

”Eg blir både ein overvakar og hjelpar”

*Karteleggingsprøver
som verkty for styring og leiing*

Kjersti Haddal Hovet og Ingvild Rønn Sætre



Masteroppgåve ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

24.10. 2014

Tittelblad

”Eg blir både ein overvakar og hjelpar”

Kartleggingsprøver som verkty for styring og leiing

Copyright Forfatter

År: 2014

Tittel: "Eg blir både ein overvakar og hjelpar"
Kartleggingsprøver som verktøy for styring og leiing.

Forfatter: Kjersti Haddal Hovet og Ingvild Rønn Sætre

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Vårt studie kan reknast som eit forteljing om ein rektor og ei gruppe lærarar sin praksis. I forskingsarbeidet undersøker vi korleis rektor i ein vidaregåande skule utøver styring og leiing, og på korleis lærarane opplev at rektor leier. For å samle data har vi brukt dei nasjonale kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet som case. Dei er ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og ligg i styringslina frå staten.

Gjennom denne studien har vi fått fram ei forteljing om rektor sin praksis i dag. Møller & Ottesen (2011) skriv om at vi har lange tradisjonar for at rektor i hovudsak blir ein administrator og i liten grad er opptatt av pedagogisk praksis.

Problemstillinga vår er: ***Korleis bruker rektor kartleggingsprøver i utøving av styring og leiing, og korleis oppfattar lærarane at prøvene blir brukt?***

Hovudfunnet i studien vår er at rektor er både ein *overvakar og hjelpar*. Metaforane *overvakar og hjelpar* er både metaforar på korleis rektor skildrar seg sjølv i rektorrolla, og metaforar på korleis ho utøver styring og leiing i kraft av si rolle.

Vår rektor er "tett på" og blandar seg inn i lærarane sin praksis. Rektor blandar seg inn for å kontrollere praksis og fremme utvikling, ho er ein overvakar og hjelpar. Denne utøvinga av rolla er både ho og lærarane tilfredse med, og truleg er dette eit døme på ein "moderne" måte å utøve styring og leiing på i vidaregåande skule.

Rektorrolla har endra seg og er i ferd med å bli ein eigen profesjon. Tradisjonelt sett har lærarar som sterke autonome fagpersonar utført sitt arbeid utan innblandingar. Dette peiker mot at rektor i vårt studie kan representere eit generasjonsskifte blant skuleleiarar.

Den sterke nasjonale styringa med vekt på kontroll og resultatoppnåing har ført til at handlingsrommet til rektor og lærarane har vorte endra fordi dei har måtte prioritere annleis for å oppfylle dei sentrale krava. Det er mogleg at elementa i kvalitetsvurderingssystemet har heva kvaliteten i norsk skule ved at vi har fått på plass standardar for kvalitet, men det kan óg ha ført til at vi har prioritert skeivt i forhold til måla i den generelle delen i læreplanen Kunnskapsløftet.

Forord

Masteroppgåva er eit sluttprodukt i samband med avslutninga av eit fireårs deltidsstudie i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. Vår bakgrunn som lærarar med mange år med erfaringar frå alle skuleslaga, gjer at vi kan seie at vi kjenner skulen godt, og som i alle organisasjonar, ser vi at lærarpraksisar og leiarpraksisar sprikar. Det er vanskeleg å finne ei oppskrift på kva det er som gjer at noko blir oppfatta som god praksis.

I løpet av studiet har begge godt over til rektorstillingar, og våre kvardagshypotesar, i takt med auka teoretisk kunnskap, har vorte endra til dilemma vi kjenner frå litteraturen. Prosessen har vore krevjande, men svært spennande og lærerik. Vårt samarbeid har foregått via Skype og skrivinga har foregått ved samskriving i Microsoft One Drive. Dette har fungert over all forventning og vi har lært mykje.

Tusen takk til informantane som har gitt av tida si og stilt praksisen sin til disposisjon for oss. Ei særskild takk til rektor, som med stort engasjement og med si positive haldning tok i mot oss og la til rette for at vi fekk gjennomført intervju.

Vi ønskjer óg å rette ein stor takk til vår rettleiar i prosessen, Førsteamanuensis Kristin Helstad, som har gitt oss gode råd og konstruktive innspel.

I tillegg vil vi takke våre arbeidsgjevarar, Sykkylven kommune, Sør-Fron kommune og Oppland fylkeskommune, som har bidrege med økonomisk stønad og praktisk tilrettelegging.

Sykkylven 23.10. 2014

Kjersti Haddal Hovet

Sør-Fron 23.10.2014

Ingvild Rønn Sætre

Innhald

1.0 INNLEIING	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	3
1.2 Kartleggingsprøver.....	4
1.3 Presentasjon av skulen.....	6
1.4 Formål.....	6
1.5 Problemstilling.....	7
2.0 TEORI	7
2.1 Innleiing teorikapittel.....	7
2.2 Definisjonar av omgrepa styring og leiing.....	8
2.3 Rektorrolla.....	9
2.4 Styring.....	10
2.5 Leiing.....	12
3.0 METODE	16
3.1 Design.....	16
3.1.1 Kvalitativ metode.....	16
3.1.2 Case-studie i et fenomenologisk rammeverk.....	18
3.1.3 Semistrukturert intervju.....	18
3.1.4 Fokusgruppeintervju.....	19
3.1.5 Utval.....	21
3.2 Fasar i forskingsprosessen.....	23
3.2.1 Planlegging av intervju.....	23
3.2.3 Transkribering av intervju.....	25
3.2.4 Analyse av intervju.....	26
3.3 Kvalitet i forskingsarbeidet.....	29
3.3.2 Reliabilitet og validitet.....	30
3.4 Refleksjonar knytt til erfaring med datainnsamlinga.....	32
3.5 Ethiske omsyn.....	32
4.0 PRESENTASJON AV FORSKINGSFUNN	34
4.1 Funn knytt til rektor.....	34
4.1.1 Funn knytt til rektor i forhold til styring.....	34
4.1.2 Funn knytt til rektor sin måte å utøve leiing på.....	35
4.2 Lærarane om rektor.....	37
4.2.1 Funn knytt til lærargruppa om rektor si styring.....	37
4.2.2 Funn knytt til lærargruppa sitt syn på rektor si leiing.....	40
5.0 DRØFTING OG EMPIRISK ANALYSE	42
5.1 Styring – ”rektor som overvakar”.....	42
5.2 Leiing – ”rektor som hjelpar”.....	48
6.0 KONKLUSJON OG VEGEN VIDARE	55
6.1 Konklusjon i forhold til problemstilling.....	55
6.2 Metodiske refleksjonar.....	57
6.3 Implikasjonar for vidare forskning.....	59

Litteraturliste

Figur 1: Vår ragering av elementa I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

Figur 2: Lærarar. Alder, formell utdanning og erfaring.

Figur 3: Kodar, underkategoriar, hovudkategoriar, kjernekategori og teori

Vedlegg :

Intervjuguide

Forespørsel om deltaking i forskingsprosjektet

1 Kapittel

1.0 INNLEIING

Utgangspunktet for vårt forskingsarbeid er vår interesse for skuleleiing og våre korte erfaringar som rektorar. Med lang erfaring frå ulike roller i skuleverket meiner vi at eit godt utgangspunkt for skuleleiing kan handle om å forstå korleis skape leiing både innover i skulen og utover mot samfunnet.

I forskingsarbeidet har vi brukt kvalitativt intervju til å samle data. Empirien har gitt oss eit bilete på korleis rektor leier. Som innfallsvinkel for å forske på rektor sin leiarpraksis valde vi dei nasjonale kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet som case. Kartleggingsprøvene er ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som vi vil gjera greie for seinare i oppgåva.

Motivasjonen for å forske på temaet er at vi som skuleleiarar har erfart at kartleggingsprøvene kan vere eit viktig verktøy i kvalitetsarbeidet, og at kvar enkelt skule gjennomfører og vektlegg kartleggingsprøvene ulikt. Det er opp til kvar skuleleiar å følge dette opp. I arbeidet med kartleggingsprøvene på eigen skule har vi stilt oss nokre spørsmål som vi ønskjer å finne svar på. Korleis arbeider andre rektorar og lærarar med kartleggingsprøvene? Er lærarar og skuleleiarar opptekne av kartleggingsprøvene? Kva status har prøvene? I kor stor grad er kartleggingsprøvene eit nyttig verktøy i skuleleiar sitt pedagogiske arbeid?

Sidan kartleggingsprøvene er obligatoriske, er kunnskap om andre skuleleiarar sin praksis interessant for oss. Utdanningsdirektoratet sine nasjonale kartleggingsprøver er obligatoriske for alle elevar i 1. klasse på vidaregåande og i 1.-3. klasse på barnesteget, og dermed noko svært mange lærarar og rektorar arbeider med. Vi trur difor at denne studien kan vere av interesse for lærarar og rektorar, skuleeigarar, nasjonale og lokale politikarar, for forskingsmiljøet og for Utdanningsdirektoratet. Våre internettsøk viser at kartleggingsprøver er eit styringsverktøy som er lite forska på. Vi er kjend med at andre har skrivi om kartleggingsprøvene. Mellom anna har Kjersti Danielsen har skrivi ei masteroppgåve i spesialpedagogikk i 2012: "Med kartlegging under lupen". Denne oppgåva handlar om rektor og lærarar si oppfatning av, rutinar omkring og gjennomføring av leseprøva. I tillegg har

Gjermund Torkildsen forska på tall forståing og rekneferdigheiter med utgangspunkt i kartleggingsprøva i rekning for 2. trinn i grunnskulen. Tittelen på denne masteroppgåva frå 2011 er: "Regneprøven som kartleggingsprøve i matematikk på småskoletrinnet". Andre masteroppgåver vi finn om kartleggingsprøvene har fokus på lærar- og elevnivået, på innhald og pedagogisk bruk av prøvene.

Skuleleiing har blitt både kompleks og omfattande. Tidlegare handla leiarrolla om det å vere "fremst blant likemenn". Kunnskapsløftet har ført med seg forventningar til skuleleiarane om å vere reformaktørar heller enn tradisjonsberarar. Tradisjonsberarar er opptekne av administrasjon og personalfunksjonar, men lite opptatt av kollektiv strategiutvikling. Reformaktørar er derimot engasjert i utviklingsarbeid og er aktive i reformprosessar (Ottesen & Møller, 2010). "Rektortrøya" vart delt ut til ein av lærarane med lang og tru teneste som fekk ansvar for å administrere drifta. Desse leiarane hadde lang fartstid og erfaring og oppgåvene vart å legge til rette for slik at lærarane fekk utføre skulen si kjerneverksemd, undervisning. Den særst autonome lærar sto fritt til å løyse jobben på sin måte, medan leiaren la til rette slik at minst mogleg skulle forstyrre denne oppgåva (Møller & Ottesen, 2011).

I dag tilbyr staten ei eiga rektorutdanning og vi ser konturane av eit system med spesialisering retta mot å utøve rektorrolla. Skulane har dei siste åra i aukande grad stått fram som eiga resultateining der rektor er einingsleiar eller verksemdleiar og rapporterer direkte til rådmannen. Dette systemet er meir krevjande og mangfaldig for rektor, som i større grad har fått ansvar for til dømes økonomi og rapportering. Rektor har mange roller. Aasen nemner undervisningsleiarrolla, utviklingsleiarrolla, personalleiarrolla, administratorleiarrolla og politikarrolla. Forvaltninga av leiarrolla krev både fagleg, pedagogisk, administrativ, organisatorisk og juridisk kompetanse (Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red), 2006). Kravet er at skulen skal ha ein kvalifisert og kompetent leiar. Dette er forankra i Opplæringslova § 9-1 (1998), om leiing. Lova gir ein formell definisjon av korleis rektor skal utøve leiing i skulen. Opplæringslova er eit styringssignal til rektor, der rektor sine mest sentrale leiaroppgåver blir presisert. § 9-1 er eit godt døme på at styring og leiing ikkje er dikotomiar, men to sider av same sak:

"Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortruleg med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektor kan tilsetjast på åremål. Departementet kan etter søknad gjere unntak frå reglane i andre ledd og gi høve til andre måtar å organisere leiinga på" (Opplæringslova § 9-1, 1998.)

Ofte spør vi oss sjølve kva for prioriteringar rektorar må gjere for å kunne utøve godt pedagogisk leiarskap i tråd med alle krav og forventningar. Personleg står vi framfor vanskelege prioriteringar i kvardagen. Er det slik at til høgare ein kjem oppover i utdanningssystemet, til vanskelegare kan det vere å fokusere på pedagogisk leiing? (Heck & Marcoulides 1990, s. 257). Er det da mogleg å drive god leiing i vidaregåande skule?

Tema styring og leiing er av stor eigeninteresse. I løpet av masterstudiet i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo har vi begge gått over til nye stillingar som rektorar, ein av oss i grunnskulen og ein i vidaregåande skule. Vi synest det er interessant å bruke kartleggingsprøvene som inngangsport for å finne ut korleis ein rektor arbeider med styring og leiing ved sin skule. Kartleggingsprøvene opplev vi som eit svakare styringsverktøy enn andre styringsverktøy i kvalitetsvurderingssystemet. Dette vil vi kome attende til under avsnittet Kartleggingsprøver. Under presenterer vi tema for oppgåva, bakgrunn, formål, problemstilling og kartleggingsprøvene som styringsverktøy i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

1.1 Tema og bakgrunn

Tema for masteroppgåva er forholdet mellom styring og leiing i skulen. Vi har valt å bruke dei nasjonale kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet som ein indikator på den statlege styringslina, der rektor sitt ansvar ligg i å sørge for at styringssignala vert sett om til leiing. Vi ønskjer å finne ut korleis rektor klarer å omforme styringssignala til å bli gode verktøy i arbeidet på eigen skule. I tillegg har vi sett på korleis lærarar oppfattar at dei blir leia av rektor med utgangspunkt i kartleggingsprøvene.

1.2 Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøvene er ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringa som vart vedtatt i 2003. Målet er å bidra til kvalitetsutvikling, openheit og dialog om skulen si verksemd, samt å gi eit grunnlag for avgjerdsler basert på dokumentert kunnskap og gi grunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling (Allerup, 2009). I den politiske styringslina, kan ein sjå på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som eit uttrykk for eit utdanningspolitisk styringsverktøy og ein del av styringslogikken. Formålet er å danne ei line frå styresmaktene, gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet til skuleeigarar, skuleleiarar, lærarar og til elevar og føresette . I tillegg til kartleggingsprøvene inneheld det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet elementa nasjonale prøver, eksamensresultat, brukarundersøkingar, karakter og læringsstøttande prøver, nasjonale tilsyn og internasjonale studiar. Kartleggingsprøvene blir gjennomført årleg i 1.-3. klasse på barneskulen og i 1.klasse på vidaregåande skule (vg1) i lesing, rekning og engelsk. Kartleggingsprøvene i lesing i 1.-3.trinn og rekning på 2.trinn er obligatoriske. Medan kartleggingsprøvene i rekning i 1.og 3.trinn er friviljuge. I vidaregåande skule er prøvene i lesing og rekning obligatoriske og engelskprøvene friviljuge. Målet er å fange opp fagleg svake elevar og sette inn tiltak. Dette gjeld elevar som scorar så lågt at dei ikkje meistrar det som er forventa etter kompetansemåla på det gitte årssteget. Elevar som har høgare poengsum enn det som er sett som kritisk grense, vert rekna for å vere innafor normalen.

Ein av forløparane til utviklinga av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i Noreg var ein OECD rapport frå 1988 som etterspurde eit statleg styringsverktøy der elevane sitt læringsutbytte blei målt. PISA målinga i Noreg i 2001 viste at dugleiken til norske elevar i mellom anna lesing og rekning låg under gjennomsnittet i OECD- landa. Norske styresmakter bestemte seg då for å utvikle eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. NOU 2002:10, "Førsteklasses fra første klasse", la grunnlaget for dette. I følgje denne er det elevane sitt læringsutbytte som skal ligg til grunn for definisjon av kvalitet i opplæringa. Reforma Kunnskapsløftet la vekt på større grad av desentralisering og autonomi for den lokale utdanningsforvaltninga. Med dette vart det innført større grad av ansvarleggjing, rapportering og kontroll av resultat. Ein kan difor sjå på etableringa av eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som eit skifte i styringa av norsk skule og innføring av ei ny og meir byråkratisk styringsline (Skedsmo 2011, s. 76).

”Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og –utvikling er en viktig del av et større systemskifte. Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål” (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25)

Kartleggingsprøvene sin status blant dei andre statlege styringsverktya er interessant i forhold til rektor si prioritering av oppgåver. I tabellen under har vi rangert status mellom elementa i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, ut frå eiga oppfatning. Nasjonale prøver vert ikkje gjennomført i vidaregåande, men sidan det er ein del av kvalitetsvurderingssystemet, er det likevel med i tabellen.

1	Eksamener
2	Nasjonale prøver
3	Tilsyn
4	Internasjonale undersøkingar
5	Brukarundersøkingar
6	Kartleggingsprøvene
7	Karakter og læringsstøttande prøver

Figur 1 Vår rangering av status mellom elementa i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Ser ein på den kommunale forvaltninga, samsvarar dette med endringar som tredde i kraft etter at det vart innført ei ny kommunelov i 1992. Noreg opplevde då eit byråkratisk skifte, der den kommunale forvaltninga gjekk over frå direkte styring til auka indirekte styring . New Public Management prinsippet hadde fått gjennomslag i den norske velferdsstaten. Kommunane fekk meir fridom, samtidig som det vart innført sterkare grad av ansvar og kontroll, accountability. Langfeldt skriv at: "Å oppnå ansvarlighet i skolens praksis er et av kjernesporåsmålene i dagens utdanningsdebatt" (Landfeldt, Elstad & Hopmann, 2008, s.11).

Dei nasjonale kartleggingsprøvene inngår i den formelle organiseringa av det sentrale og det desentraliserte systemet. Formaliserte reglar og rutinar for gjennomføring av prøvene og bruk av resultata, fekk ein no gjennom eit statleg rammeverk og statlege retningslinjer og rettleiingar. Det er Utdanningsdirektoratet som står for utvikling og publisering av prøvene og rettleiingane (Seland, I., Vibe, N., Hovdehaugen, E., 2013, s. 15 og 16).

1.3 Presentasjon av skulen

Vi har forska på ein vidaregåande skule. Skulen har ca. 250 elevar og er ein kombinertskule med lik fordeling av elevar på yrkesfag og på studiespesialiserande. Skulen har fem utdanningsprogram: Teknikk og industriell produksjon, Elektrofag, Helse – og oppvekst, Design og handverk, og Studiespesialiserande. Skulen har god kompetanse blant lærarane. Det er 62 tilsette og dei er fem i leiargruppa. «Sånn mellomstor bedrift», seier rektor.

1.4 Formål

Formålet med studiet er å forstå korleis rektor arbeider med styring og leiing. Vi har sett på korleis rektor bruker statlege styringssignal i form av kartleggingsprøva, og omformar det til leiing i samarbeid med lærarane. Vi har òg sett på korleis lærarane arbeider med prøvene og korleis dei oppfattar at dei blir leia av rektor. Det er altså fokus på to roller i skulen, primært på rektor, men òg på lærarrolla. For det første ønskjer vi å finne ut korleis rektor oppfattar at ho arbeider med kartleggingsprøvene. For det andre set vi lys på rektor si utøving av leiarrolla gjennom kva lærargruppa fortel om korleis dei oppfattar rektor som forvaltar av styringslina og som pedagogisk leiar. Informasjonen frå lærarane speglar rektor si leiing. Denne interaksjonen mellom rektor og lærarar vil vi seinare drøfte i forhold til teoriar om styring og leiing.

Over har vi peikt på bakgrunn og tema. Sentralt her er rektor si rolle som leiar sett i lys av fakta om kartleggingsprøver som nasjonalt styringsdokument. Vår motivasjon for forskingsarbeidet er knytt til vår rolle som rektorar og erfaringar med bruk av kartleggingsprøvene. Formålet er å bruke erfaringar frå ein rektor sin praksis og knyte det til relevant teori for å seie noko om utøving av leiing der rektor er styrt av statlege føringar. I tillegg ønskjer vi å finne ut noko om korleis styringslina fungerer i praksis. Under kjem vi inn

på oppgåva sitt kjernesporsmål der styring og leiing er sentralt. For ordens skuld presiserer vi at når vi snakkar om skuleleiar vidare i oppgåva, meiner vi rektor.

