

# Når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring

- *En studie i ledelsesstrategier på tre skoler*

Trude Bø Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

25.10.2015

# Når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring

- *En studie i ledelsesstrategier på tre skoler*

*Når det gjelder de beste lederne, legger ikke folket merke til deres eksistens.*

*De nest beste blir hedret og lovprist av folket.*

*De neste blir fryktet, og de neste hatet...*

*Når de beste ledernes verk er gjort, sier folket: Vi gjorde det selv*

*Robert Townsend*

© Trude Bø Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud

År: 2015

Tittel: Når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring

Forfattere: Trude Bø Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Nasjonale prøver har siden innføringen i norsk skole i 2007 hyppig blitt trukket frem og problematisert i mediene. En forventning i rammeverket for nasjonale prøver er at kommuner og skoler bruker resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen både på individ, skole- og skoleeiernivå. Hvordan gjøres dette? Hva kjennetegner skoler, skoleledere og ledelsespraksis som lykkes med dette arbeidet?

Spørsmålene over har formet utgangspunktet for vårt arbeid, der vi har undersøkt hvilke ledelsesstrategier rektorer ved tre skoler med resultatfremgang på nasjonale prøver i lesing har. Møller og Ottesen (2011) hevder at mange rektorer har for lite kunnskap om hvordan resultatene fra nasjonale prøver kan integreres i arbeid med skoleutvikling. Videre problematiserer Møller (2006b) at forskning på dette feltet i stor grad er basert på angloamerikanske undersøkelser, hvor testing av ferdigheter foregår i langt større utstrekning enn i Norge, og hvor bruken av resultatene også har ulikt formål og en annen type konsekvenser for skolene.

Problemstillingen: *«Hva karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet?»* har vært hovedfokus for vår undersøkelse. Vi antok at rektorer på skoler som lykkes med resultatforbedring over tid har noe felles og at det finnes elementer i deres ledelsespraksis som sier noe om hvordan de leder skolen strategisk, for å oppnå dette. Vi har sett på hva rektorene fokuserer på i betydningen hva de gjør, og også hva de ikke gjør, på veien mot målet om å utvikle egne skoler. I dette perspektivet har det også vært vesentlig å undersøke i hvilken grad tillit er til stede i relasjonen mellom rektor og lærere.

Den empiriske delen av studien er basert på intervju med tre rektorer, samt fokusgruppeintervju med tilhørende refleksjonsnotat fra lærerne i plangruppa på de samme tre skolene. Skolene har hatt fremgang i nasjonale prøver i lesing fra 8. til 9. trinn på samme elevgruppe i perioden 2010-2013. I tillegg har vi intervjuet kommunalsjefen. Dette som et supplement til rektorenes uttalelser, men også for å få innsikt i kommunens overordnede perspektiver.

Våre innsamlede data viser at de tre skolene gjennomfører nasjonale prøver i tråd med Utdanningsdirektoratets anbefalinger. De øver på prøveformen, men har gjennomgående få ekstra forberedelser utover dette. Kommunen har hatt lesing som satsningsområde i flere år tidligere, og særlig to av skolene har arbeidet med å integrere læringsstrategier, lesestrategier og lesebestillinger som del av skolens opplæring i alle fag. Rektorene fremhever dette som et

suksesskriterium for egne skolers fremgang på nasjonale prøver. Når det gjelder etterarbeidet, har alle skolene systemer for å fange opp elever som ikke har forventet utvikling, og det settes i gang tiltak for disse elevene. Alle tre rektorene involverer seg i svake elevers læringsutvikling. Involveringen skjer gjerne som ledd i skolens systemarbeid, der rektor deltar i møter med elever, foreldre og kontaktlærer, og målet er å sammen finne ut hvilke oppfølgingstiltak og tilpassinger som fremmer læring for akkurat denne eleven.

Basert på intervjuene, synes det som om de tre rektorene har ulike strategier for ledelse av skolene. Den ene rektoren bruker samtale og kommunikasjon bevisst, mens den andre har involvering og helhetstenkning som sitt «mantra». Den siste rektoren sier at hun fremdeles er i «startgropa» på formingen av sin skole, og jobber aktivt med å etablere en «vilkultur». Hun jobber med å få med seg personalet i det som skjer i fellestid, og modellerer være- og tenkemåte i sine møter med ansatte og brukere, gjennom tankegangen «*alle vil lykkes*».

Felles for de tre rektorene er at den gjensidige relasjonelle tilliten står sterkt. Både lærere og rektorene selv uttrykker strategisk bevissthet koblet til ledelse av skolen, og at de er gode på å etablere og opprettholde relasjoner til de ansatte. De oppfattes som tydelige ledere, som klarer å formidle hva de ønsker å oppnå med skolene. Alle tre underviser noe, og to bruker også skolevandring aktivt som verktøy for å forbedre skolens pedagogiske praksis. Omfanget varierer, men de fremhever alle sammen betydningen av kjennskap til kjernevirksomheten som et viktig bindeledd mellom seg selv og skolens ansatte.

Gjennom undersøkelsen vår har vi oppsummert funnene våre til å ligge innenfor det Wahlstrom (2012) betegner som «*instructional ethos*» og «*instructional actions*», som vi har oversatt til *pedagogisk kultur* og *pedagogiske handlinger*. De tre rektorene involverer seg i to komplementære former for lederadferd for både å gi retning til og for å påvirke læringsarbeidet. På den ene siden jobber de for å etablere en *pedagogisk kultur* der kontinuerlig, profesjonell læring finner sted gjennom å ha fokus på læringsprosessene som skjer i kollegiet. På den annen side involverer de seg og utfører *pedagogiske handlinger* inn mot enkeltlærere. De tre rektorene har en tydelig bevissthet på undervisningen og læringen som utøves på sine skoler, og har ulike måter å delta i dette på. Selv om vi ikke kan generalisere ut fra en så liten undersøkelse som vi har utført, tenker vi at funnene våre likevel kan være et bidrag inn i hvilke ledelsesstrategier som bidrar til å utvikle elevenes resultater i lesing slik de vises på nasjonale prøver.

# Forord

Fire års studier ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo avsluttes med denne masteroppgaven. Fire år som har lært oss mye om samarbeid, samhold, ansvar og prioriteringer. Fire år med oppturer og nedturer, både privat og i studie- og arbeidssammenheng. Og ikke minst – fire år som forhåpentligvis har gjort oss til bedre skoleledere.

Arbeidet med studiet har vært en lang og krevende prosess. Vi har erfart at det å studere ved siden av full jobb som skoleledere krever store porsjoner med selvdisiplin. Motivasjonen fant vi gjennom de ulike temaene i pensum som vi kunne knytte til eget arbeid i hverdagen, og særlig nå det siste året hvor vi gjennom arbeidet med masteroppgaven har fordypet oss i et tema vi brenner – for hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang i elevresultatene.

Vi vil derfor takke våre informanter på de tre utvalgsskolene, samt kommunalsjefen, som tok seg tid til å svare på våre intervju spørsmål i en hektisk arbeidshverdag. Deres informasjon danner grunnlaget for masteroppgaven, og uten deres velvilje og deling av erfaringer og praksis ville ikke masteroppgaven blitt til.

Vi vil også takke vår dyktige veileder, professor Jorunn Møller ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, for svært lærerik, god og grundig veiledning. – Du har virkelig holdt godt tak i oss underveis med konstruktive, og ikke minst ærlige oppfordringer og tilbakemeldinger. Takk også for at du har invitert oss inn som observatører i International Successful School Principalship Project (ISSPP), slik at vi har hatt mulighet til å se hvordan forskergruppa har arbeidet.

Gjennom de siste fire årene har vi tilbragt mange timer ved arbeidsbordene våre på fritiden. Dette har uten tvil også påvirket våre familier og vårt privatliv for øvrig. Gjennomføringen av dette studiet og ferdigstillingen av masteroppgaven har derfor kun vært mulig på grunn av stor forståelse og støtte fra våre barn, ektemenn, samboere og andre nære relasjoner. Tusen takk for at dere oppmuntret oss, til tross for at dere ofte måtte finne dere i at studier ble prioritert fremfor dere på kvelder, i helger og ferier.

Røyken/Nesodden/Oslo, 25. oktober 2015

Trude Bø Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Mål	3
1.4	Oppgavens struktur	3
<b>2</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b>	<b>5</b>
2.1	Ledelse som begrep	5
2.1.1	Ledelse i et skoleperspektiv	6
2.1.2	Spenning mellom makt og tillit i ledelsesrelasjoner	7
2.2	Noen internasjonale utviklingstrender ved ledelsesperspektiver som kopler skoleledelse og elevresultater	8
2.2.1	Internasjonal forskning på skoleledelsens betydning for elevresultater	8
2.2.2	«Instructional-» og «transformational leadership»	9
2.2.3	Elevsentrert ledelse og leadership for learning	10
2.2.4	Et distribuert perspektiv på ledelse	12
2.3	Norsk forskning som kopler skoleledelse til læringsresultater	13
2.4	Oppsummering; - Hva sier studier om fremgangsrik skoleledelse?	15
2.5	Vår innramming av ledelsesbegrepet	16
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>18</b>
3.1	Førforståelse	18
3.2	Forskningsdesign	18
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju som metode	19
3.2.2	Pilotundersøkelse	19
3.2.3	Intervjuguidene	20
3.3	Valg av informanter	21
3.4	Datainnsamling	22
3.4.1	Intervjuene	22
3.4.2	Rektorintervju	23
3.4.3	Fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat	24
3.4.4	Intervju med kommunalsjef	25
3.4.5	Transkripsjon	26
<b>4</b>	<b>Analyse og presentasjon av resultater</b>	<b>27</b>
4.1	Analyse av data	27
4.1.1	Analyseperspektiv	27
4.1.2	Koding	28
4.2	Helhetsinntrykk fra skolene	29
4.2.1	Nøkkelopplysninger om skolene	29
4.2.2	Strandlia skole	30
4.2.3	Holmvika skole	31
4.2.4	Bergknatten skole	32
4.3	Presentasjon av datamaterialet	33
4.3.1	Oppfølging av resultater på nasjonale prøver i lesing	33
4.3.2	Rektors oppfølging av lærernes pedagogiske praksis	37
4.3.3	Kjennetegn på relasjonen mellom rektor og lærere	42
4.3.4	Oppsummering av resultatene	46
<b>5</b>	<b>Drøfting</b>	<b>48</b>
5.1	Relasjonell tillit som ledelsesstrategi	48

5.2	Høye forventninger til prestasjoner .....	51
5.3	Ledelse som distribuert praksis.....	52
5.4	Tett på lærernes arbeid med elevene .....	53
5.5	Bevisst rekruttering og mobilisering til felles innsats .....	55
5.6	Balansen mellom pedagogisk kultur og pedagogiske handlinger.....	57
5.7	Drøfting av kvaliteten på arbeidet .....	58
5.7.1	Validitet (gyldighet) og reliabilitet (troverdighet).....	59
5.7.2	Generaliserbarhet (overførbarhet).....	62
5.7.3	Etiske overveielser .....	62
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
6.1	Oppsummering .....	65
6.2	Veien videre .....	68
6.3	Avsluttende refleksjoner .....	70
	Litteraturliste.....	72
	Vedlegg 1: Intervjuguide rektor.....	77
	Vedlegg 2: Intervjuguide/infoskriv lærere .....	79
	Vedlegg 3: Intervjuguide skoleeier .....	80
	Vedlegg 4: Refleksjonskort.....	81
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv rektor .....	82
	Vedlegg 6: Kodingsskjema .....	83
	Vedlegg 7: Godkjenning NSD .....	84
	<b>Figur 1:</b> Betydningen av gjensidig tillit (Bryk & Schneider, 2002; figurteksten er oversatt til norsk av Møller, 2013, s.270).....	48
	<b>Figur 2:</b> Rektors ledelsesstrategier og fremgang i resultater på nasjonale prøver i lesing.....	67
	<b>Tabell 1:</b> Nøkkelopplysninger om skolene.....	29



# 1 Innledning

De siste tiårene har det blitt stilt stadig større krav til skoleledere. De stilles i økende grad til ansvar for skolens helhetlige virksomhet, ikke bare når det gjelder administrative oppgaver, men også for det som skjer innenfor klasserommets fire vegger og for resultatene som produseres (Kunnskapsdepartementet, 2008). Robinson (2011) hevder at skoleledelse må rettes mot undervisning og barn og unges læring. Også vi ser at samarbeid både om oppgaver og ledelse er viktige elementer i en skoleleders hverdag. Ledelse blir i lys av dette ikke bare en formalisert funksjon, men en levende prosess der leder involverer seg, skaper og vedlikeholder betingelser som gir økt positiv uttelling når det gjelder elevenes faglige og sosiale læringsresultater (Møller & Ottesen, 2012). Dette skjer i samhandling med medarbeiderne, og en balanse mellom makt og tillit utgjør sentrale elementer i dette samspillet.

