

Rektors handlingsrom i ungdomsskolen

Refleksjoner fra tre rektorer

Stian Wold Hultgren



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2015

Rektors handlingsrom i ungdomsskolen

Refleksjoner fra tre rektorer

© Stian Wold Hultgren

2015

Rektors handlingsrom i ungdomsskolen

Stian Wold Hultgren

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgaven studerer tre rektorers refleksjoner i forhold til deres handlingsrom som leder av elevenes læring i ungdomsskolen. Studien belyser og diskuterer hvilke faktorer som virker fremmende og hemmende for rektors virksomhet som leder. De indre og ytre grensene i Gunnar Bergs friromsmodell er benyttet til å illustrere og analysere rammene for hvilke faktorer som virker hemmende og fremmende for rektorene. Det kvalitative forskningsintervjuet har blitt anvendt for å besvare problemstillingen. Datagrunnlaget er hentet fra et utvalg på tre rektorer i ungdomsskolen som har mer enn seks års erfaring i rektorjobben. Empiriske funn i denne studien har til hensikt å belyse sentrale faktorer som virker fremmende og hemmende for rektors muligheter til å lede elevenes læring. Viviane Robinsons fem dimensjoner for ledelsesferdigheter er anvendt som sammenligningsgrunnlag i drøftingen.

Funn fra studien viser at mangel på tid er en fremtredende faktor som virker hemmende for rektorene i deres ledelsesarbeid. Handlingsrommet for å drive kollektivt utviklingsarbeid og samarbeid mellom lærere, blir svekket gjennom en arbeidstidsavtale som i for liten grad åpner for at rektor kan styre lærernes tid. De ytre rammene gjennom kommunale og nasjonale retningslinjer og pålegg virker i stor grad som fremmende faktorer for rektorene. Nasjonale prøver er et eksempel på et tiltak fra de nasjonale myndighetene som ifølge rektorene virker fremmende og gir dem som ledere et godt verktøy i arbeidet med å lede elevenes læring. Funn viser i tillegg at IKT og økt lærertetthet er satsningsområder som rektorene prioriterer mye av de disponible midlene til.

Mine funn fra studien viser at rektorenes mangel på tid kan virke hemmende for å lede elevenes læring. En implikasjon av dette kan på kommunalt nivå være at skoleeier inviterer rektorene til å redegjøre for hvilke faktorer som påvirker deres handlingsrom i forhold til tid. Andre funn viser at rektorene mener at de nasjonale prøvene virker fremmende for dem som ledere for elevenes læring. En implikasjon av dette kan være å utvikle mer kunnskap om på hvilke måter arbeid med nasjonale prøvene kan fremme elevenes læring. Funn viser også at rektorene mener at observasjon av lærernes undervisningspraksis virker fremmede for dem som leder, men at de nedprioriterer dette som en følge av mangel på tid. En implikasjon av dette kan være at observasjon av klasseromspraksis settes på dagsorden.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på fire års studier på Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Det har vært et utviklende og givende studium som har gitt mange nye perspektiver på blant annet ledelse, utviklingsarbeid og skolen generelt. Det har også vært en glede å ta del i samtaler med lærere og skoleledere fra ulike kanter av landet, og å få deres perspektiver på skole og ledelse i skolen. Studien har gitt meg en ny innsikt i skolen gjennom rektorers refleksjoner på skolehverdagens oppgaver, gleder og utfordringer.

Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven uten innspill, konstruktiv kritikk, bidrag og hjelp fra andre. Jeg vil først og fremst få takke mine informanter som stilte opp og gav sine refleksjoner rundt handlingsrommet i ungdomsskolen. Deretter vil jeg få takke min veileder Ruth Jensen som har gitt meget gode og konstruktive tilbakemeldinger i mitt masterarbeid. Hun har i tillegg vært en god støtte og motivator.

Jeg vil også få takke venner og familie for innspill, gode råd, korrekturlesning og støtte på veien mot innlevering av masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære Emilia for oppmuntring og tilstedeværelse i alle faser av skrivearbeidet.

Stian Wold Hultgren

Stavanger, Våren 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppbygning av oppgaven.....	3
2	Tidligere forskning.....	4
2.1	Forholdet mellom ledelse og elevenes læring.....	4
2.2	Ledelse og elevenes læring.....	5
2.2.1	Fem ledelsesdimensjoner.....	5
2.2.2	Ferdigheter og kunnskaper.....	8
2.3	Skolen som lærende organisasjon.....	10
2.4	Oppsummering.....	11
3	Analytisk rammeverk.....	12
3.1	Handlingsrom – et begrep i utvikling.....	12
3.2	Bergs “friromsmodell”.....	13
4	Metode.....	15
4.1	Fenomenologisk tilnærming.....	15
4.2	Intervju som metode.....	16
4.3	Utarbeidelse av intervjuguide.....	17
4.4	Utvalg av informanter.....	17
4.5	Erfaringer i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet.....	18
4.6	Meningsfortetting og meningsfortolkning.....	20
4.7	Validitet og reliabilitet.....	21
4.8	Forskningsetikk.....	23
5	Analyse.....	25
5.1	Mål og forventninger.....	25
5.2	Strategi for ressursanvendelse.....	27
5.3	Sikre kvalitet av lærernes undervisning.....	31
5.4	Lede lærernes læring og utvikling.....	34
5.5	Sikre en trygg og stabil skolehverdag.....	36
6	Drøfting.....	39
6.1	Den positive og tilpasningsdyktige lederen.....	39
6.2	Nasjonale prøver – et nyttig verktøy.....	40
6.3	Tid til ledelse.....	42
6.4	Rektorenes prioriteringer.....	44

7	Konklusjoner og implikasjoner	46
	Litteraturliste	48
	Vedlegg	51

1 Innledning

Temaet for masteroppgaven er rektors handlingsrom i ungdomsskolen. Et spesifikt fokus rettes mot rektors handlingsrom når det gjelder å være ledere for elevenes læring. Å lede en ungdomsskole er et stort samfunnsansvar. Foreldre, lærere, politikere og samfunnet for øvrig stiller krav om en god skole. Opplæringen i skolen har mål om å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1993). Rektor som øverste leder i skolen har ansvar for å være leder for elevenes læring ved å være leder for lærernes undervisning og læring. Denne masteroppgaven undersøker hvordan rektorer reflekterer over sitt handlingsrom i forhold til å være ledere for elevenes læring ved å sette fokus på indre og ytre grenser for handlingsrommet. Studien som er gjennomført har som formål å utvikle kunnskap om hvordan rektorer reflekterer over hva som hemmer og fremmer eget handlingsrom innenfor disse grensene. Rektors refleksjoner over eget handlingsrom knyttet til ledelse av elevenes læring kan være aktuelt på den enkelte skole, på et kommunalt nivå, og på et nasjonalt og internasjonalt nivå. Den enkelte rektor kan ha nytte av å reflekterer over eget handlingsrom i lys av denne studien. Studien kan også frembringe diskusjoner i både kommunal og nasjonal sammenheng. Nasjonalt sett har politikere et ønske om å ha en skole som er likeverdig og som har samme vilkår uavhengig av hvor en måtte bo i landet. I en kronikk i Aftenposten 30. januar 2015 reflekterer Torbjørn Røe Isaksen over sine erfaringer som kunnskapsminister. Her hevder han at forskjeller mellom elevenes læringsresultater i ulike deler av landet ikke kan forklares med hvor mye penger som brukes. Han mener Resultatene handler om hvordan kommunen er som skoleeier, om lærerkorpset, om skoleledelse og kanskje om kultur. Videre hevder han at organisasjonsendringer ikke er nok for å heve kvaliteten i norsk skole ytterligere. En kvalitetskultur må bygges i hver enkelt kommune og på hver enkelt skole. Avslutningsvis mener han at for mange elever i den norske skolen ikke lærer nok, og at det kreves en konsekvent og systematisk kunnskapspolitik for å heve kunnskapsnivået. I dette perspektivet er det nyttig å analysere hvilke faktorer som fremmer og hemmer handlingsrommet i den norske skolen med tanke på videre utviklingsarbeid. Mitt fokus vil hovedsakelig være på et lokalt plan i og med at mine informanter er fra samme kommune.

Formålet med oppgaven er å bidra med ny kunnskap om hvordan rektorer reflekterer over sitt handlingsrom i ungdomsskolen. Begrepet å reflektere kan beskrives på ulike måter. Helle (2002) hevder at dette begrepet ofte brukes synonymt med å kunne begrunne, men mener

imidlertid at dette er noe unyansert bruk av begrepet. En refleksjon er å tenke systematisk gjennom en sak i fra mange sider, og en viktig side med refleksjon er selvforståelse (Helle, 2002).

Med dette som bakteppe er problemstillingen for oppgaven:

Hvordan reflekterer rektorer over sitt handlingsrom i forhold til å være leder for elevenes læring?

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke faktorer fremmer rektors handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?
2. Hvilke faktorer hemmer rektor handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?

Mitt teoretiske rammeverk er i hovedsak hentet fra Bergs (1999) bok *Skolekultur – nøkkelen til skoleutvikling*. Her presenteres teorien om det uutnyttede handlingsrommet i skolen. Denne teorien gir en egnet modell og ramme for å analysere rektorers refleksjoner. Hans begreper om indre og ytre rammer for handlingsrommet blir brukt som et verktøy i analysen for å belyse hva som fremmer og hemmer rektorer i deres arbeid med å være leder for elevenes læring. Det er særlig Bergs teori om det ikke-utnyttede handlingsrommet som jeg har funnet relevant for egen studie.

Datagrunnlag i analysen er hentet i fra intervjuer. For å studere hvordan rektorer reflekterer over sitt handlingsrom har jeg valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Det kvalitative intervjuet er ifølge Dalen (2011) spesielt godt egnet når en har som hensikt å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. Med dette som bakgrunn vil en intervjustudie være egnet for å få innblikk i rektorers erfaringer, tanker og følelser når det gjelder handlingsrommet i ungdomsskolen. Intervjustudien har tre informanter som alle er rektorer i ungdomsskolen.

Robinsons, Lloyd & Rowe (2008) har sett nærmere på forholdet mellom ledelse og elevenes læring. Funnene fra denne studien et sentralt bakteppe for diskusjon av egne funn. Funnene fra denne metaanalysen blir systematisert og gjennomgått i boka *Elevsentrert skoleledelse* (2014). Her presenteres hennes fem dimensjoner om hvilke ledelsespraksiser som bør være i fokus for å bedre elevenes læringsresultater. De tre ledelsesferdighetene som er nødvendige for å

gjennomføre dette arbeidet blir også forklart. Mine funn i analysen vil bli drøftet i lys av Robinsons dimensjoner og annen relevant forskning.

1.1 Oppbygning av oppgaven

I første kapittel presenterer jeg tidligere forskning og redegjør for funnene av disse. Robinsons (2014) bok *Elevsentrert skoleledelse* utgjør hoveddelen av denne delen. Her redegjør jeg for kunnskaper om elevsentrert ledelse og hva vi vet om dette. I tillegg posisjonerer jeg egen studie i forhold til tidligere forskning.

Andre kapittel gjennomgår oppgavens teoretiske og analytiske rammeverk. I dette kapitlet redegjøres det for Bergs (2007) teori om handlingsrommet. Relevante begreper og modeller knyttet til dette blir her forklart og utdypet. Dette er oppgavens hovedteori som senere blir brukt i analysen.

I tredje kapittel presenterer jeg metoden. Her vil jeg redegjøre og begrunne mitt valg av intervju som metode. Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av min intervjustudie fra utarbeidelse av intervjuguide til datareduksjon. Validiteten og reliabiliteten av min studie vil bli drøftet avslutningsvis.

Femte kapittel presenterer analyser og funn basert på intervjudata fra mine tre informanter. I dette kapitlet presenteres og analyseres forskjeller og ulikheter knyttet til informanters refleksjoner i lys av Bergs (1999) teori. Kapitlet er strukturert etter samme lest som intervjuguiden, nemlig Robinsons (2014) fem dimensjoner for ledelse.

I det sjette kapitlet drøftes funn fra analysen i lys av tidligere forskning. Robinsons forskning utgjør også her en sentral del.

I sjuende kapittel konkluderes studien i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapitlet redegjør jeg også for styrker og svakheter i min studie, og hvilke implikasjoner min studie kan ha, samt for videre forskning.

2 Tidligere forskning

Siden min studie handler om hvordan rektorer reflekterer over sitt handlingsrom i forhold til å være leder for elevenes læring, vil jeg i første delen av dette kapitlet gi en kort oversikt over anerkjent forskning knyttet til forholdet mellom ledelse og elevenes læring. Robinson, Lloyd & Rowes' (2008) metastudie vurderes som sentral i denne sammenheng. Denne studien presenteres mer inngående i del 2. Her gjennomgår jeg Robinsons (2014) fem dimensjoner for ledelsesferdigheter som har effekt på elevenes læring. I siste del av kapitlet vil skolen som lærende organisasjon bli presentert.

2.1 Forholdet mellom ledelse og elevenes læring

I St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes det at rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Ifølge Møller (2007) har det innenfor skoleforskning vært vanskelig å dokumentere at formell ledelse har en direkte effekt på elevenes læringsresultater. Den viktigste forklaringsfaktoren for hvilke resultater som oppnås i skolene er ifølge Møller elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Leithwood et al. (2009) argumenterer for at det per i dag er vesentlig mer forskningsevidens på forholdet mellom skoleledelse og elevenes læring enn for to tiår siden, og at man derfor med større sikkerhet kan si at vellykket skoleledelse påvirker elevenes læring. Denne evidensen er blant annet basert på en studie i USA med mer enn 3400 lærere og 130 skoleadministratorer som respondenter (Leithwood et al., 2009). Robinson (2006) hevder på sin side at den eksisterende forskningen knyttet til forbindelsen mellom skoleledelse og elevenes læring er for generell. Dagens ledelsesforskning kaller hun for «generic leadership». Generic leadership kan ses på som en generell og tiduavhengig ledelsesform som kan anvendes i en hvilken som helst organisasjon. Generic leadership kan gi oss kunnskaper om *hvordan* vi skal påvirke, men sier lite om *hva* denne påvirkningen bør fokusere på. Hun argumenterer derfor for at forskere bør knytte ledelse til *hva* som ledes, og at det er behov for å knytte en tettere forbindelse mellom ledelse, læreplanen, pedagogikk og evaluering av elevenes læring, fremfor et fokus på det hun kaller for «generic leadership». I tillegg argumenterer hun for at forskning knyttet til pedagogisk ledelse bør være evidensbasert og ha fokus på hvilken undervisning som har positiv innvirkning på elevenes læringsresultater. Basert på internasjonal forskning, presenterer Robinson (2011) *hva*

skoleledere bør fokusere på, og *hvordan* de skal gjøre dette. I det følgende velger jeg å presentere fem dimensjoner som anses for å være sentrale i ledelse av læringsarbeid.

2.2 Ledelse og elevenes læring

Det finnes, ifølge Robinson (2014), hundretusenvis av undersøkelser i utdanningsledelse, men bare et fåtall av disse har undersøkt hvordan ledelse påvirker elevenes læring, utvikling og resultater. Robinson og hennes kolleger (2008) lyktes imidlertid å finne tretti undersøkelser som hovedsakelig er gjennomført i USA, der påvirkningen av ledelse blir målt i forhold til elevresultatene. En metaanalyse av disse undersøkelsene resulterte i fem dimensjoner eller hovedoppgaver for ledelse av læringsarbeid. I tillegg identifiserte Robinson og hennes kolleger tre typer kunnskapsområder og ledelsesferdigheter. Jeg velger å starte med en presentasjon av de fem ledelsesdimensjonene.