1.5 Problemstilling

"Korleis bruker rektor kartleggingsprøver i utøving av styring og leiing, og korleis oppfattar lærarane at prøvene blir brukt?"

2.0 TEORI

2.1 Innleiing teorikapittel

I teorikapittelet har vi som innramming vald teori av Jorunn Møller der ho tydeleggjer omgrepa styring og leiing. Teoridelen vil hjelpe oss til å få eit breiare grunnlag for å forstå sentrale ord og omgrep. Uttrykket "styring og leiing" kan sjåast på som ordpar som heng tett saman, men óg i forhold til meininga og forståinga av omgrepet. I tillegg til Møller sin teori, vil vi finne ulike teoriar som forklarar omgrepa styring og leiing kvar for seg.

For å organisere stoffet i teorikapittelet deler vi inn slik: I første del løfter vi fram ulike forklaringar og definisjonar av omgrepa, styring og leiing. Her definerer vi óg omgrepet pedagogisk leiing som er sentralt i forhold til skuleleiing og utøvinga av rektorrolla. I underkapittelet om rektorrolla kjem vi inn på teori om både styring og leiing, og at det er to sider av same sak. Vidare omtaler vi teori om styring og leiing kvar for seg. Dette for å vise at det óg kan vere eit tydeleg skilje.

2.2 Definisjonar av omgrepa styring og leiing

I det følgjande vil vi gjera greie for teori knytt til omgrepa styring og leiing ved å bruke ulike forklaringar og definisjonar.

Styring vert forklart som indirekte utøvd påverknad, mellom anna gjennom formell organisasjonsstruktur og formaliserte prosedyrar, rutinar, men óg direkte gjennom forskrifter, rundskriv og påbod (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010).

Leiging er eit omgrep som vert brukt vidt, anten for å seie noko om administrasjon eller styring, eller for å seie noko om det å leie andre menneske. Vi vel difor å ha med fleire definisjonar om leiing.

Møller & Ottesen seier det slik:

"Ledelse er slik sett å forstå som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir" (Møller & Ottesen, 2011, s.18).

Erik Johnsen definerer leiing som målformulerande, problemløysande og kommunikasjonsutviklande samspel mellom menneske. Her knyter Johnsen leiing til det å få til visse prosessar i organisasjonen: "Ledelse består i et samspill mellom mennesker, der ønsker at nå felles mål ved hjelp av felles midler" (Johnsen, 2006, s.17.)

Tian Sørhaug (1996) skildrar leiing på følgjande måte: "Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon" (Sørhaug, 1996, s. 45).

Vi tek óg med ein definisjon på pedagogisk leiing, som vi vil støtte oss på i drøftinga. Omgrepet pedagogisk leiing definerer Wadel som "ledelse som kreves for å initiere læringsprosesser som bidrar til å utvikle felles forståelse og basis for samhandling og få aktørene til å anvende det de lærer i organisasjonen" (Fuglestad og Lillejord 1997, s. 39).

Wadel (1997) skil mellom administrativ og pedagogisk leiing. Administrativ leiing er orientert mot struktur, prosedyrer og system og sikrar at organisasjonen fungerer her og nå. Pedagogisk leiing er orientert mot lærings- og utviklingsprosessar og skal sikre fornying.

Ut frå definisjonane over ser vi at sentrale omgrep som makt, kontroll og relasjonar blir brukt. Desse vil vi setje lys på i teori og drøfting av styring og leiing.

Under presenterer vi valt teori, forskingsdesign og metode, for deretter å presentere resultat, drøftingar og peike på funn ut frå tilgjengeleg datamateriale. Heilt til slutt vil vi sjå på implikasjonar dette studiet bør få for skuleleiing og for vidare forskning.

2.3 Rektorrolla

"Skoleleder fungerer som "døråpner" til skolen som system, og det er da viktig å fremstå som en kompetent person som kan delta i en dialog i utdanningens kvalitet" (Møller, 2011, s. 47).

Før vi går inn i Møller sin teori om styring og leiing, ønskjer vi å seie noko om rektorrolla i dag. Styringsdokumenta viser at rektor sin posisjon og rolle er heilt sentral for å handsame utfordringane i skulen. St.meld. nr.31, "Kvalitet i skolen", seier at: "Læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er del av et skolefelleskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene" (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s.44). Rektor er, og må handle, i eit rom mellom elevar, føresette, lærarar, sine overordna, dei nasjonale læreplanane og sitt eige pedagogiske grunnsyn (Møller, 1996). Kunnskapsløftet sine forventningar om lokalt arbeid med læreplanane inneber at meir av ansvaret for innhaldet i opplæringa er lagt til lokalt nivå. Ut frå dette perspektivet på leiing blir det viktig å forstå kva leiaren gjer saman med medarbeidarane sine, både dei formelle og uformelle sidene ved skuleleiing. Sjølv om det individuelle og personlege aspektet i skuleleiinga kan vere viktig nok i mange samanhengar, er det gjennom dialog og samhandling at leiarpraksisen kjem til uttrykk (Engvik, 2012 i Postholm, 2012).

Rektor har eit stort og breidt ansvar og skal fylle mange roller. Aasen (2006) deler dei inn i undervisningsleiarrolla, utviklingsleiarrolla, personalleiarrolla, administratorrolla og politikarrolla (Sivesind, Langfeldt, Skedsmo (red.), 2006). For å ivareta dei ulike rollene må rektor navigere etter både interne og eksterne forventningar. Skuleleiing i eit desentralisert, kunnskapsbasert system, krev at rektor kan takle raske omstillingar. Profesjonell kompetanse, seier Aasen, er ikkje utvikla ein gong for alle, men er noko som må "omformes, videreutvikles, fornyes, reforhandles og rettferdiggjøres" (Sivesind et al., 2006, s. 34). I tillegg til å ha kunnskapar og kompetanse må rektor i dag ha sjølvvurdering og læring som si viktigaste kraft for å drive utvikling. Rektorrolla i dag kan ein samanlikne med ein type bedriftsleiar som må forhalde seg like mykje til rådmannen i kommunen som etatsjefen på opplæringskontoret. Rektor har vorte ein arbeidsgjevarrepresentant med stor makt (Sivesind et al., 2006).

2.4 Styring

"Som skoleleder er man både sjef med stor faglig autonomi, men man er også mellomleder i et hierarkisk system hvor både nasjonalt og kommunalt nivå legger klare føringer i det arbeidet som skal gjøres" (Møller, 2011, s.47).

Styring skjer etter fastsatte mål og leiaren bruker organisasjonsstrukturen til å fremme arbeidet mot måla. Styring kan ein forklare som påverknad av utøvd indirekte styring, blant anna gjennom formell organisasjonsstruktur og formaliserte prosedyrer og rutinar, men óg direkte gjennom forskrifter, rundskriv og påbod (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010).

Det formelle oppdraget, skuleleiar si legale styring, handlar om det formelle oppdraget i forhold til forventningar til skulen sine leiarar formelt sett. Det er nødvendig at skuleleiarar inspirerer og kontrollerer at verksemda sitt innhald svarar til dei utdanningspolitiske intensjonane i tråd med det dei statlege styringssignal, seier (Møller, 1996).

Politisk styring av utdanning blir gjennomført på følgjande måtar: Gjennom ei juridisk styring gjennom lover, reglar og forskrifter, ei økonomisk styring gjennom tildeling, fordeling og inndraging av ressursar, og ei ideologisk eller informativ styring gjennom mål, læreplanar og retningslinjer for utdanninga, gjennom grunn- og etterutdanning av skuleleiarar

og lærarar, og gjennom mange ulike former for informasjon der ein har haldnings-
åtferdsending som mål. I tillegg kjem nasjonal vurdering inn som ei fjerde form for styring,
og denne har fått auka fokus dei siste åra (Møller & Ottesen, 2011, s.17).

Møller & Ottesen (2011) seier at det er nære relasjonar mellom styring, leiing og
kunnskapsutvikling. Dei skil mellom tre idealtypiske regimer om kunnskap innan skuleleiing
og lærarpraksis: Hierarki, kollegium og nettverk. Desse bidreg til å forklare korleis og kvifor
ein kan forstå reformar som forhandlingar og oversettingar mellom nivå, frå skuleeigar til
lærer i klasserommet og andre læringsmiljø.

Det første regimet er hierarki. På den eine sida kan hierarki med sine faste rutinar og
prosedyrar bidra til effektivitet i prosessar knytt til avgjerdsler. På ei anna side kan ei kvar
form for hierarki verke hemmande på fri kommunikasjon. Det andre kunnskapsregimet er
kollegium. Skulen har lange tradisjonar for at lærarane har styrt seg sjølve, og at personalet
som kollegium har fungert som eit viktig fellesskap. Kollegium kan fungere som fagleg
fellesskap og skape grobottn for nye initiativ. I eit kollegium skjer styring "nedanfrå og opp".
Styringslina bidreg til å halde orden og gi retning. Kollegiet treng vern mot leiingslina for at
dialogane skal verte tvangsfrie nok. Det tredje er nettverk, som i følgje Møller er ei meir
fleksibel koordineringsform enn hierarkiet. Det er ofte i dei personlege nettverka at ein finn
fortløpande løysingar på oppgåvene. Spontant etablerte nettverk bør til ein viss grad
regulerast av hierarkiet. Styringslina si oppgåve er å bidra til at energien i nettverka vert
kanalisert i ein retning som bidreg til å løyse skulen sine mål. I eit hierarki er det "ovanfrå og
ned styring" som gjer linestyling mogleg. Plassering i den formelle strukturen er styrande på
åtferd. I den hierarkiske modellen vil leiarar bli sett på som iverksetjarar av offentleg politikk
på feltet (Møller, 2011). Leiarar blir da endringsagentar for overordna styresmakter ved
innføring av offentleg initierte reformar (Møller, 2010, (Sørhaug 2004)).

Møller peiker på at det er to retningar som er styrande for skuleleiing i dag. På den eine sida
står "New Public Management" og "accountability - filosofien", opp mot den fagleg og
pedagogiske leiinga på den andre sida (2011). Styringsforma "accountability" som er brukt
spesielt i forhold til målstyring. I omgrepet "accountability" ligg det både ei plikt til å stå til
rekneskap for (account) og ein dimensjon i forhold til moglegheiter (ability). "Man har plikt
til å gjøre rede for bruk av offentlige midler, men plikten er også knyttet til "ability",
muligheten for å avlegge regnskap og stå til ansvar" (Langfeldt, 2008, s.18). "Å stå til ansvar
for", er eit forsøk på ei god fornorsking av det meir presise engelske omgrepet

"accountability". Engvik (2012) refererer til Birkeland som skriv at vi framleis manglar eit norsk omgrep for "accountability", men at ansvars- og /eller regnskapsplikt grovt sett er eit dekkande omgrep. "Accountability" kan ein dele inn i to; indre ansvarlegheit og ytre ansvarlegheit. Ei indre ansvarlegheit inneber at ein i skulen er einige om normar, verdiar, forventningar og prosessar for å få arbeid gjennomført. Ytre ansvarlegheit er krav og forventningar frå nasjonale styresmakter (Postholm, 2012). Ytre "accountability" er knytt til styring der rektor må ta tak i den ytre ansvarlegheita i kraft av si rolle i styringslina, og at rektor si oppgåve er å omdanne informasjon til handlingsrelatert kunnskap i skulen (Roald 2010, i Postholm, 2012).

I overgang mellom indre og ytre "accountability", er rektor si utfordring å veta kvar eller kven han skal ha lojalitet til. Møller definerer eit dilemma som noko som "fanger alternative eller motsigelsesfylte erfaringer" (1996, s. 43). Møller (1996) skriv at lojalitetsdilemma og styringsdilemma grip inn i kvarandre i praksis, og ho har analytisk valt å dele dei i to hovedgrupper for å skilje dei, lojalitetsdilemma og styringsdilemma. Styring og leiing handlar mykje om lojalitetsdilemma. Lojalitetsdilemma oppstår når det blir vanskeleg å avgjere kva eller kven rektor skal ha størst lojalitet til. Rektor som mellomleiar vil oppleve forventningar frå lærarane om lojalitet og støtte, samtidig med at leiarar høgare opp i systemet forventar lojalitet til avgjersler dei har tatt, og hjelp og støtte fra mellomleiarane til å sette avgjerslene ut i livet. Dette kan også opplevast som eit etisk dilemma; som leiar har ein omsorg for alle, og mellomleiararen føler nok et særskild ansvar for dei han har personalansvar for. Det kan dermed bli ei utfordring å ta omsyn både til kollektivet og enkeltindividet.

2.5 Leiing

I følgjande underkapittel beveger vi oss over på leiing der vi går frå "ytre accountability" mot "indre accountability", som handlar om rektor si utøving av leiing. Vi tek med oss Møller sin definisjon som forstår leiing som ein spesifikk relasjon til andre menneske der ein påverkar kvarandre. Vidare seier denne definisjonen at slike relasjonar omfattar utøving av makt og kontroll.

Litteraturen innan forskingsfeltet viser at omgrepet leiing har endra karakter og at vi ikkje har eit felles omgrep for leiing i skulen. Dette fordi det stadig kjem nye dimensjonar inn, og kva

for omgrep som dominerer kan skifte. "Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringscentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse", er døme på slike omgrep. Pedagogisk leiing er det einaste omgrepet som har sitt opphav i skulen (Møller og Fuglestad, 2006, s. 29). Å utøve kompetent skuleleiing er at «man kan forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat" (Møller, 2011, s. 46). Dette handlar om å ha innsikt i utdanningsteori, ha fagleg forståing for skulen sin funksjon i samfunnet og ha kompetanse i å organisere læreprosessar (2011).

Det er óg viktig at leiar har omgrep til å analysere og setje ord på det som skjer i kvardagen. Ein skuleleiar må ha kompetanse for å delta i dialog om kvalitet i utdanninga for at han skal kunne fungere som dørøpnar til skulen som system. I følgje Ottesen (2011) er språket ein viktig reiskap for leiing. Leiarar tek del i mange samtalar med mange ulike aktørar og med ulike formål, og det er gjennom språket relasjonar blir skapt. Ho viser til Ekman (2004) som hevdar at dersom leiarar skal påverke det som skjer i organisasjonen, må dei ta del i småpraten blant sine tilsette. Dette gjeld den uforpliktande praten om alt og ingenting, den praten som skjer når noko har hendt og småpraten når tilsette forventar informasjon og ingenting skjer. Å ha ein god dialog med sine tilsette er viktig både i uformelle og formelle settingar. Det er ikkje berre leiarar sine retoriske evner og argumentasjonskraft som tyder noko, men også korleis leiarar og tilsette saman kan bruke språket til å skape meining og gi retning i skulen sitt arbeid (Ottesen, 2011).

Rektor er sjef med stor faglig autonomi, men også mellomleiar i eit hierarkisk system. I dette systemet legg både nasjonalt og kommunalt nivå klare føringar på det arbeidet som skal gjerast. I følgje Møller må skuleleiar vere medviten til kva for krav som blir stilt og ha kunnskap om kva for verdiar ein skal fremje (Møller, 2011, s.47). I tillegg viser praksis at leiing kan utøvast av fleire. "Ledelse er ikke alltid sammenfallende med det som formelle ledere gjør, da den formelle leder kan ha mange oppgaver som faller utenom det som kan kalles ledelse. Omvendt kan de som ikke er tilsatt som ledere, arbeide med ledelse" (Møller & Ottesen, 2011, s.18).

Leiging kan ein forstå som praksis som blir til i relasjonar mellom aktørar, omgjevnader og teknologi. Mange aktørar kan bida til leiing ut frå den enkelte aktivitet (Ottesen & Møller, 2006). I skulen er det behov for å løyse mange ulike typer oppgåver og leiing vil utvikle seg

gjennom den aktiviteten som foregår. Møller viser til Gronn (2002) som seier at: "Ledelse genereres gjennom spontant samarbeid der to eller flere kommer sammen for å løse en oppgave" (Sivesind et al., 2006, s. 138). Møller sitt relasjonelle perspektiv på leiing, som ein kan forstå som spesifikke relasjonar til andre menneske der ein påverkar kvarandre, er nært knytt til distribuert leiing. Distribuert leiing kan ein forklare som desentralisert medverknad for å drive organisasjonen framover. Grunntanken for dette leiarperspektivet er ein "bottom-up strategi", der tilsette får vere med i utforminga av avgjerslene. Aktuelle fenomen i organisasjonen må få naudsynete arena slik at diskusjonar, ansvarleggjing og etablerte tankemønster har føresetnad for å bli vidareutvikla, og dermed gi betre moglegheiter for organisasjonen til å utvikle seg (Møller, 2011).

Eit distribuert syn på leiing peikar på at det å leie skular krev fleire leiarar (Spillane, 2006). I tillegg til fleire formelle leiarar må det vere flere som tek på seg leiande oppgåver. Gronn (2003) legg vekt på leiing som relasjonar mellom leiarar og andre i organisasjonen. Han kritiserer tradisjonell tenking om leiing, og ønskjer å skilje mellom fokus på leiarar som personar og leiing som relasjonar mellom leiarar og dei andre i organisasjonen. Han understrekar at leiing er ein kollektiv aktivitet. For Spillane (2005) handlar distribuert leiing om korleis leiing skjer i praksis. Dette skjer innanfor ramma av leiarar (leaders), følgjarar (followers) og situasjonen. Fokuset blir dermed endra frå formelle leiarar til eit nett av samarbeid mellom leiarar som eit resultat av relasjonar mellom leiarar, følgjarar og situasjonen. Det er dette som gir leiing form og retning. Når endring skjer i ein organisasjon er ikkje dette berre på grunn av leiaren sin innsats, men at mange bidreg. Leiinga verken byrjar eller sluttar på rektor sitt kontor, hevdar Spillane (2005). Å leie ein skule krev fleire leiarar internt i organisasjonen. Det vil seie at leiarpraksisen er eit resultat av interaksjonen mellom dei forskjellige aktørane i skulen. Gjennom eit distribuert leiarperspektiv søkjer ein kompetanse innad i organisasjonen, og fjernar seg noko frå den forståinga om at kun formelle leiarar kan utøve leiing (2005).

Omgrepet makt er tradisjonelt knytt til leiing. Rektor har makt i kraft av stillinga si, eit formelt mandat. Møller viser til Gunnar Berg (1990, 1995) si forskning om skuleleiing, der han skil mellom ein juridisk bestemt legalitet og ein sosialt bestemt legitimitet. Rektor sitt mandat er knytt til legalitet som er forvaltning av lover, forskrift og reglar. I tillegg må rektor verte godkjent, få oppslutning og tillit frå dei han skal leie for å lukkast i utøving av leiing. Dette kallar Møller å få legitimitet (2011). Tillit og legitimitet er ikkje statisk, men noko leiar stadig

må forhandle i møta med kollegaer, overordna, medarbeidarar og elevar altså både oppover og nedover i systemet (2011, s.18 og 19). Møller & Ottesen ser ei nær forankring mellom det å få legitimitet og omgrepa makt og autoritet. Den legitime autoriteten til rektor kan bli styrka eller svekka, alt etter om lærarane har tillit til rektor eller ikkje. Det fører til at omgrep om leiing har ein tendens til å vere interaktive eller relasjonelle. Skuleleiar må vere i stand til å legitimere maktgrunnlaget sitt for å kunne påverke i organisasjonen. Når ein drøftar omgrepet leiing, må ein sjå på kven som utøver leiing, og kven som følgjer, eller vert leia, i ein bestemt situasjon. Særleg tydeleg vert dette innan kollegium og nettverk.

I prosessen med implementering av nye idear, er det svært viktig at ein lukkast med det "lokale" omsetjingsarbeidet. I dette arbeidet treng ein translatørkompetanse. Røvik (2009) framhevar to typar omsetjingar. Dekontekstualisering; at ein set om *frå* noko, at ein set om ein praksis til ein idémessig presentasjon og kontekstualisering; at ein set om *til* noko, at eit omgrep eller eit konsept skal takast i bruk i ein bestemt kontekst. For å lukkast med å lage gode lokale omsetjingar av idéar må fleire ting vere på plass (Røvik, 2009). Det blir kravd kunnskap både om konteksten ein set om *frå*, og om konteksten ein set om *til*. Ikkje minst vil det vere naudsynt å vere medviten om kva som skal inn i den nye konteksten, kva som eventuelt skal leggjast til og kva som ikkje skal vere med. Rektor si rolle i det arbeidet ein no står overfor på eigen skule vil nettopp innehalde element av korrigering, kursendring og eventuelt innføring av nye satsingsområder.