En rekke hyppig refererte internasjonale studier (Hallinger, 2003) viser til at skoleleder kan ha innflytelse på skolens læringsmiljø, som igjen vil påvirke kvaliteten i opplæringen. God ledelse på alle nivåer kan derfor være avgjørende for elevens læringsresultater (Møller & Ottesen, 2011). Allerede tidlig på 2000-tallet publiserte Leithwood, Louis, Anderson og Wahlstrom (2004) en studie som søker å forstå hvordan skoleledelse påvirker elevenes læring. Med utgangspunkt i norsk kontekst skriver Møller og Ottesen (2012) at de fleste skoleledere ønsker å bety en forskjell for de elevene skolen rekrutterer, noe vi kjenner vi oss godt igjen i og som derfor danner bakgrunnen for vårt valg av tema på masteroppgaven.

## 1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Rektor har overordnet ansvar for at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte. Vi ønsker derfor å få innsikt i hvordan rektor som leder, og gjennom sin lederpraksis, ivaretar dette oppdraget ved å se etter kjennetegn og fellestrekk i rektors ledelsesstrategier når de kan kobles til fremgangsrikt læringsarbeid. Vår antakelse er at rektorene på skoler som lykkes med å oppnå resultatforbedring over tid har noe felles, og at det finnes faktorer i deres ledelsespraksis som støtter læringsfremmende skolekultur, økt læringsutbytte og positiv resultatutvikling.

Nasjonale prøver har vært gjennomført årlig siden 2007. Målet er at prøvene skal brukes som læringsfremmende verktøy for å sette i gang tiltak for å forbedre undervisningen

og dermed elevenes læringsutbytte<sup>1</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er et premiss ved prøvene at arbeid med resultatene skal medføre økt læring og utvikling for den enkelte lærer og organisasjonen, og ideelt sett skal dette også medføre bedre læringsmiljø og læringsresultater for elevene (Mausethagen, 2015). I den senere tid har media og politikere hyppig diskutert og brukt nasjonale prøver som testverktøy, der elever måles og skoler rangeres. Bruken av nasjonale prøver har blant annet som følge av denne praksisen blitt et diskusjonstema. Dette krever at skoleledere informerer og synliggjør hvordan prøvene brukes for å oppnå nettopp forbedrede læringsbetingelser og resultater.

Vi vet fra internasjonal forskning at rektor har en indirekte betydning for elevenes resultater (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010; Hallinger og Heck, 2010; Robinson, 2007; 2011, Leithwood & Louis, 2012). I Norge er det få studier som kobler skoleledelse og elevresultater. Dermed kan vårt masterprosjekt være et bidrag inn i dette.

Møller (2006a) hevder at det ikke er noen enkel sammenheng mellom ledelse og resultater i skolen. I tråd med resultater fra International Successful School Principalship Project (ISSPP) som hun deltok i, regner også vi i vårt masterprosjekt med å finne for eksempel bruk av teamarbeid, og at lederteam har fokus på elevenes og personalets læringsprosesser gjennom systematisk skolevurdering og utviklingsplaner. Vi antar at vi også vil gjenfinne elementer fra funn i internasjonal forskning, i tråd med for eksempel Robinson (2011) sin modell for elevsentrert skoleledelse med fokus på rektor som leder for lærernes læringsarbeid, og Hallinger og Heck (2010) som i sin forskning viser til at delt ledelse bidrar til positiv resultatutvikling gjennom å utvikle lærernes profesjonelle praksis.

Vårt bidrag er å vise om, og i tilfelle hvordan, rektorer og lærere bruker slike resultater til å utvikle skolen i en norsk kontekst.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med vår undersøkelse er å se på hvordan skoler på ungdomstrinnet bruker resultater fra nasjonale prøver til å utvikle skolens praksis. Med utgangspunkt i dette har vi formulert problemstillingen: *Hva karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet?*

---

<sup>1</sup> I tillegg bidrar prøvene til å gi data på systemnivå, og resultatene brukes av skoleeiere som sammenligningsgrunnlag med nasjonalt gjennomsnitt i de tre fagene.

Strategi her er å forstå som veien til målet, det vil si hvordan rektor har til hensikt å realisere virksomhetens mål (Hope, 2015). Hva rektor gjør og ikke gjør for å få utvikling i nasjonale prøver i lesing ønsker vi å undersøke nærmere, og ledelsesstrategier i denne sammenhengen har vi avgrenset gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hvordan arbeider skolen (rektor og lærerne) med oppfølgingen av resultater på nasjonale prøver i lesing?
- Hvordan følger rektor opp lærernes pedagogiske praksis på dette feltet?
- Hva karakteriserer relasjonen mellom rektor og lærere?

Kriteriet for utvalget av informanter er ungdomsskoler i en valgt kommune som kan vise til positiv resultatutvikling på nasjonale prøver i lesing over tid, fra 8. til 9. trinn for samme elevgruppe. Lesing er en grunnleggende ferdighet som mest sannsynlig vil påvirke elevenes læringsutbytte og resultatutvikling i mange skolefag.

### **1.3 Mål**

Internasjonal forskning på feltet benytter seg i utstrakt grad av tester for å registrere elevenes læringsresultater. Disse går først og fremst på basisfag og måler ikke fremgang over tid (Leithwood & Louis, 2012). I Norge har vi så langt ikke hatt tilsvarende tradisjon, men norske utdanningsmyndigheter har i senere tid blitt stadig mer opptatt av å bruke evidensbasert forskning som innfallsvinkel, slik at man gjør det som er dokumentert at faktisk virker innenfor undervisning. Mange norske rektorer har imidlertid for lite kunnskap om hvordan de skal jobbe med resultater fra nasjonale prøver inn i skoleutvikling (Møller & Ottesen, 2011). Mot denne bakgrunnen er målet i vår studie å belyse sider ved skoleforskning som hittil har fått liten oppmerksomhet, og vil derfor kunne gi noen implikasjoner for skolelederes praksis.

### **1.4 Oppgavens struktur**

I denne innledningen har vi forsøkt å presentere oppgavetemaet i en forsknings- og samfunnsmessig sammenheng. Bruken av nasjonale prøver som testverktøy og rektors ansvar for et tilfredsstillende læringsutbytte for elevene er beskrevet. Rektor som leder av skolens læringsarbeid og betydningen av involvering og samarbeid med medarbeiderne, for å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene har også blitt tematisert. Hensikten, eller målet

med oppgaven har også blitt beskrevet, samt at problemstillingen med de underliggende forskningsspørsmålene har blitt presentert.

Kapittel to utgjør en teoretisk innramming av oppgaven, der noen perspektiver innenfor ledelse som har relevans for problemstillingen beskrives. Ledelse som generelt begrep, samt vår innramming av ledelsesbegrepet presenteres også.

Metodekapittelet omhandler den empiriske delen av oppgaven. Kapittelet starter med presentasjon av og begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign, og en tilhørende beskrivelse av disse. Deretter følger en presentasjon av informantene, og de ulike trinnene i forskningsprosessen.

Resultatene presenteres ut fra de tre forskningsspørsmålene og under tilhørende koder brukt i sorteringsarbeidet. Skolene der vi har hentet vårt empiriske materiale fra blir også beskrevet.

I drøftingskapittelet blir de viktigste funnene vurdert opp mot forskningsspørsmål og teori. Mulige sammenhenger og forklaringer blir drøftet. Det blir også gjort en vurdering av metode, samt studiens kvalitet.

Opgaven avsluttes med en konklusjon, hvor vi oppsummerer og presenterer våre funn, og forsøker å besvare problemstillingen. Vi reflekterer også rundt videre forskning på feltet, samt hvilke implikasjoner funnene kan ha for skolelederes ledelsespraksis.

## 2 Teoretiske perspektiver

Ledelse som begrep er sammensatt og krevende å definere. I dette kapitlet løfter vi frem ulike perspektiver på ledelse, spenningen mellom makt og tillit, ledelsesrelasjoner og noen internasjonale utviklingstrender med ledelsesperspektiver som kopler ledelse med elevresultater. Vi ser også på norsk forskning som kobler skoleledelse til læringsresultater, før vi oppsummerer og til slutt beskriver vår innramming av ledelsesbegrepet som vi tar med oss videre i oppgaven.

Internasjonal forskning på skoleledelsens betydning for elevresultater baserer seg i stor grad på undersøkelser gjennomført i angloamerikanske land. Denne forskningen baserer seg på testresultater i basisfag som lesing og matematikk, og særlig i USA er testing svært utbredt (Møller, 2007). Dette fører til begrensninger når man sammenligner disse studiene med tilsvarende studier i norsk kontekst, hvor vi hittil ikke har hatt tilsvarende tradisjon eller måleparametere.

Såkalt «high-stakes testing» slik det praktiseres spesielt i USA, innebærer et element av straff og belønning knyttet til testresultater, og rektor står til ansvar for konsekvensene av god eller dårlig måloppnåelse. I kontrast er testing i Norge «low-stake». I norsk kontekst er det derfor interessant å undersøke hva ledere gjør og hvilke sammenhenger man ser mellom ledelse og positiv resultatutvikling uten dette presset.

### 2.1 Ledelse som begrep

Det finnes ikke én operasjonell definisjon av begrepet ledelse, og det er vanskelig å skille ledelse fra andre aktiviteter i en organisasjon. Likevel argumenterer Leithwood og Riehl (2003) for at det finnes en felles kjerne i de fleste definisjoner, og at den omhandler to funksjoner; *å gi retning* og *å utøve innflytelse*. Dette kan foregå både i et individuelt og systemisk perspektiv, der man som leder både har ansvar for å utvikle den enkelte medarbeider, og samtidig utvikle organisasjonen. Som leder må man derfor balansere forholdet mellom individuelle og kollektive behov. Lederen har ansvar for at både kortsiktige og langsiktige resultater og mål oppnås, den enkelte medarbeider blir ivaretatt og organisasjonen samtidig står rustet til positiv utvikling også fremover i tid. Gjensidig relasjonell tillit blant medarbeidere og ledelse er en vesentlig faktor for å få dette til (Sørhaug, 2004).