2.2.1 Fem ledelsesdimensjoner

Skoler der elever får bedre læringsresultater sammenlignet med andre skoler, har en skoleledelse som fokuserer på disse fem dimensjonene,

- å sette mål
- å bruke ressurser strategisk
- å sørge for undervisning av høy kvalitet
- å lede lærenes læring og utvikling
- å sørge for et velordnet og trygt miljø

(Robinson, 2014 s.11)

Disse fem ledelsesdimensjonene forteller skoleledere *hva* de må fokusere på for å ha en større påvirkning på elevenes læring. De sier altså noe om hvilke områder som er sentrale for å bedre kjernevirksomheten i skolen, nemlig elevenes utvikling og læring. Dimensjonene i modellen er ledeshandlinger med mål om å bedre elevenes læringsresultater. De fem dimensjonene må ses i sammenheng. De påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. Det vil for eksempel si at dersom målene på en skole er tydelige, så er det lettere for rektor og skoleledelsen å se hvilke ressurser som kreves for å oppnå målene.

En rektor alene kan ikke forventes å inneha høy kunnskap og kompetanse innfor alle de fem dimensjonene. Det er et alt for bredt kunnskapsområde som dekkes, og man kan derfor ikke forvente at en person skal kunne dekke alle disse selv. Rektor kan med andre ord ikke bruke de fem dimensjonene alene, men er avhengig av kompetansen hos ledergruppen og lærerne ved skolen for å kunne dekke alle områdene innfor de ulike dimensjonene. Slik sett kan ikke de fem dimensjonene bli brukt til å evaluere bare rektor, men vil være mer egnet til å evaluere en ledergruppe eller avdeling.

I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av disse fem dimensjonene eller praksisene. Dette er som nevnt ledelsespraksiser som har til hensikt å bedre elevenes læring og utvikling.

Den første dimensjonen handler om å sette tydelige mål. Ungdomsskolen må forholde seg til endringer fra kommunale og nasjonale styringsmyndigheter. Dette kan være alt i fra nye nasjonale læreplaner til lokale kommunale satsningsområder. Robinson (2014) hevder at under slike rammebetingelser kan skolens mål og innsats bli fragmentert og usammenhengende. Tydelige og få mål tvinger fram det hun kaller relativ viktighet, altså det som er mer viktig her og nå i en gitt kontekst, fremfor å fokusere på alle områdene man mener er viktige samtidig. For at et mål skal ha virkning, må ifølge Robinson (2014) tre forhold være på plass. De ansatte må ha tro på at de selv har evner til å gjennomføre målet, de må være forpliktet til målet, og målet må være så spesifikt at det er mulig å følge med på egen framgang.

Den andre dimensjonen tar for seg hvordan skolen og rektor strategisk bør allokere og bruke sine ressurser for å bedre elevenes resultater. Ressurser som tid, penger og personale må strategisk fordeles for å bedre elevenes læring. En analyse og evaluering av det eksisterende ressursstildelingsmønsteret er ifølge Robinson (2014) en fordelaktig start. Videre hevder hun at økt tid til undervisning ikke nødvendigvis trenger å resultere i økt læring, men at kvaliteten på undervisningen er den mest betydningsfulle faktoren for elevprestasjonene. Rekrutteringen av personale med høy kompetanse blir trukket frem som en sentral og viktig faktor for effekten av elevers læring når det gjelder bruk av ressurser. Utover et minstebeløp, finnes det ifølge Robinson (2014) lite bevis på at mer penger betyr bedre prestasjoner. Pengene som er til rådighet på det daværende tidspunkt må i stedet omdisponeres.

Den tredje dimensjonen ser på hvordan rektorer bør prioritere når det gjelder å forsikre seg om god kvalitet på undervisningen. Skoler med gode elevresultater har ifølge Robinson (2014) en ledelse som er engasjert og aktivt involvert i diskusjoner om undervisning, er til stede gjennom

klasseromsobservasjon med påfølgende tilbakemelding til lærerne, og følger systematisk med på elevenes fremgang. Undervisningen bør videre ha en sammenheng slik at elevene kan bruke tilegnet kunnskap i videre læringsprosess. Ledelsen og lærerkollegiet bør også ha felles strategier for hvordan man gjennomfører god undervisning. Dersom data fra vurderinger og undersøkelser skal brukes bør disse forstås av lærerne og ledelsen for å kunne nyttiggjøres i videre utviklingsarbeid. ”Å studere data fremmer ikke læring med mindre man ønsker og mestrer å bruke dataene til å teste gyldigheten av egne tanker om dataenes betydning”. (Robinson, 2014 s. 96).

Den fjerde dimensjonen gjennomgår hvilke og hvordan ledelseshandlinger påvirker elevenes prestasjoner gjennom å lede lærernes læring og utvikling. Denne dimensjonen blir av Robinson (2014) sett på som den viktigste, og den som gir best effekt i forhold til å påvirke elevenes læringsresultater. ”Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine” (Robinson, 2014 s. 101).

Hun hevder videre at kanskje den viktigste grunnen til at effekten av denne type ledelseshandling gir så god effekt, er at ledere ved disse skolene ofte er direkte involvert i den profesjonelle læringen hos lærerne, og at dette gjør det mulig for dem å få kunnskaper om hvilke utfordringer denne læringen støter på. Lederne kan da legge til rette for nødvendige omorganiseringer eller tilføre ressurser slik at lærerne lykkes med deres læring og utviklingsarbeid. Lærernes utviklingsarbeid bør også være kollektiv slik at elevene opplever en sammenheng i undervisningen som foregår på skolen. For å kunne identifisere om lærenes læring er effektiv, bør man evaluere hvordan den påvirker elevenes læring. Lærernes læring bør være forankret i elevenes læringsbehov. Når utviklingsarbeid møter motstand i lærerkollegiet, bør en leder forsøke å definere uenigheter som teoretisk uenighet for å unngå at motstand og uenigheter blir personlige, og i stedet gå inn i en dialog for å skape en felles enighet for å gå videre i utviklingsarbeidet. Samarbeidende læring og kollektive prosesser mellom lærere og ledere er med andre ord det viktigste rådet som blir utledet fra Robinsons mfl. (2008) metaanalyse.

I den femte dimensjonen er det fokus på å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Ledelseshandlinger som er vesentlige dreier seg om å skape et miljø på skolen og i

klasserommet, som gjør at elevene føler seg sett og verdsatt. Denne dimensjonen er på mange måter en forutsetning for at de fire andre dimensjonene skal ha noen effekt. Dersom elevene og personalet på en skole ikke trives eller føler seg utrygge, vil det være vanskelig å skape god og varig læring. For at skolen skal virke trygg og meningsfull, må undervisningen være tilpasset elevenes forutsetninger og nivå. Pensum og pedagogikk som anerkjenner elevenes behov for autonomi og kompetanse, øker engasjementet i skolen og i timen (Robinson, 2014 s. 125)

Samarbeid mellom skoleledere, lærere og foreldre er også et godt utgangspunkt for at elevene skal lykkes i læringen. Samarbeid mellom skolen og hjemmet bør være dialogpreget. En god dialog kan skape gjensidig ansvarlighet som igjen kan være med på å skape gode rammer for elevenes læring.

Robinson oppsummerer forskning på hvordan ledere kan gjøre en forskjell i elevenes læring slik: ”Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater”. (Robinson, 2014 s. 25)

De tre første dimensjonene gir en pekepinn på hva skoleledere, ifølge Robinson (2014) bør ha som fokus i jobben som leder for elevenes læring. Den fjerde dimensjonen sier noe om hvilke ledelseshandlinger en rektor bør foreta seg for å forsikre seg om at skolen som organisasjon er i utvikling.

2.2.2 Ferdigheter og kunnskaper

Dimensjonene i elevsentrert ledelse handler om *hva* som må gjøres for å bedre elevenes læringsresultater, men det sier ikke *hvordan* man skal gjøre det (Robinson, 2014 s. 26). Kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å muliggjøre potensialet i ledelsesdimensjonene blir i modellen kalt ledelsesferdigheter og er som følgende:

- Anvende relevant kunnskap
- Løse komplekse problemer
- Bygge tillitsrelasjoner

(Robinson, 2014 s.11)

Ledelsesdimensjonene er med andre ord avhengige av ledelsesferdighetene hos rektor og skoleledelsen for å muliggjøre forandringer ved en skole. Robinson (2014) ønsker ikke å

overdrive påvirkningen og viktigheten av ledelse, men ønsker å vise at skoleledelse har noe å si for elevenes læringsresultater.

I det følgende vil jeg kort beskrive hva de tre lederferdighetene i elevsentrert ledelse innebærer. Robinson (2014) hevder at mange av standardene som brukes for å evaluere skoleledere er urealistiske og uopnåelige. Dette forsterker bildet av lederen der man antyder at det bare er noen få overmennesker med høy intelligens og utpregende relasjonsferdigheter som kan lede.

Den første lederferdighet er *å kunne anvende relevant kunnskap*. Skoleledere trenger oppdatert kunnskap om hvordan elever lærer og hvilken type undervisning som er egnet i ulike klasser og sammenhenger. Administrative kunnskaper er altså ikke nok for å være en god skoleleder.

Den andre lederferdigheten er *å løse komplekse problemer*, og dreier seg om at skoleledere bør ha gode evner til å være problemløserne. Gode ideer hos ledere er ikke godt nok, de må også kunne implementere dem slik at de fungerer og kan brukes i praksis. Dersom en ny praksis skal gjennomføres og bli en del av skolehverdagen bør denne harmonere med eksisterende praksiser, eller være en forbedret utgave av den eksisterende praksis som gjennomføres på daværende tidspunkt. Robinson (2014) refererer til forskning som viser at rektorer som er åpne for flere løsninger til et problem og som lar det pedagogiske personale være en del av problemløsningen, i større grad lykkes med å løse problemene skolen står ovenfor. En kollektiv tilnærming til et problem vil være en fordel for å få gjennomført utviklingsarbeid i skolen.

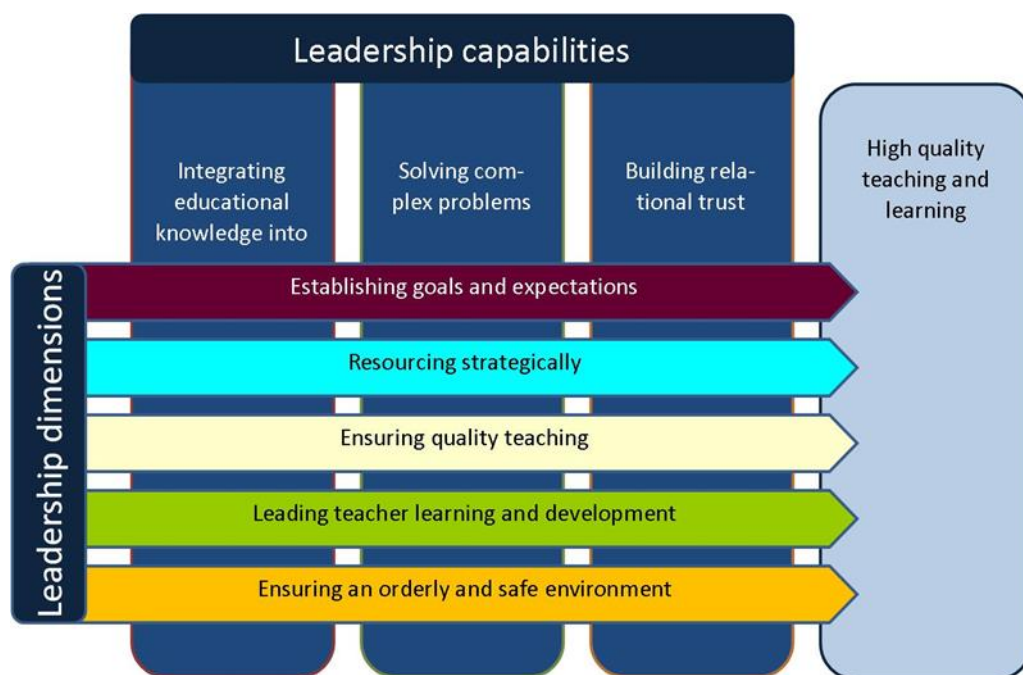
Den tredje lederferdigheten handler om *å bygge tillitsrelasjoner*. Robinson (2014) utdyper at:

I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt felleskap og er mer villige til å fornye praksis og ta sjanser. I tillegg har elever i skoler med høy tillit større akademisk og sosial fremgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav tillit (Robinson, 2014 s. 41)

Skoleledere vil ifølge Robinson (2014) bygge tillit ved å vise mellommenneskelig respekt for sine ansatte. En god leder viser også personlig omsorg og lytter til både det profesjonelle og det personlige livet til de ansatte. I tillegg må ledere vise at de har kompetanse og er handlekraftige i konfliktsituasjoner eller i sitt engasjement med å utvikle skolen. En skoleleder bør også ha integritet da lærere gjør seg opp sin mening om hvorvidt deres ledere handler i tråd med det de

sier, holder ord og løser vanskelige konflikter på en prinsipiell og rettferdig måte (Robinson, 2014 s. 42)

De tre lederferdighetene som er beskrevet ovenfor er gjensidig avhengig av hverandre og er viktige i arbeidet med de fem ledelsespraksisene. I figur 1 visualiseres de fem ledelsesdimensjonene støttet av de tre lederferdighetene.



Figur 1. De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2011).

Den fjerde dimensjonen handler om å lede lærernes læring og utvikling. Dette er tett koblet til å lede skolen som lærende organisasjon. Jeg vil derfor i det følgende vise til forskning rundt begrepet «lærende organisasjon».

2.3 Skolen som lærende organisasjon

En lærende organisasjon blir av Irgens (2014) forklart som en organisasjon som har utviklet en høy evne til å lære, mens organisasjonslæring blir betegnet som de arbeidsformer som anvendes. En organisasjon omfatter et sett av roller med folk som innehar disse rollene. Rollene er gjerne knyttet til hverandre i grupperinger eller avdelinger (Berg, 2014). Således kan man si

at skolen som organisasjon omfatter en rekke roller, fra assistenter til rektor, og at det er disse rollene som utgjør skolen som skal lære. Det handler med andre ord ikke om at en enkelt person skal lære, men at hele skolen som organisasjon skal lære kollektivt. Ifølge Irgens (2014) viser forskning at skoler med kollektiv læring kan vise til bedre læringsresultater sammenlignet med skoler uten kollektiv læring. Disse skolene var som organisasjon preget av en grunnstruktur av verdiorienteringer, innstillinger og adferdsmønstre. Skolene var også i større grad preget av at lærerne samarbeidet om planlegging av undervisning, og hadde kollektive disiplinære tiltak ut fra felles normer. ”I en studie av organisasjonslæring i skoler (Roald, 2000) kommer det frem et komplekst forhold av faktorer og sammenhenger som synes å være viktige for utviklingsarbeid (Roald, 2006)”. Læringsprosessene på skolene som lykkes med organisasjonslæring kan ut i fra materialet i studien uttrykkes i fire kjennetegn. Disse skolene lykkes i å etablere en fruktbar balansegang mellom:

- Erfaring og forventning
- Aksjon og refleksjon
- Struktur og kultur
- Interne og eksterne impulser

(Roald, 2006)

Hvordan vet man om en organisasjon har lært? Organisasjonslæring er ikke når lærerne sitter enkeltvis og tilkjenner sine egne erfaringer til kollegaer på lærerværelse. Først når man har diskutert det, blitt enige om å gjøre noe med det, og har gjort noe med det, kan man snakke om at organisasjonen har lært noe (Imsen, 2006).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort mer generelt for hva vi vet om forholdet mellom ledelse og læring og mer inngående for funn i Robinsons mfl. (2008) metastudie. Min studie har som formål å fremskaffe kunnskaper om hvordan norske rektorer reflekterer over Robinsons mfl. (2008) fem dimensjoner. Organisasjonslæring og skolen som lærende organisasjon har blitt forklart. Rektorenes refleksjoner relateres til rektors handlingsrom. I neste kapittel vil jeg redegjøre for teori som jeg anser som relevant i videre analyse av eget intervju materiale.