I teorikapittelet har vi løfta fram teori om rektorrolla i forhold til styring og leiing. Vi har løfta fram sentrale omgrep som tillit, makt, kontroll, autoritet, legitimitet, legalitet, "accountability", delegering, distribuert leiing og translatørkompetanse. Gjennom utforminga av teoridelen ser vi at det er fleire omgrep som er motstridande og kan stå fram som dilemma i forhold til rektor si styring og leiing. Denne teorien skal vi ta med over i kapittel 5, "Drøfting og empirisk analyse". Vidare vil vi drøfte teorien opp mot empirien og forsøke å gi eit bilete av korleis rektor og lærarar som informantar meiner at rektor utøver leiing.

3.0 METODE

I det følgende kapitlet vil vi gjøre greie for oppgåva si metodiske tilnærming, der problemstilling og forskingsområde er avgjerande i utvikling av forskingsdesign og forskingsmetode.

Design involverer ei rekkje fasar i forskinga: Mål, gjennomføring og rapportering.

Utgangspunktet er at forskaren må ha kunnskap om feltet dei skal forske på og forskaren må ha sett seg inn i kva ein skal forske på og korleis det skal gjerast. Deretter vert metode tilpassa utforming av problemstillinga forskaren har valt (Kvaale & Brinkman, 2010).

Under gjer vi greie for design, intervju som metode, utval og gjennomføring. I samband med skildring av planlegging og gjennomføring vert planlegging, transkripsjon og analyse omtalt. Til sist blir det sett fokus på kvalitet og etiske perspektiv i kvalitativ forskning.

3.1 Design

Eit forskingsdesign er ein plan for korleis ein vil gjennomføre eit studie eller eit forskingsprosjekt for å få svar på ei gitt problemstilling. Det er problemstillinga som avgjer forskingsdesignet. Som forskarar har vi valt eit kvalitativt forskingsdesign for å skaffe oss eit så breitt bilete som mogleg av kartleggingsprøvene sin funksjon i rektor sitt arbeid. Dette vert kalla eit skildrande eller deskriptivt forskingsdesign (Kvale, 1997). Vi har valt å intervju ein tilfeldig valt rektor, supplert med eit fokusgruppeintervju med tre lærarar som har gjennomført kartleggingsprøvene på Vg1 ein eller fleire gongar. Det å nytte fleire ulike metodar for å belyse problemstillinga kallar ein for metodetriangulering (Kvale, 1997).

3.1.1 Kvalitativ metode

Utgangspunktet for masteroppgåva er å skildre og forsøke å få innsyn i korleis rektor i ein vidaregåande skule utøver leiing. Den kvalitative metoden er særst hensiktsmessig dersom ein vil undersøkje eit fenomen og forstå det grundig (Kvale, 1997). Kvalitativ tilnærming dreier seg om å tolke og forstå sine informantar, som gjennom samtala om gitte tema gir sin tolking og forståing til kjenne i samspel med forskaren. Kvale (1997, s.28) understrekar at "det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitskapeleg kunnskap". Gjennom

utveksling av synspunkt mellom forskar og informant blir det konstruert kunnskap. Målet er å gå djupare inn i materialet, analysere og tolke det for å få tak i den djupare meininga (Kvale, 1997).

Det vitskapsteoretiske fundamentet for denne tenkemåten er hermeneutikken. I hermeneutisk tradisjon er forskaren opptatt av å forstå og fordjupe seg i ny kunnskap, fortolke og utvide sin horisont i forhold til forståing. Denne prosessen inneber refleksjonar der utgangspunktet vekselvis er forståing ut frå heilskapen, og dei enkelte element som blir forsøkt tilført eller tilpassa vår forforståing. Ein horisont med forståing er vårt kunnskapsmessige utgangspunkt, det vi går ut frå når vi skal analysere og tolke. Den hermeneutiske sirkel kan vi forstå slik: "Stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse" (Vivi Nilsen, 2012, s.73). Gadamer (1989) seier det slik: "Vi må forstå helheten utfra delen og delen ut fra helheten" (Vivi Nilsen, 2012, s.73). Ut frå eit hermeneutisk perspektiv vil forskaren i si analyse- og tolkingsarbeid gå inn i materialet med "en tolkende lytting til det mangfold av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel" (Kvale 1997, s.81). Forskaren har sin bakgrunnskunnskap, si forforståing og teoretiske kunnskapar som ligg til grunn for at vedkomande ønskjer å utforske temaet nærmare. Under intervjuet vil desse kunnskapane kunne bli utvida i samtala med informanten, nye moment kjem til, eller kjente moment blir utvida og fordjupa, slik den hermeneutiske tenkinga føreset. Tolkninga av meiniga i informasjonen er det sentrale. Ei fenomenologisk tilnærming inneber eit grunnsyn som framhevar informantane si livsverd, korleis vedkomande skildrar sine (livs) erfaringar. Idealet er at forskaren skal "lytte på en fordomsfri måte, og la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære" (Kvale 1997, s. 81). Forskaren må prøve å sjå bort frå sine kunnskapar på førehand, men i staden søke etter dei sentrale momenta i informantane si forteljing (Kvale 1997).

Vi forsøkte å gå inn i situasjonen og skildre det vi høyrde så fordomsfritt som mogleg, men er bevisste på at våre oppfatningar truleg er farga av vår forforståing. Fenomenologien sitt grunnsyn bygger på ei tru på at slik mennesket oppfattar verda er den reelle skildringa av korleis den er. Dette vil vi gjere greie for under.

3.1.2 Case-studie i et fenomenologisk rammeverk

Den fenomenologiske tilnærminga tek sikte på å "beskrive meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen" (Postholm, 2010, s. 41). Retninga baserer seg på fenomenologisk filosofi som er "læren om det som viser seg, eller som fremstår for oss" (Johannesen mfl., 2010). Vi har valt kartleggingsprøvene som case, som ein innfallsvinkel for å få kunnskap og innsikt i korleis ein rektor utøver leiing. Det var difor nyttig å forske på rektor og lærarane for å få fram opplevingane deira. Vi ønskte å få fram informantane sine erfaringar og forståing av fenomenet som vart undersøkt, det emiske perspektivet. Kjenneteiknet på eit case-studie er at den "er oftast et studie af en afgrænset social/kulturel sammenhæng" (Fog 2004, s.117). Prosjektet er klart avgrensa i tid og rom. I vårt tilfelle vart tidsaspektet avgrensa av caset vårt. Dette fordi dei som skulle intervjuast måtte vere knytt til gjennomføring av kartleggingsprøvene. Dermed kom den sosiale avgrensinga av seg sjølv, og vart til tre lærarar og rektor. Case-studier kan bygge på informasjon innhenta gjennom intervju, observasjon, deltakande observasjon, samtaler, eller fleire av desse metodene. Slike studie synleggjer informantane sine subjektive perspektiv på saka, korleis vedkomande oppfattar, tolkar og handlar i forhold til denne. Dei som les vil kunne kjenne att skildringane. Fog (2004) legg vidare vekt på at forskaren må vere sannferdig og ha både innleving og overblikk i det som blir gjengitt av informantene sine forklaringar. Ein må vise sensitivitet og nyansering, både i utvelginga av språklege uttrykksmåtar og korleis informanten har brukt desse i samtala.

3.1.3 Semistrukturert intervju

Informasjon frå rektor er innhenta gjennom eit individuelt semi-strukturert intervju. Thagaard (2009) skriv at kvalitative intervju er godt eigna i situasjonar der forskar sitt hovudformål er å få innsikt i informantane sine tankar, kjensler, og erfaringar. I et slikt intervju får informanten høve til å presentere sine subjektive oppfatningar, erfaringar og perspektiv ved hjelp av eige daglegspråk. Eit semistrukturert intervju har ein overordna intervjuguide som fungerer som utgangspunkt for samtalen, men som samtidig gir skuleleiar høve til å snakke relativt fritt om emna som vert teke opp i intervjuet (Johannessen, et al., 2010). Tema er i hovudsak fastlagt på førehand, men rekkefølga vil vere fleksibel. På denne måten kan forskaren tilpasse seg informantane sine ytringar, men likevel sikre seg informasjon om tema (Thagaard, 2009). Intervjuforma kan ein kalle for halvplanlagt formelt intervju, i og med at berre enkelte av spørsmåla var lagt på førehand og andre tema kom til. Fontana og Frey (1994/2000) seier at

metoden grensar opp mot det uformelle intervjuet, fordi hovudformålet er å oppnå forståing av fenomenet ein skal studere, heller enn å forklare (Postholm, 2010, s.72). Forskaren tek ei subjektiv rolle, noko som fører til at forskinga blir verdilada. Intervju innafor ein slik tradisjon fortonar seg ofte som jambyrdige samtalar (Postholm, 2010, s.75).

Vårt intervju med rektor vart gjennomført som ein delvis strukturert samtale der vi på førehand hadde avtala oss i mellom om at ein av oss førte ordet i intervjuet med rektor, og den andre førte ordet i gruppeintervjuet med lærarane. Vi brukte kvar sin iPhone og gjorde lydopptak av baa intervju. Vi var bevisste på å bruke to lydopptakarar. I etterkant såg vi at det var nødvendig då eine iPhonen hadde stoppa om lag halvvegs i intervjuet med rektor. IPhonen er eit hendig reiskap der det var lett å dele lydfile. Dette sikra oss både eit presist materiale til transkriberinga, og det har vore svært hensiktsmessig i etterkant å kunne høyre samtalanane fleire gonger.

3.1.4 Fokusgruppeintervju

Da vi intervjuar lærargruppa brukte vi metoden fokusgruppeintervju der vi samtala om eit gitt tema, kartleggingsprøvene. Målet var å få fram deltakarane sine oppfatningar, haldningar, kjensler og idear om eit tema (Punchta & Potter, 2004). Punchta & Potter skildrar tre ulike tilnæringsmåtar i fokusgrupper: Den første er eksplorerande/ utforskande. Den andre er ei objektiv tilnærming som søker etter årsakssamanhengar eller forklaringar. Den tredje studerer ulike fenomen. Denne er godt eigna til å få fram deltakarane sine oppfatningar. Metoden er særskild godt eigna til å få fram haldningar. I følgje Punchta & Potter vert haldningar produsert der og då, i staden for i forkant. Vi fekk eit inntrykk av at gruppa sine haldningar til kartleggingsprøvene som verkty endra seg noko i løpet av samtala. Dette har vi reflektert over i slutten av oppgåva. Det er to kjerneelement som må vere til stades i ei fokusgruppeintervju. Det første er ein moderator, eller fasilitator. Det er ein som bringer fram tema gjennom førebudde spørsmål. Det andre er at fokusgrupper har som mål å få fram haldningar, kjensler og oppfatning av eit særskild tema. Sentralt er deltakarane sine skildringar og vurderingar av tema. Metoden er ikkje oppteken av numeriske data. Til skilnad frå personleg intervju som gir konkrete svar på spørsmål, er det gruppedynamikken i dialogen som gjer at ein kan få fram informasjon på fleire nivå, i følgje Wibeck (2000). Dette på grunn av den sosiale interaksjonen mellom deltakarane (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

I fokusgruppeintervju kan ein skilde gruppedeltakarane påverkar kvarandre sine meiningar og drive diskusjonen framover. Meiningar vert danna kollektivt og kan oppstå i diskusjonen. Det er dette særtrekket som skil fokusgrupper frå ein-til-ein intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kjerneidéen er at «to hovud tenkjer betre enn eitt». Moderator si rolle er ikkje å delta i diskusjonen, men å drive diskusjonen vidare basert på det som vert sagt om tema. Vi erfarte i løpet av intervjuprosessen at to av deltakarane raskt tok ordet. Etter kvart prøvde vi å stille direkte spørsmål til den tredje deltakaren for å få fram hennar syn. Dei to andre var såpass engasjerte at den eine av dei ikkje fekk prate ferdig. Dette opplevde den av oss som leia intervjuet, moderator, som utfordrande. I og med at ein av oss var observator klarte vi likevel å fange opp kroppsspråket, som vi tolkar som at dei var samstemte. Deltakarane virka trygge på kvarandre og sa tydeleg frå når dei var usamde.

Rekruttering av deltakarar i fokusgruppeintervju skal ikkje baserast på tilfeldig utval. For å få til eit godt samspel i fokusgruppa, bør slike grupper, i følgje Halkier, som hovudregel ikkje vere altfor homogene. Dei bør heller ikkje vere altfor heterogene. Ho refererer til Boor m.fl (2001) som seier at da risikerer ein mange konflikter eller at deltakarane ikkje relaterer seg til kvarandre. Utvelginga skal (i følgje Kutzel 1992; Nergaard 2001) vere «analytisk selektiv». Det vil seie å få karakteristiska i følgje problemstillinga representert i utvalet. Dette for å kunne generalisere analytisk ut frå empiriske mønstre (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 137.) Talet på deltakarar kan variere. Om deltakarane kjenner kvarandre eller ikkje, vil påverke det sosiale samspelet og interaksjonen i gruppa. Fordelen med å ikkje kjenne kvarandre er at «ein kan oppleve ein større fridom til å uttale seg» (Bloor.fl, 2001 og Wibeck 2002, i Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 138). Deltakarane i vårt intervju var plukka ut av rektor, dei kjente kvarandre og virka trygge på dei andre deltakarane og utdjupa kvarandre sine perspektiv. Individuelle uttaler kunne difor knyast til det dei visste om kvarandre på førehand.

Halikier viser til tre modellar i litteraturen om strukturering av fokusgruppeintervju: ein laus modell med få og opne spørsmål, ein stram modell med fleire og meir spesifikke spørsmål, og traktmodellen. Denne er ein kombinasjon der ein byrjar opent og sluttar meir specifikt. Denne gir både plass til deltakarane sine perspektiv, samspelet mellom dei, og forskar får samstundes belyst egne forskningsinteresser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 140). Vi valde metoden for å få mest mogleg informasjon om temaet kartleggingsprøver. Spørsmåla våre var både opne og spesifikke. I etterkant meiner vi at struktureringa vår liknar mest på

traktmodellen, men at vi starta med litt stramme spørsmål og veksle mellom opne og stramme spørsmål under heile intervjuet. Det er mange fordelar med fokusgruppeintervju som metode meiner Halkier som nemner mellom anna at metoden er tidssparande, ein får mykje informasjon og eit stort materiale, samstundes som ein forstyrrar lite deltakarane sitt privatliv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.136). Fokusgrupper er gode til å «produsere data om sosiale grupper fortolkningar, samhandling og normer» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 135). Det eignar seg ikkje til å studere individet si livsverd, då kvar enkelt deltakar får sagt mykje mindre enn i eit individuelt intervju.

3.1.5 Utval

I og med at vi baa to er frå distriktet bestemte vi oss for å finne eit område som vi ikkje var nært knytt opp til, men som var innanfor rimeleg geografisk avstandar for oss baa to. Vi sendte ut førespurnad per e-post til vidaregåande skular i fylkeskommunane Sør-Trøndelag, Møre og Romsdal og Hedemark. Responsen var svært liten og vi måtte deretter peile oss inn på ein vilkårleg skule via telefonisk kontakt. Ved førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet fekk vi umiddelbart ja frå ein rektor som var svært positiv. På grunn av reiseavstandar i kombinasjon med full jobb fekk vi gjennomført både intervju med rektor og eit gruppeintervju med tre lærarar same dag. Rektor valde ut lærarane på bakgrunn av interesse og erfaring med bruk av kartleggingsprøvene. Få dagar før intervjuet hadde vi fire deltakarar til gruppeintervjuet, tre kvinnelige lærarar og ein mann. Grunna flytting av eit kurs, måtte den mannlige læraren melde avbod og vi satt att med ei rein kvinnegruppe. Dette var altså ikkje intensjonen.

Det var eit poeng å konsentrere seg berre om ein skule for å kunne gå i djupna og få fram eit godt bilete. Gruppeintervjuet med lærarane ved same skule valde vi for å speile rektor sine utsegn. Vi ser leing som eit samspel mellom leiar og dei som vert leia, og ved å stille dei same spørsmåla i begge intervjuar fekk vi fram informasjon både om korleis rektor oppfattar at ho leiar og korleis lærarane oppfattar at rektor leiar.

3.1.5.1 Rektor

Rektor er ei kvinne midt i 40 åra. Ho har vore i rektorstolen sidan 2008, men starta som lærar og avdelingsleiar i 2006 ved same skule. I tillegg har ho anna relevant erfaring. Ho har hovudfag innan realfag og eitt år med praktisk pedagogisk utdanning (PPU). "Eg måtte vite noko meir om korleis ein driv skule, ein kan ikkje berre satse på at det går bra. Det går jo ikkje an", sa ein engasjert rektor. Rektor er i ferd med å fullføre master i skuleleiing ved BI. Vi møtte ei travel dame som hadde satt av tid til oss mellom to andre møte på slutten av dagen. Ho sto fram som målbevisst, tydeleg og klar. Vi fekk inntrykk av å møte ein reflektert fagperson med stor kunnskap og innsikt om eiga rolle og om skulen sine sterke og svake sider.

3.1.5.2 Lærarane

Lærarane i fokusgruppeintervjuet er tre kvinner, alle i 40 åra. To er norsklærarar, ein er realist og underviser i matematikk. Ei har utdanning på masternivå, to er i gang med eit masterstudie ved sidan av å vera lærarar i vidaregåande skule. Arbeidsgjevar har lagt til rette for at dei skal kunne kombinere vidareutdanning med jobb. Alle lærarane underviser på Vg 1 dette skuleåret.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Alder	43	48	44
Utdanning / grad	Adjunkt med tillegg Pågåande master	Adjunkt med tillegg Pågåande master	Lektor med tillegg
Undervisningsfag	Realfag: Kjemi 1 og 2, Matematikk (T, RY, R2, S1, S2)	Norsk, samfunnsfag, historie og økonomi	Norsk
Antal år undervist i VG skule	8	11	13
Antal år undervist i annan skule	0	3	0
Antal gongar gjennomført UDIR sine kartleggingsprøver	3	4	1
Årssteg du under- viser på i år	Vg1	Vg1, Vg2 og Vg3	Vg1 og Vg3

Figur 2 Lærarar. Alder, formell utdanning og erfaring.

3.2 Fasar i forskingsprosessen

3.2.1 Planlegging av intervju

I planleggingsfasa, før sjølv intervjuet kunne gjennomførast, formulerte vi tema og formålet med oppgåva. Denne fasa er i følge Kvale & Brinkmann (2009), ei av sju fasar i ein intervjuundersøking, og vert omtala som tematiseringsfasa. Her klargjorde vi kva som var formålet med studien, innhenta førehandskunnskap om tema kartleggingsprøver og leiing, og las teori om ulike intervju- og analyseteknikkar. Forskingsprosessen i eit kvalitativt studie er ikkje ein lineær prosess, og i planleggingsfasa måtte vi difor ta omsyn til alle dei sju stadia. Dette for å innhenta den kunnskapen vi ønskte å få fram i intervjuet og med tanke på studien sine moralske implikasjonar.

Dei øvrige fasane er i tillegg til sjølve intervjuet; transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Da formålet med intervjuet var av eksplorerande karakter og vi ønska å gi eit så breitt og godt bilete av rektor som råd, var det naturleg å velje eit kvalitativt forskingsdesign. For å innhente empirisk kunnskap om rektor og lærarane gjennomførte vi to intervju. I det første intervjuet var fokus på rektor si livsverd; rektor si eiga oppleving av korleis ho utøvde styring og leiing. Det andre intervjuet, fokusgruppeintervjuet, er som forklart i avsnittet over, mindre eigna for å seie noko om personane si livsverd. Her er det sosiale aspektet meir interessant. Vidare i dette kapittelet vil vi gjere greie for gjennomføring, transkribering og analyse av intervjuet. Deretter drøftar vi kvalitet og etiske refleksjonar i dei ulike fasane i prosjektet. Her legg vi vekt på sentrale punkt som innhenting av samtykke, val av informantar, analyse av informasjonen, samt validitet og reliabilitet i materialet.