### 2.1.1 Ledelse i et skoleperspektiv

I et skoleperspektiv har rektor overordnet ansvar for at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte. Som pedagogisk leder skal rektor legge til rette for læring, for andre og for seg selv, og kan derfor ikke abdisere fra det pedagogiske lederansvaret (Møller, 1996). Pedagogisk ledelse må derfor ha en overordnet funksjon, samtidig som utfordringen med å utvikle en læringskultur preget av produktiv pedagogikk må ivaretas (Møller, 1997).

En relativt stor andel av forskningslitteraturen handler om pedagogisk ledelse. Internasjonalt bruker man gjerne «instructional leadership» om denne formen for ledelse, og i Norge brukes også *faglig ledelse* om dette ledelsesperspektivet.

Utgangspunktet i pedagogisk ledelse er at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det området hvor den skal anvendes (Robinson, 2011; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010). Den faglige kompetansen er svært viktig for å kunne sette seg inn i og forstå de utfordringer og situasjoner som medarbeiderne møter i sitt arbeid.

I følge Møller (2007) er pedagogisk ledelse i skolen knyttet til kjernevirksomheten, som vil si elevenes læring. Det omfatter hva ledere, lærere, elever og andre gjør, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. En slik avgrensning vil i følge Møller (2007) si at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis fører til endring. Den kan utøves både for å fremme en utviklingsorientert kultur, og den kan bidra til å opprettholde kultur preget av status quo. Derfor må også pedagogisk ledelse kontinuerlig vurderes kritisk med tanke på de mål og prinsipper som er satt for opplæringen (Møller, 2007).

I vår studie tar vi utgangspunkt i at pedagogisk ledelse har både individuelt og kollektivt fokus. Rektor som leder av kunnskapsproduksjon skal på den ene siden styre, inspirere og organisere virksomheten, og er samtidig avhengig av gjensidig relasjonell tillit hos medarbeiderne for å være i posisjon til å fremme samhandling og opplevelse av fellesskap, felles ansvar og motivere for utvikling av læringsfremmende skolekultur. Sørhaug (2004) sier at ledelse handler om grenseregulering og at begrepet er preget av dobbeltheter som makt og tillit, person og institusjon og fornuft og følelser. Lederen er derfor blant de viktigste kulturskaperne i organisasjonen, og lederfunksjonen påvirker læringskulturen gjennom blant annet hva den retter oppmerksomheten mot og hva den kontrollerer. Ved å være et positivt forbilde og praktisere sine verdier gjennom væremåte og handlinger kan lederen modellere og bevisst påvirke både den enkelte medarbeider og læringskulturen i ønsket retning.

## 2.1.2 Spenning mellom makt og tillit i ledelsesrelasjoner

Som allerede nevnt forstår vi ledelse som et relasjonelt begrep, som i følge Sørhaug «..baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit» (Sørhaug, 1996, s. 45). Når medarbeidere har tillit til sin leder, gir de også vedkommende makt og handlingsrom til å påvirke.

Betydningen av gjensidig, relasjonell tillit er de siste to tiår i stadig økende grad blitt anerkjent som en viktig positiv faktor i endringsarbeid i skoler (Louis & Wahlstrom, 2012). Relasjonell tillit inneholder mye mer enn at de ansatte er tilfredse med arbeidsmiljø og kollegaer. I følge Bryk og Schneider (2002) bygges relasjonell tillit gjennom hverdagens mange gjøremål. I skoler med økende tillit mellom ledelse og lærere over en treårsperiode, påvirket dette også elevenes læringsmiljø gjennom endringer i hele skolekulturen. Lærere på slike skoler var mer villige til å prøve nye ting, kjente økt ansvar for elevenes læring, hadde tettere kontakt med foreldre, et sterkere profesjonelt praksisfellesskap preget av mer deling, pedagogisk dialog og sterkere felles fokus på elevenes læring (Bryk & Schneider, 2002).

I deres utvikling av en modell fra 2002 plasserer de den relasjonelle tilliten sentralt og forklarer forholdet mellom tillit, læringsarbeid og elevresultater. Gjennom ord og handlinger i hverdagen viser man som kollega sin forpliktelse mot hverandre, og tillit vokser i denne dynamikken. Rektors handlinger spiller en avgjørende rolle i utvikling og opprettholdelse av relasjonell tillit, ved at rektor legger til rette for samhandling og gir individene mulighet for å knytte seg til hverandre.

Med utgangspunkt i Bryk og Schneider (2002) sin modell har Robinson (2011) utviklet modellen *elevsentrert ledelse* som beskrives nærmere i 2.2.3. Tillit utgjør en av de tre sentrale ledelseskompetansene som hun også hevder ledere må ha. Robinson argumenterer videre for at det å utvikle tillitsrelasjoner er helt nødvendig for å kunne forbedre undervisning og læring. Ledere kan ha mye kunnskap om skolens kjernevirksomhet, men de vil få problemer med å praktisere kunnskapen om de ikke klarer å utvikle tillitsrelasjoner. Dette handler om hvordan man kommuniserer, og de grunnleggende verdiene som formidles. Ved å etablere et godt tillitsforhold til den enkelte, vil sårbarheten reduseres og lærerne vil lettere være villig til å prøve ut nye ting og anstrenge seg for å bedre egen undervisning (Robinson, 2011).

Louis og Wahlstrom (2012) har i sine studier sett på sammenhengen mellom ledelse og fokusert instruksjon, og tillit ser ut til å være en forutsetning for å få til fokusert instruksjon. Tillit fra kollegiet bygger opp under en kultur som gir leder handlingsrom til å

styre. Basert på deres studier er det en signifikant sammenheng mellom støttende lederatferd og tillit i kollegiet. Dette kan igjen påvirke elevresultatene gjennom for eksempel kollektiv motivasjon for å implementere reformer (Louis & Wahlstrom, 2012).

Det at betydningen av tillit synes å være et så sentralt element i relasjoner mellom formell leder og medarbeidere, har vært et viktig perspektiv for oss å undersøke i den empiriske delen av studien. Vi er nysgjerrige på om dette er et element vi også vil gjenfinne i våre utvalgsskoler.

## **2.2 Noen internasjonale utviklingstrender ved ledelsesperspektiver som kopler skoleledelse og elevresultater**

De internasjonale studiene illustrerer at hva som defineres som god eller fremgangsrik skoleledelse har sammenheng med kulturelt betingete forestillinger. Begrepene er ofte engelske, på bakgrunn av angloamerikansk dominans på forskningsfeltet, og kan ikke alltid oversettes direkte til norske ord og begreper. I tillegg brukes de ofte om hverandre, og forskere legger gjerne ulike nyanser i det samme begrepet. Et eksempel på dette er begrepene «instructional leadership» og «transformational leadership». De er innarbeidet i forskningslitteraturen, men slik vi ser det kan ikke disse begrepene oversettes direkte til vårt begrep *pedagogisk ledelse* (Møller, 2006a), selv om dette faktisk blir gjort. I tillegg er mengden av begreper stor, og mange av begrepene går i hverandre og overlapper hverandre. Vi har derfor valgt å ta med *noen* sentrale begreper og perspektiver for å belyse feltet. Dette er begreper som vi mener er vesentlige å trekke frem for å søke svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

### **2.2.1 Internasjonal forskning på skoleledelsens betydning for elevresultater**

I vår søken etter teoretisk forankring har vi sett at det eksisterer nettverk på tvers av landegrensener og universiteter. Navn som Leithwood, Robinson, Heck, Hallinger, Louis og Wahlstrøm dukker opp i ulike konstellasjoner og med ulike publikasjoner i internasjonale forskningsmiljøer, i de siste fem til ti år ofte under samlebetegnelsen «leadership for learning». Tidligere har de samme navnene vært å finne som talspersoner for ulike pedagogiske retninger.



Internasjonal forskning på skoleledelsens betydning for elevresultater baserer seg derfor i stor grad på undersøkelser gjennomført i USA, Canada og New Zealand med de ovennevnte forskerne, med de samfunnsmessig ulike premisser det innebærer. Denne forskningen anvender testresultater i basisfag, som lesing og matematikk, som suksesskriterier når de tester. Dette fører til begrensninger når man sammenligner disse studiene med tilsvarende studier i norsk kontekst, hvor vi ikke har tilsvarende tradisjon eller måleparametere. Ved sammenligning på tvers av land blir det derfor viktig å inkludere informasjon om den komparative konteksten som ligger til grunn for sammenligningen: «*Det omfatter innsikt i utdanningspolitisk, sosial og kulturell kontekst i de ulike landene, så vel som forskningskonteksten for gjennomføringen av selve studiene*» (Møller, 2006b, s. 257).

### **2.2.2 «Instructional-» og «transformational leadership»**

Forskning som kobler skoleledelse og elevresultater har de siste 20 årene og fram til nylig vært preget av to perspektiver, «instructional leadership» og «transformational leadership».

Hallinger og Heck er de som særlig har frontet «instructional leadership». Kjernen i teorier rundt «instructional leadership» i skoler er knyttet til den evnen lederen har til å etablere faglige mål for sin virksomhet, til å overvåke og delta aktivt i medarbeidernes praksis i forhold til læringsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant medarbeiderne. Videre definerer Hallinger (2003) «instructional leadership» ved at rektor er styrende og kontrollerende gjennom direkte involvering i læreplanarbeid og resultatforbedring. Gode testresultater er viktige indikatorer på kvaliteten. Samtidig har perspektivet likheter med det norske begrepet pedagogisk ledelse gjennom nærheten til kjernevirksomheten, og rektors involvering i lærernes klasseromspraksis og arbeid med forbedring av elevresultatene. Et spørsmål vi kan stille oss er om dette begrepet fungerer i en norsk kontekst hvor lærere historisk sett har hatt stor grad av autonomi i sitt arbeid.

Begrepet «transformational leadership» kan forstås som en tilnærming der ledelse kobles til verdier, og at man jobber mot et felles mål om forbedrede elevresultater (Leithwood & Riehl, 2003). Begrepet ble utviklet i kontekster utenfor skolen, og fikk særlig gjennomslagskraft med statsviteren James Macgregor Burns (Sørhaug, 2004). Begrepet ble senere tilpasset ledelse i utdanningsperspektiv av Leithwood. «Transformational leadership» finner sted når de som leder og de som følger flytter hverandre til et høyere nivå, både når det gjelder motivasjon og moralsk handling. Skoleledere som utøver «transformational

leadership» har gjennom sin støttende og deltakende tilnærming sterk påvirkning på læreres pedagogiske praksis (Leithwood & Riehl, 2003).

### **2.2.3 Elevsentrert ledelse og leadership for learning**

Viviane Robinson har gjennomført en metaanalyse av rundt tretti undersøkelser, hovedsakelig fra USA, som målte den direkte eller indirekte påvirkningen som ledelse har på elevresultater. I denne analysen inkluderes studier både på «instructional-» og «transformational leadership». Robinson konkluderer med at effekten av «instructional leadership» er 3-4 ganger større enn «transformational leadership» når det gjelder positiv effekt på elevresultater (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Hun dekonstruerte også surveyene og så på hvilke påstander som ble etterspurt, og fant fem ledelsespraksiser som etterspørres i både «instructional-» og «transformational leadership». Hun mente at spørsmålene om hva som virker best ble stilt feil, enten «instructional-» eller «transformational leadership», og at man heller burde spørre hvilke ledelsespraksiser som virker best.

Robinson bearbeidet dette inn i en ny database og fikk ny statistikk på dette. Hennes konklusjon er at jo nærmere lederen er skolens kjernevirksomhet, altså undervisning, desto mer sannsynlig er det at ledelsespraksisen har positiv påvirkning på læringsresultatene (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, 2011).