3 Analytisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven og analytiske begreper som er valgt ut for analyse av eget datamateriale. Det er særlig begrepet handlingsrom som settes i fokus. Men først presenteres mer generelle betraktninger om bruk av handlingsrommet som begrep før jeg presenterer Bergs (2007) ”friromsmodell”. Modellen presenteres og utdypes, likeledes analytiske begreper som ”det ikke-unyttede handlingsrom”, samt begrepet ”aktørberedsskap”. Modellen og begrepene vurderes som fruktbare i analyse av rektors refleksjoner over eget handlingsrom i egen studie. I det følgende vil jeg forklare begreper hentet fra Bergs teori, som vil være et analytisk rammeverk for oppgaven i sin helhet.

3.1 Handlingsrom – et begrep i utvikling

Handlingsrom er et anerkjent begrep i litteratur og forskning. Begrepet blir brukt innen pedagogisk ledelse, men er også et begrep innen økonomisk og administrativ ledelse. I ledelseslitteraturen framstilles handlingsrom som en faktor som gir ledere blant annet evnen til å fatte endringsrelaterte valg og mulighet til å gjennomføre valgene eller endringene (Espedal & Kvitastein, 2012). I pedagogisk sammenheng blir handlingsrom sett på som de ubenyttede mulighetene individet og organisasjonen har, og omfatter rommet mellom den faktiske skolevirkelighet og de ytre grensene for hva som er tillatt skolevirksomhet (Bø & Helle, 2002). Det er et nyttig og anvendelig begrep innen ledelse, men kan også bli brukt i andre sammenhenger. I de siste årene har begrepet handlingsrom blitt knyttet til evalueringen av styringssystemene i universitets- og høyskolesektoren. Det ble nedsatt en arbeidsgruppe som vurderte handlingsrommet i universitets- og høyskolesektorene. Arbeidsgruppen endte opp med rapporten «Handlingsrom for kvalitet» (2010). Kunnskapsdepartementet oppnevnte arbeidsgruppen med mål om å øke kvaliteten innen høyere utdanning og forskning, og legge til rette for et bedre grunnlag for å fremme handlingsfrihet. En av oppgavene arbeidsgruppen var blant annet å identifisere de meste kritiske faktorene i forhold til handlingsrommet. Da Kristin Halvorsen var Kunnskapsminister fikk hun i 2009 overlevert en rapport fra det såkalte «Tidsbrukutvalget». Rapporten avdekket blant annet mangel på tid til elevenes læring. Jeg har funnet det formålstjenlig å legge Bergs (2007) ”friromsmodell” til grunn for analyse av egne data. Jeg redegjør nærmere for modellen og begrepene jeg har brukt i neste delkapittel.

3.2 Bergs “friromsmodell”

Berg (2007) skiller mellom *styring av* og *styring i* skolen. Ifølge Berg (2007) styres skolen av myndighetene gjennom læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter som markerer de ytre grensene for skolens virksomhet. Det skjer også styring i skolen. *Styring i skolen* kobles til den rådende kulturen ved den enkelte skole. Kulturen i den enkelte skolen, har ifølge Berg (2007) grunnlag i blant annet de etablerte verdiene som skolen har som institusjon. Skolekulturen er på visse måter til stede i for eksempel uformelle samtaler på personalrommet, på trinnmøter og foreldremøter. Nærmere undersøkelser av vanlige skoledokumenter som fag- og timefordeling og arbeidsplaner kan også gi oss informasjon om den rådende kulturen ved en skole. En skole kan ha flere kulturer, men det vil ifølge Berg (1999) ofte være én kultur som på en eller annen måte dominerer virksomhetens innhold og form mer enn de øvrige. Videre sammenligner han skolekulturer med et konglomerat av ulike sosiale systemer, som dermed gjør det særlig utfordrende å håndtere på en god og relevant måte. For å avdekke hvilke muligheter man har for skoleutvikling, er det nyttig å analysere skolekulturen. Resultater av denne analysen kan vise at skolekulturen er åpen, snever, intolerant, raus, lukket, eller et sted midt imellom. Dersom en skolekultur er åpen og raus vil det være enklere å drive med skoleutvikling, enn ved en skole der kulturen er intolerant eller snever.

Berg (2007) kaller «rommet» mellom de ytre og de indre grensene for «det ikke-utnyttede handlingsrommet». Dette illustreres i friromsmodellen (se figur 2). Dette handlingsrommet kan utnyttes ved organisasjonsutvikling. I denne oppgaven vil organisasjonsutvikling bli sett på som utvikling av skolen som organisasjon på et lokalt plan, altså ved den enkelte skole, og vil bli omtalt som skoleutvikling. Berg (1999) definerer et lokalt utviklingsarbeid som en virksomhet som på elevenes og pedagogikkens vilkår

- går ut på å forandre den tradisjonelle virksomheten generelt (= de indre grensene)
- ligger innenfor rammen av den skolevirksomhet som er godkjent av det offentlige (= de ytre grensene)
- har som mål å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet (Berg, G. 1999)

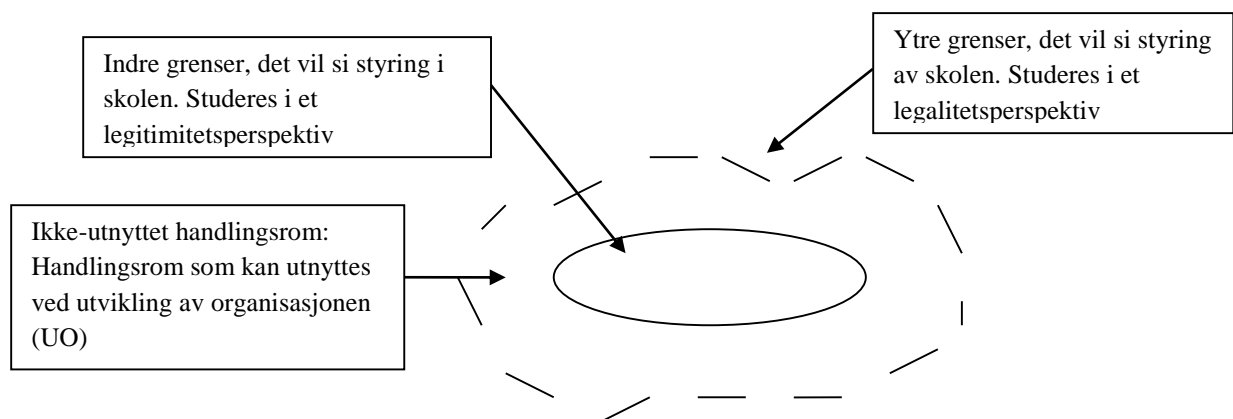
Man er med andre ord avhengig av kunnskaper om de indre og ytre grensene eller rammene for skolens virksomhet, for å utnytte potensialet til å drive lokal skoleutvikling.

I min studie ønsker jeg å utvide modellen med sikte på et skolelederperspektiv. Jeg ønsker å studere ledelse av læring, og de indre og ytre rammene sett med rektors øyne. Jeg legger til

grunn en antakelse om at en rektor med gode kunnskaper om de ytre grensene for skolens virksomhet vil ha et godt utgangspunkt for å utnytte det uutnyttede handlingsrommet. Dette forutsetter at rektor analyserer de indre rammene, for videre å se hvilke områder det vil være mulig og hensiktsmessig å utvikle.

Friromsmodellen tar utgangspunkt i at det er den rådende skolekulturen ved den enkelte skole som markerer de indre grensene. De ytre grensene markerer i konkret forstand hva som er godkjent av offentlige myndigheter.

Berg (1999) knytter begrepet *aktørberedskap* til endringsarbeid. Aktørberedskap referer til grad av omstillingsevne og grad av åpenhet for endringsarbeid. Dette avhenger av de involverte aktørene i skolen, altså lærerne, elevene, skolelederne og øvrige ansatte i skolen. Berg opererer med et kontinuum fra lav til høy grad av aktørberedskap.



Figur 2. Friromsmodellen (Berg, 1999).

Teorien til Berg er et godt utgangspunkt for å illustrere og problematisere hvilke faktorer som er avgjørende for hvilke muligheter og begrensninger en rektor har i forhold til lokal styring og utvikling ved den enkelte skole. Friromsmodellen åpner muligheter for å analysere og drøfte hvordan rektorene reflekterer over sitt handlingsrom i forhold til å være leder for elevenes læring. I det følgende presenteres oppgavens metodekapittel.

4 Metode

For å undersøke hvordan rektorer reflekterer over handlingsrommet sitt har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av tilnærming og metode. Deretter vil jeg presentere mine tre informanter og argumentere for hvorfor akkurat disse ble mitt utvalg i studien. Videre beskriver jeg intervjuprosessen fra utarbeiding av intervjuguiden til transkriberingen og analysen av materialet. Jeg evaluerer og drøfter så validiteten og reliabiliteten av dataene og studien i sin helhet. Til slutt redegjør jeg for forskningsetiske sider ved studien.

4.1 Fenomenologisk tilnærming

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er fenomenologi i kvalitativ forskning, et mer bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Dette betyr at informantenes opplevelse av sin livsverden er det som gir grunnlaget for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger (Befring, 2015). En sentral del av den fenomenologiske tilnærmingen vil derfor være å få innsikt i informantenes forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for hva de gjør og ikke gjør i ulike kontekster (Befring, 2015). Mitt forskningsområde er å forstå, analysere og forklare rektors perspektiv på deres handlingsrom i forhold til det å være leder for elevenes læring. Ifølge Dalen (2011) er det slik at når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han eller hun «å se det samme» som dette mennesket ser, og for å lykkes med dette må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller «verden».

Jeg ønsker å sette meg inn i og beskrive hvordan rektorer reflekterer over sin virkelighet eller «verden» som leder for elevenes læring i ungdomsskolen. For å gjøre dette har jeg brukt det kvalitative forskningsintervjuet som metode, og har utviklet en intervjuguide som har til hensikt å fange opp sentrale sider med rektorens forståelse av hva som virker hemmende og fremmede i forhold til handlingsrommet deres som leder.

4.2 Intervju som metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er den opprinnelige betydningen av ordet metode «veien til målet». Metoden er også redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke, og hjelper oss med å samle inn *data* vi trenger til undersøkelsen (Dalland, 2008). Dataene vi får gjennom undersøkelser er med andre ord den informasjonen vi trenger for å finne svar på spørsmålet eller problemstillingen vår.

Jeg har valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode til datainnsamlingen. Dette er en hensiktsmessig metode når jeg ønsker å finne svarene som går mer i dybden på en problemstilling. Ifølge Dalen (2011) er formålet med et intervju å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Formålet med min studie er å fremskaffe en fylldig beskrivelse av hvordan rektorer reflekterer eget handlingsrom i forhold til å være leder for elevenes læring. I et slikt perspektiv er det kvalitative forskningsintervjuet en egnet metode, og et godt utgangspunkt for å få fram rektors refleksjoner knyttet til hvilke faktorer som fremmer og hemmer skolens handlingsrom i forhold til de indre og ytre ramme.

Et intervju kan i en bredere livskontekst brukes i mange ulike situasjoner. Dette kan for eksempel være for å evaluere personer, selektare kandidater til en jobb, for å teste en hypotese, innhente data til en undersøkelse eller å innhente respondenters meninger i en dør til dør aksjon (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Mitt formål er som nevnt å utvikle kunnskaper om rektors refleksjoner i forhold til handlingsrommet i ungdomsskolen.

Vi står overfor tre ulike former for intervjuer, nemlig det strukturerte, semistrukturerte og det ustrukturerte intervjuet (Fuglseth & Skog, 2006). Det strukturerte intervjuet er i lukket form og inneholder gjerne spørsmål som har begrenset antall svarmuligheter. Det blir heller ikke stilt oppfølgingsspørsmål til informanten. I det semistrukturerte intervjuet er spørsmålene utformet i forkant av intervjuet, men her har intervjueren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan være nødvendig for å få utfyllende informasjon fra informanten, eller for å klargjøre og sikre seg at intervjueren forstår hva informanten mener. I den tredje formen for intervju, det ustrukturerte intervjuet, møter intervjueren informanten uten forhåndsbestemte spørsmål. Intervjueren stiller spørsmålene underveis for å få informanten til å gi den ønskede informasjonen (Fuglseth & Skog, 2006). Et semistrukturert intervju gir på den ene siden en forutsigbarhet gjennom de forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguiden, og gir på den andre

siden en mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål dersom dette er nødvendig. Denne intervjuformen er med andre ord fleksibel og åpner for at intervjueren kan gå dypere inn på områder som er av spesiell interesse. Informanten kan underveis i intervjuet komme med opplysninger som krever oppfølgingsspørsmål for å få en ny eller en bredere forståelse for et gitt tema eller område. Det semistrukturerte intervjuet åpner for dialog og en større nærhet mellom informanten og intervjueren. Dette kan i sin tur føre til at informanten åpner seg opp og at intervjudataene blir fyldigere. Jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom informasjonen informantene kom med var utydelig. Informantene svarte utfyllende på de fleste spørsmålene, så det var i liten grad nødvendig med oppfølgingsspørsmål.

4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I første omgang hadde jeg en lang rekke spørsmål jeg ønsket å stille informantene. Den første intervjuguiden jeg laget var veldig omfattende og inneholdt for mange spørsmål. Jeg fant ut at antall spørsmål måtte reduseres dersom det skulle være gjennomførbart i praksis. Jeg utførte først et pilotintervju og erfaringene fra dette var nyttige og førte blant annet til spørsmålene ble mer spisset. For å få til en god sammenheng mellom problemstilling, tidligere forskning, teori og metode, besluttet jeg også for å organisere spørsmålene inn etter Robinsons (2014) fem dimensjoner for ledelse og å bruke Bergs (2007) begreper knytte til indre og ytre handlingsrom. Dette gav en oversiktlig intervjuguide som også har vært praktisk i analysearbeidet. Da intervjuguiden ble laget var ikke utgaven av hennes bok *Student-Centered Leadership* (2011) oversatt til norsk. Jeg valgte derfor å oversette de engelske dimensjonene til norsk, og brukte disse til inndeling av fem hovedområder i intervjuguiden. I tillegg valgte jeg å legge til et sjette område som omhandler dagsaktuelle temaer. Dette datamaterialet har imidlertid blitt klippet bort. Jeg innså at spørsmålene og svarene under dette området ble for generelle som utgangspunkt for analysen og for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.4 Utvalg av informanter

Gitt oppgavens omfang fant jeg det formålstjenlig å begrense utvalget til tre rektorer i ungdomsskolen som informanter til min masterstudie. Jeg prioriterte å få lengre dybdeintervjuer for å fremskaffe fyldige data, fremfor mange korte og mindre utfyllende intervjuer. Alle informantene jobber i samme kommune og har flere års erfaring med å være

skoleleder. At rektorene var erfarne var også et av kriteriene jeg satt for utvalget. Jeg antok at erfarne rektorer i større grad enn nyansatte kunne gi meg fyldige beskrivelser av deres virkelighet som leder for elevenes læring. Begge kjønn er representert i intervjustudien.