3.2.2. Gjennomføring av intervju

Da vi tok til med arbeidet med planlegging av masteroppgåva, såg vi på planlegging og gjennomføring fram til eit ferdig produkt som ein lineær prosess. I ettertid ser vi derimot at planleggingsarbeidet har vore ein sirkulær prosess, der vi som forskarar har måtte justere både tema, formål og intervju spørsmål fleire gonger. Problemstillinga har også vore gjenstand for endring opptil fleire gongar i prosessen. Utgangspunktet for oppgåva var ei oppfatning av at det er ulik praksis i arbeidet med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i norske skular. Ut frå egne erfaringar med gjennomføring og etterarbeid med kartleggingsprøvene, valde vi å konsentrere forskinga på dette området.

Intervju spørsmåla vart utforma for å få fram informasjon om rektor sitt arbeid med kartleggingsprøvene.

Arbeidet med intervjuguiden kan også kallast prosessorientert. Intervjuguiden vart omarbeidd fleire gongar. Vi hadde fokus på å lage opne spørsmål, for å få eit så rikt materiale som mogeleg. Opne spørsmål opnar for å få informantane i tale og ein kan dermed få fram meir informasjon enn om ein nyttar meir lukka spørsmål. Vi bestemte oss først for hovudområde vi ønskte å finne ut noko om, som vi meinte ville vere med på å setje lys på og svare på problemstillinga vår. Desse spørsmåla kategoriserte vi i sentrale spørsmål om informasjon om skulen og om skulen si organisering. Deretter spørsmål om informantane si utdanning og erfaring, spørsmål knytt til pedagogisk utviklingsarbeid og til arbeidet med kartleggingsprøvene. Desse fire kategoriane var utgangspunkt for ei rekke spørsmål vi stilte informantane. For å gjere intervjuguiden oversiktleg, laga vi ein tabell med kolonnenamn:

Kodar, intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Vi nytta den same intervjuguiden til rektorintervjuet og fokusgruppeintervjuet.

Vi møtte rektor på hennar kontor. Det var ingen andre til stades under intervjuet. I forkant hadde vi forberedt om lag 20 spørsmål, men desse nytta vi mest for å sikre at vi fekk svar på det vi ville undersøke. Før vi starta orienterte vi om at vi kom til å notere og referere henne i oppgåva, men at vi av omsyn til hennar personvern, kom til å anonymisere både namnet hennar og namnet på skulen. Sjølve intervjuet vart gjennomført som ei samtale og varte i om lag 60 minutt. Rett etterpå gjennomførte vi fokusgruppeintervjuet på eit møterom rett over gangen for rektor sitt kontor. Før vi starta avklarte vi at vi saman med lærargruppa at vi hadde 75 minutt til disposisjon som siste post på arbeidsdagen. Intervjua gjekk betre enn forventa frå vår side, og vart gjennomførte som samanhengande samtaler. For å sikre at vi fekk med all data, tok vi opp båe intervjua på lydfiler.

Etter intervjuet og transkriberinga, såg vi at vi hadde fått mange interessante funn, ikkje berre om kartleggingsprøvene, men om korleis denne rektoren utøver leiing ved sin skule. Vi valde da å dreie hovudfokus over til korleis rektor handsamar styring og leiing ved sin skule. I denne fasa reformulerte vi problemstilling og forskingsspørsmåla. Vi opplevde denne fasa som svært motiverande, trass i at vi såg at det ville vere ein tidkrevjande prosess å gjennomføre snuoperasjonen. Funna i materialet styrde vegen vår vidare fordi det gav oss mange interessante svar på styring og leiing utover kartleggingsprøvene som fenomen. Dette vil vi kome attende til i drøftinga i kapittel 5.

3.2.3 Transkribering av intervjua

Båe intervjua vart transkribert dei første dagane etter intervjua. Før sjølve transkriberingsarbeidet kunne starte, delte vi lydfilene frå intervjua, slik at båe to hadde tilgang til dei. Sidan vi brukte iPhonar til opptaka, kunne vi spele av intervjua, og på ein enkel måte starte, stoppe og gå tilbake i materialet for å gjere transkripsjonsarbeidet så nøyaktig som mogleg. For å spare tid, transkriberte vi kvar sitt intervju. Arbeidet var svært tidkrevjande og tok om lag 20 timar per intervju. Vi opplevde likevel ein interessant og nyttig prosess, der funn og nye tankar kom fram.

Sidan fokus i vår forsking var å få fram meiningsinnhald, valde vi å skrive ned alt informantane sa i ein formell skriftleg stil. Det var gunstig også fordi dei hadde ulike

dialekter, med tanke på anonymisering av deltakarane. Dette kjem vi tilbake til seinare i oppgåva i samband med drøfting av etiske omsyn. Pauser, tonefall og latter, blei utelatt, med unntak av der det vart oppfatta som sentralt for meiningsinnhaldet. Da sette vi merknader som til dømes latter i ein parentes. Det ferdig transkriberte materialet sikra at intervjusamtalane vart i så stor grad som mogleg eigna til analyse. I tråd med Kvale & Brinkmann (2009) sin litteratur, var vi klar over at transkripsjonar er ei svekka dekontekstualisert gjengjeving av ein direkte samtale. Vi opplevde likevel at ved å samtale om, lytte til og å skrive ned inntrykk av intervjuet rett etterpå, hjalp oss til å ivareta viktige nyansar. Det kom særleg godt fram då vi godt ut i skriveprosessen etter kyndig råd frå rettleiar valde å dreie fokus frå skulen sitt arbeid med kartleggingsprøvene, til å følgje funna i materialet og fokusere på leiing og styring. Kartleggingsprøvene vart da eit døme på styringslina. I denne fasa vart både lydopptak og det transkriberte materialet svært nyttige reiskapar i søken på nye funn til analysen.

3.2.4 Analyse av intervjuet

Den femte fasa i intervjuundersøkinga til Kvale & Brinkmann (2009) er "analysing". Analyse av innsamla data i denne type studie kallar Moustakas (1994) fenomenologisk reduksjon. Ein tek stoffet gjennom fleire prosessar der ein først samlar materialet, før irrelevante uttalar, gjentakningar og overlappingar blir fjerna. Det som står att vert samla under ulike tema, og organisert til ei samanhengande tekst eller skildring av fenomenet. Vi vil no skildre vår analyseprosess. Analyser som inneber koding og kategorisering kallar ein gjerne for deskriptiv analyse (Postholm, 2010). I ein tradisjonell analysemetode går hovudlina frå gjennomgang av feltnotat og intervju, gjennom koding av materialet, til presentasjon av data og til konklusjon (Ringdal, 2011). Pila som går tilbake viser prosessen med prøving og feiling. Det er heilt naudsynt å gå attende til datamaterialet i fleire rundar, og vurdere om ein har fått med all relevant informasjon eller om ein må gjere koding og kategorisering på nytt. Etter vårt arbeid med transkribering og meningsfortetting, starta arbeidet med koding og kategorisering.

I analysen vil vi bruke ein analysemetode som heiter "den konstante komparative metoden", og kan kallast ein deskriptiv analysemetode. Metoda kan óg nyttast innanfor kvantitative studier. Metoden ligg innanfor Grounded Theory som blir omtala som fullstendig induktiv der forskaren prøver å legge eigne subjektive, individuelle teoriar til side. Dette for at

datamaterialet skal tale for seg sjølv utan å bli påverka av forskaren sine perspektiv. Teorien blir berre til på grunnlag av materialet (Postholm, 2010). Vi har vald denne analysemetoden trass i at vi ikkje har som mål å utvikla ein eigen teori. Organiseringa av datamaterialet er i denne metoden inndelt i tre kodingsfasar; "open koding, aksial koding og selektiv" koding (Strauss & Corbin, 1990). I kodingsarbeidet vårt ser vi i ettertid at vi ikkje brukte den konstante komparative metode i sin heilskap.

Vår analyse starta eigentleg i fasa med å lage intervjuguiden. Intervjuguiden vart systematisert i fire hovudområde: Informasjon og organisering, Utdanning og erfaring, Pedagogisk utviklingsarbeid og Kartleggingsprøver. Etter at intervju og transkriberinga, starta arbeidet med å kople funn i materialet opp mot hovudspørsmåla i intervjuguiden. I følge litteraturen ser vi at det er meir vanleg å starte i motsatt rekkjefølgje med å kode kvar enkelt uttale frå informantane. I ettertid ser vi at vår systematikk og struktur ved å bestemme oss for fire hovudkategoriar tidleg i fasa kan ha ført til at eventuelle funn har blitt oversett. I den "aksiale kodingsprosessen" skulle dei fire kategoriane relaterast til subkategoriar som skulle tydeleggjera fenomenen ytterlegare. Vi opplevde dette som ei krevjande fase, og gjekk mange runder med oss sjølve. Vi skjønnte at vi måtte inn i ein snuoperasjon, problemstillinga vart endra og fokuset på leiing og styring vart spissa. I denne prosessen sette vi navn på og kategoriserte fenomenen gjennom nøye bearbeiding av datamaterialet (Postholm, 2010). Deretter begynte vi arbeidet med å trekke samanhengar mellom dei ulike fenomenen, en aksial kodingsprosess. Vidare i analysearbeidet gjennomførte vi ei "selektiv koding" ved å sortere kategoriane: Rektor si styring, leiing og relasjonar. I denne prosessen ønskte vi altså å finne kjernekategoriene og systematisk relatere dei til dei andre kategoriene. I følge Postholm (2010) skal ein i denne fasa finne kjernekategoriene og relatere denne til dei andre kategoriene på ein hensiktsmessig måte. Den skal i fortetta form forklare kva forskninga dreier seg om, i vårt tilfelle rektor sitt arbeid med styring og leiing, som til slutt vart våre kjernekategori. I kodingsarbeidet nytta vi ulike fargekodar på funn knytt til dei ulike kategoriene. Det var ei god hjelp i sorteringsarbeidet. Formålet med den selektive kodinga er å skrive ein heilskapleg tekst som sameiner kjernekategori og underkategoriene. Den deskriptive analysen der vi utvikla kategoriene opplevde vi som ein prosess der alle tre formene for koding gjekk føre seg samstundes. Vi forflytta oss fram og attende mellom dei tre nivåa. På denne måten vart heilskapen plukka frå kvarandre for å forstå delane betre. Slik fekk vi ein meir heilskapleg forståing av materialet, jamfør den hermeneutiske sirkel som vi skreiv om over. For å systematisere arbeidet sette vi funna inn i ein tabell. Tabellen vart eit viktig reiskap for

analyse der vi satte inn koda materiale og kategoriar. I analyseprosessen laga vi oss ei kolonne i tabellen der vi noterte ned relevant teori. Dette var nyttig for å finne den teoretiske vinklinga som var riktig for vårt arbeid. Innhenting av teori har vore eit kontinuerleg og interessant arbeid. Dataanalyse er ein prosess der vi som forskarar skal finne meining ut ifrå vårt datamateriale.

Gjennom analyseprosessane har vi kome fram til fleire funn. Vi har gjennom heile prosessen vore bevisste på å få fram informantane sine uttrykte meiningar ved å gjengi dei så korrekt og presist som mogleg utan å legge eigne tolkingar til grunn. Dersom ein lærar har kome med ein uttale og dei andre har nikka eller på andre måtar vist at dei er samde, presenterer vi data samla i utsegn som «lærarane seier at, meiner at, ein av lærarane sa» og så bortetter. Vi er klar over at det ligg ei generalisering i dette, men sidan lærarperspektivet samla sett er det interessante her og ikkje kven som sa kva, valde vi denne forma. Desse funna vil bli presentert i kapitlet "Presentasjon av forskingsfunn". Vidare vil vi setje lys på kvalitet, og diskutere reliabilitet og validitet i forskingsprosjektet vårt.

Kodar	Underkategorier	Hovedkategorier	Kjernekategori	Teori
Elevar Kva skulen er kjend for Møtestruktur	Informasjon og organisering	Rektor si styring	Rektor si styring og leiing	Møller
Rektor Lærerane Relasjonar, tillit	Utdanning og erfaring			Ottesen
Faste møte Ressursteam Tverrfaglege samarbeidsgrupper Klasser møte Avdelingsmøte Personalmøte Personalseminar Informasjonsmøte	Pedagogisk utviklingsarbeid	Rektor si leiing		Moos
		Relasjon		Langfeldt
Forarbeid Gjennomføring Etterarbeid	Kartleggingsprøve			Glosvik
				Roald
				Aasen
				Postholm
				Sivesind

Tabell 3 Kodar, underkategoriar, hovudkategoriar, kjernekategori og teori

3.3 Kvalitet i forskingsarbeidet

Å sikre kvaliteten i ein fenomenologisk studie omhandlar blant anna forskarrolla, korleis forskinga er "produsert", etiske retningslinjer, truverd og nytteverdien av studien. Forskaren blir sett på som det viktigaste instrumentet for å sikre kvalitet i ein studie (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning er verdilada, og subjektiviteten i forskarrolla vår må gjerast synleg (Moustakas, 1994). Dette skjer gjennom å forklare vår eigen faglege bakgrunn opp mot val av tema. Dei teoretiske perspektiva blir gjort kjent, slik at ein som lesar forstår forskarane sine vurderingar og meiningar gjennom funn i forskingsprosjektet vårt.

Sjølve forskingsprosessen kan ein kvalitetssikre gjennom ulike teoretiske prosedyrar som vil gjere studien så grundig og truverdig som mogleg. Kvalitet må vere i sentrum både i forkant

av, og i løpet av, forskingsprosessen. Vi ser i ettertid at vi som forskarar ikkje har følgd alle prosedyrar gjennom heile forskingsprosessen som Postholm (2010) poengterer er viktige for kvalitet i forskingsarbeidet. I vårt tilfelle gjeld det det Postholm kallar *member checking*, der deltakarane får seie om dei kjenner seg att i dei skildringane og tolkingane forskaren har gjort.

I forkant av intervjuet klargjorde vi som forskarar eigen bakgrunn for å vise informantane at vi var bevisste på vår subjektivitet i samband med intervjusituasjonen. Som forskarar prøvde vi å ikkje påverke informantane fordi det er viktig at det er deira autentiske opplevingar som kjem fram. Vidare prøvde vi å styre intervjuet for å få svar på det vi lurte på, samstundes som vi var opne for at andre tema vart brakt inn i samtala. Målet vårt var å stille oppfølgingsspørsmål, der det var riktig, for å utdjupe svara. Fokus var å løfte informantane si stemme fram i teksten og sikre samheng mellom skildringane, analysene og tolkingane. Det viktige her er at studien er forankra i det presenterte materialet, altså at det i skildringane må finnast grunnlag for analyse og tolkingar. Dette kallar Lincoln og Guba (1985) for "bekrefting" (Postholm, 2010).

3.3.2 Reliabilitet og validitet

I det følgjande vil vi reflektere over dataen sin kvalitet for å kunne seie noko om funna i studien er truverdige, valide. For å sikre "begrepsvaliditeten" i eit forskingsarbeid er operasjonalisering av problemstillinga avgjerande, det vil seie om ein måler det ein har tenkt å måle. Datakvaliteten blir påverka av ein rekke forhold. Dette kan til dømes vera forhold knytt til respondentane, utviklingsarbeidet, gjennomføringa eller handsaming av datamaterialet. I møte med informantane kan vi som forskarar ikkje legge vekk forforståinga vår, men vere bevisst eigen subjektivitet i høve til forskingsfeltet, både for oss sjølve og forskingsdeltakarane (Postholm, 2010). Vi hadde ingen kunnskap om korleis skulen arbeidde med kartleggingsprøvene eller korleis rektor utøvde leiing på førehand.

For å få fram større grad av validitet i studien, kunne vi intervjuet fleire, sikra at begge kjønn var representert og fått betre spreiding i forhold til alder. Som deltidsstudentar lot dette seg ikkje gjere. Sidan vi berre intervjuet rektor og lærarar ved éin vidaregåande skule, vart materialet forholdsvis lite. Likevel oppfatar vi at vi har fått eit rikt materiale, på trass av få

informantar. På ei anna side kunne vi brukt metoden observasjon for å auke validiteten ytterlegare. Samstundes kan det at rektor vart intervjuåleine, gi ærlege og oppriktige svar. For å få fanga opp alt under intervjusituasjonen var óg lydopptakar og transkribering viktig.

Reliabilitet handlar om resultatata si truverd, og om at gjentekne målingar med same instrument gir same resultat (Ringdal, 2011). Dette vert nærast ei sjølvmotseiing i kvalitativ forskning, som i vårt tilfelle handla om å hente inn informasjon gjennom individuelle intervju. Datamaterialet vil bestå av intervjuobjektet si oppleving av eit fenomen. Utsegna vil vere verdilada, og det vert derfor viktig å få ei god forståing av kva informantane legg i ulike omgrep, og vere svært medviten dette i analysen og tolkinga av datamaterialet. I møte med informantane har det vore viktig å skape eit tillitsforhold. Vår oppleving som forskarar var at vi fekk ærlege skildringar og svar frå rektor og lærarane i intervjuå. Informantane sine svar bar preg av openheit. Tilbakemeldinga vi har fått frå informantane stemmer med vår oppleving av at intervjuå bar preg av god stemning.

Analysemetoden med å kode og kategorisere materialet og sette det inn i ein tabell, kombinert med å stille spørsmål til teksten, ser vi som ein styrke i arbeidet. Ein vanleg metode i kvalitativ forskning er å skrive forskarlogg. Behovet for å skrive logg kom etterkvart som vi arbeidde med å fylle ut tabellen fordi spørsmål dukka opp undervegs og nye tankar kom til i kodingsprosessen. Var det til dømes rett å stille akkurat dette spørsmålet? Burde vi kome med eit oppfølgingsspørsmål for å danne eit meir heilskapleg bilete? og så bortetter. I den hermeneutiske tradisjonen vert analyseprosessen ikkje vurdert som ein lineær prosess, men som ein kontinuerlig prosess der ein vekslar mellom å gå frå heilskap til delar, kalla den hermeneutiske sirkel: "All tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og vår forforståelse" (Vivi Nilssen, 2012, s. 73).

Vi ser tydeleg potensiale i å kunne utbetre intervjuguiden vår. Det ville truleg gitt oss eit meir presist bilete av forskingsdeltakarane, og eit rikare og meir valid datamateriale. Vi har erfart at bruk av kodar, kategoriar og tabell, gav oss ein reiskap til å systematisere materialet på ein god måte. Styrken er at ein i tillegg til å få nye tankar og idear, kan oppdage funn ein elles kunne ha oversett.

3.4 Refleksjonar knytt til erfaring med datainnsamlinga

Vi opplevde at førespurnader om forskingsdeltaking per e-post fungerte dårleg, medan direkte kontakt fungerte godt. Vi fekk positivt svar på første telefon. Likevel erfarte vi at det var krevjande å finne tid til å gjennomføre intervjua. Tre travle rektorkalendarar skulle koordinerast og klaffe med eit tidspunkt der tre like travle lærarar kunne møte oss. I sjølve intervjusituasjonen opplevde vi rektor som svært engasjert, med mykje på hjartet. Intervjuar si oppgåve vart å sørgje for at vi fekk svar på spørsmåla i intervjuguiden. Samtalen gikk lett. Vi hadde fokus på å la informantene fortelje og at ho skulle få tid til å svare. I lærarintervjuet møtte vi også ei engasjert gruppe med klare og tydelege meininger. Tidsramma heldt, og vi gjennomførte intervjua same dag, rett etter kvarandre. Rektor og lærargruppa fekk dei same spørsmåla, noko som gjorde at vi kunne samanlikne svara i analysen. Etter intervjua satt vi att med eit positivt inntrykk av både rektor og lærarar som alle ønske det beste for elevane og skulen sin.

3.5 Etiske omsyn

Tillit og respekt for informantane bør prege all forskning. Vanleg høflegheit er eit godt utgangspunkt for ei etisk god forskning. I tillegg bør ein halde seg til visse forskingsetiske retningslinjer for å sikre informantane sine rettar. Dette er viktig då forskar-informant-relasjonar er asymmetriske. Etiske omsyn er integrert i alle fasar av ei intervjuundersøking. Ei intervjuundersøking er ei moralsk undersøking der det er knytt moralske spørsmål til undersøkinga sine midlar og mål. Etiske problemstillingar i intervjuforskning oppstår når ein "utforskar menneskers privatliv og legger beskrivelsene ut i det offentlige" (Birch et al. 2002, s.1, i Kvale & Brinkmann, 2012).