Analysen av undersøkelsene resulterte i funn, der hun sorterte ledelsespraksis inn i fem brede kategorier av ledelsesdimensjoner; *etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, planlegge, koordinere og evaluere undervisning, lede lærernes læring og utvikling og sikre et ordnet og trygt læringsmiljø.*

Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelsespraksiser som har gjensidig sterk påvirkning. Ledere som fokuserer på disse fem lederdimensjonene, betegnes av Robinson som elevsentrerte ledere. Denne typen lederne vet hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det. De setter tydelige mål for elevlæring, sørger for ressurser til å arbeide med disse målene og jobber tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge opp hvordan målene nås. Når ledere sørger for at lærerne får de beste mulighetene til å tilegne seg relevante undervisningsmåter, øker det elevenes muligheter for å oppnå læringsmålene. Robinson (2011) omtaler denne formen for ledelse som «educational leadership», en ledelsespraksis som har klare fellestrekk med det vi i Norge kaller pedagogisk ledelse.

Både «transformational-» og «instructional leadership» kan forstås som top-down individuelle perspektiver. Møller (2006b) hevder at man har fokus på hva rektor sier og gjør,

og rektor er i helterollen. I tråd med accountability-tenkningen, som gjør seg sterkt gjeldende i angloamerikanske land, gjøres rektor resultatansvarlig. Dette fører til at rektor lett får en helterolle, i motsetning til i Norge, der kulturen ofte kjennetegnes av medbestemmelse og demokratitenkning, og rektors rolle i større grad er preget av distribusjon og samarbeid. Dette er derfor et viktig perspektiv å ha med seg når vi sammenligner internasjonal og norsk forskning på feltet.

Hallinger og Heck (2010) viser til en *syntese* av det to perspektivene «instructional-» og «transformational leadership», hvor de supplerer hverandre som effektive tilnærminger til forbedringspraksis og positiv utvikling av elevresultater i skolen. Forbedring og positiv utvikling av skolens elevresultater står sentralt. En søker helhetlig forståelse av læringsmekanismer gjennom ledelsesperspektiv, organisasjonsutvikling, organisasjonslæring og kulturbygging. En slik tilnærming viser Hallinger og Heck (2010) til som «leadership for learning». Dette perspektivet beskriver ledertilnærminger til skolekultur med et spesielt fokus på elevenes læring, og utgjør kjernen i vår studie. Hvordan rektor legger til rette og følger opp lærernes pedagogiske praksis, og hvordan rektor involverer seg i arbeidet med elevenes læring og elevresultater, er eksempler på hva vi ønsker å finne svar på i denne studien.

Mens «instructional leadership» opprinnelig fokuserer på det individuelle fokus på rektorrollen, innebærer «leadership for learning» et videre konsept og omfatter så vel et videre ledelsesrepertoar med flere handlingsfokus. Tilnærmingen kan forstås som normativ i det den viser til forbedring av elevresultater som et mål. Dette målet kan nås gjennom å praktisere en type verdibasert ledelse, der uttalte visjoner og mål står sterkt. Samtidig som ledelse også er en prosess der aktørene påvirker hverandre gjensidig. Likevel problematiseres det relativt lite at elevresultatene baserer seg på tester i basisfag, og representerer sånn sett et snevert perspektiv av «leadership for learning» vide perspektiv.

«Leadership for learning» innebærer blant annet at rektorer er verdibaserte ledere. De bør ha som mål å utvikle skolens evne til forbedring ved å søke og dele ledelse, og dyktiggjøre de rundt seg. De tilpasser seg og responderer på endringer over tid (Hallinger, 2011). Rektor er i seg selv viktig, men kan kun oppnå suksess gjennom samhandling: «Be the change you want to see in your school» (Gandhi, ref. i Hallinger & Heck, 2010, s.13). Med dette sitatet understrekes at en formell leder må være et forbilde og modellere endring, noe som kan forstås som et normativt perspektiv.

Studien «*How leadership influences student learning*» (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), som var den første delen av det omfattende prosjektet «*Learning from Leadership Project*», peker på ledelse som betydelig faktor for utvikling og fremgang i

elevresultater. Ledelse er den skolerelaterte faktoren som har størst innvirkning på hva elevene lærer på skolen, nest etter lærerens pedagogiske klasseromspraksis. Ledelse har sterkest effekt og påvirkning på elevenes læring hvor og når behovet for ledelse er størst, det vil si for de elevene som krever mest støtte i skolen. Videre viser studien til tre kjernefaktorer som utgjør basis for fremgangsrik skoleledelse: *Sette retning, utvikle mennesker og redesigne organisasjonen*. Relasjonelle ferdigheter inngår i alle tre dimensjoner, slik at skillet mellom målfokus og relasjonelt fokus blir mindre tydelig. På denne måten presenteres et alternativ til de individuelle perspektivene. Likevel har Leithwood blitt kritisert for å hevde at ledelse er distribuert, mens han i prinsippet ender opp med å snakke om rektors ledelse, og underbygger med dette rektor i et individfokusert perspektiv.

Leithwood (2012) presenterer også en fjerde faktor i tillegg til de tre tidligere nevnte; «*improving the instructional program*». Denne kategorien inkluderer praksis med intensjon om å øke kjernekompetansen i skolen ved at ledelsen sørger for hensiktsmessige systemer og strukturer. Dette legger til rette for at lærerne kan holde fokus på læring og undervisning.

Disse fire kjernefaktorene utgjør til sammen et lederrepertoar som favner tilnærmingene «*instructional-*» og «*transformational leadership*», og der mange av de elementene man forbinder med begrepet pedagogisk ledelse kan kjennes igjen (Leithwood, 2012). En skoleleder må ha sitt fokus på kjernevirksomheten. Kjernen i denne typen ledelse er evnen til å holde fokus på riktig sted, det vil si skolens kjerneoppgaver; læring, undervisning, læreplan og vurdering. I tillegg er det viktig å sørge for at alle andre dimensjoner støtter opp om utvikling av mer robuste arbeidsformer og styrker elevenes læring (Murphy, Elliot, Goldring & Porter, 2007).

#### **2.2.4 Et distribuert perspektiv på ledelse**

Begrepet *distribuert ledelse* oppsto i kjølvannet av, og som motvekt til ideen om den heroiske leder, som ofte beskrives i perspektivet «*transformational leadership*». Dette perspektivet kom som et alternativt perspektiv til individuell ledelse (Møller & Ottesen, 2011).

Perspektivet distribuert ledelse brukes til å beskrive mange og ulike former for deling, delegering og samhandling som praktiseres på skoler. Dette omfatter både et deskriptivt perspektiv på hva ledere gjør, og et normativt perspektiv på hvordan de bør være som ledere. Denne ulike bruken av begrepet har ført til at mange former for teamarbeid, demokratiske prosesser og deling kan få merkelappen distribuert, og at distribuert ledelse kan tolkes til at

alle leder (Harris, 2008). Begrepet ledelse blir i dette perspektivet raskt innholdstomt, ved at mange utøver ledelse.

Kjernen i perspektivet distribuert ledelse er at beslutninger er styrt av samhandling mer enn avgjørelser på individnivå, og åpner også for at uformelle ledere leder når dette er hensiktsmessig uten at organisasjonens formelle struktur blir utydeliggjort (Harris, 2008). I følge Harris (2008), er distribuert ledelse noe man som leder *bør* etterleve og slik representerer denne forståelsen en normativ tilnærming til begrepet.

Leithwood (2012) bruker begrepet «collective leadership» for å referere til graden av innflytelse ulike aktører har inn i beslutningsprosesser som foregår på skolen, og inkluderer samtidig både distribusjon og deling i begrepet. Når ledelse og innflytelse spres på mange aktører, fremmer dette samtidig effektivitet og ansvarspålagt i skoler, i følge hans undersøkelser. Han er normativ i sin konklusjon av undersøkelsene, og hevder at skoleledere bør distribuere og dele ledelse som ledd i arbeidet med å forbedre elevresultater. Videre hevder Leithwood at skoleledere ikke trenger å frykte for egen posisjon da de beholder makt også når ledelse distribueres, delegeres og deles.

Spillane (2006) anvender perspektivet på en annen måte. Han argumenterer for å se på ledelse som aktivitet og samhandling, og ikke bare summen av individers roller, strategier og egenskaper (Spillane, 2006). Han omtaler distribuert ledelse i et analytisk forskningsperspektiv. Perspektivet flyttes fra det formelle ledere gjør og tenker, til å se på hvordan aktører utøver ledelse i samhandling med hverandre og ved hjelp av de ressursene som er til rådighet. Han mener at ledelse i utgangspunktet *er* distribuert, men *hvordan* ledelsen er distribuert varierer fra skole til skole. Også Gronn (2008) har tilsvarende tilnærming.

Gjennomgangen så langt viser at perspektiver på ledelse har endret seg over tid. Samtidig er det en spenning mellom studier som primært anvender individuelle perspektiver og studier som har en mer systemisk forståelse av ledelse.

## **2.3 Norsk forskning som kopler skoleledelse til læringsresultater**

Den mest omfattende studien som ser på fremgangsrik skoleledelse i en norsk kontekst er prosjektet skole og ledelse (SOL), fra 2003-2005. Dette prosjektet var del av den internasjonale forskningsstudien International Successful School Principals Project

(ISSPP), en kollektiv kasusstudie, hvor forskerne ønsket å forstå hva som oppfattes som god skoleledelse på tvers av land (Møller, 2006a; 2006b).

Det norske prosjektet hadde som mål å beskrive og analysere den ledelsespraksis som kom til uttrykk i skoler som ble definert som gode av myndighetene, utforske oppfatninger om og aspekter ved «godt lederskap» som begrep, og praksis innenfor ulike skoler. I tillegg skulle man undersøke og sammenligne internasjonale, nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse, altså hvordan man forstår og snakker om ledelse (Møller, 2006b).

I engelskspråklige land, som USA, Canada, England og Australia ble skolene valgt ut på bakgrunn av elevers testresultater kombinert med blant annet godt omdømme. Norge hadde på dette tidspunktet ikke sammenlignbar statistikk, så man valgte å studere ledelse i demonstrasjonsskolene, siden dette var det eneste offentlige kriteriet på suksess man hadde da prosjektet startet. I tillegg til intervjuer har Norge inkludert ganske omfattende observasjon av praksisen som foregår i skolene.

Hva som skal telle som læringsresultater, og hvordan resultatene skal måles, kan og bør problematiseres. I mange internasjonale studier har man primært anvendt testresultater i basisfag som lesing og matematikk som mål for skolens kvalitet (Møller, 2007). Når man sammenligner kasus på tvers av skoler og på tvers av land, leter man etter likheter og forskjeller i de produkter som fremkommer i analysene av de enkelte kasus. Likheter og forskjeller må sees i lys av kunnskapen man har om den lokale konteksten.

I de norske studiene i prosjektet, viser resultatene at formell ledelse i norsk kontekst i stor grad kan karakteriseres som samarbeidende og teamorientert. Jevnt over synes norske skoleledere å mestre håndteringen av hverdagens mange dilemmaer på en god måte, og lederteamene gir uttrykk for en klar verdiforankring, noe som også synliggjøres i skolens pedagogiske plattform. Lærerne blir også i utstrakt grad møtt med tillit fra sine ledere, og det er mange som utøver ledelse i organisasjonen. Ledelse avgrenses dermed ikke i forhold til de som har formelle ledelsesoppgaver, og i et slikt perspektiv kan ledelse i disse skolene ses på som en organisatorisk kvalitet på linje med det som defineres som distribuert ledelse (Møller, 2006b).