	Rektor A	Rektor B	Rektor C
ALDER	67 år	54 år	45 år
ERFARING SOM LÆRER	18 år	6 år	10 år
ERFARING SOM REKTOR	20 år	18 år	6 år
KJØNN	Kvinne	Mann	Mann

Tabell 1. Bakgrunnsdata om informantene.

4.5 Erfaringer i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet

Feltnotater og analytiske refleksjoner som gjøres underveis har betydning for analyseprosessen. Allerede under intervjuet hvor forskeren iakttar og observerer informanten er prosessen i gang (Dalen, 2011). Slike notater vil det være lurt å skrive ned så raskt som mulig i etterkant av intervjuet, for ikke å glemme hvilke refleksjoner man hadde. Det er også fullt mulig å notere slike refleksjoner underveis i intervjuet, men da er det gjerne mer hensiktsmessig å konsentrere seg om informantens svar, for eventuelt å stille oppfølgingsspørsmål. Mine feltnotater ble nedskrevet samme dag som jeg gjennomførte intervjuene.

Informant 1

Informanten var positivt innstilt til intervjuet og svarte velvillig og utfyllende på de aller fleste spørsmålene. Informanten skulle kort tid etter intervjuet gå av som rektor. Informanten skulle jobbe ut januar 2015. Intervjuet ble foretatt kl.08.30 og i skoleferien og det var derfor ingen forstyrrelser. Intervjuet ble gjennomført på rektorens kontor. Informanten var ikke

tilbakeholden eller betenkt med å si ting «rett fra hjertet». Informanten var fornøyd med karrieren sin både som lærer, inspektør (4 år) og rektor. Informanten ønsket ikke å jobbe til hun ble 70 år. Hun var redd for at hun skulle bli husket som sliten og lei, og ønsket heller å gå av med suksess og et fornøyd personale. Intervjuet ble foretatt etter at elevenes og lærernes skoleferie hadde startet. Intervjuets lengde: 1 time og 22 minutter.

Informant 2

Informanten var avslappet og hadde en tilbakelent opptreden. Informanten var åpen og positivt innstilt. I etterkant av intervjuet når båndopptakeren var slått av, lurte informanten på hva de andre informantene hadde svart, og om det var stort sprik på svarene. Jeg opplyste da om at det nødvendigvis var ulikheter, men kommenterte ikke mer enn dette.

Intervjuet ble foretatt kl. 8.15 om morgen. Også dette intervjuet ble foretatt i elevenes og lærernes skoleferie. Dette førte til en avslappet stemning preget av få avbrytelser. Informanten sa i etterkant av intervjuet at han synes det var spennende å svare på spørsmålene, og at det alltid er gøy å diskutere spørsmål som opptar ham. Intervjuets lengde: 1 t og 23 min.

Informant 3

Informanten poengterte tidlig at han var opptatt av å delta i forskning og syntes at det var positivt å bli intervjuet. Han ytret et ønske om å få tilsendt masteroppgaven når denne var ferdig skrevet. Informanten var trygg på seg selv og var stort sett direkte i talemåten. Intervjuet ble foretatt etter at elever og lærere hadde tatt ferie. Informanten selv skulle avgårde på ferie samme dag som intervjuet ble foretatt. Dette påvirket nok litt informantens ro. Mot slutten av intervjuet spurte han om det var mange spørsmål igjen, og sa at han ikke kunne bruke alt for mye tid på gjennomføringen. På tross av at informanten var i tidsnød og var litt stresset på grunn av dette varte intervjuet i 1 t og 5 minutter. Svarene var i stor grad fylldige og gav meg i stor grad dataene jeg ønsket.

4.6 Meningsfortetting og meningsfortolkning

Når datamaterialet er omfattende, kan det være behov for datareduksjon for å få oversikt før analyse. Jeg har foretatt en *meningsfortetting* av datamaterialet i analysen av i intervjuet. Dette er en prosess som ifølge Kvale og Brinkmann (2012) medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Videre hevdes det at i en fenomenologisk basert meningsfortetting er det sentralt å få rike og nyanserte beskrivelser av fenomenet som skal undersøkes i informantenes dagligspråk. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble spørsmålene *meningskategorisert* (jfr. Kvale & Brinkmann, 2012) i forhold til Robinsons (2014) fem dimensjoner. Underkategoriene til dimensjonene er hva som hemmer og hva som fremmer elevenes læring i forhold til de fem gitte dimensjonene. For å få en oversikt over datamaterialet i studien, brukte jeg matriser i regneark med utgangspunkt i intervjuguidens inndeling. Til sammen ble det seks matriser. Matrisene inneholder nøkkelord i forhold til hva informantenes mente virker hemmende og fremmede med hensyn til de indre og ytre rammene i skolen. Matrisene gav en oversikt over datamaterialet som gjorde det lettere for meg å se likheter og ulikheter mellom informantene. Eksempel på en slik matrise ser man i tabell 2.

			Rektor A	Rektor B	Rektor C
Lede lærernes læring og utvikling	Indre ramm er	Hemmende faktorer	Ansattes fravær ved kurs/utdanning	Få lærere som fikk tilbud om kompetanse for kvalitet.	
		Fremmede faktorer	Ansattes videreformidling av kursinnhold, elevbok med mål, tilsetningsprosesser,	Ansatte videreformidler sine kunnskaper på egne fagfelt, vurdering for læring,	Ansatte formidler sin erfaring og kunnskap videre iinad på skolen. Vurdering for læring, mobbeprosjekt,
	Ytre ramm er	Hemmende Faktorer		regjeringen/staten	fravær på grunn av videreutdanning
		Fremmede faktorer	Den nasjonale satsningen - ungdomstrinn i utvikling	NyGiv satsningen, Vurdering for læring i regi av kommunaldirektøren	udir.no, diverse kurs og videreutdanning,

Tabell 2. Eksempel på analysematrise.

I et kvalitativt forskningsintervju, må forskeren fortolke og utforske datamaterialet sitt i mer detalj enn hva som konkret blir sagt under et intervju. I fortolkningen med å finne meningsinnholdet i en intervjutekst må man strekke seg lenger enn kun å se på det som blir sagt, og dreier seg om dypere og mer kritiske fortolkninger av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012). I fortolkningen av mitt materiale opplevde jeg at det ikke alltid var eksplisitt hva informantene sa. Noen ganger refererte informantene til noe de hadde sagt tidligere i intervjuet, og jeg måtte derfor gå frem og tilbake i datamaterialet for å se hva de hadde sagt. Deler av svaret på et spørsmål kunne derfor finnes i en annen meningskategori enn den jeg konkret jobbet med. Jo flere ganger transkripsjonene ble lest, desto lettere ble det å trekke paralleller fra et spørsmål til et annet. Forståelsen for materialet ble derfor dypere etter at det hadde gått litt tid. Dette var et krevende, men nyttig arbeid for å få et bredere bilde av datamaterialet.

4.7 Validitet og reliabilitet

Som forsker er det viktig å tilstrebe kvalitet i alle ledd av forskningsprosessen. Kvalitet i forskningsprosessen dreier seg blant annet om reliabilitet og validitet. Mens reliabilitet referer til hvor pålitelig resultatene er, referer validitet til hvor vidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 118). Ifølge Bø og Helle (2002) refererer validitet til gyldighet, og i hvilken grad et måleinstrument, et eksperiment eller en undersøkelse avdekker den virkelighet man tilsikter å undersøke. Validiteten i min studie dreier seg om i hvilken grad analysen av mine intervjudata kan avdekke rektors refleksjoner omkring handlingsrommet, og om disse refleksjonene er et pålitelig grunnlag til å trekke slutninger eller konklusjoner. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at valideringen av en studie ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen fra start til slutt. I intervjuguiden har jeg stilt spørsmål om hvilke faktorer som fremmer og hemmer rektor i arbeidet med å lede elevenes læring. Jeg har i stor grad brukt begrepene fremme og hemme for å holde fokus på handlingsrommet. Validiteten i studien mener jeg styrkes ved hyppig bruk av disse begrepene. Matrisen som vist i tabell 2, er også med på å styrke validiteten. Denne tydeliggjør hva studien skal avdekke, nemlig hvilke indre og ytre rammer som fremmer og hemmer rektors handlingsrom.

Ifølge Befring (2015) er det ved bruk av kvalitative metoder forskeren selv som er «hovedinstrumentet», og validitetsspørsmålet vil derfor stor grad gjelde omfanget av

«researcher bias». Forventninger og forutinntatte oppfatninger er eksempler på dette og kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data. Forskeren vil alltid ha en forut-forståelse som kan influere våre forutsetninger for objektivitet, og dette reiser forskningsetiske utfordringer ved kravet om personlig integritet (Befring, 2015). For å styrke validiteten i fortolkningen av data, er det ifølge Dalen (2011) en fordel om man legger til rette for intersubjektivitet mellom forsker og informant. Intersubjektivitet i samfunnsforskning dreier seg om hvordan opplevelser og uttalelser blir felles mellom mennesker (Dalen, 2011). I analysen av et transkribert intervjumateriale må man være nyansert og varsom når man skal tolke informantens motiver og intensjoner (Befring, 2015). Gjengivelse av relevante sitater i fra intervjumateriale vil tydeliggjøre masteroppgavens analysedel, og er et godt verktøy for både forsker og leser av oppgaven. For å styrke oppgaven og studiens validitet er det i tillegg viktig med gode informanter som kan tenkes å gi uttømmende svar på spørsmålene som problemstillingen reiser (Dalland, 2008). I min studie er det rektors refleksjoner som står i hovedfokus, og da er det naturlig at det nettopp er rektorer som har vært informanter i intervjustudien min. Spørsmålene som formuleres i en intervjustudie må ifølge Dalland (2008) hele tiden ses på bakgrunn av problemstillingen. Robinsons (2014) fem dimensjoner sammen med Bergs (1999) teori om det uutnyttede handlingsrom, har i denne masteroppgaven vært sentrale i utarbeidelsen av både problemstilling og for spørsmålsformuleringene i intervjuguiden. Dette mener jeg styrker oppgavens validitet og skaper i tillegg en lett gjenkjennelig struktur gjennom oppgaven.

Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012) Vi taler her om hvorvidt funnene i en studie er generaliserbare. Det er en vanlig innvending mot intervjuforskning at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. I et forskningsperspektiv er det interessant med funn som er overførbare og som kan gi en forklaring ellers bidrag til liknende kontekster eller problemstillinger. Utvalget i min intervjustudie består av tre ungdomsskolerektorer. Disse tre rektorene er fra sammen kommune og har på mange måter de samme ytre rammene de må forholde seg til gjennom de kommunale vedtakene og planene. I Norge er det mange kommuner og disse har ulike skolepolitiske plattformer og bestemmelser å forholde seg til. Det er vanskelig å rettfærdiggjøre en generalisering av alle norske ungdomsskolerektorer på grunnlaget av tre rektorer i samme kommune. Resultatene av intervjustudien min kan med andre ord ikke generaliseres nasjonalt. Studien kan derimot si noe

om hvordan rektorer lokalt i denne kommune reflekterer rundt handlingsrommet. Det er til sammen åtte ungdomsskoler i kommunen hvor studien er gjennomført, og man kan på bakgrunn av utvalgsstørrelsen gjøre analytiske generaliseringer for den gitte kommunen. En analytisk generalisering er en begrunnet vurderingen av hvilken grad funnene i en studie har overføringsverdi eller kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen eller tilsvarende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2012).

Reliabilitet er synonymt med pålitelighet og stabilitet (Bø & Helle, 2002). Det kan være vanskelig å reprodusere data i kvalitative studier, og dermed kan det reises spørsmål om reliabilitet er et egnet begrep i en slik sammenheng. Det er et grunnleggende krav om at også kvalitativ forskning skal gjennomføres på en reliabel måte, og at fremgangsmåten som benyttes skal beskrives fra start til mål (Befring, 2015). En av utfordringene i en kvalitativ intervjuundersøkelse er transkripsjonenes reliabilitet. Kvaliteten på lydopptakene, nedskriverens nøyaktighet og hvor man velger å sette punktum og komma er avgjørende for reliabiliteten av studien (Kvale & Brinkmann, 2012). I min studie ble opptakene gjort ved hjelp av Ipad og en applikasjon med navn Audio Memos. Lydkvaliteten på disse opptakene var god og det var uproblematisk å høre hva informantene sa. Informantenes refleksjoner var derimot til tider usammenhengende, og det kunne derfor være vanskelig å vite hvor komma og punktum skulle settes i transkriberingsarbeidet. Noen ganger begynte informantene på resonnementer, men stoppet opp midt i, og begynte på et nytt resonnement. Dette førte til at deler av transkriberingen ikke i like stor grad ble brukt i analysen. Det var i størst grad rektor A og B som «pratet seg bort». Rektor C var mer presis i sine uttalelser.

4.8 Forskningsetikk

Etiske problemstillinger preger ifølge Kvale & Brinkmann (2012) hele forløpet i en intervjustudie, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer gjennom hele undersøkelsen. En etisk problemstilling kan for eksempel dreie seg om hvordan man ivaretar informantenes konfidensialitet. Konfidensialitet handler om at data identifiserer deltakerne ikke må avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). I min studie har jeg identifisert deltakerne som rektor A, B og C. I tillegg har jeg ikke nevnt hvilken skole eller kommune rektorene jobber i. Dette mener jeg har bidratt til å bevare informantenes konfidensialitet.

I en intervjustudie bør deltakerne informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debrifing (Kvale & Brinkmann, 2012). Mine informanter har skriftlig samtykket til å delta i intervjustudien etter premissene skissert i samtykkeerklæringen. Denne ligger som vedlegg nr. 4 til oppgaven. I tillegg informerte jeg rektorene i forkant av intervjuene om formål med studien og om konfidensialitet, og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta i undersøkelsen. Personopplysningsloven ble innført i 2001, er dette medfører at forskere har meldeplikt for prosjekter som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Min intervjustudie har godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Godkjenningen ligger som vedlegg nr. 3 til oppgaven.

5 Analyse

I det følgende kapittelet presenterer jeg empiriske funn. Dataene vil bli analysert i lys av Bergs (2007) teori om handlingsrommet presentert i teorikapittelet. Fokuset vil være rettet mot skolens indre og ytre rammer, og vil se på hvilke perspektiver rektorene har når det gjelder hvilke faktorer som hemmer og fremmer disse i forhold til elevenes læring. Kapittelet er strukturert etter samme lest som intervjuguiden, altså Robinsons (2014) fem dimensjoner eller hovedområder. Hvert av hovedområdene vil bli presentert hver for seg, for så å bli oppsummert samlet i slutten av kapittelet. Informantene i studien blir referent til som rektor A, B og C, som vist i tabell 1.

5.1 Mål og forventninger

Ifølge rektor C kommer målene for skolen ofte fra eksterne instanser gjennom kommunen og staten. Skolens målsettinger blir i stor grad bestemt av han selv i samarbeid med inspektørene. Disse målene er basert på resultater og analyser. Han påpeker at de ansatte gjerne burde ha vært med på å sette mål, men at dette ville ha tatt for mye tid. Sitatet under illustrerer dette:

I utgangspunktet er det slik at ansatte sjeldent kommer med mål, men ofte kommer dette utenifra eller blir satt i gang av oss (...) Hvordan vi kommer frem til målene er kanskje ikke så mye styrt av mine 70 ansatte, men mer av resultater og hva vi har kartlagt og analysert (...) Vi kunne ha vært bedre til å satt mål og kurs med de ansatte. Men her er et tidsaspekt, og hvis alle skulle uttalt seg ville vi ikke kommet noe sted.