Kvale & Brinkmann skildrar etiske problemstillingar ved sju forskingsfasar: Både i tematiseringsfasen og i planlegginga og i transkriberingsfasen må ein ta omsyn til menneska som vert utforska. Ein skal innhente informert samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere moglege konsekvensar studien kan ha for deltakarane. I intervjusituasjonen må forskaren mellom anna vurdere konsekvensar for deltakarane. I analysen må ein vurdere kor djupt og kritisk ein kan analysere. Når det gjeld verifisering og rapportering, er det forskar sitt etiske ansvar at kunnskapen er så "sikker og verifisert som mulig", og vurdere konfidensialitetsprinsippet og konsekvensane den offentlege rapporten har

for deltakarane og institusjonen dei representerer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80-81).

Neste avsnitt omhandlar etiske omsyn i denne studien.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, er eit personvernombod for forskar- og studentprosjekt, der meldepliktige prosjekt må meldast og vurderast etter krava i personvernopplysningslova. Prosjekt der personopplysningar vert registrerte eller lagra ved bruk av datamaskinar, er meldepliktige. Det same gjeld for prosjekt der datamaterialet inneheld sensitive opplysningar og prosjekt der lydopptak og bilete skal lagrast elektronisk. Intervjua er tatt opp på lydfiler på Iphone og transkribert ved hjelp av datamaskin og er difor rekna som meldepliktige (Personvernforbundet for forskning, 2012). Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som har godkjent prosjektet mot at det vert gjennomført i tråd med opplysningane som er gitt i meldeskjemaet. Eit anna krav er informert samtykke som inneber at deltakarar i forskingsprosjektet har samtykka i deltaking på bakgrunn av informasjon om overordna hensikter og formål med forskingsprosjektet, prosjektet sitt design og moglege risikoar eller fordelar med å delta. I informert samtykke ligg friviljug deltaking og høve til når som helst å kunne gå ut av forskingsprosjektet om ein ønskjer det. Deltakarane bør i tillegg verte informert om kven som får tilgang til datamaterialet (Kvale, et al., 2009). Informantane i denne studien mottok eit informasjonsskriv der dei fekk informasjon om prosjektet sitt innhald, om rett til å trekke seg når som helst i prosessen, og om dato for prosjektslutt. Skrivet inneheldt også informasjon om anonymisering av personopplysningar i oppgåva. Konfidensialitet handlar om kva informasjon som vert gjort tilgjengeleg for kven. Med mindre deltakarane stadfester at dei har forstått denne typen praksis, skal ikkje privat informasjon som er identifiserbar gjerast offentleg (Kvale et al., 2009). Deltakarane i vår studie vart gjennom informasjonsskrivet vi sende ut i forkant av intervjua, informert om at intervjuet vart teke opp på lydfil og at kun vi som forskarar ville ha tilgang til opptaka. Dei vart og informert om at personidentifiserande opplysningar ikkje skal kome fram i oppgåva og at lydopptak og datamateriale vert sletta ved prosjektslutt.

Forskar er "reiskapen" som hentar inn informasjon i kvalitativ forskning. Forskingsfunna vil difor vere farga av forskar si forforståing, kunnskapar og erfaringar, og dermed aldri vere heilt objektive. Det er sentralt at forskingsresultata har utgangspunkt i funn, og ikkje i forskar sine subjektive haldningar. Resultata bør gjerast valide og kontrollerast for at funna skal spegle røyndommen så presist som mogleg. Forskaren bør arbeide for at datamaterialet er

transparent (Kvale et al., 2009). Intervjua i denne studien er transkribert til nynorsk for ikkje å avsløre informantane gjennom eventuelle dialektar når sitat er brukt i denne masteroppgåva. Forskingsresultata er i så stor grad som mogeleg basert på responsen i intervjua. Datainnsamling som vert gjort ved hjelp av lydopptak krev at ein handsamar og tek vare på desse på ein forsvarleg måte. Intervjua i denne studien er berre brukt av oss som forskarar til transkribering og analyse. Det transkriberte materialet vart anonymisert med kodar og oppbevart atskild frå dei transkriberte intervjua. Personane i oppgåva er anonymiserte. Alle lydfiler blir sletta ved prosjektet sin slutt.

4.0 PRESENTASJON AV FORSKINGSFUNN

Vi vil i dette kapittelet presentere det empiriske datamaterialet som har kome fram gjennom to kvalitative intervju, eitt intervju med rektor og eitt fokusgruppeintervju med tre lærarar. Dei nasjonale kartleggingsprøvene har vi brukt som case for å finne svar på problemstillinga vår. Vi presenterer først funn knytt til rektor i forhold til styring og leiing. Deretter funn knytt til lærargruppa om rektor si styring og leiing. Til slutt blir funna drøfta opp mot valt teori i kapittel 5.

Når vi presenterer funna frå fokusgruppeintervjuet med lærarane, vel vi å ikkje skilje på kven av lærarane som har uttalt kva. Der lærarane er ueinige, vil vi la dette kome tydeleg fram i framstillinga. Dette har vi gjort bevisst for å sikre anonymiteten, som tidlegare nemnt i metodekapittelet.

4.1 Funn knytt til rektor

4.1.1 Funn knytt til rektor i forhold til styring

Rektor er fornøgd med at Noreg endeleg har fått på plass det ho omtalar som ein minstestandard for kvalitet. Kartleggingsprøvene er eit døme på det. Ho ser det positive ved å ha kartleggingsprøvene i forhold til kvalitet i klasserommet. Kartleggingsprøvene skal óg brukast til oppfølging og retesting for å finne ut om undervisninga har hatt effekt. Rektor uttrykte det slik: "Eg er heilt klar på at kartleggingsprøvene set i gang ein prosess som ikkje hadde vore der viss vi ikkje hadde hatt desse prøvene".

I samband med kartleggingsprøvene var rektor tydeleg i forhold til skulen sitt system for gjennomføring og oppfølging. Ho er oppteken av effekten av arbeidet lærarane legg ned etter at resultatane av kartleggingsprøvene er klare. "Eg har eigentleg utfordra lærarane om at dei tek re-testing for å sjå om undervisninga har hatt effekt".

Ved spørsmål om ho ville ha gjennomført kartleggingsprøvene dersom skuleeigar ikkje kravde det, svarar rektor: "Skulle eg ikkje det? Det var eit merkeleg spørsmål!" Vi oppfattar at rektor seier frå at ho er lojal til styringssignala frå staten. Dette gjer ho likevel ikkje berre for å vere lojal, men ho har tru på at dette er eit verkty skulen har nytte av.

Rettleiingsmaterialet på Utdanningsdirektoratet sine sider blir brukt, men rektor synest dei er "forholdsvis omfattande" og seier "at innhaldet i rettleiingsmaterialet med fordel kunne vore forenkla".

Rektor følgjer med på den faglege utviklinga av elevane etter første termin ved å sjekke korleis det gikk med elevane som låg under kritisk grense. "Ja, eg blir både ein overvaker og ein hjelper", seier rektor. "Eg ser raskt om lærar har gjort eit godt arbeid". Rektor seier òg at kartleggingsprøvene ikkje har endra rektor sitt fokus. Ho har "alltid vore oppteken av pedagogisk arbeid".

4.1.2 Funn knytt til rektor sin måte å utøve leiing på

Rektor er opptatt av å legge til rette for kompetanseheving både i fag og ved å legge til rette for at lærarar som ikkje har praktisk pedagogisk utdanning, får gjennomført det. Skulen var kjent for å vere gode på internasjonalisering før ho tok til som rektor og ho har arbeidd for å vidareutvikle dette satsingsområdet. Ho ser det som positivt at elevane formidlar positive erfaringar og set det i samanheng med den store auken i elevsøknader.

Rektor er bevisst på prioritering av tid til pedagogisk leiing. Rektor meiner at ho brukar meir og meir tid til dette, og at øvrige oppgåver blir "venstrehandsarbeid".

Om arbeidet før, under og etter kartleggingsprøvene fortel rektor at alt som lærarane treng i samband med kartleggingsprøvene ligg på ein samleportal på læringsplattforma Fronter. Der ligg planar for gjennomføring og så bortetter. Assisterande rektor har fått delegert ansvaret for gjennomføring av prøvene. Skulen har ein ny lærar som har vorte kopla med ein som har erfaringar med gjennomføring av kartleggingsprøvene.

Etter at prøvene er gjennomførte tek assisterande rektor ein gjennomgang med lærarane. Aktuelle saker kan bli meldt inn til Ressursteamet der lærarar kan melde behov for ressursar og elevane kan få inntil ti timar støtte. Viss tiltaket verkar kan dei få ytterlegare ressursar. Spesielt så sjekkar rektor elevar som ligg under kritisk grense på kartleggingsprøvene opp mot resultat etter første termin.

Skulen har ein strukturert møteplan med avdelingsmøte, personalmøte og tre trinnmøte per halvår der dei fokuserer på enkelteleven og tiltak for å få elevane til å gjennomføre. I tillegg har skulen Tverrfaglege samarbeidsgrupper (TSG-grupper). I desse gruppene definerer lærarane sjølve eit utviklingsområde dei skal arbeide med. Rektor seier :

"...at dei (lærarane) har fått opplæring i korleis arbeide i team. Lærarane både planlegg, gjennomfører og evaluerer. Dei skal dele det dei har lært. Dei vel tema dei er interesserte i innanfor dei planane vi har".

Skulen har óg eit møtefora dei kallar Fokusgruppe, der rektor, kontaktlærar, rådgjevar, foreldre og elev samarbeider. Dei møtast ein gong i månaden og dei har fokus på tre ting: Fråvær, progresjon og noko som skal endrast til neste gong.

Rektor fortel at "ho har jobba for å sleppe opp kontrollen". I samtala sa ho og at "ho har mindre kontroll enn ho skulle ønske", og at det er "ein kunst å sleppe opp kontrollen og gje den til dei andre". Ho uttrykker at det er viktig for leiar å kjenne lovverket. Ho kjenner til rettar og plikter for både elevar og tilsette. Ho er bevisst på kva ho kan oppnå og seier "ho har hatt sine kampar". Utsegnet er relatert til lærarane si arbeidstid.

Rektor uttrykker at ho har god kunnskap om det lokale næringslivet og har eit godt samarbeid med desse interessentane. Skulen har fleire prosjekt saman med næringslivet og har til ei kvar tid fleire elevbedrifter. Ho seier at "eit av måla er at alle lærarane skal ut og besøke bedrifter

for å gjere seg kjent med korleis dei arbeider der, men innser at det er for krevjande å få dette til". Ho justerte målet og sette seg eit meir realistisk mål om at alle lærarane skulle innom verkstaden på skulen for å få større kunnskap om korleis dei jobba der.

Rektor seier at "vi er gode til å ha fokus på dei svakaste elevane, men at dei nå er klare for å flytte fokuset på elevar med betre karakterar". Rektor uttalte at ho veit at "lærarane er flinke til å formidle fagstoffet, og legg til at ho veit at det ikkje er formidling som gir størst læringseffekt". Rektor er bestemt når ho seier at "læraren må ha større fokus på korleis den enkelte elev utviklar seg og at denne type oppfølging er meir bryksam".

Rektor fortel at dei har "jobba mykje med fellesskapsverdiar og kva verdiane betyr for alle tilsette", og "jobba mykje med det å vere medarbeidar og ha plikter". Skulen har gjennomført kurs med tema teamarbeid, slik at alle skal bli bevisste i dei ulike prosessane. Når teama får i oppgåve å løyse noko, seier rektor at ho "bevisst har lagt inn plikter om at lærarane må levere til dømes referat eller dele erfaringar i eit fellesmøte i etterkant". Rektor framhevar at ho "ikkje brukar pisk, men prøver å motivere til utvikling".

Rektor understrekar i samtala at "det er viktig at dei tilsette har ei felles forståing for omgrep". Rektor seier ho har "sterkt fokus på elevane sitt læringsutbyte" og vil "ha attendemelding på oppfølging av elevane".

4.2 Lærarane om rektor

4.2.1 Funn knytt til lærargruppa om rektor si styring

Lærarane omtalar rektor som "flink" og at ho har "litt mange prosjekt på same tid". Dei framhevar mellom anna at ho er "flink i forhold til aksjonslæring". Vidare skildrar lærarane rektor som "lydhør" og at ho "lyttar" til lærarane.

Dei seier at dei har hatt "mange gode diskusjonar" med rektor og at det kjem "mange pålegg frå skuleeigar". Rektor har "i overkant mange prosjekt på ein gong, og uttrykker eit ønskje om at rektor kanskje ikkje burde gape over for mykje".

Lærarane seier at "dei er usikre på verdien av kartleggingsprøvene". Dette grunngjev dei med at "karakterar frå ungdomsskulen seier sitt". Dei seier óg at "standpunktkarakterane frå ungdomsskulen ofte er for gode og viser til elevar som har fått 5-arar og 6-arar i standpunktkarakter i matematikk i 10.klasse og havnar rett på ein toar når dei kjem på vidaregåande". Lærarane seier funksjonen til kartleggingsprøvene er "sortering" og "vurdering". Ved spørsmål om viktigheita av kartleggingsprøvene svarar lærarane slik: "Nei, vi kunne fått den informasjonen frå ungdomsskulen eigentleg. Det er berre å sjå på karakterar det".

Før prøva har lærarane førebudd seg på ulikt vis. Læraren som er nyttilsett seier ho "har fått opplæring i korleis gjennomføre prøva".

Dei er klar over rettleiingsmaterialet til Utdanningsdirektoratet, men seier dei brukar det berre delvis. På spørsmål om i kor stor grad dei brukar det, svarar lærarane slik: "Ja, det trur eg att eg las ja, eg hugsar ikkje"..., "Aldri lest dei".. og "Nei, ikkje i år, der er ingen endringar så...eg skal ikkje påstå at eg har lese dei på mange år".

Det er "sjeldan overraskingar på kartleggingsprøvene", seier ein av lærarane. "Dei som scorar under kritisk grense er spesialpedagogen sitt ansvar". Ein av lærarane var meir oppteken av det ho kalla "gråsoneelevar", elevar som scorar lavt, rett over kritisk grense.

Lærarane fortel at assisterande rektor har ansvar for gjennomføring av dei digitale prøvene i rekning og engelsk. Han vert omtala som "ein teknisk gjennomførar". Lærarane seier at "rektor er ikkje aktivt med i gjennomføringa av kartleggingsprøvene".

Lærarane seier "det er tungvint å hente ut resultata i PAS" (prøveadministrasjonssystem). Lærarar "må etterspørje resultata" og det er assisterande rektor som hentar dei ut. Ein av lærarane seier det er:

"...eit kjempeproblem i rekneprøva for der er jo alt digitalisert, sånn at eg må gå inn til NN (assisterande rektor) og hente resultatata og så får eg berre tallresultatet. Så må eg logge meg inn i PAS for å få sjå detaljane i resultatata, og så må eg gå inn og hente kvar enkelt. Altså det er eit veldig sånn tungrodd system. Når det først blir gjort digitalt burde det på ein måte kome ein digital analyse også av dei ulike emna. Elles så kan eg like gjerne setje meg ned og rette. Men det eg ser vi bruker den til i matematikken på studiespesialiserande er, ..bruker vi den til å gi rettleiing".

Lærarane fortel at "praksis ved skulen er at lærarane gir tilbakemelding om resultatata til elevar og foreldre i hypernett. Lærar tek ei samtale med dei elevane som scorar under kritisk grense, før resultatet vert publiserte". På spørsmål om gjennomføring og kva læraren bruker resultatata til får vi følgjande svar: "Vi berre delte ut, så telte vi opp og rekna ut. Så ga vi foreldra tilbakemelding i hypernett slik som vi bruka".

På slutten av intervjuet oppsummerte lærarane eigen bruk av rettleiingsmaterialet:

"Ehh...ja, hvis vi hadde gidda å bruke resultatata...og no er eg heilt ærleg. For vi kan gå inn på hypernettet og då de skulle studere oss, eller intervjuje oss, tenkte eg: Søren, for vi veit jo kva vi burde ha gjort. Eg kunne gått inn og sjekka, kva var det ho (eleven) scora på skjønnlitterære tekstar, kva har ho fått på skjønnlitterær analyse og så vidare".

Ein av lærarane seier "at resultatet på kartleggingsprøva ikkje er eintydig med at eleven har behov for ekstra oppfølging i faget, og at ein bør tenke ulike årsakssamanhengar". Og legg til: "Ja, det må ikkje bli slik at det der er den evige sanninga". Mattelæraren seier dei óg "bruker resultatata til å gi råd". Lærarane fortel at det er fleire ting som verkar inn på resultatet, til dømes at ein elev kan "ha ein dårleg dag".

Spørsmåla i intervjuguiden dreier seg om korleis skulen og lærarane arbeider med kartleggingsprøvene før, under og etter prøvene. Norskklærarane seier dei opplev arbeidet med prøvene som tidkrevjande. Ein av lærarane fortel at nokon ikkje prioriterer dette arbeidet: "Eg veit jo at i matte er det nokon som aldri går og hentar resultatata!"

4.2.2 Funn knytt til lærargruppa sitt syn på rektor si leiing

Lærarane seier "at rektor tek pedagogisk utviklingsarbeid på alvor". Ved spørsmål om kva lærarane synes kjenneteiknar skulen, trekkjer dei fram "internsjonalisering", eit elevsyn der alle "har fokus på dei svakaste elevane", at dei "ser eleven" og er "tett på".

Dei fortel vidare om rektorbyttet i 2008, som førte med seg "ei endring i positiv retning: Då blei alle meir involverte. Altså det blei, alt på skulen blei på en måte snudd om og fokus blei like mykje lagt på at vi skulle ha det bra alle saman, også lærarane". Når det gjeld trivsel seier ein av lærarane det slik:

"I forhold til kva skulen er kjent som, altså, vi scorar over alle markeringar når det går på personaltrivsel. Vi scorar, og vi kan være ueinige, altså no har det vore mange rundar med sånne organisatoriske ting..eehh..som kjem ovenfrå, som vi av og til føler rektor er litt for villig til å vere med på, ehh, men dette med trivsel scorerer vi altså vanvittig høgt på og det kjenner også elevane".

Ho får støtte frå ein av lærarane som tilføyer: "Altså, det er en voldsom sånn ta vare på".

Lærarane skildrar ein kultur der ein tek vare på kvarandre og at rektor set krav til lærarane:

"Vi har ei veldig sånn ambisiøs leiing her, altså rektor, kjempeflink. Ho dreg oss stadig vidare, held oss etter øyrene og overvakar oss, men eigentlig berre positivt. For på medarbeidarsamtale har ho vore inne og sjekka om eg har brukt vekeplanen aktivt og korleis eg vurderer elevane, kva slags tilbakemeldingar eg har gitt til elevane...så det er blitt sånn, OJ! ,det betyr noko at eg gjer en god jobb, ikkje berre for elevane og foreldra som les tilbakemeldingane, men også dei kikar oss i korta,..."

Når det gjeld tid til å halde oppsette møte som for eksempel dei tverrfaglege gruppene, seier lærarane "at det kan vere vanskeleg å finne fellestid". Lærarane seier at rektor har "fokus på eleven og er tett på". Lærarane meiner at "møtestrukturen ikkje er god nok i forhold til tida som kan disponerast". Assisterande rektor blir omtala som ein "teknisk utførar" som følger opp det praktiske." Assisterande rektor , han tar hånd om det praktiske. Han er ikkje ein som følgjer opp det pedagogiske". I leseprøva seier lærarane at dei og spesialpedagogen er "meir overlatne til seg sjølve":

"Det er overlatt til andre, så ho (rektor) merkes ikkje i det.. det er avdelingsleder eller assisterande, han er teknisk utførar... og så veit vi at i norsk så blir det det berre blir overført til ho som har ansvar for spesialpedagogikk, og så veit du at det er opp til deg sjølv".

Lærarane omtalar nokre møte som "informasjonsmøte med einvegskommunikasjon". Desse møta kunne rektor i følgje lærargruppa " gjerne lutt vere å halde", for som ein av dei uttalte; "denne informasjonen kunne vi fått på e-post, vi kan lese". Skulen har fleire faste møte, mellom anna i tverrfaglege grupper. Desse gruppene møtast ein gong per veke for å arbeide med eit sjølvvald pedagogisk emne. På grunn av vidareutdanning, seier lærarane at det har vore vanskeleg å finne møtepunkt. Når det gjeld organisering av fellestid og møter, uttrykker ein av lærarane det slik:

"Det er det som er problemet slik strukturen er. Dersom ein hadde hatt tverrfaglege grupper der det var fast møtetid for alle, så seier for eksempel 1.klasse (lærarane): I dag er det kartleggingsprøve. Alle skal møte opp for å få resultatene her frå, sjølv om den er meir fagspesifikk".