Den metodiske tilnærmingen, ved å velge et distribuert perspektiv, innebærer i følge Møller (2006b) observasjon av ledelsesaktiviteter i praksis. Det kan være med på å nyansere heltefortellingene. Ledelse som aktivitet er i fokus, ikke rektor som person, slik at empirien peker mot en mer kollektiv praksis og plasserer ansvaret både hos den formelle lederen og i fellesskapet (Møller, 2006b).

Resultater fra den norske delen av forskningsprosjektet gir dermed en innramming av ledelse som fanger inn skolehverdagen på en mangfoldig måte. Det kan forklare hvorfor resultatene fra de norske skolene ikke i like sterk grad som i USA, England og Australia fremhever betydningen av karismatiske ledere og personlige egenskaper. I stedet problematiseres sammenhengen mellom struktur og kultur, og mellom skole og samfunn.

## **2.4 Oppsummering; - Hva sier studier om fremgangsrik skoleledelse?**

Det finnes mye forskning på skoleledelse, og denne forskningen har vært dominert av angloamerikansk forskning. Det finnes ingen entydig definisjon av hva god skoleledelse er, og definisjonen av skolelederbegrepet har endret seg over tid sammen med utviklingen av innsikt i hva som har skjedd på dette forskningsfeltet (Møller 2006a). Likevel ser vi at studiene vi har referert til har noen fellestrekk. Disse fellestrekkene er først og fremst at relasjonelle forhold gis betydning og plass, at ledelse er en prosess som både formelle ledere og de som blir ledet er deltakere i, og at lederen gir retning og utøver innflytelse innenfor denne innrammingen av ledelsesbegrepet.

Konteksten skoleledelse studeres i vil være av betydning for forskningsresultatene når man sammenligner ulike studier på tvers av kulturer og land. Det er derfor viktig å sette seg inn i utdanningspolitisk, sosial og kulturell kontekst, så vel som forskningskonteksten for gjennomføringen av selve studiene.

Tidligere studier har vist at anerkjente skoleledere i Norge synes å være både samarbeidsorienterte og teamorienterte, og praktiserer utstrakt bruk av distribuert ledelse, slik forstått at det er mange som utøver ledelse i norske skoler, ikke bare de formelle lederne (Møller, 2006b).

Å oppnå andres tillit er grunnleggende for skoleledere. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, er det viktig å bli godkjent, samt å få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede, for å trekke medarbeiderne i ønsket retning (Strand, 2001). Hva som utløser tillit varierer hos den enkelte medarbeider, og leder bør ut fra dette ha et spekter av relasjonelle ferdigheter for å kunne oppnå tillit hos den enkelte for å oppnå legitimitet.

I dette kapitlet har vi redegjort for perspektiver som danner grunnlaget for studien. Kort oppsummert vil ledelse for å påvirke læringsarbeidet si at rektor involverer seg i to komplementære former for lederadferd. På den ene siden handler det om å jobbe med en kultur der kontinuerlig, profesjonell læring finner sted. Dette innebærer blant annet å påvirke

konteksten hvor undervisning foregår, og være opptatt av de læringsprosessene som finner sted i kollegiet. Videre legger rektor vekt på forskningsbaserte strategier og klarer å oversette disse ned til lokalt nivå. Wahlstrom (2012) betegner dette som «instructional ethos».

På den andre siden handler det om rektors handlinger i forhold til enkeltlærere i deres vekst, noe Wahlstrom (2012) betegner som «instructional actions». Dette innebærer at rektor har en tydelig bevissthet på undervisning og læring på sine skoler, ved å involvere seg i lærernes arbeid. De er synlige i hverdagen, og gir veiledning på undervisning og læring. Gjensidig relasjonell tillit ligger som fundament for forståelsen av og troen på at alle kan utvikle seg, og danner på denne måten et verdibasert utgangspunkt for samhandlingskompetansen som muliggjør at lærerne kan lære og vokse i tråd med skolens visjon om å utvikle mennesker.

Samtidig utøves ledelse i en kulturell kontekst som både skaper muligheter og setter grenser. Det handler om å kunne forstå og kunne handle i samsvar med organisasjonens kultur og delkulturer, og kan dermed forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess hvor aktører påvirker hverandre gjensidig.

## **2.5 Vår innramming av ledelsesbegrepet**

Vårt utgangspunkt er at den formelle lederen har en påvirkning i kraft av sin maktposisjon, er den som forventes å angi retning og at relasjon er et vesentlig element i dette. Vi velger å basere oss på følgende definisjon: «*Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra*» (Sørhaug, 1996, s. 45).

God ledelse betyr i vår innramming blant annet kontinuerlig arbeid med relasjoner, både for å bygge tillit og for å opprettholde tillit. Fra vårt perspektiv innebærer tillitsbegrepet at ledere bør ha kompetanse, åpenhet og kunne vise respekt. Spurkeland (2004) snakker i den forbindelse om å ha relasjonelt mot som psykisk styrke, og å bruke dette til å skape resultater ved å påvirke andre. «*Å lede er å være i en aktiv relasjon til noen du har lederansvar for*» (Spurkeland, 2004, s. 20). Dette gjenspeiler betydningen av å opprettholde og signalisere et positivt menneskesyn der vi legger til grunn at medarbeiderne gjør sitt ytterste for å nå organisasjonens mål. Slik vi velger å ramme inn ledelsesbegrepet, blir ledelse dermed en personlig påvirkning, der lederen både utvikler seg selv og også andre i læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i skolen. Som leder påvirker man, samtidig som man utsettes for påvirkning fra andre.



Vi erkjenner at i en organisasjon er det mange som utøver ledelse, men i denne studien er vi opptatt av *rektors ledelse* og hvordan han eller hun bidrar til å angi og utvikle en visjon for elevlæring og vekst hos lærerne. Likevel er ledelse i norske skoler på mange måter distribuert, og ledelse er et kollektivt ansvar. Ved at rektor delegerer ansvar og involverer medarbeiderne har de muligheter både til å medvirke og påvirke, noe som igjen har innvirkning på trivsel og motivasjon (Leithwood & Jantzi, 2012). I denne sammenheng er vi derfor opptatt av hvordan rektor strategisk utøver sin ledelsespraksis, ved både å etablere «instructional ethos» og «instructional actions».

Disse aspektene legger vi til grunn, når vi i vår undersøkelse søker å finne svar på vår problemstilling, som går ut på å undersøke hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang i elevresultater, målt på nasjonale prøver i lesing.

Opgavens begrensning er at fremgang, eller det å lykkes, er målt på en snever måte ut fra skolens mandat. Vi vil likevel argumentere for at denne undersøkelsen vil gi svar på noen viktige dimensjoner ved skolens arbeid med å forbedre resultater, da nasjonale prøver kartlegger grunnleggende ferdigheter som har betydning for mange av skolens fag.

I de følgende kapitlene vil vi begrunne de metodevalg vi har gjort for å kunne finne svar på vår problemstilling. Vi vil presentere resultatene og funn i våre innsamlede data, og videre drøfte denne empirien opp mot beskrevet teori.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil vi så nøyaktig som mulig beskrive og begrunne de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med denne undersøkelsen. I planleggingen av en studie, planlegger man ut fra det ideelle. Virkeligheten tilsvarer ikke alltid idealet, og vi har av og til vært nødt til å gjøre pragmatiske valg for til en viss grad å tilpasse undersøkelsen ut fra de ulike informantene og skolens realitet.

### 3.1 Førforståelse

All forståelse er bestemt av en førforståelseshorisont (Dalen, 2004). Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har til det fenomenet som skal studeres. I møte med informantene og det innsamlede datamaterialet vil vi som forskere alltid stille med en slik førforståelse. Det sentrale, men også utfordrende i denne sammenheng, blir å bruke inn vår førforståelse slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Det blir nødvendig at vi som forskere er bevisst denne utfordringen, og setter det vi måtte ha av forhåndsantakelser til side, nettopp for å kunne bringe frem den enkeltes forståelse og forklaring av fenomenet vi skal studere (Dalen, 2004).

I denne oppgaven skal vi som forskere forsøke å forstå intervjupersonens utsagn og beretninger om aktuelle hendelser og opplevelser med minimal inkludering av vår egen førforståelse. Her kan egne roller som skoleledere være en styrke da vi kjenner skolesamfunnet godt. Det har derfor vært mye «stammespråk» vi ikke har trengt å avkode. På den annen side kan dette også være en utfordring, fordi vi fort kan tolke og finne sammenhenger på bakgrunn av egne erfaringer og ikke informantenes.

### 3.2 Forskningsdesign

Med utgangspunkt i problemformuleringen, benytter vi et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsdesign betyr i denne sammenheng de metodiske valg vi har gjort for å samle inn og behandle data i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Informasjonsinnhenting, intervju og refleksjonsnotat, er eksempler på kvalitative undersøkelser, og beskrives fyldigere under.

### **3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode**

Kvalitativ forskning har som mål å utvikle en dypere forståelse av et fenomen av interesse, knyttet til personer og forhold i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). I denne sammenheng er et slikt fenomen når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring. Hensikten med undersøkelsen er å finne ut hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet. Kvalitativ metode er derfor godt egnet når vi skal søke svar på problemstillingen vår.

Kvalitative intervju brukes som datainnsamlingsstrategi for eksempel når man vil belyse et fenomen på en åpen, nyansert og grundig måte. Det kan brukes hvis aspekt ved fenomenet ikke er tilstrekkelig belyst i litteraturen, eller om man ønsker å se fenomenet fra en ny og annerledes synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2009). Med vår problemstilling som utgangspunkt kan semistrukturert kvalitativt intervju være en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode.

Ved å intervju tre rektorer får vi muligheten til å ha en dialog med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om deres ledelsesstrategier (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom dialogen i intervjuet får vi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og gå i dybden med tanke på hva skolelederen faktisk gjør. I tillegg ønsker vi også å få lærernes perspektiv, og vi hadde derfor intervju med påfølgende refleksjonsnotat i plangruppa ved de tre utvalgsskolene. Gjennom intervjuene på skolene hadde vi en forventning om at vi skulle få tilgang til rektorenes og lærernes tanker rundt skolens læringskultur og hvordan rektors ledelse bidrar til etablering og opprettholdelse av denne kulturen, og kontrastere og supplere dette med kommunalsjefens perspektiv.

### **3.2.2 Pilotundersøkelse**

Befring (2007) anbefaler å gjennomføre prøveintervju, såkalt pilot, som forberedelse til et forskningsintervju. I forkant av studien gjennomførte vi et forprosjekt som vi ønsket å bruke som pilot til selve masteroppgaven. Som uerfarne intervjuere ønsket vi gjennom piloten å få erfaring med kvalitativt forskningsintervju som metode, ved å gjøre erfaringer med bruk av intervjuguide og også selve intervjusituasjonen. Vi ville teste ut om intervjuguiden fungerte etter intensjonen, og hvorvidt problemstillingen og forskningsspørsmålene kunne besvares. Det var også ønskelig å få tilbakemelding fra informanten på potensielle forbedringsområder ved oss som intervjuere, måten spørsmålene ble stilt, rammebetingelsenes betydning og selve intervjuprosessen.