På skolen til rektor B er det inspektørene som har ansvar for både det pedagogiske og administrative på trinnene sine. Rektor leder skolens pedagogiske og administrative arbeid gjennom inspektørene. Innledningsvis sier han lite konkret om hvilke mål han har for skolen, men nevner senere at han liker godt regneark og følger opp elever, lærere og trinn på bakgrunn av blant annet tallene som viser seg her. Rektor A utarbeider målene i likhet med rektor C sammen med sine inspektører. Målene blir så presentert for personalet, og detter blir disse diskutert av lærerne i grupper. Avslutningsvis blir resultatene av lærernes diskusjoner tatt opp i plenum for å trekke noen felles tråder.

Rektorene er samstemte i sine betraktninger når det gjelder statlige og kommunale planer, og synes å være positivt innstilt til disse. Det kan virke som rektorene ønsker å være tro og lojale mot de nasjonale planene, de kommunale planene. Datamaterialet viser at rektorene ser behovet for å jobbe med grunnleggende ferdigheter. De tre rektorene er også samstemte i forhold til å være positivt innstilte til de nasjonale prøvene, og de mener dette er et nyttig verktøy i elevenes utvikling og læring. De har et elevperspektiv og fokuserer på elevenes læring.

Rektor B sine refleksjoner belyser dette med følgende uttalelse:

Jeg mener absolutt at den (kvalitetsplanen for kommunen) er med på å fremme læringen, og det er klart at dette - at vi har de nasjonale prøvene som en slags temperaturmåler på om vi er på rett vei i forhold til de grunnleggende ferdighetene, det synes jeg er veldig greit i forhold til å se om vi er på sporet eller om vi må justere.

Rektor B og C ser ikke de statlige eller kommunale planene som hemmende for å nå egne eller skolens mål. Rektor A peker derimot på at tid og penger alltid er en hemmende faktor uansett hvordan du snur og vender på det.

Rektor A og C ser på ledelsen og seg selv som fremmende faktorer når det gjelder å etablere mål og forventninger til elevenes læring. Tydelighet, formidlingsevne og oppdaterte ledere er ifølge rektor B det viktigste. En samstemt ledergruppe mener rektor C har mye å si for resultatet av for eksempel implementeringen av nye pålegg utenifra eller nye ordninger internt på skolen.

Ifølge rektor A og C er det en liten andel av personalet som jobber imot implementeringer av mål bestemt av ledelsen, og at dette virker hemmede. Rektor B kaller utfordringen «den privat praktiserende læreren», som hører det du sier men, som gjør som han vil likevel. Ifølge rektor C blir foreldresamarbeid også vanskeligere dersom lærere ikke følger felles vedtak ved skolen. Troverdigheten svekkes, mener rektor C, dersom vedtakene skolen informerer de foresatte om ikke blir gjennomført i praksis. Rektor C poengterer hvorfor han er rektor og hvem han jobber for slik:

(..)det er jo derfor jeg er her. Det er for at mine elever skal ha det best mulig. De får ikke velge. Mine ansatte kan velge hvor de skal jobbe. Dersom jeg er veldig urimelig, så kan de finne en annen plass, jeg har tenkt å bli noen år til.

Både rektor A og C hevder at det først og fremst er holdninger blant personalet som er hemmende for muligheten til å skape mål og forventninger til elevenes læring. Det er med andre ord de indre rammene som virker hemmende. Ifølge rektor B er det de ytre rammene med arbeidstidsordningen som er mest hemmende. Men også ved denne skolen er det deler av personalet som virker hemmende. Den snevre tolkningen av arbeidstidsordning blant noen av lærerne er for rektor B en faktor som er hemmende og er en kilde til frustrasjon.

Oppsummering

Ser man dimensjonen *Etablere mål og forventninger* under ett, kan det virke som om alle rektorene har et positivt syn på ytre pålegg ifra statlige og kommunale instanser. De ytre rammene satt av kommunale og statlige myndigheter blir av disse rektorene i stor grad sett på som fremmede for elevenes læring. Det eneste som ble nevnt av rektor C som hemmende, var arbeidstidsordningen. Denne var imidlertid bare hemmende dersom ansatte tolket denne snevert, noe den ifølge rektor C i noen tilfeller ble.

De indre rammene viste seg i størst grad å være hemmende når det gjaldt å etablere mål og forventninger til elevenes læring. Faktorer som tid og penger var hemmende, men den mest fremtredende faktoren som hemmet var personalet ved skolene. Ved flere anledninger ble personalet nevnt som en hemmende faktor. Dette gjaldt for alle tre rektorene. Ansattes holdninger og «den privat praktiserende læreren» synes å være hemmende for rektorene ved disse ungdomsskolene. Det virket som at de fleste ansatte aksepterte bestemmelser og forslag fra ledelsen, men at mindretallet som klaget eller satte seg imot var, eller ble etter hvert en utfordring for ledelsen. En av strategiene for å bøyte med motstand er som rektor B sier, nemlig å stå imot presset, i stedet for å fjerne seg slik ledelsen gjorde før. Det kan virke som om rektor A er den av rektorene som involverer de ansatte i størst grad når det gjelder beslutninger som tas på skolen.

5.2 Strategi for ressursanvendelse

Rektor B gir en fyldig beskrivelse av hvordan ressursene brukes. Det virker som om læremidler blir prioritert fremfor lærertetthet, med unntak av matematikkfaget. Det har vært en

omrokking av lærerressurser. Der det tidligere var lærere som faglig støtte i fagene svømming og mat og helse, er det nå satt inn assistenter for å redusere lønnskostnader. At rektor B mener at læremidler i noen tilfeller er like viktige som læreren kommer nokså tydelig frem i følgende utsagn:

Så hører du skoler, i hvert fall gjorde du det før, at de ikke fikk visk og blyanter. Visk og blyanter, hva koster det? En krone eller femti øre, men da er det bedre å kunne hive blyanter etter dem, hvis det er det som skal til for å fremme læring, for den dyreste faktoren i skolen er jo læreren.

Rektor A og C er opptatt av lærernes kompetanse i de fagene de underviser i. Rektor C mener det er viktig å ha ressurspersoner i spesialundervisning. I stedet for å fylle opp lærerstillingene med en post med spesialundervisning, har det blitt satt inn personer som er har master i spesialpedagogikk eller master i faget det undervises i.

Et felles trekk for alle skolene er at rektor satser på IKT og å ha en datapark som er oppdatert. Dette kommer blant annet frem i følgende utsagn i fra rektor A:

Vi bruker nok ganske mye penger på å oppjustere IKT, men jeg tror det er vel anvendte penger. Vi må treffe elevene der de er, og de er i den verden, selv om vi voksne ikke alltid er det.

Alle rektorene er naturligvis opptatte av kostnadene av pedagogisk personell, men de går i forskjellige retninger. Rektor A og C satser og bruker mye penger på kvalifisert og høyt utdannede lærere, mens rektor B tenker at det kan settes inn en assistent i stedet for en lærer der dette lar seg gjøre.

(...) Vi har sett litt på dette med svømmeundervisning. Før hadde vi to lærere der den ene sto på land og talte hoder og fikk lærerlønn, mens den andre drev svømmeundervisning. Nå bruker vi assistenter på land til å telle hodene. Det er mye billigere slik at vi kan bruke penger på en helt annen måte. Kjøkkenet på mat og helse har de vært så geniale at de lagt til slik at det bare tar halve klasser, to kjøkken ved siden av hverandre med halve klasser er meningsløst, spør du meg da, men nå har vi sagt at på det ene kjøkkenet har vi lærer og på det andre har vi assistent. Fordi at vi tenker det at undervisningen i klasserommet handler om hva de to gjør sammen, ikke at det plent må være to pedagoger. Pedagogene har sine oppgaver men det er veldig mye kjøkkenarbeid som kan gjøres av den

rette fagarbeideren eller assistenten kanskje mye bedre enn om du har master i norsk pluss litt kokekjøkken på siden og synes det er interessant (Rektor B).

Rektor A svarer at «Kristin midlene»¹ har vært fordelaktig for skolen, og har gitt dem et handlingsrom de ellers ikke ville ha hatt de siste årene. Rektor B og C mener at det er få tiltak som hjelper dem i fordelingen av ressurser på skolen. Rektor C nevner et dataprogram, puls, som kan være tidsbesparende, mens Rektor C sier at friheten skolene har, kan virke fremmede. Det er usikkert hva Rektor C her refererer til.

Når det gjelder statlige og kommunale pålegg, synes rektor B at det kan være hemmende at klassestørrelsen skal ha så mye å si for hvor romslig eller mager økonomien skal være. Finansieringsmodellen som kommunen har, betegner han som hemmende og uforutsigbar. Rektor C synes på sin side at reglene for fordelingen av elever innad i kommunen burde blitt forandret. Han hevder videre at det er for mange elever som ønsker å gå på skolen hans i forhold til kapasiteten:

Det er gjerne 30-40 elever ekstra hvert år som søker seg hit, som jeg ikke har mulighet til å si nei til på grunn av reglene er som de er, og da er det slik at det tyter elever ut i alle bauer og kanter, vi tar i bruk alle rom. Vi har undervisning i hall, mediatek og i gang. Og det hemmer. Det fremmer i hvert fall ikke læring (Rektor C).

Regler for elevtall og klassestørrelse virker til å være utfordrende for to av rektorene. Dette gir utslag for økonomien på skolen, eller kapasiteten når det gjelder undervisningsrom. Rektor C har fått «Kristin midler» og er tilsynelatende tilfreds med statlige og kommunale pålegg.

Samtlige rektorer fremhever lærerne som en ressurs internt på skolen. Inspektørene blir også ved alle skolene sett på som en stor hjelp for rektor. Annet personal som kontor assistent, renholdsarbeidere, vaktmester, IKT rådgivere og helsesøster blir også trukket frem som viktige ressurser ved skolene. Skolen til Rektor B har syv planleggingsdager og dette blir nevnt som en ressurs dersom en ser på ressurser i vid forstand.

På tross av at lærerne blir sett på som en ressurs for skolene, er det også de som ifølge rektorene skaper uro og stiller spørsmål ved ledelsens bestemmelser. Spørsmålet jeg stilte var

¹ Her refereres det til da Kristin Halvorsen var Kunnskapsminister fra 2009-2013. Det ble under hennes ledelse innført en prøveordning med at skoler ved en gjennomsnittlig gruppestørrelse på over 20 elever skulle få ekstra midler til en ekstra lærer i utvalgte fag. Målet var at elevene skulle oppleve økt mestring og bedre læringsutbytte.

hvilke ressurser som hjalp rektor til å være leder for elevenes læringsarbeid, men på tross av dette dro både rektor A og C frem personalet som eksempler på hva som er problematisk med interne ressurser.

Det er ulike faktorer som begrenser rektorenes muligheter til å fordele ressursene de har til rådighet. Eldre skolebygg medfører utgifter til vedlikehold, som det heller hadde vært ønskelig å kanalisere til læringsarbeid:

Det er klart det at vi har et skolebygg som er gammelt, fra 1966, og det er klart det at det å måtte bruke masse ting på å flikke og skifte ut møbler og sånne ting. Jeg kjenner på at jeg må bruke økonomi på ting som ikke fremmer læring alltid, men som samtidig gjør at det er viktig å bruke det på det. Har vi ting som ser stygt ut, så vil det ofte føre til at det forverrer seg, og da blir det fort slum. Så jeg synes utforingene ligger i på en måte, å få kanalisert de ressursene som jeg har til læringsarbeid (Rektor A).

Tid nevnes også her som en hemmende faktor når det gjelder grunnlag for samarbeid. Rektor C synes faglig samarbeid mellom lærere kan være utfordrende. Enkelte lærere er motvillige til å bruke ekstra tid på skolen, som igjen begrenser ressursen til faglig samarbeid. Det ses også som en utfordring å skulle blidgjøre alle lærerne ved skolen. Lærerne som ressurs kan også hemmes ved at informasjonsstrømmen og kommunikasjonen fra ledelsen ikke er god nok.

Dersom rektorene hadde hatt flere ressurser til rådighet ville de ha prioritert økt faglig samarbeid, skolemat og flere ressurspersoner. Rektor B ville ha prioritert mer tid til kollegaveiledning og skolevandring, og ville videre ha prioritert tid slik at lærere kunne reflektere og gi hverandre tilbakemeldinger på observasjoner gjort i hverandres klasserom. Rektor C ville blant annet ansatt en ekstra inspektør til pedagogisk utviklingsarbeid, slik at han har flere til «å spille ball med» når det gjelder avgjørelser for videre utvikling av skolen. Rektor A ville ha prioritert kantine med gratis skolemat.

Oppsummering

De indre rammene i skolen blir av alle rektorene støttet gjennom en satsning på IKT og økt lærertetthet. Dette er faktorer som rektorene mener virker fremmende for elevenes læring, og prioriterer og satser derfor mye av skolens ressurser på disse områdene. Alle rektorene ser også på lærerne på skolene som en ressurs, men er samtidig opptatt av å få frem at noen av lærernes

motvilje virker hemmende for skoleutviklingen og ledelsens mål for skolen. IKT er en viktig del av dagens skolehverdag, og er det er derfor på alle skolene prioritert å ha en ny datapark. De indre rammene gjennom lærere og IKT fremstår med andre ord som de mest prioriterte på skolenes budsjettposter.

5.3 Sikre kvalitet av lærernes undervisning

Informantene i intervjustudien er opptatte av å sikre god kvalitet på lærernes undervisning. Dette kommer frem når de forteller om ulike grep de tar for å kontrollere og justere lærernes praksis i klasserommet. Alle tre rektorene er ute på skolevandring eller observasjon av lærernes undervisningspraksis med tilhørende samtale i etterkant. To av rektorene (A og B) er opptatt av karakterstatistikk for å kontrollere elevenes læring og utvikling. De mener dette fremmer deres mulighet for å påse at elevene lærer det de har krav på. Rektor A bruker også nasjonale prøver på 8. og 9. trinn som verktøy for å se om elevresultatene går opp eller ned. Rektor B går også inn på den enkelte elevs resultater og analyserer utviklingen fra 8. trinn til 10. trinn. Samme rektor sier selv at han liker regneark og mulighetene som ligger i analysen av karakterdataene. Rektor C er mest opptatt av å følge opp de felles vedtakene skolen har gjort når det gjelder gjennomføringen av en undervisningstime. Han kontrollerer også arbeidsplaner og hvordan elevene blir evaluert. Rektorene er opptatt av å ha kontroll på hva som foregår i klasserommet for å sikre god kvalitet på undervisningen lærerne gir. De mener alle at det virker fremmende for elevenes læring at de har ulike kontrollsystemer for å fange opp eventuelle justeringer som må til for å forbedre lærernes undervisningspraksis og elevenes læring.

Alle tre rektorene er positive til nasjonale prøver. De er samstemte i at de er et godt redskap for dem som ledere til å indikere hvilket nivå elevene er på, og om det er en utvikling hos elevene. Rektor A fremhever at det ikke alltid har vært slik, men at slik de foreligger i dag, er de nasjonale prøvene et nyttig verktøy i ungdomsskolen:

Per i dag vil jeg si at de er fremmende. Tidligere ville jeg ha sagt at det ikke var noen mening i nasjonale prøver. Det var bare på en måte en øvelse vi gjorde. Det ble ikke lagt opp til tidligere at vi skulle forberede elever, at det på en måte bare skulle være en sjekk på hvordan de var i systemet, og så ble det ikke gitt tilbakemeldinger som vi kunne bruke til noe. Det var på en måte bare et tall på hvordan de og hvordan skolen lå an (...) Det formålet har vi også nå, men samtidig så kan vi også gå inn på den enkelte elev, og sjekke ut hvor de enkelte

elev har svakheter og styrker, og så bruke dette i læringsarbeidet. Derfor er de nasjonale prøvene fremmende i dag, fremfor det de var før (Rektor A).