Ved spørsmål om dei opplev at dei har ein tilfredsstillande møtestruktur, svarar ein av dei:

"Ja og nei, desse studiesamlingane vi har, personalsamlingane er stort sett veldig nyttige, men vi etterlyser...vi har desse måndagsmøta som er anten personalmøter eller kontaktlærarmøter eller studiemøter eller noko anna, men problemet er, det er ofte informasjonsmøter. Ofte, rektor eller avdelingsleder står og informerer i 45 minutt og det er (...). møtestrukturen er på en måte einvegs."

Ein av dei andre lærarane seier seg einig og legg til:

"Der er en del sokalla faste postar og da blir det litt mindre av det. Før var det slik at du kunne ha ei liste med tema og namn og så på en måte haka du av og ja, der kom den ja og det er litt sånn enda, men ikkje i den grad som det var før".

Skulen har trinnmøte kvar torsdag. Om desse seier ein av lærarane:

"Og så er det trinnmøta, og så er det ein sånn fast greie kvar torsdag. Vi går gjennom alle elevane og der er jo som en av kontaktlærarane seier, det er viktig at alle elevane får ei tilbakemelding, men dei har en tendens til å trekke ut.. dei tar for lang tid...det hender at det er trinnmøte på Design og handverk og førsteklasse på same tid og da må du velje gruppe. Så har vi desse tverrfaglige gruppene som fungerer godt, men dei er for statiske. Det er litt sånn at vi har møter for møta si skuld".

Dei sentrale funna over er knytt til rektor si styring og leiing, og lærarane sitt syn på rektor si styring og leiing. Desse funna vil vi bruke i det vidare arbeidet der vi ser funna opp mot teorien.

5.0 DRØFTING OG EMPIRISK ANALYSE

I dette kapitlet vil vi drøfte empiri opp mot teori for å svare på problemstillinga vår:

"Korleis bruker rektor kartleggingsprøver i utøving av styring og leiing, og korleis oppfattar lærarane at prøvene blir brukt?" Empirien bruker vi til å eksemplifisere og synleggjere rektor si styring og leiing.

For å ramme inn drøftinga, vil vi bruke Møller sin tredeling av idealtypiske regime innan skuleleiing og lærarpraksis: Hierarki, kollegium og nettverk. "Eg blir både ein overvakar og hjelper", seier rektor. Dette funnet er for oss svært sentralt og vil vere med å danne strukturen i drøftinga. Metaforen om rektor som overvakar, "overvakingsmetaforen", vil vi bruke når vi drøftar styring. Tilsvarande brukar vi "hjelparmetaforen" om leiing.

5.1 Styring – "rektor som overvakar"

Eit hierarki, den vertikale lina med rektor på topp og lærarane under har den fordelan at det kan skape effektivitet i prosessar knytt til avgjersler (Møller, 2011). Kartleggingsprøvene som ligg i styringslina frå staten kan ein sjå på som direktiv, noko som rektor er sett til å gjere, og ikkje kan velje vekk. I den politiske styringslina, er nasjonal vurdering den fjerde styreforma, i tillegg til juridisk, økonomisk og ideologisk styring. Styring gjennom vurdering

er ein måte for staten å halde kontroll med kvaliteten i skulen. Hierarki er "ovanfrå og ned styring" med staten øvst, der lina går via skuleeigar til rektor og lærarar. Styringslina blir rekna for å vere kjent for alle i organisasjonen.

Rektor ved vår skule stiller ikkje spørsmål til *om* ho skal utføre kartleggingsprøvene. Dette er truleg fordi forvaltning av lover, reglar, reformer og planar er uløseleg knytt til rektorstillinga i form av stillinga sitt mandat, og det vil vere ei sjølvfølgje for rektor å følge det som er bestemt frå statleg hald. Dette ser vi som eit døme på at rektor vert ein omsetjar av offentleg politikk, ein endringsagent for styresmaktene. Hierarki kan verke hemmande på fri dialog, seier Møller. Kartleggingsprøvene er obligatoriske, staten har bestemt at dei skal gjennomførast. Som døme trekker vi fram svaret rektor gir på spørsmålet om ho ville gjennomført kartleggingsprøvene dersom skuleeigar ikkje kravde at det skulle gjerast: "Skulle eg ikkje det? Det var eit merkeleg spørsmål!", svara ho. Vi oppfattar at rektor opplev arbeidet med kartleggingsprøvene som ein del av ansvarsområdet hennar som ikkje kan veljast bort. Styringslina er det obligatoriske, det legale eller det formelle, som leiar er sett til å følge opp. Rektor har makt i kraft av stillinga si, som er eit døme på det Møller kallar legalitet. Styringa representert ved kartleggingsprøvene skjer gjennom skriftlege dokument frå staten som avsendar og skulen som mottakar, og det er ikkje rom for dialog. Styringa skjer hierarkisk, ovanfrå og ned. Gjennom faste mål og å ved gjere kartleggingsprøvene obligatoriske og prosedyrane felles, utøver staten indirekte si makt. Vår rektor seier ho er positiv til at vi har "minstestandardar" frå statleg hald som ei rettesnor for kvalitet. Staten sitt styringssignal meiner vi blir sterkare ved at kartleggingsprøvene er obligatoriske. Når det gjeld lærarane har dei på den eine sida same positive haldning som rektor i forhold til at kartleggingsprøvene skal gjennomførast. På den andre sida er både rektor og lærarane tydelege på at rettleiingsmateriellet er omfattande og lærarane gir uttrykk for at det ikkje er brukt slik som intensjonen er frå Utdanningsdirektoratet.

Korleis rektorar og lærarar oppfattar det å bli styrt, kan nok variere. Noko som vert opplevd som tvang for somme, kan bli sett på som ei kjærkomen rettesnor for andre. Eit sentralt tema i skuledebatten er, som nemt innledningsvis, lærarane sin manglande respons på reformers uttrykte mål og ambisjon om endring av praksis. Andy Hargreaves (2004) hevdar at når andre, ofte komplekse styringssignaler, virkar "forstyrrende" i forhold til den autonome tradisjon, blir frustrasjon og resignasjon uttrykt. Lærarane gjer som dei alltid har gjort, seier Hargreaves. Vår rektor arbeider jamt med å gi lærarane utfordringar. På denne måten kan lærarane oppleve at rektor aktivt legg til rette for at skulen i fellesskap arbeider for utvikling.

Dette vil vi knyte til funnet om Tverrfaglege samarbeidsgrupper, som vi vil løfte fram i underkapittelet om leing nedanfor, der vi drøftar fellesskapet på skulen.

Alt rektor gjer, og alle val ho tek kvar dag på jobb, er forankra i styringsdokument som kjem frå nasjonalt hald. All styring handlar om dilemma. I dette tilfellet, styringsdilemma, som er knytt til kartleggingsprøvene. Rektor uttrykker at ho er lojal til signal frå staten og at ho i dette tilfellet har lojaliteten både til staten og til elevane. Hadde ho valt lærarperspektivet og vore lojal til lærarane, hadde dei truleg sagt at dei ville nedprioritere dei i forhold til verdien dei føler prøven har og, i forhold til arbeidsmengde. Dette er knytt til funna der lærarane viser at dei har sprikande haldningar til kartleggingsprøvene sin verdi. I starten av intervjuet seier dei at "dei er usikre på verdien av kartleggingsprøvene", og at det er "sjeldan overraskingar på kartleggingsprøvene" og det er "tungvindt å hente ut resultat i PAS". Lærarane brukar ikkje resultat frå prøvene systematisk. Med dette meiner vi at nokon av dei seier dei bruker resultat som forventa, andre har i tillegg laga seg eigne variantar. Dette understrekar følgjande funn frå ein av lærarane:

"Ehh...ja, hvis vi hadde gidde å bruke resultat...og no er eg heilt ærleg. For vi kan gå inn på hypernettet og då de skulle studere oss, eller intervju oss, tenkte eg: Søren, for vi veit jo kva vi burde ha gjort. Eg kunne gått inn og sjekka, kva var det ho (eleven) scora på skjønnlitterære tekstar, kva har ho fått på skjønnlitterær analyse og så vidare".

Formålet med kartleggingsprøvene er å gi eit betre fagleg og pedagogisk grunnlag for å organisere opplæringa og tilpasse ho til den enkelte eleven, vurdere om det bør setjast i verk tiltak og vere eit hjelpemiddel i undervegsvurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010). Lærarane seier at dei i tillegg til sortering, bruker prøvene til vurdering. Rektor har også tankar om å bruke dei til re-testing. Kan dette vere ein indikasjon på at dei er kritiske til innhaldet eller kvaliteten? Eller kan det tyde på at handlingsrommet som ligg i rettleiingane opnar for kreativitet der lærarane gjennom sin faglege autonomi kan bidra til utvikling? Det kan peike mot at skulen tek i bruk sin profesjonelle kompetanse og finn nye bruksområde for prøvene.

I innleiinga sette vi opp ein tabell med rangering av korleis vi som forskarar meiner at statusen til kartleggingsprøvene er i forhold til andre obligatoriske styringsverktøy. Vi stiller oss spørsmålet: Kan kartleggingsprøvene sin relativt låge status påverke kvaliteten på arbeidet og verdien av kartleggingsprøvene som verktøy? Dette speglar truleg rektor si bevisste haldning og prioritering når ho delegerer til assisterande rektor. Både rektor og lærarane er klare på at assisterande rektor er "teknisk utførar", og prøvene blir kanskje oppfatta som noko rituelt og teknisk som skulen må gjennomføre fordi dette er eit statleg styringssignal. Dette meiner vi er motstridande i forhold til at rektor var fornøgd med at det endeleg har kome ein nasjonal minstestandard. Ei mogleg forklaring på at ho likevel har delegert arbeidet, kan vere den låge statusen på prøvene. Dette tolkar vi som at arbeidet har lågare prioritet enn til dømes eksamen. Kan lærarane ha ei indirekte oppfatning av kor lite viktig dei obligatoriske kartleggingsprøvene er? Ei mogleg forklaring kan vere at desse haldningane er skapt gjennom den låge offentlege interessa i media, som kartleggingsprøvene har i forhold til dei andre styringsverktøya i kvalitetsvurderingssystemet. Styrer media statusen til kartleggingsprøvene? Påverkar eventuelt media si låge interesse kvaliteten indirekte? Ei anna forklaring kan vere at ingen på skuleeigarnivå etterspør resultat. Dette minner oss på at rektor handlar i eit rom med mange aktørar, både innover i skulen og utover i samfunnet, og at det kan handle om rektor si prioritering av pedagogiske fokus.

Eigne erfaringar gjer at vi opplev at kartleggingsprøvene har låg status som styringsverktøy på elevnivå. Vi rangerer både eksamen, nasjonale prøver, tilsyn, brukarundersøkingar og internasjonale undersøkingar som sterkare styringsverktøy enn kartleggingsprøvene i vidaregåande skule. Vi opplev at dei har ein anna status. I motsetnad til kartleggingsprøvene er desse av offentleg interesse, og resultat kjem ut med poengscore som gjer at ein kan samanlikne seg med andre skular nasjonalt og internasjonalt. Resultata frå kartleggingsprøvene er mest interessant lokalt på den enkelte skule og for den enkelte rektor, lærar, elev og føresette. At vi ikkje har funne tilsvarande studier om kartleggingsprøvene, men ser at det er gjort fleire studier av korleis rektor og lærarar forhold seg til nasjonale prøver, kan óg vere ein indikasjon på kartleggingsprøvene sin låge status blant verktøya i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Over har vi drøfta staten si styring i forhold til rektor sin gjennomføring av kartleggingsprøvene. Under vil vi trekke fram delegering som eit døme på rektor si styring i skulen.

Styring og leiing går om kvarandre, og når vi her drøftar rektor sin måte å iverksetja styringssignala på, hentar vi inn teori frå både kapittelet styring og leiing. Styring heng saman med organisasjonsstrukturen. Det handlar om korleis rektor styrer gjennom formaliserte prosedyrar og reglar til dømes gjennom faste møte og deira organisering, og rektor si form for styring er i vårt tilfelle delegering. Delegering er slik vi oppfattar det eit kjent verkemiddel i hierarkiet. Vår rektor har faste rutinar der ho konsekvent delegerer gjennomføringa av kartleggingsprøvene til assisterande rektor. Når vår rektor delegerer arbeidet med kartleggingsprøvene, låner ho ut makt og taper kontroll (Glosvik, Langfeldt og Roald, 2014). Delegering kan vere eit bevisst leiargrep frå rektor si side. Ho omtalar seg sjølv som "ein kontrollfreak", men medgir at ho må delegerere på grunn av mange arbeidsoppgåver. Dette viser at rektor prioriterer. Dette samsvarer med teorien der Christensen m.fl.(2010) har uttrykt at styring skjer etter fastsette mål og at leiaren bruker organisasjonsstrukturen til å fremme arbeidet mot måla. I vårt studie styrer rektor arbeidet med kartleggingsprøvene gjennom formaliserte prosedyrar og rutinar (Christensen m.fl., 2010).

Å prioritere er ein viktig øvelse for å skaffe seg handlingsrom og for å sjå nye moglegheiter. "Accountability" må ha eit handlingsrom å bevege seg i dersom det skal fungere. Kartleggingsprøvene er eit døme på "ytre accountability", fordi det ligg i styringslina og nasjonale styresmakter har dermed tydelege krav om ansvarleggjering og forventningar til rektor. I og med at dette styringsverktøyet ikkje blir offentleggjort, imøtekjem rektor kravet til gjennomføring. Likevel nedprioriterer ho det, truleg som ein konsekvens av prøvene sin låge status eller på grunn av mange arbeidsoppgåver, og at rektor har stor lokal styringsfridom. Dersom det ikkje er eit handlingsrom, vil ingen kunne bli ansvarleg. Risikoen kan bli at prosesskontroll og resultatkontroll i stor grad innskrenkar handlingsrommet (Langfeldt, 2008).

Skal delegering fungere, må rektor ha tillit til at oppgåvene vert utført. Vår samtale med lærarane indikerer at assisterande rektor er "ein teknisk utførar" og kanskje ikkje utfører oppgåvene på same måte som rektor trur. Lærarane må etterspørje resultata som ligg i det elektroniske prøveadministrasjonssystemet, PAS. Lærarane opplev systemet som tidkrevjande der bruk av passord er naudsynt. Dette har ført til at det er nokon som ikkje hentar ut informasjonen: "Eg veit jo at i matte er det nokon som aldri går og hentar resultata!"

Kan det vere fleire grunnar til at rektor har valt å delegere kartleggingsprøvene? Ein mogleg tanke er at rektor veit at ho verken blir kontrollert av overordna eller samanlikna med sideordna i forhold til prøveresultat. I følgje teorien om "accountability", som handlar om kontroll eller å vise fram rekneskapen, kan det forklare kvifor rektor delegerer kartleggingsprøvene når ho veit at ho må prioritere. Resultata vert ikkje publisert på line med til dømes eksamensresultata. Slik sett meiner vi at vi i dette studiet kan gi eit anna bilete av rektor som leiar enn om vi hadde valt til dømes nasjonale prøver eller eksamen som case. I så tilfelle ville rektor kanskje ikkje delegere oppgåvene fordi ho veit ho blir kontrollert og stilt til ansvar på ein meir synleg måte. Dette kallar Hopman (2003) produktkontroll (Langfeldt, 2008, s. 11). Han skil mellom prosesskontroll og produktkontroll. Medan prosesskontroll handlar om korleis ting har vore gjort, handlar produktkontroll om utbyte av opplæringa og resultat av denne. Innanfor det norske kvalitetsvurderingssystemet kan ein seie at elevundersøkinga og kartleggingsprøvene er ein form for prosesskontroll medan nasjonale prøver og eksamen blir ein kontroll av produkt eller resultat.

I vårt studie fortel rektor at ho er oppteken av å kontrollere prosessen i forhold til utviklinga av elevane som er under kritisk grense. Resultata sjekkar ho sjølv opp etter at karakterane for første termin er klare. Dette bekreftar det rektor sjølv seier om at ho har fokus på eleven og eleven si læring, og spesielt på svake elevar. At rektor er oppteken av elevane sine læringsresultat viser at ho tek på alvor ansvaret som er knytt til hennar mandat i styringslina (Møller, 2011). Elevane er kjerneaktiviteten på skulen. Dette understrekar rektor i intervjuet ved at ho seier at ho er opptatt av det pedagogiske arbeidet og blandar seg inn i lærarane sin praksis. Dette peiker mot at ho arbeider med å løyse skulen sine utfordringar gjennom samhandling med lærarar og elevar. Dette meiner vi er kloke grep. Noko som óg speglar hennar høge formelle kompetanse og erfaring. I tillegg får vi inntrykk av at ho er oppteken av å vidareutvikle seg sjølv til det beste for skulen. "Eg måtte vite noko meir, ein kan ikkje berre satse på at det går bra. Det går ikkje an", seier ho. Dette samsvarer med Aasen som skriv at rektor må vere i utvikling. For å følgje opp dette utsegnet i praksis, er ho nå i avslutningsfasa med ein master i skuleleiing. Materialet vårt fortel at ho har profesjonell formell kompetanse, god sjølvvurdering og ho bruker læring som ei viktig kraft for å drive utvikling på skulen. Vi oppfattar at rektor handlar i tråd med teorien til Møller, og beveger seg i eit rom mellom elevar, føresette, lærarar, sine overordna, dei nasjonale læreplanane og sitt eige pedagogiske grunnsyn (Møller, 1996). Dialog blir sentralt i dette arbeidet. Det kjem vi attende til i drøftinga av leiing, under.

Vi kan oppsummere drøftinga over på følgjande måte: Vi har peika på at rektor og lærarar ved vår skule arbeider med kartleggingsprøvene i tråd med forventningar i styringslina. Både rektor og lærarane bruker rettleiingsmaterialet, men berre delvis. Vi stiller oss spørsmålet: Er det eigentleg så rart når føringane frå staten opnar for lokale tilpassingar og stor lokal handlefridom, og når rektor og lærarar i tillegg oppfattar rettleiingsmaterialet som omfattande? Vi har drøfta rektor si delegering av kartleggingsprøvene opp mot vår rangering av status til kartleggingsprøvene. Vidare har vi drøfta "accountability" og prosess- og produktkontroll. Ved å utøve rolla si som skuleleiar blir rektor staten sin forlenga arm, ein kontrollør og ovarvakar som sørgjer for at arbeidet med kartleggingsprøvene blir utført i tråd med styringsdokumenta. Vi oppfattar med dette at rektor er lojal til styringslina frå staten.

For ytterlegare å kunne finne svar på problemstillinga vår, vil vi i det vidare sjå på rektor si eiga oppfatning om utøving av leiing og korleis lærarane oppfattar at rektor leier.

5.2. Leiing – ”rektor som hjelpar”

Over diskuterte vi rektor som forvaltar av eit mandat i kraft av stillinga si i hierarkiet i styringsdiskursen, den vertikale styringa. Når vi no går over til å drøfte rektor som leiar, vil vi drøfte rektor som leiar i hierarkiet, men også diskutere leiing i den horisontale lina, i kollegium og nettverk. I motsetnad til styring, som vi oppfattar som monologisk, er eit særpreg ved leiing dialog. Her i tydinga å samhandle og å snakke med. Som vi trakk fram i innleiinga så kan leiing definerast som ein relasjon (Sørhaug, 1996). I diskusjonen tek vi med oss "hjelparmetaforen". Relasjonen mellom rektor og lærarane er difor interessant å drøfte.

Fleire funn kan fortelje oss noko om relasjonane. Desse kjem til uttrykk både gjennom det rektor og lærarar seier, og i handlingane deira. Rektor omtaler lærarane i positive ordelag, til dømes brukar ho ord som "dyktige" og "kompetente". Om leiarstilen sin seier rektor at ho "ikkje brukar pisk, men er oppteken av å motivere". Lærarane skildrar rektor som "lydhør" og "flink", og framhevar at samarbeidet er prega av stor grad av omsorg på alle nivå. Dei gir rektor æra for dette positive fellesskapet. Lærarane seier at rektor er "tett på" dei tilsette og på elevane. Rektor uttrykker det same. Å vere tett på praksis er viktig for henne. Både rektor og lærarane trekker fram at dei er særskilt opptekne av elevar med låg måloppnåing. Når

lærarane seier at rektor er "tett på", oppfattar vi det positivt og som eit teikn på å bry seg. Men også at ho er ein "hjelpar" som er interessert i arbeidet deira, og lærarane og elevane sitt ve og vel.