Informanten oppfylte ikke kriteriene som lå til grunn da problemstilling og forskningsspørsmål ble utarbeidet, og det ble derfor vanskelig å vurdere om problemstillingen og forskningsspørsmålene kunne besvares. Hovedformålet med piloten var å gjøre erfaringer med selve intervju situasjonen, og gjennom dette bli tryggere som intervjuere. Konklusjonen i etterkant ble likevel at opprinnelig problemstilling var for vid, og både problemstilling og forskningsspørsmål ble spisset til selve masterprosjektet. Vi så også at for å få utvidet perspektivet kunne det være hensiktsmessig å få lærernes stemme inn i rektors perspektiv. Ved å bruke Berg (2000) sin brevmetode som supplement til intervju ville undersøkelsens troverdighet øke. Lærerrepresentanter skulle derfor få i oppgave å si noe om forskningsspørsmålene til oss gjennom et refleksjonsnotat, slik at det ble mulig å se forholdet mellom det rektor sier han/hun gjør og hvordan praksisen oppleves i lærerkollegiet. Vi regnet med at de ulike informantene ville vektlegge ulike elementer, da de ville ramme inn spørsmålene vi stilte ut fra sine posisjoner. På denne måten ville vi få et fyldigere inntrykk fra hver av skolene. Det kunne også være interessant å få kommunalsjefens perspektiv for å få de overordnede linjene inn, men da som et supplement til vår analyse av intervjuene med rektorene og lærerne.

### **3.2.3 Intervjuguidene**

Det ble utformet tre forskjellige intervjuguider; en til rektorintervjuene (vedlegg 1), en til fokusgruppeintervjuene (vedlegg 2) og en til intervjuet med kommunalsjefen (vedlegg 3). Felles for alle var at det ble tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I forberedelsesfasen ble det tenkt nøye gjennom hva intervjudataene skulle brukes til, for i best mulig grad å få samlet inn data som var relevante for problemstillingen. Dette ville dessuten ha noe å si for hvordan intervjuguidene ble utformet, og de sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene som studien skulle belyse (Dalen, 2004). Dessuten, i følge Kvale og Brinkmann (2009), vil intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør om dette, forsøke å klargjøre meninger som er relevante for prosjektet, fjerne tvetydigheter i svarene og dermed skape et mer pålitelig utgangspunkt for senere analyser.

Det ble lagt opp til semistrukturerte intervjuer. Til hvert intervju ble det utarbeidet en intervjuguide med tre hovedemner. Disse temaene gjenspeilet problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene som var definert på forhånd, samt teoretisk forankring. Til hvert av emnene ble det utarbeidet spørsmål med ulike innfallsvinkler. Intervjuguidene skulle være

rettledende, slik at intervjueren skulle kunne tilpasse rekkefølgen og spørsmålsform for å kunne følge opp svarene fra informantene. Videre var det viktig å få med både oppfølgende spørsmål og spesifiserende spørsmål. Disse spørsmålene var ment å fungere som forslag til spørsmål som intervjueren kunne benytte seg av i intervjuet for å skape både et tematisk og dynamisk intervju av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tråd med Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2009) ønsket vi å legge til rette for informantenes spontane beskrivelser ved å utforme spørsmål i en deskriptiv form. Spørsmålene ble utformet på en så åpen måte som mulig, gjennom å unngå lukkede ja/nei-spørsmål. Dette også for å skape en åpen og tillitsskapende kommunikasjon, som forhåpentligvis ville gi mer fylldige og relevante data.

Vi testet ut intervjuguiden på hverandre ved at en av oss intervjuet en annen på gruppa mens den tredje var observatør. Med bakgrunn i egne erfaringer som skoleledere, kunne vi besvare spørsmålene ut fra egen skolehverdag, og ut fra dette fikk vi en opplevelse av hvilke spørsmål som fungerte godt og hvilke som med fordel kunne endres. Ut fra dette ble spørsmålene i intervjuguiden justert noe. Formålet med endringene var at intervjuet skulle produsere informasjon som lettet arbeidet med meningskodingen. Vi søkte å tilrettelegge for meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Blant annet erfarte vi at forskningsspørsmålet som omhandlet relasjon var bredt, og at det var nødvendig å avgrense. Vi laget derfor 12 utsagn som gikk på hvilket fokus man har som leder og hvordan man utøver lederskap. Det ble laget 12 kort med hvert sitt utsagn på, og informanten skulle velge seg 3 som han/hun snakket ut fra (vedlegg 4).

### **3.3 Valg av informanter**

Etter at vi hadde definert hva vi skulle lete etter og hvorfor, samt antydte tilnæringsmåten til forskningsfeltet, var det viktig å finne ut hvor vi skulle lete for å skaffe tilgang til relevante forskningsdata.

Vår undersøkelse har vært gjennomført i en middels stor kommune på Østlandet. Vi tok kontakt med kommunens kommunalsjef, etter positiv medieomtale av fremgang i resultater på nasjonale prøver. Vi etterspurte om kommunen hadde tre ungdomsskoler med fremgang på nasjonale prøver i lesing fra 8. til 9. trinn for samme elevgruppe de tre siste år<sup>2</sup>. Kommunalsjefen responderte positivt på henvendelsen vår, og var også svært positiv til gjennomføring av undersøkelsen. Vår problemstilling var noe han var nysgjerrig på i egen

---

<sup>2</sup> De siste tre år vi finner sammenlignbare data er 2010-2013, da UDIR endret poenggivning i 2014.

kommune. Vi fikk derfor en prioritert liste over rektorer vi kunne kontakte, som han mente tilfredsstilte utvalgskriteriene våre.

Vi har valgt ut tre skoler innenfor en og samme kommune da vi regnet med å få fyldigere beskrivelser av det pågående arbeidet ved å studere tre rektorer i praksis (istedenfor å bare besøke en skole). Det ga en mulighet for å sammenligne valg av ledelsesstrategier ut fra noen variabler som for eksempel skolens historie, fartstid som rektor på skolen, verdiorientering, relasjon til lærere, opplevelse av forventningspress fra kommunalt hold.

Det ble tatt direkte kontakt, via telefon, med de tre første rektorene på kommunalsjefens liste. Vi henviste til anbefaling fra kommunalsjefen om å delta i undersøkelsen og samtlige rektorer stilte seg positive. I etterkant ble det sendt en e-post med oppsummering av samtalen, samt infoskriv (vedlegg 5) om undersøkelsen. Det ble også i forkant av rektorintervjuene avklart med rektor at tre lærere ved hver skole skulle delta i et fokusgruppeintervju og deretter skrive et refleksjonsnotat i form av brev til oss umiddelbart etter intervjuet. Fokusgruppeintervjuet og etterfølgende brev kommer i tillegg til, og ble gjennomført i etterkant av intervjuet med rektor.

## **3.4 Datainnsamling**

I det følgende vil vi så nøyaktig som mulig redegjøre for hvordan datamaterialet vårt har blitt samlet inn og gjort tilgjengelig for videre koding og analyse.

### **3.4.1 Intervjuene**

De fysiske omgivelsene er viktige når en skal gjennomføre gode samtaler, fordi fysiske omgivelser påvirker relasjonen mellom de som prater sammen. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det viktig å legge til rette for en god relasjon i kvalitative intervjuer fordi dette påvirker kvaliteten på kunnskapen som kommer ut av intervjuet. For å legge til rette for å få kontakt, gjorde vi en vurdering at bare to av gangen skulle være til stede ved intervjuet. Dette for at det ikke skulle oppleves som «for massivt» når vi som ukjente skulle entre informantenes arena.

I et forskningsintervju oppstår det lett et asymmetrisk maktforhold, fordi den som intervjuer er den ledende part (Kvale & Brinkmann, 2009). «Briefing» og «debriefing» er sentrale begrep for å motvirke dette. Dette innebærer at intervjueren definerer situasjonen for informanten, og informerer både før og etter selve intervjuet. Informantene mottok på forhånd et informasjonsskriv om undersøkelsen. Under selve intervjuet informerte vi også i

forkant om hvem vi var, hvorfor vi hadde kommet og hva vi ville og hva som ville skje med materialet. Mot slutten av intervjuet oppsummerte vi hva vi hadde snakket om, for å få en bekreftelse på at det vi hadde snakket om var riktig oppfattet. Det ble også åpnet opp for om det var noe informantene ønsket å tilføye.

En av oss intervjuet informantene, mens en annen var observatør og teknisk ansvarlig, slik at den som intervjuet kunne fokusere fullt ut på å få en god flyt og dialog med informantene. Observatøren observerte i tillegg kroppsspråk og stemmebruk, fordi dette kunne bidra til ekstra informasjon om hvor oppriktig, interessert eller meddelende informantene var. Observatøren supplerte også intervjueren i å følge opp relevant informasjon som kom frem i intervjuet.

Det er de første minuttene i et intervju som er spesielt viktig med tanke på å få informantene i tale. God kontakt med informantene kan opprettes ved at intervjueren *lytter aktivt, på en åpen og empatisk måte*, og uttrykker *interesse, forståelse og respekt* for det informantene sier. *Aktiv lytting* vil si at man nytter minimale responser og bekrefter informantene med både ikke-språklige og språklige tegn. Eksempler på dette kan være nikk, smil, øyekontakt eller «mm...». Slik kommunikasjon kan være viktigere enn mestring av konkrete spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved gjennomføringen av intervjuet forsøkte vi bevisst å benytte oss av aktiv lytting, samt å innta en bevisst undrende holdning til det vi spurte om. Dette for å få så åpne og nyanserte beskrivelser som mulig.

Den tredje av oss som ikke var med på intervjuet, transkriberte. På denne måten fikk alle tre intervjuet under «huden». Ansvar for gjennomføring av intervju, teknisk gjennomføring og transkribering rullerte, slik at alle hadde hatt alle rollene, og dermed kunne ha et personlig utgangspunkt for refleksjoner som ble gjort rundt erfaringene. De to som foretok rektorintervjuene var også de to som foretok fokusgruppeintervju på samme skole.

Under intervjuet ble guiden brukt som «kart» og veiledning, og etter hvert som intervjuet skred frem, forholdt intervjueren seg friere til spørsmålsformuleringene samtidig som temaer og utdypings spørsmål ble hentet fra intervjuguiden.

### **3.4.2 Rektorintervju**

I utgangspunktet intervjuet vi de tre første rektorer fra skolene kommunalsjefen hadde gitt oss tilgang til på sin prioriteringsliste. I etterkant av intervjuet med rektor på en av disse tre skolene, trakk skolen seg fra deltakelse i undersøkelsen halvveis ute i undersøkelsesperioden.

Vi måtte derfor henvende oss sent i intervjuprosessen til den fjerde skolen, som også var positiv til deltakelse.

Alle intervjuene ble gjennomført i rolige omgivelser på rektorenes kontor. Rektorene hadde satt av møtetid, og vi opplevde at de var mentalt og reflekterende til stede underveis i intervjuet.

Vi opplevde at dialogen fløt godt gjennom hele intervjuprosessen. Rektorene formidlet åpent og meddelende om skolen sin, og de formidlet en stolthet over egen praksis. For oss som intervjuere ga dette en ro og trygghet i intervjusituasjonen, der vi hadde mulighet til å gjennomføre etter intensjonen. Rektorene viste genuin interesse og engasjement, og gjennom dette kom også deres ulike personlighet til uttrykk i intervjusituasjonen. Det å være to og innta ulik rolle i intervjusituasjonen, opplevde vi å kunne skape et rom der informantens opplevelser og forståelse fikk en fremtredende plass (Dalen, 2004).

### **3.4.3 Fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat**

Det ble planlagt at tre lærere skulle få i oppgaven å skrive et refleksjonsnotat med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene, i etterkant av intervjuet med rektor. Brevmetoden er sånn sett en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 2000).

Ved å reflektere gjennom skriving foregår en dypere refleksjonsprosess enn gjennom muntlig dialog (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000). Det er flere fordeler ved brevmetoden, blant annet at den er forholdsvis enkel å administrere, og at innsamling av empiri er avsluttet når deltakerne har levert fra seg brevet (Bjørnsrud, 2005). Dataene kommer ferdig skrevet, slik at vi som forskere kan gå rett på sortering av utsagn som del av analysearbeidet. Siden selve datainnsamlingen er lite ressurskrevende gjør dette at vi kan få tykkere beskrivelser innenfor de gitte rammene av en masteroppgave (Dalen, 2011; Maxwell, 2013).

