad Notam Gyldendal
- Bush, Tony, Bell Les (2002) (red) *The principles an Practice of Educational Management*,  
Paul Chapman Publishing, London
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K. K. og Vanebo, J. O. (red) (2001) *Modernisering av offentlig sektor*. Universitetsforlaget
- Carnoy, Martin, Elmore Richard and Siskin, Leslie Santee (red) (2003) *The New Accountability High schools and High- Stakes testing* RoutledgeFalmer New York and London
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den Rituelle Refleksjon – om evaluering i organisasjoner*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal
- Elmore, R (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. New York: Albert Shanker Institute. <http://shankerinstitute.org/education.html>
- Elmore, R (2002) *Bridging the Gap between Standards and Achievement. The imperative for Professional Development in Education*. New York: Albert Shanker Institute.
- Eriksen, Erik Oddvar (1999) *Kommunikativ ledelse - om styring av offentlige organisasjoner*  
Fagbokforlaget
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen* Universitetsforlaget

- Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Grøterud, M og Nilsen, Bjørn S. (1998) *Effektiv skole – effektiv undervisning* Ad Notam Gyldendal AS
- Grøterud, M og Nilsen, Bjørn S. (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav; (2002) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Lund, T. (2002) (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipubforlag.
- Møller, J (2004) *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Universitetsforlaget
- Møller, J (1996) *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Roald, K. (2000): *Ungdomskular som lærande organisasjoner*. R-nr. 6/2000, Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Røvik, K. A. (1998) *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget
- Sinclair, Amanda (1995) *The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses in Accounting*. Organizations and Society Elsevier Science Publishers LTD 20.
- Sirotnik, Kenneth (2004) (red) *Holdning Accountability accountable, What ought to Matter in Public Education* Techers College Press

Tiller, Tom (1990) *Kenguruskolen. Det store spranget: vurdering basert på tillit.*  
Universitetsforlaget

Weber, Max / Fivelsdal, Egil (red) (2000) *Makt og byråkrati* Gyldendal

Weiler, Hans K. (1990) *Desentralisering og styring av utdanning – En øvelse i motsigelser?*  
i (Red.) Granheim, Marit & Lundgren, Ulf P. Utdanningskvalitet – styrbar eller  
ustyrlig Tano Aschehoug

Aasen, Petter (1992) *Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults  
sosialiseringsteori*, i (Red) Aasen, Petter & Telhaug, Alfred Oftedahl Takten, takten,  
pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie. Ad Notam  
Gyldendahl AS

### **Rapporter og fagtidskriftsartikler**

*Dybdevurdering i Osloskolen 2002 - Hvor godt leser elevene?* Rapport 8/2002 – revidert  
utgave 23.09.02 Skoleetaten i Oslo og Læringslaben

*Om prosessstyring og resultatorientering i utdanningspolitikken.* Norsk Pedagogisk  
Tidsskrift 2/2005 Elstad, Eyvind

*Skolelederundersøkelsen 2005 22. august Underveisrapport Foreløbige funn og analyser og  
Kortversjon 24. august 2005* ILS, UiO, Marit Aas, Jorunn Møller og Kirsten  
Sivesind

*Complexity, Accountability and School Improvement* – Jennifer O’Day. Harvard Educational  
Review 2002.

*Putting Theory to the Test. Systems of “Educational Ability” should be held accountable*  
Brian M. Stecher and Laura S. Hamilton [www.rand.org/publications](http://www.rand.org/publications) vår 2002

*Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations* – Robert Linn. Educational  
Researcher Vol. 32, 2003

*Skulen i press mellom ekstern kontroll og internt vurderingsarbeid* Astrid Øydvin, Geir  
Knapstad og Knut Roald. Bedre skole nr. 2 2005

*Ansvarliggjøring av skolen – hva innebærer det?* Møller, Jorunn Bedre skole 2005

Hefte nr.6 2004, Utdanningsforbundet *Skoleledelse i endring ”Skular som lærande  
organisasjonar- ei leiarutfordring”* av Knut Roald

Utdanning nr. 3 2005

Utdanning nr.15 2005

**Politiske dokumenter og offentlige dokumenter knyttet til regelverket.**

Brev, *Regjeringens skolepolitikk* svarbrev fra Kristin Clemet 16.05.03

Bystyremelding nr 6/98 – Oslo kommune

Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2004) Stortingsmelding nr. 30  
”Kultur for læring”

Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2003) ”*I første rekke*” NOU 2003:  
16

Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2003) ”*Første klasser fra første klasse*” NOU 2002: 10

Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2002) *PISA undersøkelsen*  
*Utfordringer for skolen* 12.03.02

Nasjonale prøver endring i forskrift: Forskrift om endringer i forskrift 28. juni 1999 nr. 722  
til opplæringslova og forskrift om endringer i forskrift 26. august 2003 nr. 1194 til  
friskolelova

Rundskriv fra UFD versjon per 30. januar 2004 ” *Dette er nasjonale prøver*”

Rundskriv fra UFD 15.9.04: ” *Nasjonale prøver og gjennomføring 2004*”

Rundskriv F-13-04 ”*Kunnskapsløftet*”

**Linker:**

[www.ils.uio.no](http://www.ils.uio.no)

[www.odin.dep.no](http://www.odin.dep.no)

[www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no)

[www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)

---

[www.utdanning.no](http://www.utdanning.no)

[www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)

Forelesninger og konferanser som det henvises til direkte i teksten.

Aviser og nyhetssendinger uten direkte referanse.



## Intervjuguide

- ✓ Presisere innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt.
- ✓ Understreke at vi i intervjuet er på jakt etter den enkeltes oppfatninger. Her fins det ingen riktige eller gale svar. Intervjuet tas opp på bånd. Informasjonen vil bli behandlet konfidensielt.
- ✓ Noterer for oss selv ned hvem som deltar i intervjuet, og hva slags stilling de har. (eventuelt hvor lenge de har jobbet ved skolen)

### **1. Beskrivelse av lederrolle og organisasjon.**

- Hvordan vil du kort beskrive skolesamfunnet du er en del av? ( lærere, foresatte, elever, nærmiljøet)
- Hvordan er skolen organisert?
- Hvordan vil du beskrive din lederrolle i organisasjonen?

### **2. Kvalitet i skolen**

- Hvordan vil du definere begrepet ” en god skole”?
- Mener du at du har forandret din definisjon i løpet av de siste årene?
- Bruker du informasjonen som er tilgjengelig i f. eks Kvalitetsportalen og/eller Skoleporten?
- På hvilke måter profileres skolen? Hvem deltar?

### **3. Nye evalueringssystemer i skolen.**

#### **Endringer i dagens skole.**

- På hvilken måte har skolen merket nye evalueringssystemer?

- Kan du gi eksempler på metoder eller kartleggingsverktøy som dere har tatt i bruk? Hva er vurdert? Begrunnelser? Deltakere?
- På hvilke områder mener du vurderingene har bidratt til endring/utvikling?
- Ser du noen forskyvninger i forhold til fokus på innholdet i skolen?

### **Ledelsesstrategier/lederidentiteter.**

- Hvilke konsekvenser mener du at de nye evalueringssystemene får for ditt daglige arbeid ved din skole?
- På hvilken måte følger du som leder opp resultater ved din skole?
- Hvilket vurderingsverktøy/ metoder mener du har ført til endringer i dine valg av ledelsesstrategier?

### **Lederens ansvarlighet**

- Hvordan oppfatter du at du ansvarliggjøres som skoleleder? Av hvem og i forhold til hva?
- Opplever du at ansvarliggjøringen av skoleledere har endret seg de siste årene? Evt. på hvilken måte?
- Hvordan bidrar dine overordnede? Kan du eventuelt gi eksempler på hvordan de støtter opp om ditt lederskap? Opplever du press eller kontroll?
- Offentliggjøring av resultater er en konsekvens av nye evalueringssystemer. Hvordan ser du som leder på denne offentliggjøringen?
- Føler du at resultatene fremstår som en dom over ditt eget arbeid som skoleleder?
- Hvilke tiltak kan du som leder tenke deg å sette i verk dersom offentliggjøring av resultater viser at din skole kommer bedre eller dårligere ut enn skolen hadde forventet?



**Dilemmaer i forhold til ansvarlighet og kontroll.**

- Opplever du at du stilles til ansvar for forhold du ikke har kontroll over? Hvis ja, hva gjør du med det?
- Hva slags muligheter/verktøy/virkemidler har du som skoleleder til å ”anspore” lærerne til å jobbe målrettet mot de mål skolen ønsker å oppnå?
- Hva mener du som rektor at lærerne har ansvar for? Og hva mener du som rektor at du har ansvar for i forhold til lærerne?
- Er lojalitet et dilemma i forhold til ansvarlighet og kontroll?