Rektor seier sjølv ho har stor fokus på pedagogisk leiing og at andre oppgåver vert "venstrehandsarbeid". Her kan vi trekke ei line til teorien der Møller seier at leiar må vere medviten til kva krav som vert stilt og kunnskap om kva verdiar ein skal fremje. Ut frå døme i empirien tolkar vi at rektor arbeider aktivt med pedagogisk leiing mellom anna ved det lærarane fortel om medarbeidarsamtalane. I desse samtalane er ho oppteken av lærarane sitt plan- og vurderingsarbeid. Wadel definerer pedagogisk leiing som "ledelse som kreves for å initiere læringsprosesser som bidrar til å utvikle felles forståelse og basis for samhandling og få aktørene til å anvende det de lærer i organisasjonen" (Fuglestad og Lillejord 1997, s. 39). Når rektor drøftar sentrale pedagogiske emne i medarbeidarsamtala, bidreg rektor til læraren si læring. Desse samtalane kan skape ei felles forståing gjennom at rektor får innsikt i lærarane sitt arbeid, som i sin tur kan føre til utvikling og endring av læraren sin praksis. I sentrum for pedagogisk leiing står eleven si læring. Dette understøttar óg Robinson som seier at pedagogisk leiing er knytt til evna ein leiar har til å etablere faglege mål, overvake og delta aktivt på klasseromsnivå og gi attendemeldingar og drive systematisk kompetanseutvikling blant lærarar (Robinson, 2014).

For å kunne prioritere pedagogisk leiing, må rektor ha tillit til at dei administrative oppgåvene ho delegerer til assisterande rektor vert utført. Av egne erfaringar veit vi at rektorrolla er krevjande og samansett og at delegering er heilt nødvendig. Dette stadfestar Aasen óg når han deler rektorrolla inn i undervisningsleiarrolla, utviklingsleiarrolla, personalleiarrolla, administratorrolla og politikarrolla (Sivesind m.fl, 2006). Delegering krev oppfølging og kontroll fordi ein leiar ikkje kan gi frå seg all makt, men berre delane (Glosvik, 2014). Når lærarane i vår empiri ikkje hentar resultata etter at kartleggingsprøvene er gjennomførte, kan det vere fordi assisterande rektor, i følgje Gronn (2002), berre har "lånt makt". Dette meiner vi kan gi uttrykk for at lærarane tenkjer at det "ikkje er så farleg", fordi assisterande ikkje blir oppfatta som leiar på same nivå som rektor. Glosvik seier det slik: "Det man har, må man gi fra seg, utan at den som mottar det, egentlig får kontroll" (2014, s.41). Når rektor delegerer bort arbeidet med gjennomføring av kartleggingsprøvene, ryddar ho samstundes tid til andre oppgåver. Kanskje får andre oppgåver større prioritet fordi dei vert opplevd som viktigare? Meir krevjande? Meir interessant?

Å dele makt, gjer rektor óg i internasjonaliseringsprosjekta dei har ved skulen. Her er det ein skildlærarar som drifrar prosjekta, og desse lærarane får og delta på utanlandsreiser. Dette er i tråd med Glosvik (2014) som meiner denne type arbeidsoppgåve ikkje berre bør ligge til leiaren. Som han seier, "snarare tvert om" (s.43).|Ein positiv effekt av at rektor deler makt i spennande prosjekt er truleg motivasjon og engasjement. Både rektor og lærarar er tydeleg stolte av internasjonaliseringsprosjekta og det er det første dei trekker fram når vi spør kva skulen er kjend for. Rektor og lærarane deler ikkje berre makt, men også engasjementet og gleda over prosjektet. Det er mogleg at resultatet hadde vore annleis dersom rektor hadde tatt hand om alt. Glosvik viser til Grønn (2002) som seier at distribuering, eller når vi distribuerer makt, deler vi makt, som nemnt over. Når vi delegerer makt, låner vi ut makt. Ein kombinasjon av desse to omgrepa kan sørgje for at rektor både kan ha makt og gi den frå seg samstundes (Glosvik et al., 2014).

Omgrepa tillit, autoritet og makt er i følgje Møller tradisjonelt sett knytt både til styring og leiing. Tillit og legitimitet er ikkje statisk, men noko leiar stadig må forhandle om i møte med kollegaer, overordna, medarbeidarar og elevar. Altså både oppover og nedover i systemet (Møller, 2011). Lærarane understreker rektor sitt engasjement ved å seie at ho er flink, men at ho har mange prosjekt gåande samtidig. Både rektor og lærarar framhevar at ho prioriterer pedagogisk leiing og lærarane seier ho vektlegg aksjonslæring. Aksjonslæring er når kollegaer i ein organisasjon reflekterer over praksis på ein systematisk måte. Dette bekreftar rektor når ho seier at dei har arbeida mykje med fellesskapsverdiar og det å vera medarbeidarar på skulen. Vi tolkar lærarane sine utsegn som at dei har tillit til rektor. Vi opplev at dette er knytt til at ho blandar seg inn i pedagogisk praksis ved å vere tett på. At lærarane seier at rektor er flink, sjølv om vi oppfattar at dei er kritiske til at ho har mange prosjekt på éin gong, tolkar vi det som at lærarane har tillit til rektor og gir henne legitimitet. Dette gir i sin tur rektor den makta ho treng for å leie.

At rektor har mange prosjekt på ein gong, kan i periodar vere frustrerande for enkelte, seier lærarane. Vi tolkar det som om at desse periodane krev ein større innsats av den enkelte lærar, sjølv om dei seier dei set pris på engasjementet frå rektor. På den eine sida opplev vi at dei synes det er fint at rektor initierer stor aktivitet. På den andre sida uttrykker dei at det er *vel* mange prosjekt. Dette meiner vi er eit naturleg svar frå lærarane dersom dei opplev det som krevjande å ikkje ha kontroll. Lærarar er sjølv autonome og er vante med å ha den

fullstendige kontrollen i klasserommet. Ut frå eiga erfaring veit vi at samarbeid ofte er meir tidkrevjande enn å arbeide individuelt. I og med at lærarane på grunn av stadig nye prosjekt frå rektor vandrar mellom individuelt arbeid og kollektive arbeidsoppgåver, krev det ei anna oversikt enn det dei er vante med. Gunnar Berg (2003) bruker omgrepa yrkesetos og autonomi. Tradisjonelt sett brukar han yrkesetos som kjenneteikn på lærarane i forhold til individualisme, nå-orientering og konservativisme. Motsetninga, seier Berg, er knytt til omgrepa samarbeid, utvikling og fleksibilitet. Omgrepet autonomi meiner han er knytt til både individ og organisasjon. Individuell autonomi blir relatert til læraren som enkeltindivid i sjølve undervisningssituasjonen. Den kollektive autonomien er meir knytt til skulen som institusjon og skular som organisasjonar, som fokuserer på å ta vare på det handlingsrommet som ein finn innanfor ramma av dei mangetydige ytre grensene for handlingsrommet, og som til saman uttrykker lærarprofesjonens komplekse kvardag (s. 188-192). Møller (2006) viser til Gunnar Berg (1990) som seier at tradisjonelt sett har vilkåra for utøving av skuleleiing vore styrt av "den usynlege kontrakten". I dette ligg det at rektor og lærarar har arbeidd atskild med eigne individuelle oppgåver. Rektor med administrasjon og lærarane med fag i klasserommet. I mange tilfelle har begge partar vore fornøgd med denne ordninga. Ein konsekvens har vore at rektor har hatt liten legitimitet hos lærarane i forhold til å utvikle skulen i fellesskap. Lærarane har styrt seg sjølve. Kan det at rektor i vårt studie gir ansvar til lærarane og følgjer opp vere eit teikn på at den "usynlege kontrakta" er i ferd med å bli broten?

I følgje Langfeldt (2014) «heng alt saman med alt» i utdanningssystemet. Han seier at rektorar i det daglege arbeidet er gode til å sjå delane og at kjernen i rektor si oppgåve er å heve blikket og sjå heilskapen. Langfeldt viser til Argyris & Schön sin teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring (1996), og seier at skuleleiarar må stille spørsmål som etterspør kvaliteten på arbeidet, om arbeidet er "godt". Spørsmål som berre seier noko om jobben er "gjort", vert enkelkretslæring og vil ikkje bidra til å fremje refleksjon hos andre og få dei til å tenke over eigne handlingar (Glosvik, Langfeldt og Roald, 2014, s. 26-27). Langfeldt seier at det er i spennet mellom heilskap og delar at skuleleiar må handle og tenke. Bodskaen er at leiing betyr å handle og å skape. Rektor sine handlingar er både bundne av og bind fellesskapet. Det er i "de daglige handlingene og i de hverdagslige møtene mellom mennesker at verdier i skolen blir skapt, at dannelse, utdanning og kunnskap blir skapt" (Glosvik, Langfeldt og Roald, 2014, s116).

Vår rektor blandar seg bevisst inn i den pedagogiske praksisen på skulen. Dette understrekar hennar rolle som "hjelpar" for lærarane. På den andre sida opplev lærarane at rektor kontrollerer dei. Kontroll er nært knytt til omgrepet makt, men lærarane seier at dei opplev kontrollen som noko positivt, som eit teikn på at rektor ser arbeidet deira. Det kjem fram når ein av lærarane fortel at rektor sjekkar vekeplanane, vurderingar og tilbakemeldingar lærarane har gitt elevane i Fronter, og diskuterer innhaldet i medarbeidarsamtala:

"Vi har ei veldig sånn ambisiøs leiing her, altså rektor, kjempeflink. Ho dreg oss stadig vidare, held oss etter øyrene og overvaker oss, men eigentlig berre positivt. For på medarbeidarsamtale har ho vore inne og sjekka om eg har brukt vekeplanen aktivt og korleis eg vurderer elevane, kva slags tilbakemeldingar eg har gitt til elevane...så det er blitt sånn, OJ! , det betyr noko at eg gjer en god jobb, ikkje berre for elevane og foreldra som les tilbakemeldingane, men også dei (leiinga) kikar oss i korta".

Når lærarane her uttrykker at det er greitt at rektor kontrollerer dei, kan det i følgje Møller relaterast til dei gode relasjonane som rektor og lærarane seier dei har. Relasjonar er, i tråd med Sørhaug (1996) sin definisjon, grunnleggjande element for å kunne utøve leiing. Gjennom denne måte å utøve leiing på, vil lærarane som blir leiia akseptere at makt og at kontroll blir utøvd innanfor dei rammene ein organisasjon gir. Av sitatet over oppfattar vi at lærarane synes rektor er svært ambisiøs, men at det er fint at ho er opptatt av pedagogikk og arbeidet deira. Rektor framstår her som ein leiar med fagleg autonomi og ein kompetent person som kan delta i dialog om kvalitet i utdanninga. At rektor har legitimitet og tillit trass i at ho tydeleg kontrollerer arbeidet deira, føreset at dei har ein god relasjon. Rektor balanserer tillit og kontroll på ein måte som gjer at lærarane gir uttrykk for at dei er glade for at ho er interessert i arbeidet deira. Dette vert óg underbygd av utsegna om at rektor viser omsorg for både lærarar og elevar; "altså det er en voldsom sånn ta vare på her", seier lærarane. Dette er i tråd med Sørhaug som definerer leiing slik: "Leiing er selvsagt først og sist en relasjon" (1996). Sørhaug og Møller sine leiarperspektiv peikar mot at relasjonar og samhandling er nært knytt til leiing. Spurkeland støttar dette synet og seier at leiing er noko som skjer mellom dei som leiar og dei som vert leia. Han legg til at dette eigentleg er uavhengig av kven som er sjef og underordna (Møller, 2011).

I det vidare arbeidet vil vi drøfte dei faste møta skulen har i forhold til rektor si leiing. Dette har vi og nemnt i underkapittelet om Styring der Christensen et al. peiker på at organisasjonsstrukturen er viktig for å nå felles mål (2010). I vårt tilfelle er møtestrukturen eit døme som vi vil drøfte vidare. Nokre møte er leia av rektor eller assisterande rektor, andre igjen er leia av lærarane sjølve. Lærarane fortel at dei har faste møte som rektor eller assisterande rektor leier kvar veke. Lærarane seier desse møta ofte er informasjonsmøte, som ber preg av einvegskommunikasjon. Når møtet har ei slik form og det i tillegg er ein asymmetri blant møtedeltakarane kan det påverke relasjonane mellom dei når strukturen er hierarkisk og makta er asymmetrisk. Rektor er møteleiar og sjef og fører ordet. Lærarane er passive tilhøyrarar. Dei seier dei av og til opplev møta som lange og til dels unødvendige. Lærarane meiner mykje av informasjonen kunne med fordel vore sendt ut på e-post og som ein av dei legg til: "Vi kan lese!" Vi oppfattar lærarane som at dei med dette er kritiske til bruk av tid og har eit ønske om å effektivisere ved å omdisponere bruken av dette møtet til eventuelt arbeid i samband med kartleggingsprøvene.

I Tverrfaglege samarbeidsgrupper leiar lærarane seg sjølve. Dei initierer og vert einige om eit pedagogisk tema dei vil fordjupe seg i over lang tid, og formålet er at det skal føre til utvikling. Leiing i desse gruppene skjer i kollegium, som er det andre idealtypiske regimet Møller deler leiing i skulen inn i. Leiing i kollegium er eit døme på "bottom-up", og som Møller seier, kan ein fordel med kollegium vere at det kan fungere som eit fagleg fellesskap og skape grobottn for nye initiativ. Tverrfaglege samarbeidsgrupper som fungerer, kan vere eit godt døme. I desse gruppene er det rom for utvikling av nye organisatoriske, faglege og metodiske idéar. Rektor seier ho krev at lærarane anten leverer ei skriftleg tilbakemelding eller at dei må dele arbeidet med resten av kollegiet, munnleg. Rektor seier dette er eit bevisst leiargrep, som ho gjer for å ansvarleggjere lærarane og for å dele kunnskap. Dette er i tråd med det Møller seier om at styringslina bidreg til å "halde orden og gi retning". Samstundes har rektor tillit til lærarane og stolar på deira faglege autonomi. Ho legg med dette til rette for at lærarane har ein arena der diskusjonane kan foregå fritt utan at leiaren er til stades. På denne måten får dialogen i gruppa "vern mot leiinga", som Møller seier er viktig for at dialogen skal verte "tvangsfri nok". Dette er eit døme på at rektor delegerer oppgåver til andre i skulen for å få oppgåver gjort. Delegering er i følge Glosvik ofte naudsynt (2014). Ein rektor kan delegere oppgåver til avdelingsleiarar, assisterande rektor, til fag- eller gruppelærarar, til merkantilt personale. Delegering er i følge Glosvik todelt. For det første er det ei oppfatning at delegert mynde ikkje er "ekte", det veit alle. Den som får delegert

oppgåver berre låner makta. For det andre meiner han at den som delegerer må gi frå seg kontroll. Glosvik (2014) seier at: "Det man har, må man gi frå seg, uten at den som mottar det, egentlig får kontroll" (Glosvik m.fl., 2014, s.41). Delegering krev oppfølging og kontroll, i og med at det ikkje er mogleg å gi frå seg all makt, men berre delane. Dette samsvarar med rektor si leiing når ho kontrollerar og følgjer opp arbeidet i Tverrfagleglege samarbeidsgrupper med å krevje at lærarane rapporterar om arbeidet. På denne måten låner ho ut makta, men beheld kontrollen. På ei anna side har ein leiar aldri garanti for verken kontroll, tillit eller resultat så lenge ein arbeider i ein kunnskapsorganisasjon. Ein leiar kan berre påverke til handling.

Nettverk er det tredje regime for leiing og lærarpraksis som Møller omtalar. I desse personlege nettverka finn ein ofte raske løysingar på oppgåvene. Styringslina må bidra til at energien i nettverka vert kanalisert i ei retning som bidreg til å løyse skulen sine mål. Da rektor var nyttilsett inviterte ho i følge lærarane til spontane uformelle samtalar der dei opplevde at formålet var å bli kjent, og danne seg eit bilete av skulen. For å leie ein skule må rektor veta både *kva* han leier, *kven* han leier og *korleis* han skal leie (Glosvik, 2014). Gjennom samtale og dialog kunne rektor på denne måten danne seg eit bilete av skulen ho var sett til å leie, og vi tolkar dette som at rektor kanaliserer energien på ein positiv måte for å gi retning og eit snev av kontroll i det vidare arbeidet som ny leiar. Småprat på personalrommet og i gangane er døme på dialogar i nettverk. Lærarane sier at dei har gode dikusjonar med rektor, og dette er i tråd med Ottesen (2011) som uttrykker at det er gjennom språket at relasjonane blir skapt. Det er naturleg at språket kan påverke makt og asymmetriske relasjonar også i vårt studie. Dialogen rektor har med sine tilsette, både i formelle og uformelle settingar, blir frå lærarane si side uttalt som god. Desse samtalane er døme på den viktige funksjonen Ottesen seier språket og dialogen har i forhold til leiing. Språket vert ein reiskap som er med på å gi arbeidet retning. Samtalane er óg døme på at leiing vert generert gjennom spontant samarbeid der to eller fleire kjem saman for å løyse oppgåver (Møller, 2011). På ei anna side nyanserer Ottesen utsegnen, brukt over, til at "samtaler kan skape harmoni og konsensus, men de kan også synliggjøre interessekonflikter, makt og asymmetriske relasjoner" (Markova & Foppa, 1991).

Over har vi vist at leiing i skulen skjer både vertikalt og horisontalt. Når ein skal utøve leiing treng ein, i følge Røvik (2009), translåtørkomptanse. I organiseringa av arbeidet med kartleggingsprøvene tolkar og dekontekstualiserer rektor informasjonen i

retteiingsmaterialet. I desse prosessane treng ho kunnskap for å vurdere kva som skal leggest til og kva som kan takast bort. Poenget er at rektor må kontekstualisere eller å setje om *til* noko. Når det gjeld kartleggingsprøvene har staten utvikla eit tydeleg retteiingsmateriell, men rektor har innanfor rammene stor handlefridom til å velje korleis skulen skal arbeide med prøvene. Skulen må finne si form på arbeidet. Når rektor i vår oppgåve finn nye bruksmåtar for kartleggingsprøvene, er det eit døme på translåtørkompetanse, som er viktig kompetanse for leiar både når det gjeld styring og leiing. Vi oppfattar at rektor tek ansvar for arbeidsoppgåvene innover i skulen og tek med dette vare på den "indre accountability". I drøftinga vår viser vi at rektor kan stå til rette for, og vise rekneskap for, det ho gjer.

I dette kapittelet har vi drøfta empiri opp mot teori og egne erfaringar. I drøftinga er leiing strukturert innanfor rammene hierarki, kollegium og nettverk. I drøftinga brukte vi "hjelparmetaforen" for å skape eit bilete av om lærarane oppfattar rektor som ein "hjelpar" i lærarane sitt arbeid. Vi har drøfta omgrep som er knytt til leiing: relasjonar, tillit, makt, kontroll, autoritet og språk. Vi har drøfta møte, formelle og meir uformelle, som arena for leiing. I tillegg har vi drøfta rektor i lys av teori om delegering, distribuert leiing, translåtørkompetanse og "indre accountability".

6.0 KONKLUSJON OG VEGEN VIDARE

I den avsluttande delen av oppgåva er hovudmålet å oppsummere hovudfunn for deretter å kunne svare på problemstillinga. I tillegg gir vi plass til metodiske refleksjonar, konsekvensar og implikasjonar for vidare forskning.

6.1 Konklusjon i forhold til problemstilling

Gjennom teori og drøfting har vi gjort eit analytisk skilje mellom omgrepa styring og leiing. Dette for å løfte fram at begge er sentrale dimensjonar rektor må forhalde seg til i sin leiarpraksis. Det er likevel slik at desse omgrepa heng tett saman og går om kvarandre når vi skal finne ut korleis rektor set styring om til leiing. Gjennom dette forskingsarbeidet har vi fått fram eit nyansert bilete av korleis rektor utøver styring og leiing, sjølv om vi har tatt utgangspunkt i eit smalt felt med kartleggingsprøvene som case.