Rektor C sier også at de nasjonale prøvene er et godt verktøy for å jobbe opp mot faglærere og enkeltelever:

Jeg liker nasjonale prøver i forhold til at jeg synes det er veldig bra å bruke internt. Jeg jobber ikke noe med nasjonale prøver i forkant. Vi øver ikke, men vi gjennomgår ganske nøye i etterkant. Det har mye å si for enkeltelever og for læreren som underviser i faget. Så jeg har mer og mer sansen for nasjonale prøver (Rektor C).

Data fra de nasjonale prøvene blir ved alle skolene brukt til lærings- og utviklingsarbeid. For at dataene fra de nasjonale prøvene skal komme til nytte kreves det en ledelse som tilrettelegger disse for lærerne mener rektor B:

Når det gjelder de nasjonale prøvene, så krever det jo det at skolelederne tilrettelegger og analyserer dem. Vi kan ikke forvente at vi gir tilgangen til udir sine sider, gå inn og finn resultatene og gjør noe med dem. Vi er nødt til å analysere og bearbeide materialet og servere det ut til personale, eller så har de ikke mulighet til å få noen refleksjon. Hvis jeg bare leverer ut listen og sier, javel vi har så og så mange på nivå en, to, tre, og så videre, og navnene på dem er der, så hjelper det lite. Vi er nødt til å tilrettelegge, slik at lærerne forstår hva det betyr (Rektor B).

Rektorene synes at data fra de nasjonale prøvene virker fremmende for skolen. De virker fremmende for både dem som ledere, for lærerne og for den enkelte elev.

Rektor A og B gir tilbakemelding på undervisningen til noen av lærerne i løpet av året gjennom det begge kaller skolevandring. Denne tilbakemeldingen kommer ofte i etterkant av observasjon av en undervisningstime. Ingen av rektorene har dette som et prioritert område. Rektor A og C mener at det er tid som i all hovedsak gjør at dette området nedprioriteres. Rektor C sier at slik situasjonen er i dag, så har han ikke tid til å gi lærerne tilbakemelding på undervisningen deres. Rektor B uttrykker at det ikke foreligger noen ytre begrensninger når det gjelder å bruke tid på observasjon og tilbakemelding på undervisning, men at det snarere er et valg som blir gjort internt på den enkelte skole:

Jeg har en administrasjonskonsulent som tar seg av mange av de oppgavene som en annen rektor kanskje har, for vi har løftet over oppgaver til administrasjonskonsulenten, sånn som ikke er pedagogisk aktuelle oppgaver og det betyr egentlig at jeg har mye tid til det, hvis jeg bruker tiden til det. Men så handler det om, javel, hvor ofte skal vi ha administrativt personale inne i klasserommet, så det er en balanse der. Så jeg føler ikke at det er noen ytre begrensninger, det er mer mine indre begrensninger til å gå ut og gjør det, mer enn det jeg gjør i dag. For det er jo det det handler om, du må ut i manesjen og sjekke hvor sagmuggen er.

Oppsummering

Rektor C sier at de bruker skolevandring for å fremme og sikre god undervisning ved skolen, men nevner på et senere tidspunkt at verken han eller ledelsen har tid til å gi lærerne tilbakemelding på deres undervisning. Det kan virke som om observasjon ved denne skolen fremfor alt blir brukt som et kontrollverktøy for ledelsen, og ikke som et verktøy for utvikling hos læreren. Alle tre rektorene mener at de ytre rammene gjennom nasjonale prøver virker fremmede for dem som ledere. De mener dette er et godt verktøy som kan hjelpe dem i å få en pekepinn på hvilke områder elevene har tilfredsstillende kunnskaper og på hvilke områder elevene har manglende kunnskaper. De nasjonale prøvene virker som en kontroll av skolen i fra sentrale myndigheter, men fungerer også ved disse som en kontroll i skolene lokalt. Det er få faktorer som virker hemmende ifølge disse rektorene. Dette gjelder både for de indre og ytre rammene for skolen. Det er kun tid som blir nevnt som en hemmende faktor. Begrenset tid er årsaken til at rektor A og C ikke har observasjon som et prioritert område, mens rektor B sier han har tid til å observere, men velger å ikke gjøre dette for ofte.

Det er interessant å se hvor positivt innstilte rektorene er i forhold til de nasjonale prøvene, men i hvor liten grad de egentlig følger opp resultatene av disse. Rektorene har kunnskaper om hvordan dataene fra de nasjonale prøvene tolkes, og hvordan disse kan benyttes til et lærings- og utviklingsarbeid. Handlingsrommet deres til å observere praksis og undervisning, blir hemmet på grunn av tidsmangel ifølge rektor A og C. Det kan med andre ord se ut som om alle rektorene liker å ha kontroll på resultater og data fra de nasjonale prøvene, men at de ikke prioriterer å observere kvaliteten på lærernes undervisning. Det er lærerne som skal undervise og lære elevene i de eventuelle manglene som kommer frem av resultatene på prøvene.

5.4 Lede lærernes læring og utvikling

Rektorene brukte i all hovedsak interne ressurser på skolen for å utvikle lærernes kompetanse. Rektor B mente at det ikke var faglig kompetanse som trengtes blant lærerne, men kompetanse i formidling:

Å få faget ut til elevene på en vettug måte så elevene begriper det, det er vel der den store utfordringen er. Og det er der vi bruker tiden. Vi bruker lite krefter på faglig oppdatering, altså sende de på engelskkurs, norskkurs, og mattekurs, den typen, det gjør vi jo ikke i noen særlig grad.

Kompetanseheving skjer gjerne også på bakgrunn av egne ønsker og på eget initiativ fremfor at dette er noe rektor sender lærerne avgårde på.

Vi spør jo i alle medarbeidersamtaler, er det noe du har behov for å utvikle deg i, og så noterer vi det ned og så ser vi om det er mulighet til å hjelpe de med de kursene (Rektor A).

De tre rektorene nevner alle ulike kommunale og statlige tiltak som hjelper dem til å bedre lærernes undervisningspraksis. Rektor C trekker frem utdanningsdirektoratets nettsider som en god støtte i undervisningen, mens rektor B mener blant annet at de sentralt gitte satsningsområdene NyGiv og Vurdering for læring, er med på å hjelpe ham å lede og i tillegg bedre lærernes undervisningspraksis. Rektor A synes at den nasjonale satsningen – Ungdomstrinn i utvikling er et steg i riktig retning og mener dette kan komme til å bli en suksess:

Jeg tror faktisk at det som er i ferd med å skje i skolen vil gjøre hele forskjellen ved at vi får et skikkelig løft for ungdomstrinnet denne gangen. Det er ikke fordi det er så veldig mye nytt, men det er fordi det at det ligger en refleksjon for det vi gjør hos den enkelte.

Det er få eller ingen statlige og kommunale tiltak som ifølge rektorene hemmer deres arbeid med å lede lærernes læring og utvikling. Den eneste faktoren som blir trukket frem av rektor C er at det til tider er mye pedagogisk fravær, mer enn sykefravær.

Rektorenes mulighet for å gi lærerne faglig påfyll og etterutdanning er litt uklare. På skolen til rektor C er det kun én lærer som tar videreutdanning, mens på skolen til rektor A er det noen

som får videreutdanning innenfor regning, lesing, skriving og digitale ferdigheter. På skolen til rektor B er det to lærere som tar videreutdanning innenfor henholdsvis rådgivning og matematikk. Både rektor A og B brukte like mye tid på å fortelle om deres egen og inspektørens videreutdanning, fremfor å svare på hvilke muligheter de hadde til å gi lærerne etterutdanning og faglig påfyll:

Den ene inspektøren har tatt master i ledelse i aksjonslæring, den andre holder nå på med rektorskolen, og den tredje inspektøren har vært sammen med meg i nettverk hos Gyldendal, hvor vi rett og slett har vært med i et nettverk av rektorer og inspektører fra andre deler av landet. Det har vært fantastisk kjekt og det har vært noen flotte foredragsholdere som har vært der (Rektor A).

Ifølge rektor A er det en hemmende faktor hvis lærerne er mye borte fra skolen i forbindelse med videreutdanning. Elevene er avhengig av kontinuitet og lærer best dersom den samme læreren har ansvar for undervisningen:

En må hele tiden stille spørsmål om hvor vidt elevene blir skadelidende eller ikke. Jo mer lærerne er vekke, jo mer kommer det tilfeldige vikarer inn og det skaper uro i deres læring, fordi de er vanedyr elevene, altså de er vant til, altså hvis jeg var læreren så var de vant med var jeg som gjorde det, og jeg gjorde det på min måte, og det er den måten de lærer på for de er vant med det (Rektor A).

Rektor B skulle gjerne hatt flere av sine lærere med på regjeringens satsning – Kompetanse for kvalitet. Ni av lærerne ved denne skolen søkte om videreutdanning, men kun to fikk tilbud. Dette mener han er en ytre ramme som kan virke hemmende. Rektor C uttrykker at lærerne som får tilbud om videreutdanning må være fra ulike trinn om gangen, for å unngå at det blir begrensende for skolen som helhet.

Rektor B og C trakk begge frem en satsning på Vurdering for læring som et utviklingsarbeid med et tilfredsstillende resultat. Dette ble sett på som en suksess på bakgrunn av resultatene i elevundersøkelsen, som viser at Vurdering for læring er kjent for elevene. Rektor C trakk også frem en nedgang i mobbing som et resultat av et suksessprosjekt. Rektor A synes at tilsetningsprosesser er en vesentlig del av det å utvikle og lede skolen. Tilsetning og sammensetning av personalet er noe av det viktigste rektor gjør ifølge henne:

Jeg har vært veldig bevisst på hvem jeg har tilsatt, og det er vel kanskje noe av den viktigste jobben en rektor gjør, det er å sette sammen et personal. Jeg har

et veldig komplementært lederteam hvor jeg nå sitter og føler at jeg kan delegere nesten hva som helst til de andre.

Oppsummering

Når vi ser dimensjonen *å lede lærernes læring og utvikling* under ett, ser man at rektorene synes at det er mange ytre rammer som virker fremmede for dem som leder for lærernes læring og utvikling. De nasjonale satsningene som NyGiv og Ungdomstrinn i utvikling er eksempler på tiltak som blir trukket frem som fremmede for læring og utvikling blant lærerne. Dyktige og faglig sterke lærerne blir av alle rektorene trukket frem som en viktig ressurs for felleskapet og lærernes læring. Det kan virke som om rektorene mener at de indre rammene gjennom de ansatte på skolene er en tilfredsstillende kompetansemessig aktørberedskap. Den eneste hemmende faktoren skapt av de ytre rammene gjennom staten er at det til tider er mye fravær blant lærerne i forbindelse med videreutdanning. Det er med andre ord en ambivalens i forhold til videreutdanning. De er positive til læring og utvikling blant lærerne, men skeptiske til fraværet i den forbindelse. Alt i alt blir det trukket frem flest fremmede faktorer i forbindelse med spørsmålene omkring lærernes læring og utvikling. Dette gjelder både de indre og de ytre rammene. Slik sett kan man gjerne si at rektorene er utviklingsrettet og har gode muligheter for å utnytte handlingsrommet som foreligger ved skolene.

5.5 Sikre en trygg og stabil skolehverdag

For at lærerne skal kunne skape en trygg og disiplinert skolehverdag, har alle skolene et ordensreglement som rektorene selv mener er tydelige. Alle rektorene trekker frem klasseledelse og en god start på timen som avgjørende for en god skolehverdag. Trivsel og ivaretagelse av elevene når det gjelder mobbing blir også trukket frem som sentralt for at elevene skal ha det bra på skolen. Rektor C er opptatt av at det stilles forventninger til lærerne dersom det skal stilles forventninger til elevene:

Skal elevene komme presis så bør du selv også komme presis. Hvis du forventer at elevene skal levere til en viss dato, da bør vi selv levere tilbake til en bestemt dato selv.

Rektor A er opptatt av at elevene må ha det godt og trives på skolen for å kunne lære noe:

Jeg tenker at hvis elevene ikke har det godt på skolen, så får de ikke lært noe uansett altså. Trygghet, kjempeviktig. Ingen lærer når de er utrygge.

Lærerne klarer stort sett å håndtere elevene på egenhånd mener rektor B, og dette er et resultat av skolens fokus på relasjonsbygging mellom lærerne og elevene. Slik har det imidlertid ikke alltid vært hevder han:

Vi hører sjelden at lærere sier at du må komme og ta denne eleven, jeg vil ikke ha ham. Du hørte ofte det før. Nå må noen spesped folk komme og hente ham, jeg vil ikke ha ham her, sant.

Det er flere ytre faktorer som fremmer arbeidet med å skape en trygg skolehverdag, mener rektorene. Faktorer som blir trukket frem er lovverket, at det skal fattes enkeltvedtak i forhold til mobbesaker og læringsledelse. Rektor A synes det er bra at kommunen gjennomfører målbare undersøkelser og trivselsundersøkelser blant elevene:

Vi blir fulgt opp av kommunaldirektøren hvert eneste år. Det er godt. Jeg liker det. Jeg liker det at noen følger med meg litt.

Et klart og tydelig skolereglement blir nevnt som en indre faktor som fremmer rektor A i å ha en disiplinert elevgruppe. Hun mener også at gjensidig respekt mellom lærer og elev er avgjørende for dette. Rektor C trekker frem trivsel i personalet som en avgjørende faktor for å skape trivsel og disiplin blant elevene. Derfor har han fokus på å premiere lærerne med gode tider og gode resultater:

Jeg tok de med til London, jeg har tatt de med på seilbåttur. Vi feirer litt våre resultater med å gi litt goder. Vi kommer med litt pizza av og til, tar de med ut og spiser. Viser at vi setter pris på de, og prøver å få de til å være stolte av å jobbe her ved skolen, få det til å smitte over til elevene. Det å trives her vil jo si at de presterer bedre, og det vil jo si at det blir mer læring i klasserommet (Rektor C).

Rektor B mener at vurdering for læring er med på å skape en disiplinert elevgruppe som ser mening i å være på skolen:

Det at vurdering for læring handler om å vurdere elevenes arbeid for at de skal bli bedre, det er jo med på å forebygge disiplinærproblemer, altså

disiplinærproblemer som følge av at elever ikke vet hvorfor de er på skolen, og ikke vet hvordan de skal komme seg videre (Rektor B).

Det er ingen faktorer som hemmer rektor C i å utvikle en disiplinert og trygg skolehverdag for elevene. Rektor A hevder derimot at det er noen elever som er svært utfordrende og som virker hemmende for skolen og de andre elevene:

Tidvis så får vi elever som nesten er for syke til å gå på skolen. Og som da tapper oss veldig mye for de er kjempeutfordrende. Og det hemmer oss. Det hemmer oss fordi at vi må bruke veldig mye energi, kanskje de prosentene av energi på de elevene og da har vi lite igjen til de andre. Det at vi hele tiden må være på defensiven, i stedet for å være på offensiven. Og det er vanskelig altså fordi at det er begrensende hvilke virkemidler skolene har sant? Stort sett er de verbale og på en del elever så virker de ikke. Det synes jeg hemmer.