Ulemper med denne metoden er at det ikke gis anledning til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det er derfor avgjørende at informantene er motiverte og villige til å utdype sine tanker og meninger gjennom skriftlighet (Berg, 2000). Samtidig er utformingen av teksten avhengig av informantenes skriftlige evner, ferdigheter og vilje til å utforme innholdet i brevet (Berg, 2000).

For å ta høyde for dette valgte vi å lande på en mellomting. Vi mente det ville være en styrke å varme opp informantene og etablere en form for relasjon til oss først. Dette ønsket vi å oppnå ved å gjennomføre et fokusgruppeintervju med lærerrepresentanter fra plangruppa på



hver enkelt skole i forkant, etterfulgt av at de hver for seg skulle skrive et selvstendig refleksjonsnotat til oss umiddelbart etter fokusgruppeintervjuet. Fokusgrupper er egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. Den sosiale interaksjonen er i seg selv kilden til data, og fokusgruppa kan produsere konsentrerte data om et emne. Ulempe ved fokusgruppeintervju kan samtidig være at den enkelte deltaker i fokusgruppa får sagt mye mindre enn i et individuelt intervju. Intervjueren har heller ikke samme mulighet til å undersøke den enkelte deltakers forståelse og erfaringer (Brinkmann & Tangaard, 2012). Ved å supplere intervju med brevskrivning, har vi tatt høyde for dette aspektet.

Lærerne hadde på forhånd blitt informert gjennom sin rektor om at de skulle ha med pc til intervjuet og at tidsrammen for intervju og skriving var en time til sammen. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på et møterom på skolen hvor lærerne var godt kjent. Da fokusgruppeintervjuet var over, trakk vi oss tilbake ved at vi ventet i et annet rom, mens lærerne skrev brevet som skulle sendes til oss på e-post. Dette ble gjort for å legge til rette for at oppgaven ble utført i den tiden som var avsatt til det. Lærerne fikk beskjed om å ikke slette notatet sitt før en bekreftelse fra oss på at notatet var mottatt ble gitt.

Vi opplevde at flere av lærerne var «friere» i sine beskrivelser når de skrev refleksjonsnotatet til oss i etterkant av fokusgruppeintervjuet, enn når de reflekterte sammen med sine kollegaer.

Skolene hadde ulike forutsetninger for å velge ut lærerrepresentanter. Fokusgruppeintervju ble derfor kun gjennomført etter intensjonen ved to av skolene. Den siste skolen kom sent inn i prosjektet, midt i den mest travle perioden for ungdomsskolen med tentamen/eksamen og karakterinnspurt. Skolen hadde også en del andre utfordringer på dette tidspunktet, blant annet med sykmeldinger i plangruppa. Det lot seg derfor ikke gjøre, av praktiske årsaker, å samle plangruppa, og det ble derfor gjennomført telefonintervju med kun *en* lærer på denne skolen. Dette påvirker datakvaliteten, og refleksjoner om dette beskrives nærmere under drøftingen av kvaliteten på arbeidet i kapittel 5.

#### **3.4.4 Intervju med kommunalsjef**

Intervjuet med kommunalsjefen ble foretatt på et møterom på kommunens rådhus. Kommunalsjefen var forberedt på avtalen, og det var ro og tilstedeværelse underveis i samtalen. Med utgangspunktet i data fra intervjuene på skolene, ble intervjuguiden endret og tilpasset kort tid før gjennomføring. Dette for at vi skulle oppnå hensikten med intervjuet, der

han skulle komme med supplerende og utfyllende informasjon med tanke på de innsamlede intervjudata fra skolene. Intervjuguiden fungerte i stor grad som en rettleiende stikkordsliste. Dialogen fløt godt, der kommunalsjefen lett ble satt på sporet for å kunne gi oss mye data på det vi ønsket å finne ut av. Vi erfarte at kommunalsjefen stilte oss spørsmål underveis i intervjuet, der han lurte på hva rektorene hadde svart på noen av temaene. Vi ønsket å unngå at hans svar ble farget av rektorenes svar, og var bevisste på å ikke å gi informasjon tilbake, men beholdt på denne måten fokus på å få en rød tråd i intervjuet, og mest mulig informasjon fra han.

### **3.4.5 Transkripsjon**

For å ta vare på deltakernes uttalelser, ble alle intervjuene tatt opp på en digital diktafon. Intervjuene av rektorene og kommunalsjefen varte i ca. 1 time, mens intervjuene av lærerne, både fokusgruppe og individuelle, varte i ca. 30 minutter. Opptakene hadde god lyd kvalitet og ble overført til og oppbevart på en ekstern harddisk.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer transkriberingen en omfattende oversettelsesprosess der reglene som gjelder for muntlig språk byttes ut med reglene som gjelder for skriftlig språk. Det finnes dermed ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Forskeren kan imidlertid spørre seg om hva som er nyttig transkripsjon for sin studie. I vårt tilfelle ville vi ha en så ordrett transkripsjon som mulig. Vi hadde heller ikke avtalt å sende transkripsjonen til informantene, så en mer leservennlig transkripsjon var derfor ikke nødvendig. Transkripsjonen inneholder også notasjon for pauser og latter. Både spørsmål og svar ble notert ned. Sitat fra transkripsjonen vil bli brukt for å underbygge og forsterke resultatene våre, men for å gjøre det leservennlig har vi likevel valgt å fjerne uvesentlige gjentakelser og non-ord, som hindrer mening i å komme tydelig frem.

## 4 Analyse og presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil vi forklare hvordan vi har analysert datamaterialet vårt, gjennom analyseperspektiv og bruk av koding. Intervjuguiden tar utgangspunkt i teori om sammenhengen mellom skoleledelse og elevresultater. Slik sett har det teoretiske perspektivet kommet først og analysen blir en vekselvirkning mellom teori og empiri hvor empirien kan utfordre våre teoretiske utgangspunkter. Videre blir utvalgsskolene beskrevet med nøkkelopplysninger og et kort helhetsinntrykk fra hver enkelt skole. Til slutt presenteres resultatene som belyser vår problemstilling. Dataene er organisert tematisk med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

### 4.1 Analyse av data

Vår forståelse av og innlevelse i informantenes profesjonelle hverdag følger oss og farger forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Analysen av vårt datamateriale vil farges av egne erfaringer, opplevelser og teorier vi som forskere tar med oss inn i analyseprosessen. Idealet om å betrakte fenomener «*epoche*», der førforståelsen blir satt til side, vil i praksis vise seg umulig. Målet vårt har likevel vært å tilnærme oss datamaterialet med et mest mulig åpent sinn, der vi prøver å være bevisst egne synspunkter og antakelser vi har i forkant av fenomenene vi undersøker (Postholm, 2010).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre utviklet vi koder som vi sorterte datamaterialet vårt inn i. Det kodede datamaterialet dannet utgangspunkt for resultatbeskrivelser som vi har sett opp mot teoriutvalget vårt, med tanke om å finne en form for meningsfortolkning. Vi har i vår prosess hatt som mål å sortere det innsamlede datamaterialet vårt, slik at det gir en mest mulig fullstendig beskrivelse av sammenhenger mellom handlinger og resultatutvikling på nasjonale prøver i lesing.

#### 4.1.1 Analyseperspektiv

Analysearbeidet vårt har vært utført som en *bricolage*. Ordet *bricolage* kan oversettes med «bit for bit», eller en mosaikk der mange elementer settes sammen til en meningshelhet. Intervjumaterialet har blitt bearbeidet i flere omganger, og med ulike innfallsvinkler, for å komme nærmere en meningskjerne. Eksempelvis har vi underveis brukt ulike skjema for å skape oversikter på deler av datamaterialet. Vi har sortert uttalelser som handler om det samme hos ulike informanter, og vi har forsøkt oss på utarbeidelse av en modell. De ulike

innfallsvinklene har vært steg på veien til å få tak i sammenhenger og strukturer som er av betydning for forskningsprosjektet vårt. Oppsummert kan vi si at vi har tilnærmet oss materialet eklektisk, ved å bruke blandete teknikker, ulike begrepstilnærminger og ad hoc-metoder i intervjuanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

#### **4.1.2 Koding**

Analyse betyr i følge Stake å ta noe fra hverandre (ref. i Postholm, 2010). I første del av kodingsprosessen vår leste vi grundig igjennom det transkriberte datamaterialet, samt memos vi hadde tatt underveis. Vi sorterte materialet ved å fargelegge datamaterialet i tre farger ut fra de forskningsspørsmålene våre. Deretter skrev vi en konkretisering i form av stikkord eller nøkkelsetning utenfor hvert avsnitt, og søkte å redusere omfanget ved å utforme mer presise begreper som kunne knyttes til datamaterialet. Ved å gjøre dette fikk en hendelse, en idé, eller en handling et navn som representerte fenomenet. Dette ble til mange navnelapper, og vi grupperte inn like fenomener slik at vi fikk færre enheter og et mer håndterlig materiale å forholde oss til videre. Ved en ny gjennomlesing kom nye koder til, og vi opplevde å få spisset identifiserte fenomener i det innsamlede materialet (Postholm, 2010). Blant annet under relasjoner, så vi at vi ikke hadde vært presise nok for å få frem hva som kjennetegnet rektors strategiske valg. Vi valgte derfor å gå tilbake i materialet enda en gang.

Målet med dette var å få presise koder som kunne gi en mer fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes, ved å finne likheter og forskjeller. Analysen flytter seg dermed gradvis fra deskriptive til mer teoretiske nivåer, som i følge Kvale og Brinkmann (2009) fører til en meningsfortetting av materialet. I vår undersøkelse ga denne delen av prosessen oss mer presise begreper innunder hovedkategoriene våre, de tre forskningsspørsmålene. Datamaterialet ble enklere å forholde seg til, og forenklet vårt søk etter naturlige meningsenheter i datamaterialet.

I siste del av kodingsarbeidet utarbeidet vi et kodingsskjema (vedlegg 6), som er en endelig oversikt over hovedkategoriene våre med de underliggende kodene, og deres relasjoner til hverandre. Det består av alle analyseproduktene, fortettet i noen få ord som forklarer hva undersøkelsen vår går ut på. Problemstillingen utgjør den sentrale kategorien, og binder sammen de tre forskningsspørsmålene våre og deres underliggende koder til en helhet. Oversikten ga oss struktur i det vi gikk systematisk videre for å forstå fenomenene vi skulle undersøke.

## 4.2 Helhetsinntrykk fra skolene

I det følgende presenteres skolene kort. Ved hjelp av en tabell har vi oppsummert skolenes nøkkelopplysninger. Deretter presenteres et helhetsinntrykk for hver enkelt skole etter intervju med rektor og lærere.