Hovudfunnet i studien vår er at rektor er både ein "overvakar" og "hjelpar". Biletet "overvakar og hjelpar" er både eit bilete på korleis rektor skildrar seg sjølv i rektorrolla, og eit bilete på korleis ho utøver styring og leiing i kraft av si rolle.

Rektor er ein overvakar og hjelpar i praksis, noko som lærarane stadfester i samtala. Tankar og handling heng saman, og det er stort samsvar mellom det rektor seier og det lærarane seier om leiing.

Gjennom denne studien har vi fått fram ei forteljing om rektor sin praksis i vidaregåande skule i dag. Innleiingsvis peikte vi på at Møller og Ottesen skriv om at vi har lange tradisjonar for at rektor i hovudsak blir ein administrator og i liten grad er opptatt av pedagogisk praksis.

Vår rektor er "tett på" og blandar seg inn i lærarane sin praksis. Rektor blandar seg inn for å kontrollere praksis og fremme utvikling, ho er ein overvakar og hjelpar. Denne utøvinga av rolla er både ho og lærarane tilfredse med, sjølv om dette truleg er eit døme på ein noko utradisjonell måte å utøve styring og leiing på i vidaregåande skule.

Rektorrolla har endra seg og er i ferd med å bli ein eigen profesjon. Tradisjonelt sett har lærarar som sterke autonome fagpersonar utført sitt arbeid utan innblandingar. Dette peiker mot at rektor i vårt studie kan representere eit generasjonsskifte blant skuleleiingar. For det første har rektor sterkt fokus på elevane, for det andre blandar ho seg inn i lærarane sin praksis og for det tredje har ho fokus på kompetanseheving for lærarane. Kanskje vi er på veg inn i ei endringstid i vidaregåande skule?

Den sterke nasjonale styringa med vekt på kontroll og resultatoppnåing har ført til at handlingsrommet til rektor og lærarane har vorte endra fordi dei har måtte prioritere annleis for å oppfylle dei sentrale krava. Det er mogleg at elementa i kvalitetsvurderingssystemet har heva kvaliteten i norsk skule ved at vi har fått på plass standardar for kvalitet, men det kan óg ha ført til at vi har prioritert skeivt i forhold til måla i den generelle delen i læreplanen. Vi er kanskje i ferd med å nærme oss dette utsagnet: Det er lettare å verdsetja det ein måler, enn å måle det ein verdset. Vi kan ikkje generalisere ut frå dette kvalitative studiet, men vi håper likevel at det kan ha ein overføringsverdi. Eit aktuelt spørsmålet i denne samanhengen er om pendelen er i ferd med å snu?

6.2 Metodiske refleksjonar

Metodevalet vårt vart forma av formålet med oppgåva. Formålet med oppgåva var å få ei betre forståing av korleis rektor oppfattar styring og leiing. Vi har i vårt forskingsarbeid valt kvalitativt forskingsdesign med bruk av intervju som metode for å samle inn data. Metode var eit bevisst val i forhold til at vi ønskte å undersøkje eit fenomen og forstå det grundig. Vi reflekterte mykje i oppstarten i forhold til korleis vi måtte formulere problemstillinga for å kunne gjennomføre ei kvalitativ undersøking. På ei anna side ser vi at vi på ein enkel måte kunne vridde problemstillinga slik at vi heller kunne gjennomført eit kvantitativt studie, men da med eit anna perspektiv. I det perspektivet hadde det vore fokus på kvantum. I tillegg hadde vi da mista det som vi har verdsatt mest i studiet, det å møte praksisfeltet gjennom personlege intervju og eit møte med ein ukjent skule. I denne studien kunne vi og valt å bruke enten observasjon som einaste metode eller observasjon som eit supplement til metoden intervju.

Designet er sjølve planen for forskingsarbeidet. Omgrepet design omfattar problemstilling, utval, metode og gjennomføring. Desse elementa påverkar kvarandre gjensidig. Problemstillingar styrer designet. Ei problemstilling som krev kvantitativ metode vil påverke både utvalet og gjennomføringa. I vår oppgåve valde vi eit lite utval, ein rektor og tre lærarar (fokusgruppeintervju) for å få kunne gå i djubda. Vi kunne og valt dobbelt så mange personar i utvalet, men fann ut at datamaterialet ville bli for stort og likevel ikkje gi betre svar. I tillegg vil vi måtte redusere tidsbruken og dette vill truleg påverke kvaliteten både i intervjuet og i etterarbeidet. Som tidlegare lærarar og nå som rektorar er vi opne på at våre roller kunne påverke intervjusituasjonen og informantane sine svar. I intervjuguiden var spørsmåla semistrukturert, noko som inneber at vi som forskar styrte retningen i stor grad. Vi fann det nødvendig for å svare på oppgåva sine.

Under intervjuet med rektor gikk det greit å samtale i den rekkjefølga som vi hadde satt opp i intervjuguiden. Under fokusgruppeintervjuet styrte vi etter intervjuguiden, men det var vanskeleg for moderator å halde fokus og retning fordi fleire tok ordet likt. Samtidig meiner vi at samtala samla sett gikk som forventa og vi fekk truverdige og personlege svar. I metodekapittelet peika vi på at dialog og samtale, til dømes i eit fokusgruppeintervju kan føre til at deltakarane endrar meining og ståstad om tema som vert diskutert. Vår empiri viser at rektor seier at ho er opptatt av pedagogisk leiing og at kartleggingsprøvene er eit viktig

verktøy. At ho går inn og sjekkar resultata og deltek i oppfølgingsarbeidet av elevar som scorar under kritisk grense saman med ressursgruppa, stadfestar dette.

Det kan sjå ut som lærarane endrar meining i løpet av intervjuet. I starten sa dei at kartleggingsprøvene er viktige, men i slutten på intervjuet konkluderar dei med at kartleggingsprøvene ikkje var viktige og at dei hadde nok informasjon om elevane i starten av skuleåret fordi "karakterane frå ungdomsskulen seier sitt". På ei anna side sa dei at karakterane frå ungdomsskulen ikkje alltid samsvarar med eleven sitt faktiske faglege nivå. Rektor sitt forslag om å bruke kartleggingsprøvene til re-testing etter ei periode var dei positive til, så sjølv om dei var kritiske til delar av prøvene, såg dei likevel ein viss bruksverdi. I intervjusituasjonen gav rektor og lærarane nokså samanfallande forteljingar. Ein slik triangulerande prosedyre bidreg til å sikre kvaliteten på studiet. Vi tolkar dette samsvaret ønskte å gi eit truverdig bilete av eigen skule. Implikasjonar for å bruke fokusgruppeintervju kunne vore å intervju lærarane kvar for seg, for å hindre at dei vart farga av andre sine svar. I tillegg hadde fordeling avtaletid til den enkelte vorte annleis.

Vi har valt analysemetoden deskriptiv analyse der vi først gjorde ein fenomenologisk reduksjon; Vi samla først datamaterialet etter forskingsspørsmål, deretter vart irrelevante samtaler eller overlappingar fjerna. Det som stod att, samla vi under ulike tema der vi koda og kategoriserte materialet for å skildre fenomenet. Dette blir kalla den konstante komparative metoden (Postholm, 2010). Eller deskriptiv analyse (Kvaale & Brinkmann, 2009). Den deskriptive analysen der ein utviklar kategoriane vart ein prosess. I prosessen med koding flytter vi oss mellom fleire nivå. Heilskapen vart plukka frå kvarandre for å forstå delane og gav oss ein meir heilskapleg forståing av materialet. Poenget med denne måten er at analysen starta allereie i intervjuguiden. Vi kunne koda kvar enkelt enkel uttale frå informantane og gjennomført ein lineær prosess. Ved at vi bestemte oss for fire kategoriar tidleg i fasa, kan ha ført til at vi har oversett viktige funn. Dette var vi ikkje bevisste på da vi organiserte arbeidet, men det er heller eit resultat av tilfeldige val som vi meinte var riktige der og da. Vi har brukt den deskriptive analysemetoden for å beskrive et fenomen, leiing. Vi kunne også brukt den same metoden for å ha eit mål om å komme fram til ein teori, noko som ikkje var interessant i og med at målet var å skape eit bilete av ein leiarpraksis. Vi har via stor plass til datamaterialet for at informantane sine stemmer skal koma godt fram. Samla sett meiner vi at vi har fått fram mange interessante funn i datamaterialet, og at methodedelen og strukturen på oppgåva generelt sett er godt ivaretatt.

Når det gjeld teorikapittelet har det vore utfordrande i forhold til organiseringa av omgrepa styring og leiing, fordi omgrepa óg kan vera svært samanvevde. Vi har valt Møller sin teori som hovudteori ved å velja hennar teoretiske framstillingar av omgrepa styring og leiing. Ved å velje å vere lojal mot hennar framstilling som hovudteoretikar, vart teorikapittelet relativt kort, men samtidig meiner vi at teorien dekker vårt behov for å drøfte funna våre og svare på problemstillinga. Ved å velje kartleggingsprøver som implikasjon på styring i denne casestudien har vi fått fram djubda omkring rektor si leiing, men dette har gått utover det heilheitlege aspektet ved leiing.

Denne studien kan reknast som ei forteljing om ein rektor og ei gruppe lærarar sin praksis. Vi kan ikkje generalisere ut frå dette kvalitative studiet, men det er mogleg det kan ha ein overføringsverdi.

6.3 Implikasjonar for vidare forskning

Vi har i løpet av dei siste fire åra vore innom mange sider og dimensjonar i forhold til styring og leiing i skulen. Våre stillingar som rektorar i skulen har sjølv sagt vore førsteprioritet, medan deltidstudiet har vore andreprioritet. Likevel ser vi at kombinasjonen studie i utdanningsledelse og leiarjobbar i skulen óg har vore fin i forhold til vår eiga læring. Det har vore lett å knyte teori til praksis og motsatt. Når vi nå er i ferd med å avslutte vår masteroppgåve er det utruleg kor mange brikkar som er i ferd med å falle på plass, sjølv om vi har trudd at vi har hatt god innsikt, forståing og oversikt tidlegare er det ikkje før nå vi ser kor utfordrande det er å halde eit smalt fokus, å følgje problemstilling vår. "Nå glir dere. Pass på at dere ikke glir", sa vår rettleiar på forrige rettleiingsøkt. Dette sitatet fører oss over til vidare refleksjonar om at det er utruleg mange sider ved leiing som vi gjerne kunne ha lyfta fram. I forhold til vidare forskning vil vi peike på nokre aktuelle område innan skuleleiing som vi kunne tenkt oss å arbeida vidare.

I forskingsmaterialet fekk vi fram funn som kunne styrt oss i andre retningar enn det vi har valt, til dømes leiartypar, profesjonalitet, kultur, læring, kunnskapsutvikling i organisasjon. I løpet av studiet har det vore interessant å lese om og reflektere over ulike kjenneteikn i forhold til ulike leiartyper. Kva for kompetanse må ein leiar ha for å lukkast? Etter kvart som

den teoretiske kunnskapen har auka har vi skjønnt at biletet er mykje meir kompleks enn at ein leiar har dei gitte personlege eigenskapane og eller riktig kompetanse. Profesjonalitet eller Skulen sin kultur er område vi ikkje har fått fordjupa oss i. Irgens har mykje teori om emne å skape ein god kultur og seier at "Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akseleres gjennom samarbeid" (Postholm, 2010). Omgrepet læring kan ein sjå på med mange ulike briller.

Etter at vi hadde intervjuet informantane våre og fått ein del innblikk i korleis dei organiserer møta sine tenkte vi at det óg hadde vore interessant å observerte gjennomføringa av desse møta for å sjå: Korleis klarte rektor å skape dynamikk i gruppa? Korleis arbeidde ho med å få alle engasjerte? Korleis klarte rektor å få delt kunnskap i møta? Dette handlar om kunnskapsdeling og læring i eit fellesskap. Nonaka & Takeuchi sin teori om taus og eksplisitt kunnskap kunne vore interessant og brukt.

Uavhengig av val av problemstilling, er det fint no i etterkant å kunne sjå heilskapen på ein anna måte, både teoretisk og praktisk. Studiet har gitt oss mange nyttige verkty i det vidare arbeidet som skuleleiarar.

Litteraturliste

Allerup, P, Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009).

Evaluering av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen
(FoU-rapport 8/2009): Agderforskning.

Berg (2003). *Att forstå skolan. En teori om skolan som institusjon och skolor som organisationer*. Studentlitteratur, Lund.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.

Bunting, M.(2014). *Avdelingsleders rolle som leder i videregående skole*. In: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings. Trondheim: Akademika forlag,.

Christensen, T., Læg Reid, P., Roness P.G., Røvik, K. A. (2010). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Emstad, A.B. & Postholm, M.B. (2010). *"Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid*. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse* (ss. 183-194). Trondheim: Tapir forlag.

Elstad, E. (2009). *Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.

Engvik, G. (2012). *Instructional Leadership*. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag

- Fuglestad, O. & Lillejord, S. (Red) (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (4.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., Roald, K. (2014). *Rektorrollen - Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Kristofferen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnsen, E. (2006). *Ledelseslicens*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonale prøver og kartleggingsprøver*. Henta 23.10.2014, frå <http://www.regjeringen.no/templates/Underside.aspx?id=608034&epslanguage=no-ny>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen.
- Møller, J. (2006) . *Lære og å lede*. (6. opplag). Oslo: Cappelen.
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyser i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring. Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utgave*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (Red.). (2012). *Læreres læring og leing av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Punchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. Loughborough University: SAGE Publications Ltd.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. *Elevsentret skoleledelse* (2014). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik (2009). *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21. Århundretets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I., Vibe, N., Hovdehaugen, E. *Evaluering av nasjonale prøver som system* (NIFU rapport 4/2013). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stette, Ø. (2013): *Opplæringslova og forskrifter*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Sivesind, Langfeldt & Skedsmo (red.) (2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Spillane, J.P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum.

St.meld nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo.

Henta 19.08.2014, frå:

https://www.google.no/search?sourceid=navclient&aq=hts&oq=&hl=no&ie=UTF-8&rlz=1T4AURU_noNO498NO499&q=St.meld+nr.+31+2007-2008+%282008%29.+Kvalitet+i+skolen.+Oslo

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse : makt og tillit i moderne organisering*. Oslo : Universitetsforlaget.

Qvortrup, L. (2012). *Detta vet vi om skoleledelse*. Gyldendal Akademisk.

Udir.no: Henta 01.10.2014, frå

<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/>

Vedlegg / Appendiks

Intervjuguide

Koding		Intervjuspørsmål				
		Rektor	Oppfølgings spørsmål		Gruppeintervju lærarar	Oppfølgings spørsmål
Informasjon om skulen og organisering	1)	Kan du kort seie noko om særtrekka ved skule?	Positive sider/ Utfordring ar	1)	Kva er denne skulen kjent for?	Positive sider/ utfordringar
	2)	Korleis er utdanningsnivået blant foreldra?	Nye in- vand rarar?			
	3)	Korleis er utdanningsnivået blant tilsette?		2)	Meiner du at tilsette har tilstrekkeleg kompetanse for å møte dagens utfordringar i skulen?	
	4)	Korleis er skulen organisert og kvifor?		3)	Korleis er skulen organisert og kvifor?	
	5)	Kva for møtestruktur har de ved denne skulen? Og korleis fungerer den?			Korleis fungerer møtestrukturen her ved skulen?	
Utdanning og erfaring	6)	Kva for formell utdanning har du som rektor?		4)	Kva for formell utdanning har du som lærar?	
	7)	Kva slag arbeidserfaring har du?				
	8)	Kvifor har du valt å gå inn i denne stillinga ved ... vidaregåande skulen?		5)	Kvifor har du valt å vera lærar ... vidaregåand e skulen?	

Pedagogisk utviklingsarbeid	9)	Kor mykje tid bruker rektor på pedagogisk leining?		6)	Arbeider lærarane aktivt med pedagogisk utviklingsarbeid?	Kvifor?
	10)	Har skulen ein felles strategi for å nå felles mål? Og korleis arbeider rektor for å nå dei?	Og korleis arbeider rektor for å nå dei?	7)	Har skulen ein strategi for å nå felles mål? Og korleis arbeider lærarane for å nå dei?	Og korleis arbeider lærarane for å nå dei?
Kartleggingsprøver i Vg1	11)	Kva meiner du om at alle vidaregåande skulane skal gjennomfører kartleggingsprøvene i Vg1 kvar haust?		8)	Kva meiner du om at alle vidaregåande skulane skal gjennomfører kartleggingsprøvene i Vg1?	
	12)	Korleis arbeider rektor før, under og etter kartleggingsprøvene i Vg1?	Udirrettleingsmateriell	9)	Korleis arbeider lærarane før, under og etter kartleggingsprøvene i Vg1?	Udirrettleingsmateriell
	13)	Har kartleggingsprøver ført til at rektor har større fokus på pedagogisk utviklingsarbeid		11)	Har kartleggingsprøver ført til at du som lærar i større grad ser kor viktig det er å bruke resultat til vidare utvikling?	
	14)	Har skulen eit årshjul for pedagogisk utviklingsarbeid?		12)	Har skulen eit årshjul for pedagogisk utviklingsarbeid?	
	15)	Er skuleeigar opptatt av at kartleggingsprøvene blir gjennomførte?	Korleis?	13)	Er rektor opptatt av at kartleggingsprøvene blir gjennomførte?	Korleis?

Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet

«Kartleggingsprøver - eit verkty i skulen sitt arbeid»

Kven er vi som skal gjennomføre undersøkinga?

Vi har mangeårig bakgrunn som lærarar i ulike skuleslag og arbeider no som rektorar ved kvar vår skule. I tillegg er vi deltidsstudentar ved Universitetet i Oslo, og arbeider no med ei masteroppgåve i faget «Utdanningsledelse». Undersøkinga er ein del av denne masteroppgåva som handlar om korleis rektor brukar UDIR sine obligatoriske kartleggingsprøver i VG1.

Bakgrunn og formål

Tema i oppgåva er UDIR sine obligatoriske kartleggingsprøver i Vg1 i vidaregåande skule. Ut frå vår bakgrunn som lærarar og skuleleiarar i kombinasjon med ny teoretisk kunnskap om leiing, synest vi det er interessant å forske på korleis rektor brukar kartleggingsprøvene som verkty i arbeidet ved skulen. Kartleggingsprøva i vidaregåande skule er obligatorisk og blir gjennomført årleg om hausten, og kom som eit resultat av at skuleelevar gjorde det dårleg i internasjonale undersøkingar. Den er ein del av Det Nasjonale Kvalitetssikringssystemet (NKVS), og skal gi eit betre fagleg pedagogisk grunnlag for å organisere opplæringa og tilpasse ho til den enkelte eleven. Skulen får kartlagt det faglege nivået, slik at den enkelte lærar og skulen kan setje i verk tiltak. Vi ønskjer å intervjuja ein rektor og eit utval lærarar ved ein vidaregåande skule.

Formål med studien

Formålet er å studere korleis ein skule/ rektor brukar kartleggingsprøvene i skulen sitt arbeid.

Gjennomføring

Vi ønskjer å gjennomføre ein kvalitativ studie med djupneintervju som metode. Vi vil prøve å lyfte fram rektor (individuell intervju) og lærarar (gruppeintervju) sitt arbeid og kva som gjer at dei handlar som dei gjer.

Vi tek no kontakt med eit utval vidaregåande skule der vi ber om at rektor og ei gruppe lærarar stiller som informantar. Intervjutidspunkta vil vi avtale direkte med deltakarane. Målet er at intervjuja skal gjennomførast innan 11 .april. Masteroppgåva skal leverast 1. november 2014.

Gjennom heile studien og i arbeidet med oppgåva har vi oppfølging av rettleiaren vår, Ph.D. Kristin Helstad, ved *Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling ved Det Utdanningsvitenskaplige fakultetet ved Universitetet i Oslo*.

Kva inneber deltaking i studien?

Svara vil bli tatt opp på lydfil og transkribert. Spørsmåla vil omhandle utdanning og erfaring, informasjon om skulen, organisering og arbeid med kartleggingsprøvene.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre underteikna som vil ha tilgang til personopplysningar. Lydfilene blir oppbevart digitalt på eit passordbeskytta område. Deltakarane vil ikkje kunne gjenkjennast i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i november 2014. Personopplysningar og lydfiler vert då sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noko årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Ingvild Rønn Sætre** (95055305) eller **Kjersti Haddal Hovet** (92029381).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)