Rektor B synes i utgangspunktet ikke at det er noen faktorer som hemmer han i arbeidet med å utvikle en disiplinert og trygg skolehverdag for elevene, men gir uttrykk for at foreldre og hjemmet i større grad enn tidligere bidrar til uro i skolen:

Det er jo en vridning i det at eleven nå mer enn før blir støttet opp i fra hjemmet på alle bauer og kanter, Der hjemmet kanskje går inn og problematiserer og gir ting andre dimensjoner enn hva det kanskje er, hvis det er en konflikt så hauser kanskje enkelte foreldre denne konflikten opp til å være mer enn det den kanskje er i stedet for å legge en demper på den. De er kanskje mer konfliktskapende enn dempende i noen tilfeller opplever jeg (...) Det var gjerne litt annerledes før i tiden for da hadde læreren og skolen en litt større autoritet i forhold til foreldrene. Nå er det jo det bildet der elevene har veldig sterke rettigheter, og de er klar over rettighetene sine, og skolen og læreren har gjerne blitt svakket i forhold til dette (Rektor B).

Samarbeid med foreldrene ser alle rektorene på som en vesentlig og viktig oppgave for skolen. Foreldrene blir sett på som fremmede for deres handlingsrom til å ha et godt miljø både på og utenfor skolen. Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) blir av både rektor A og C trukket frem som en viktig samarbeidspartner, og får gjennom dette utvalget gode tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som bør bli bedre ved de respektive skolene.

6 Drøfting

I følgende del vil jeg drøfte mine funn i analysen i lys av tidligere forskning. Forskningsspørsmålene vil være et bakteppe for drøfting. De hemmende og fremmende faktorene er med andre ord sentrale for drøftingen. Robinsons (2014) forskning har blitt viet størst plass som relevant forskning på dette området tidligere i oppgaven, og vil dermed også her være den sentrale kilden til sammenligning og drøfting. Annen forskning vil bli brukt til å eksemplifisere og underbygge min argumentasjon. Drøftingen har som mål å besvare forskningsspørsmålene:

1. Hvilke faktorer fremmer rektors handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?
2. Hvilke faktorer hemmer rektor handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?

6.1 Den positive og tilpasningsdyktige lederen

Flere av funnene i analysen viser at rektorene i studien er åpne og velvillige til å gjennomføre tiltak, planer, utviklingsmål og pålegg gitt fra skolens ytre rammer gjennom kommunen og departementet. Dette kan tyde på at rektorene har tiltro til både den sittende regjeringen og de lokale styringsmyndighetene gjennom fagstab. De er med andre ord positive til styring av skolen og at de ytre rammene virker fremmende for dem som ledere for elevenes læring. På den ene siden kan det være en fordel for kommunen dersom også de andre rektorene ved de resterende ungdomsskolene er like positive til de lokale styringsmyndighetene. På den andre siden kan det bli vanskelig å dra nytte av de lokale ressursene ved den enkelte skole, dersom lærerne og annet personalet har liten påvirkningskraft på bestemmelsene som gjelder for skolene de jobber på. Nye ideer og vinklinger som kunne ha vært tilsvarende gode eller bedre for forholdene ved deres skole får da gjerne for liten grobunn. Dersom målene i skolen i stor grad kommer ovenfra og ned tyder Robinsons (2014) funn på at det kan bli vanskelig å få målene til «å sette seg i veggene» på den enkelte skole. For å lykkes med å integrere mål i skolen må de ansatte ifølge Robinson (2014) være forpliktet til målet og ha tro på at de har evner til å gjennomføre målet.

Rektorenes velvillighet til å gjennomføre tiltak fra de ytre rammene, kan virke hemmende for skolen dersom skolepolitikere har et snevert syn på hvilken forskning som har effekt på elevens læring. I de senere årene har Hattie vært i vinden med boken «Synlig læring». Når skolepolitikere og byråkrater argumenterer for eller imot skoletiltak, slår de gjerne i bordet med Hatties forskning på hva som har stor effekt på læring (Svarstad, 2015). Ifølge Svarstad (2015) er det forskere som hevder at norske skolepolitikere velger selektivt i fra Hatties forskning, og at de bruker denne når det samsvarer med deres politiske ståsted. Sjøberg (2015) er en av kritikerne som mener at de politiske konklusjonene blir trukket på bakgrunn av Hatties rangeringer av «ting som virker» for elevenes læring. Han hevder at Hatties analyser er for generelle og at svarene denne forskningen gir er basert på analyser fra studier som er publisert på engelsk, og først og fremst i England og USA. Ifølge Sjøberg (2015) gir Hatties forskning bastante generaliseringer på tvers av kontekst, fag, alder, kultur og samfunn, og at forskere verden over derfor ikke legger stor vekt på Hatties rangeringer. En konsekvens av skolepolitikernes selektive utvelgelse kan virke hemmende for rektorenes mulighet til å ta i bruk handlingsrommet. Dersom skolepolitikernes tiltak er basert på forskning som ifølge Sjøberg (2015) er for generell og bygger på internasjonale forhold, kan en mulig konsekvens bli en svekkelse av det lokale handlingsrommet ved skolene. En annen mulig konsekvens er en «kenguruskole» med liten forankring i lokale forhold og svak identitet. Kenguruskolen som begrep ble introdusert av Tiller (1990) og er en betegnelse på en skole med svak identitet, og som hopper fra guru til guru, fra ide til ide og fra verdi til verdi (Tiller, 1990 s. 9).

6.2 Nasjonale prøver – et nyttig verktøy

Funnene i analysen gir et bilde av at rektorene i intervjustudien er imøtekommende og begeistret for nasjonale prøver som verktøy i skolen. De mener at dette virker fremmende for dem som ledere for elevenes læring. Dataene fra de nasjonale prøvene gir ifølge disse rektorene et godt verktøy i jobben med å identifisere elvers sterke og svake sider. Dataene er ifølge dem også nyttige for lærerne som underviser i fagene som blir målt gjennom prøvene. Ifølge Gaure (2015) gir de nasjonale prøvene verdifulle forskningsdata, men bør ikke brukes til å rangere de som jobber ved skolene. Han hevder også at de nasjonale prøvene er yndet av pressen, og at man slik sett kan oppleve et slags press som rektor for å oppnå gode resultater. Funn fra analysen viser at rektorene tidligere synes at de nasjonale prøvene kun ble brukt til å sammenligne skoler, men at de i dag fungerer mer som et verktøy for dem som ledere for elevenes læring. NIFUs

(2013) rapport om evaluering av nasjonale prøver som system bekrefter disse funnene. Deres hovedfunn viser gjennom spørreundersøkelser og intervju at de fleste skolelederne gir uttrykk for at nasjonale prøver har gitt dem et godt redskap til å utvikle skolen. Lærerne er derimot nølende til denne påstanden (NIFU, 2013). For å ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet er man avhengig av at skolen som organisasjon er i utvikling. Dersom rektorene i større grad enn lærerne er positivt innstilte til de nasjonale prøvene, kan det være vanskelig å ta i bruk handlingsrommet som foreligger. Dersom lærerne er uenige om at de nasjonale prøvene er et godt verktøy, vil det være vanskelig å flytte handlingsrommets grenser fra de indre mot de ytre. Hvis vi derimot tenker oss at rektorene leser NIFUs (2013) evaluering av nasjonale prøver, kan funnene herfra nyttes til utvikling av skolen. Rektorene kan da i samarbeid med lærerne finne mulige løsninger slik at de nasjonale prøvene også av lærerne blir sett på som et nyttig verktøy. Slik kan de sammen ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet og bedre skolens aktørberedskap.

Formålet med nasjonale prøver er ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og i deler av faget engelsk. Resultatene skal altså identifisere hvilke ferdigheter hos elevene som er tilfredsstillende og hvilke som bør bli bedre. Det er dermed nødvendig for skolen som helhet å sette seg mål om å forbedre ferdighetene som viser seg svake hos elevene. Et felles mål om hva som bør gjøres kan derfor være fornuftig. Observasjon av lærernes undervisning kan i en slik sammenheng være et nyttig verktøy for rektor og skoleledelsen. Funns fra analysen viser at rektorene i utgangspunktet ser på observasjon som et nyttig verktøy for å observere lærernes undervisning, men sier samtidig at dette ikke er en prioritert oppgave. Dersom rektorene i liten grad observerer undervisning, kan man anta at det er vanskelig å si noe om hva som bør forandres eller forbedres i lærernes undervisningspraksis. Rektorene i studien sier at de bruker tallene fra de nasjonale prøvene til å analysere elever, klasser og lærere. Dersom rektorene i stor grad analyserer prøveresultatene på egenhånd og ikke følger opp resultatene gjennom observasjon av undervisning slik som min studie viser, kan det være en fare for at rektor blir en administrativ leder snarere enn en pedagogisk leder på dette punktet. For å sikre en god kvalitet på undervisningen bør skolen ifølge Robinson (2014) ha en ledelse som er engasjert og som er tilstede gjennom klasseromsobservasjon. Funns fra TALIS undersøkelsen viser at norske lærere ønsker mer oppfølging og tilbakemelding fra skolelederne (NIFU STEP, 2009). I samme undersøkelse viser funn at norske ungdomsskolelærere i svært liten grad opplever at skolens ledelse eller rektor gjennomfører klasseromsundervisning, eller kommer med forslag til

hvordan de kan forbedre sin undervisning. Slik sett så avviker ikke rektorene i studien seg i forhold til andre rektorer i Norge. TALIS resultatene viser også at norske lærere sjeldent observerer hverandres undervisning og deltar i liten grad i et profesjonelt felleskap for å diskutere hverandres undervisning. En mulig konsekvens av dette kan være at det i liten grad oppstår en felles undervisningskultur ved skolen (NIFU STEP, 2009). Dersom rektorene ønsker å forbedre resultatene på de nasjonale prøvene, men i liten grad har tid å observere undervisning, kan en mulig løsning bli at de tilrettelegger for at lærerne observerer hverandres undervisning. Resultatet av dette kan bli en felles undervisningskultur, som i sin tid kan være lettere for rektor å påvirke i plenum, fremfor å veilede og korrigere lærere enkeltvis. Slik kan også de nasjonale prøvene bli et felles verktøy for skolen som helhet. En slik kollektiv læring vil være i tråd med Irgens (2014) som referer til funn fra forskning som viser at skoler med kollektiv læring kan vise til bedre læringsresultater sammenlignet med skoler uten kollektiv læring. For å utnytte potensialet i handlingsrommet er rektorene avhengig av å ha kunnskaper om de indre grensene. Rektorene er med andre ord avhengig av å vite hva som foregår i klasserommene for å få kunnskaper om de indre rammene. Mine funn taler slik sett for at det vil være fordelaktig for rektorene å bruke mer tid på klasseromsobservasjon for å kunne lede elevenes læring. Rektorenes nedprioritering av observasjon er også i strid med Robinsons (2014) konklusjoner på hva som har størst påvirkning på elevenes resultater: «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (Robinson, 2014 s. 25).

6.3 Tid til ledelse

En fremtredende faktor som virket hemmende for rektorene, var mangel på tid til å drive felles utviklingsarbeid og tid til samarbeid mellom lærerne. Ved flere anledninger var tid en faktor som ble beskrevet som hemmende for skolens utvikling og elevenes læring. Rektorene mener at det ikke er nok tid innenfor rammene gitt i daværende arbeidstidsavtale, og at det derfor er utfordrende å få gjennomført nok felles utviklingsarbeid og kompetanseheving blant personalet på skolene. Slik arbeidstidsavtalen var på tidspunktet intervjuene ble foretatt, mente rektorene helt klart at denne virket hemmende. Rektorene ønsket med andre ord en større myndighet til å styre mer av lærernes tid på skolen, for å kunne ha større innflytelse på hvilken retning og utvikling skolen skal ha. Rektorenes vurdering av arbeidstidsavtalen er i tråd med departementet:

Departementet mener at lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler kan bidra til å svekke skoleledelsens muligheter for å legge til rette for læringsfremmende arbeidsformer. Avtalene er ikke godt nok tilpasset dagens skole fordi de hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og fleksibel bruk av lærernes arbeidstid (Stortingsmelding 30. 2003-2004).

Rektorenes ønske om mer tid sammen med lærerne er også i tråd med Robinsons (2014) fjerde dimensjon for hvilken ledelseshandling som påvirker elevenes prestasjoner, nemlig å lede lærenes læring og utvikling. Det er denne ledelseshandlingen som ifølge hennes beregninger gir størst effekt i forhold til å påvirke elevenes læringsresultater. Et ønske om mer bundet tid med disse beregningene tatt i betraktning, kan være en god investering for elevenes fremtidige læringsresultater. Mer tid til felles utvikling og læring blant skolens ansatte vil kunne åpne for større grad av aktørberedskap med hensyn til fremtidige omstillinger og utfordringer i skolen. Det vil da i større grad være mulig for rektor å ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet. Funn fra studien taler for en arbeidsavtale hvor rektorene har større myndighet til å bestemme bruken av lærernes tid. Hvordan dette påvirker handlingsrommet vil imidlertid være avhengig av den rådende kulturen på skolen som rektor leder. Dersom denne er snever eller lukket vil rektor få utfordringer med å utnytte det ikke-utnyttede handlingsrommet. Funn fra studien viser at rektorene mente at noen av lærerne hadde en snever tolkning av arbeidstidsavtalen og at dette virket hemmende for muligheten til å drive utviklingsarbeid etter lærernes undervisningstid. Rektor A hevdet at den «den privatpraktiserende læreren» virket hemmende for hennes mulighet til å lede elevens læring. Tiden som ble brukt til å veilede disse lærerne hadde liten effekt. Disse lærerne fortsatte med samme praksis som tidligere, uavhengig av hva rektor sa. Dette kan tyde på at rektorene står ovenfor en krevende jobb dersom de ønsker å utnytte potensialet i handlingsrommet. Ifølge Robinson (2014) må man som skoleleder ha evnen til å bygge tillitsrelasjoner med lærerne. I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne (ibid) et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villige til å fornye praksis. Skoler med høy tillit blant lærerne har i tillegg større akademisk og sosial fremgang sammenlignet med skoler med lav tillit til skolelederne.

Funn fra denne intervjustudien viser at rektorene bruker tid på videreutdanning og er med på faglig utviklingsarbeid utenfor skolen. Rektorene hevdet at dette virket fremmende for dem som ledere. Funn fra TALIS undersøkelsen (NIFU, 2014) gjennomført våren 2013, bekrefter også at rektorene deltar i noe større grad enn lærerne i profesjonelle og faglige utviklingsaktiviteter.

Det som virket hemmende for rektorene ifølge NIFU (2013) var at studiene ofte kom i konflikt med andre arbeidsoppgaver og kostnaden av selve opplæringen. Funn fra studien viser at det er forholdsvis få lærere som tar videreutdanning. En av årsakene til dette hevdet rektor A var at lærerfravær kunne gå ut over elevenes læring. Rektor B hadde håpet at flere lærer kunne ta del i regjeringens satsning Kompetanse for kvalitet, men at bare to av ni som søkte fikk tilbud om dette. Funn fra studien viste også at rektorene var mer positivt innstilte til kurs og utdanning initiert av kommunen eller nasjonale satsninger, enn kurs og utdanning som ansatte ønsket å ta på eget initiativ. Dette viser at rektorene har tiltro til at de kommunale og nasjonale satsningene er gjennomtenkte og bygger på kunnskaper om hva skolene trenger. Rektorenes og kommunens tidsbruk av lederutdanning er i tråd med Robinsons (2014) første lederferdighet, nemlig å kunne anvende relevant kunnskap. Rektorene bør ifølge denne anbefalingen inneha oppdatert kunnskap om hvordan elever lærer og hvilken type undervisning som er egnet i ulike klasser og sammenhenger. Kunnskaper om hvordan elevene lærer kan bidra til å veilede lærerne til å bedre sin undervisningspraksis. Dette vil i så måte åpne for å ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet.

6.4 Rektorenes prioriteringer

Funnene viser at IKT er et satsningsområde og at rektorene prioriterer mye av de disponible midlene til nettopp dette. Det er ikke overraskende at rektorene bruker ressurser og satser på IKT, i og med at digitale ferdigheter utgjør en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012). De digitale ferdighetene blir sammen med de andre grunnleggende ferdighetene, sett på som et avgjørende redskap for læring i alle skolefag (ibid). Slik sett er det også avgjørende at skolene har digitale hjelpemidler som står i stil med den digitale utviklingen. Rektorene mener at IKT er en viktig del av skolehverdagen og virker fremmende for elevenes læring. De prioriterer derfor mye av ressursene på å ha en ny datapark. Funn i en komparativ studie av ungdomsskoleelevers digitale ferdigheter, viser at norske elever presterer godt over det internasjonale gjennomsnittet på den digitale prøven gjennomført av ICILS 2013 (Ottestad, Trondsen, Hatlevik & Rohatgi, 2014). I samme undersøkelse svarer et flertall av skolelederne i Norge at skolen prioriterer kompetanseheving i IKT-bruk for lærerne gjennom tiltak som kurs og økte ressurser. Dette viser at informantene i studien allokterer skolens ressurser i samsvar med andre norske rektorer i ungdomsskolen.

Økt lærertetthet er også en faktor som ifølge rektorene virker fremmende for elevenes læring. De mener også det er viktig at lærerne har god kompetanse i fagene de underviser. Andre funn viser at det ikke er like viktig for rektor B å ha økt lærertetthet i fag som kroppsøving og mat og helse. I disse fagene mener han at en assistent i samarbeid med en lærer kan gjøre like god jobb som en pedagog. Rektor C mente at det var viktig at spesialpedagoger underviste elever med rett til spesialundervisning. Han satte derfor inn personer med master i pedagogikk eller master i faget det ble undervist i. Dette viser at rektorene prioriterer noe ulikt. Imidlertid var rektorene samstemte i å prioritere økt lærertetthet i matematikkfaget. Kunnskapsdepartementets (2013) formål med økt lærertetthet er blant annet å støtte opp om skolens arbeid med tilpasset opplæring og å gjøre opplæringen mer praktisk.

Både prioriteringen av IKT og økt lærertetthet er indre faktorer som kan fremme rektorens mulighet til å ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet. IKT og økt lærertetthet er begge faktorer som kan bidra til å utvide de indre rammene, som i sin tur kan fremme elevenes læring. Dette avhenger imidlertid av skolens aktørberedskap. Det vil ikke være nok i seg selv å bruke ressurser på IKT og økt lærertetthet. Skolen som organisasjon er avhengig av konsensus blant de involverte lærerne om hvilke arbeidsoppgaver den ekstra læreren skal ha og hva dette skal føre fram til. Dette må i tillegg gjennomføres i praksis dersom man skal snakke om at skolen som organisasjon har lært. Først da kan det ikke-utnyttede handlingsrommet tas i bruk. En helhetlig tenkning rundt bruken av IKT i skolehverdagen, kan også åpne for å ta i bruk det ikke-utnyttede handlingsrommet. En kollektiv læring om bruken av IKT kan ifølge Robinson (2014) og Irgens (2014) føre til forbedring av elevens læring.

7 Konklusjoner og implikasjoner

Hensikten med denne intervjustudien har vært å få en grundigere forståelse for rektors handlingsrom i ungdomsskolen, og hva som hemmer og fremmer dette. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer rektorer over sitt handlingsrom i forhold til å være leder for elevenes læring?

Med utgangspunkt i problemstillingen formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer fremmer rektors handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?
2. Hvilke faktorer hemmer rektor handlingsrom i forhold til skolens indre og ytre rammer?

Faktorer som nasjonale prøver, NyGiv og Vurdering for læring er ifølge rektorene ytre rammer som virker fremmende for deres handlingsrom. Når det gjelder de indre rammene nevner rektorene blant annet IKT og økt lærertetthet som fremmende faktorer for deres handlingsrom.

Tid er en faktor som virker hemmende for handlingsrommet både når det gjelder de indre og de ytre rammene. Lærernes arbeidstidsavtale er ifølge rektorene en ytre ramme og faktor som virker hemmende for deres handlingsrom.

Rektorene i studien er positive til og mener at observasjon av lærernes undervisningspraksis virker fremmende for dem som ledere av elevenes læring. Funn fra studien viser imidlertid at rektorene nedprioriterer dette som en følge av mangel på tid. Rektorene i studien prioriterer mye av skolens disponible midler på IKT og økt lærertetthet. Dette mener de virker fremmende for elevenes læring.

Funn fra studien viser at mangel på tid er en fremtredende faktor som virker hemmende for rektor i deres ledelsesarbeid. Handlingsrommet for å drive kollektivt utviklingsarbeid og samarbeid mellom lærere, blir svekket gjennom en arbeidstidsavtale som ifølge rektorene i for liten grad åpner for at rektor kan styre lærernes tid. De ytre rammene gjennom kommunale og nasjonale retningslinjer og andres bestemmelser virker i stor grad som fremmende faktorer for

rektorene. Nasjonale prøver er et eksempel på et tiltak fra de nasjonale myndighetene som ifølge rektorene virker fremmende og gir dem som leder et godt verktøy i arbeidet med å lede elevenes læring.

Studien har klare begrensinger. Datagrunnlaget bygger på intervjudata fra tre informanter. Fordi dette er en liten studie, kan resultatene i oppgaven ikke uten videre generaliseres til andre utover utvalget. Til tross for dette gir studien rom for å si noe om rektorenes handlingsrom i denne kommunen. Oppgaven belyser sentrale faktorer som er med på bestemme hva som virker fremmende og hemmende for rektors handlingsrom i ungdomsskolen i ledelse av elevenes læring. Studien er gjennomført på ungdomstrinnet og kan ikke uten videre overføres til å gjelde rektorer i barneskolen og videregående opplæring. Likevel kan det argumenteres for at i og med at alle skoleslag følger samme læreplan og dreier seg om elevenes læring, kan det antas at studien kan være av nytte utover de tre skolen hvor datagrunnlaget ble hentet fra.

Mine funn viser at rektorenes mangel på tid kan virke hemmende for å lede elevenes læring. En implikasjon av dette kan på kommunalt nivå være at skoleeier inviterer rektorene til å redegjøre for hvilke faktorer som påvirker deres handlingsrom i forhold til tid. Dette er et tema som også kan være aktuelt å fortsatt sette på dagsorden i et nasjonalt perspektiv. Andre funn viser at rektorene mener at de nasjonale prøvene virker fremmende for dem som ledere for elevenes læring. En implikasjon av dette kan være å utvikle mer kunnskap om på hvilke måter arbeid med nasjonale prøvene kan fremme elevenes læring. Funn viser også at rektorene mener at observasjon av lærernes undervisningspraksis virker fremmede for dem som leder, men at de nedprioriterer dette som en følge av mangel på tid. En implikasjon av dette kan være at observasjon av klasseromspraksis settes på dagsorden.

Som tidligere nevnt er egen studie av lite omfang. Det kan være behov for å samle inn data om rektors handlingsrom fra et større utvalg rektorer i Norge. Det kan også være behov for å observere rektorenes praksis med tanke på å øke kunnskapen om rektorers handlingsrom slik det viser seg i daglig praksis.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. CAPPELEN DAMM AS.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2007). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* (2. opplag). Gyldendal Forlag AS.
- Berg, O. T. (2014, 22. mai). *Organisasjon*. I STORE NORSK LEKSIKON. Hentet 13. april 2015, fra <https://snl.no/organisasjon>
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *PEDAGOGISK ORDBOK. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (Arbeidsnotat 10/2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. NIFU.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.
- Dalen, M. 2. utgave (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav. 4. utgave (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (3.opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Espedal, B. & Kvitastein, O. A. (2012) Rom for læring: betydningen av handlingsrom for ledelse. Hentet 05. april 2015, fra <http://www.magma.no/rom-for-laring-betydningen-av-handlingsrom-for-ledelse>
- Fuglseth, K. & Skogen K. (red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. J.W. Cappelen Forlag as.
- Gaure, S. (2015, 5. februar) Skolerangering og lotto. *Aftenposten*, s. 53
- Helle, Lars. 2. utgave (2002). *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utgave). Universitetsforlaget.

- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I Postholm, M. B. & Tiller, T. (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s.281-296) CAPPELEN DAMM AS.
- Isaksen, T. R. (2015, 30. januar). Hva jeg har lært som kunnskapsminister. *Aftenposten*, s. 36-37
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet 08. mai 2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Handlingsrom for kvalitet. Rapport fra arbeidsgruppen som har vurdert handlingsrommet i universitets- og høyskolesektoren*. Hentet 16. april 2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/handlingsrom_for_kvalitet.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Retningslinjer tilskudd for økt lærertetthet*. Hentet 10. mai 2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilskudd/Alle-tilskuddsordninger/Skoleeiere/Okt-larertetthet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2. utgave (2012). *Det Kvalitative forskningsintervjuet*. (3. opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2009). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. I Hargreaves, A., et al. (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (s. 611-629). Springer International Handbooks of Education 23.
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I Møller, J & Sundli, L. (RED.) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s.165-184). Høyskoleforlaget.
- Ottestad, G., Trondsen, I., Hatlevik, O., Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Senter for IKT i utdanningen. UIO.

- Robinson, V. M. J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. (1.opplag). CAPPELEN DAMM AS.
- Seland, I., Vibe, N., Hovdhaugen, E. (Rapport 4/2013) *Evaluering av nasjonale prøver som system*. NIFU.
- Sjøberg, S. (2015, 17. april). Skoleforskning som børs og katedral. *Aftenposten* s. 32-33
- Svarstad, J. (2015, 25. april). Knusende dom fra den største skolestjernen. *Aftenposten*, s. 4-5
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Gyldendal Norsk forlag A/S.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Hentet 25.april 2015, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Hentet 29.04.15, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (Rapport 23/2009) *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål

Hvor mange år har du jobbet som rektor?

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Alder?

A. Etablere mål og forventninger

1. Hvordan arbeider du sammen med de ansatte for å skape mål og forventninger for elevenes læring?

Ytre rammer

2. Hvilke statlige og kommunale tiltak/planer synes du fremmer elevenes læring?
3. Hvilke begrensninger synes du statlige og kommunale vedtak har å si for muligheten til å nå dine eller skolens mål for elevenes læring?

Indre rammer

4. Hva fremmer din mulighet til å etablere tydelige mål og forventninger til elevenes læring?
5. Hva hemmer deg i å etablere tydelige mål og forventninger til elevenes læring?

B. Strategi for ressursanvendelse

6. Hvordan fordeler du ressursene du har til rådighet i forhold til å nå målene som er satt for elevenes læring?

Ytre rammer

7. Er det noen statlige eller kommunale tiltak som hjelper deg som leder til å fordele ressursene du har til rådighet på egen skole?
8. Er det noen statlige eller kommunale pålegg som hemmer deg i å bruke ressursene til å nå elevenes læringsmål?

Indre rammer

9. Hvilke interne ressurser på skolen hjelper deg som rektor til å være leder for elevenes læring?
10. Er det noen interne utfordringer på skolen som begrenser ditt arbeid med å fordele ressursene du har til rådighet?
11. Hvilke oppgaver eller områder ville du ha prioritert dersom du hadde hatt flere ressurser til rådighet?

C. Sikre kvalitet av lærernes undervisning

12. Hvordan jobber du med å sikre at elevene får god kvalitet på den undervisningen som lærerne gir?

Ytre rammer

13. Vil du si at de nasjonale prøvene er hemmende eller fremmende for deg som leder for elevens læring?

Indre rammer

14. Hvordan bruker dere dataene fra de nasjonale prøvene?

15. Hvilke muligheter har du som rektor til å gi lærerne tilbakemelding på deres undervisning?

16. Hvilke begrensninger har du som rektor til å gi lærerne tilbakemelding på deres undervisning?

D. Lede lærernes læring og utvikling

17. Hvordan jobber du med å utvikle lærernes kompetanse?

Ytre rammer

18. Er det noen statlige eller kommunale tiltak som hjelper deg som leder til å bedre lærernes undervisningspraksis?

19. Er det noen statlige eller kommunale tiltak som hemmer deg i dette arbeidet?

Indre rammer

20. Hvilke muligheter har du til å gi etterutdanning eller faglig påfyll til lærerne?

21. Hvilke begrensninger har du som rektor for å gi lærerne muligheter for etterutdanning og faglig påfyll?

22. Er det et konkret prosjekt eller utviklingsarbeid som du har ledet som du ser på som en suksess?

E. Sikre en trygg og stabil skolehverdag

Hvordan jobber du for at lærerne skal kunne skape en trygg og disiplinert skolehverdag sammen med elevene?

Ytre rammer

23. Er det noen statlige eller kommunale planer som fremmer arbeidet for å skape en trygg skolehverdag for elever og lærere?

Indre rammer

24. Hvilke konkrete tiltak har dere ved skolen som hjelper deg som rektor til å ha en disiplinert elevgruppe?

25. Er det noen faktorer ved skolen som hemmer deg i å utvikle en disiplinert og trygg skolehverdag for elevene?

26. Hvordan samarbeider dere med foreldrene for å fremme stabil og trygg skolehverdag for elevene?

F. Dagsaktuelle spørsmål

27. Hva tenker du som rektor om forslaget til den nye arbeidstidsavtalen for lærerne? Hvilke muligheter eller begrensninger ser du i denne?

28. Hva tenker du blir hovedutfordringene i skolen i de neste årene?

Vedlegg 2: Eksempel på analyse matrise

			<i>Rektor A</i>	<i>Rektor B</i>	<i>Rektor C</i>
Mål og forventninger	Indre rammer	Hemmende faktorer	Tid, penger, personal ressurser, Den privat praktiserende læreren.	Skolen eller seg selv som leder for organisasjonen. Enkelte ansatte	Ansattes holdninger - arbeidstid, tid
		Fremmende faktorer	Formidlingsevne, tydelighet, oppdaterte ledere		Samstemt ledelse, ressurs personer
	Ytre rammer	Hemmende Faktorer		Arbeidstidsordningen	
		Fremmende faktorer	Nasjonale prøver, LK06, grunnleggende ferdigheter	Nasjonale prøver, grunnleggene ferdigheter, kommunale planer, LK06 , fagstab hos komunaldiriktøren	Vudering for læring, rektor skolen,

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Se neste side.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ruth Jensen

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Vår dato: 13.03.2015

Vår ref: 42296 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2015.

Meldingen gjelder prosjektet:

42296

Rektors handlingsrom i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ruth Jensen

Student

Stian Wold Hultgren

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stian Wold Hultgren stianwold@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42296

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men ber om at det påføres navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Samtykke til gjennomføring av intervju.

11.02.15

Til informant

Jeg viser til muntlig informasjon vedrørende innsamling av data til undersøkelse. Herved følger en forespørsel om skriftlig tillatelse til innsamling av data.

Undersøkelsen inngår som datamaterialet i masterstudiet i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å undersøke hvordan rektorer reflekterer over sitt handlingsrommet når det gjelder å være leder for elevenes læring.

I denne forbindelse ber jeg om skriftlig tillatelse til innhenting av data gjennom intervju som metode.

Datamaterialet vil bli forsvarlig oppbevart under bearbeiding og anonymisert. Datamaterialet vil bli slettet innen 31.12.2015. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Den enkelte kan når som helst trekke seg. Jeg ber herved om skriftlig samtykke.

På forhånd takk.

Stian Wold Hultgren
Tlf: 99156795

Jeg gir med dette mitt informerte samtykke til å delta som informant i prosjektet i henhold til det som er skissert ovenfor

Sted og dato..... Underskrift.....