### 4.2.1 Nøkkelopplysninger om skolene

	STRANDLIA	HOLMVIKA	BERGKNATTEN
<b>Nøkkeltall fra Skoleporten for 2014</b>			
Størrelse	Ca. 320 elever	Ca. 200 elever	Ca. 330 elever
Kommunal kontekst - Elev pr. årsverk - Lærertetthet ord. undervisning	14,4 20,4	12,1 19,1	11,9 20,6
Antall lærere	36	23	32
<b>Nøkkelinformasjon fra intervjuet med rektor</b>			
Lederteam	Rektor + to inspektører	Rektor og ass. rektor	Rektor og en inspektør
Rektor siden	2002	2006	2011
Andre støttefunksjoner	Rådgiver	Sosiallærer og rådgiver	Sosiallærer og rådgiver
Elevsammensetning Sosiokulturelle trekk (Foresattes utdanningsbakgrunn og inntektsnivå)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Høy akademisk utdanning i foresatte gruppa.</li> <li>Middels «cash-flow».</li> <li>Mange i etableringsfasen, gjerne på nytt etter samlivsbrudd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Generelt lavt utdanningsnivå.</li> <li>Rimeligste delen av kommunen å bosette seg.</li> <li>Har en del innvandrere med lav sosioøkonomisk status.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blanding av høyt og lavt utdanningsnivå.</li> <li>Blanding av høy og lav «cash-flow».</li> <li>Har en del innvandrere med lav sosioøkonomisk status.</li> <li>Eneste delen av kommunen med blokkbebyggelse.</li> </ul>
	2010 2011 2012 2013	2010 2011 2012 2013	2010 2011 2012 2013
Gjennomsnittsresultat, nasjonale prøver i lesing.	8 3,5 3,8 3,5	8 3 3,4 3,2	8 3,3 3,5 3,2
(Pil = samme gruppe)	9 4 4,1 3,9	9 3,7 3,5 3,3	9 3,5 3,3 3,6
Andre særtrekk	Sentrumsnær	Ungdomsklubb	Ungdomsklubb Velkomstklasse

Tabell 1: Nøkkelopplysninger om skolene

## 4.2.2 Strandlia skole

Skolen kjennetegnes av en kultur der kunnskap og resultater står i fokus. Rektor omtaler skolen som en tradisjonell skole, der nye lærere sakte men sikkert integreres i en undervisingskultur preget av mye tavleundervisning og forelesning. Resultatutviklingen gjennom mange år viser at dette fungerer godt for elevene på Strandlia. Skolen er blant landets beste, når det kommer til eksamensprestasjoner.

Læringsmiljøet fremheves som et viktig fundament i kulturen, der fokus ligger på at elevene skal trives, utvikle seg og føle seg trygge. Rektor tar selv et ansvar i dette arbeidet, og fungerer på mange måter som skolens sosiallærer. Han er særlig opptatt av å følge opp de svakeste elevene. Han deltar, sammen med kontaktlærer, på møter med svake elever og deres foresatte, og går aktivt inn med spesialpedagogisk team og andre aktuelle støttetiltak når elever viser negativ resultatutvikling.

Rektor gir lærerne mye frihet, og uttrykker at han tenker at man som rektor skal prøve å unngå å ha altfor sterke oppfatninger om hvordan lærerne skal undervise. Hver lærer må få anledning til å ta utgangspunkt i sine styrker. Lærerne bekrefter at skolekulturen på Strandlia er preget av «frihet under ansvar». Så lenge de viser resultater og utvikling, blander rektor seg lite inn. Lærerne uttrykker at de setter pris på denne tilliten.

Som gruppe består lærerne hovedsakelig av to aldersgrupper, de som er født på 50-tallet og de som er født på 80-tallet. Samarbeidet dem i mellom fungerer godt, og tilsvarende beskrives relasjonene som gode. De tilfører hverandre gode elementer fra ulike pedagogiske tidstrender, og opplever at de holder stø kurs. Elevens utvikling er felles fokus, og de opplever at de har gode muligheter for å snakke sammen og dele både erfaringer og praksis. En av planleggingsdagene er for eksempel gitt til lærerne for å bruke på kollegaveiledning, slik at de kan lære av hverandre.

Som leder har rektor sterk legitimitet, både som den som angir retning og som fagperson når det kommer til pedagogisk ledelse. Lærerne uttrykker at de er fornøyde med han. Han er trygg og erfaren, etter å ha vært rektor på skolen siden 2002. Lærerne omtaler han som en god samtalepartner, og han brukes mye som drøftingspartner rundt pedagogiske erfaringer. Rektor praktiserer «åpen - dør» til sitt kontor, og ser på dette som et viktig virkemiddel for å bygge tillit og relasjoner til den enkelte lærer, samt få innblikk i den enkeltes skolehverdag og kunne gi veiledning. Den pedagogiske legitimiteten får han også som resultat av at han selv underviser. Han går aktivt inn når han tenker skolen bør utvikle en av sine praksiser bedre. For eksempel er skriving et satsningsområde nå, ettersom han

opplever at elevene er i ferd med å utvikle seg i feil retning når det gjelder skriving som grunnleggende ferdighet. Han prioriterer også å besøke lærere i klasserommene i perioder. Nye lærere blir fulgt ekstra tett opp, og lærere som ikke fungerer blir veiledet bort fra skolen om han etter veiledningssamtaler ikke har tro på at de vil kunne fungere på Strandlia.

### **4.2.3 Holmvika skole**

Holmvika skole preges av rektors raske tempo og sterke engasjement. Hun vil ha resultater, og ikke bare fagresultater. På denne skolen står helheten rundt eleven under stadig modellering, med en rektor og et personale som hele veien har «elevens beste» for øyet i alt som skal gjøres. For å nå dette er det viktig å være åpen for nye måter å gjøre ting på. Fleksibilitet og omstillingsevne beskrives av både rektor og lærerne som avgjørende for å trives som ansatt på Holmvika. Hun er rektor på skolen på niende året, og mener at resultatene har gått fra å være kommunens dårligste til å være blant de beste på bakgrunn av denne helhetstenkningen. Hun beskrives av lærerne som å «være opptatt av resultater og tall», og de vet at de må innfri i henhold til kommunens forventninger. Gjør de ikke det må de ha tiltak klare for iverksetting.

Lærerne jobber tett sammen i team som lett tar ansvar. Ser teamet at det vil være gunstig å endre timeplanen for å oppnå noe bra for elevene, så gjør de det. Den samme tenkningen gjelder for elever som trenger noe ekstra i en periode. De jobber utstrakt som tolærere i basisfagene og de er vant til at det er flere voksne i klasserommene. De voksne tar sammen ansvar for alle elevene på Holmvika. Arbeid med læringsstrategier og lesestrategier står i fokus, og øvingsoppgaver på dette er for eksempel lett tilgjengelig i oppbevaringsbokser i alle klasserom.

Forholdet mellom rektor og lærerne er preget av åpenhet og en direkte tone. Lærerne omtaler henne som *veldig til stede* i alt som skjer, rastløs og til tider intens. Blir det for mye er det rom for å si fra gjennom for eksempel plangruppa. Dette er signaler hun lytter til og er bevisst å møte på en allright måte for å opprettholde god relasjon og riktig kurs.

Kursen for Holmvika er rektor klar på at de må de drive frem sammen. Hun utfører av den grunn mange av de samme oppgavene som andre ansatte, som for eksempel inspeksjon, vikar samt vaske bord i kantina, for å styrke nettopp fellesskapsfølelsen. Lærerne beundrer henne for helhetstenkningen som fundament for skolens elever. Hun har legitimitet gjennom resultatutviklingen som skolen har hatt de seneste år, samt for alle systemer og strukturer rundt ungdommen som nå er på plass. Ledelsen bruker skolevandring systematisk, og dette er

etablert som et verdifullt refleksjonsverktøy inn mot lærerne og deres tenkning.

Refleksjonene kan like gjerne foregå i team som med den enkelte, ettersom delingskulturen og åpenheten er så sterk på skolen.

#### **4.2.4 Bergknatten skole**

Intervjuet er preget av en rektor som snakker engasjert og mye om kultur og utviklingstrekk på egen skole, og sosiokulturelle betingelser i lokalsamfunnet. Hun har jobbet ved skolen i 7 år, som rektor de fire siste årene, og før det som utviklingsleder. Tidligere har hun jobbet som lærer og sosiallærer på en annen skole i kommunen, og er opptatt av ungdommens sosiale betingelser og ting som må være på plass i livet før læring kan finne sted. Nylig foretatte undersøkelser i kommunen viser at skolen mestrer å utjevne noe av de store forskjellene som finnes i de sosioøkonomiske forskjellene som er til stede i elevgrunnet. Rektor ser at dette kan henge sammen med fokuset hun har hatt på å jobbe med holdninger blant de ansatte, og på deres rolle i å bidra til at alle inkluderes på en god måte. Lærerne beundrer særlig rektor for den profesjonelle måten hun møter alle individer i skolen på, og tenker at hun bygger et godt renommé for alle på Bergknatten på den måten.

Skolen har hatt mange ulike utviklingsprosjekt før rektor begynte. Rektor tenker selv at skolen har gått igjennom massive endringer, både i fysiske utforming når det gjelder klasserom, og mange organisasjonsendringer for å finne sin form. Nye ting har blitt satt i gang, uten tilstrekkelig tid til å få etablert seg før andre ting har tatt over. Hun har derfor vært opptatt av å skape stabilitet og skape så små endringer som mulig, altså heller fokusere på kursjusteringer. Hun ønsker å endre kulturen blant de ansatte, blant annet med å få de ansatte til å se hvilken rolle de som et *vi* kan spille ved å ta aktive standpunkt og ha tro på at de utgjør en forskjell for elevenes læringsmiljø. Ser hun resultater hun ikke liker, går hun inn og setter fokus på det og støtter opp om mulige tiltak for å få til positive endringer.

Både lærer og rektor uttrykker at skolen har svak delings- og samarbeidskultur, noe som er valgt som fokusområder fremover. Samarbeidet fungerer imidlertid godt i team, og faglig utvikling og fagfokus står sentralt. Læreren uttrykker at hun fremstår som en god leder, og har tillit til at hun holder stø kurs for Bergknatten som helhet. Skolen har gode strukturer og overordnede perspektiv. Hun bruker mest tid på 10. trinn, der hun fungerer som en slags «teamleder», men har særlig vist seg som fagleder ved å være mentor for norsk og lesing som grunnleggende ferdighet for dette teamet. Ledelsen har bevisst valgt denne formen for delt ledelse. Hun har tro på at det er verdifullt for helheten at de ansatte jobber tett med hver av de



tre lederne, fordi de har ulike styrker og svakheter. Alle vil få rektor som sin nærmeste leder i løpet av en treårsperiode.

Rektor engasjerer seg på mange hold, og indikerer at tiden ikke strekker godt nok til. Allikevel har hun undervisning, en kombinasjon av praktiske behov ved skolen og en selvpålagt dyd av nødvendighet for å kunne «kjenne på» hva som rører seg, og for å kunne gi helhetlig retning.

## **4.3 Presentasjon av datamaterialet**

I det følgende vil vi presentere data sett i lys av forskningsspørsmålene. Vi har valgt ut noen sentrale sitater for å illustrere typiske utsagn fra informantene. Presentasjonen er sortert ut fra kodene vi har brukt i analysearbeidet.

### **4.3.1 Oppfølging av resultater på nasjonale prøver i lesing**

#### **Forarbeid**

Når det gjelder forarbeid til nasjonale prøver i lesing, så øver elevene på Strandlia skole på selve prøveformen. Utover dette har ikke skolen noe spesielt system for forberedelser. En av skolens to inspektører har ansvar for gjennomføringen, og rektor, som generelt sett er opptatt av å ikke blande seg i lærernes undervisning, har tillit til at lærerne loser elevene igjennom på en god måte, uten hans innblanding. Lærerne har pedagogisk frihet og handlingsrom, der rektor har tillit til lærernes profesjonelle skjønn, så lenge de oppnår ønskede resultater.

På Holmvika skole fremhever rektor at arbeid med lesing har vært satsningsområde i kommunen i mange år, og skolen har jobbet systematisk og godt med lesestrategier, leseforståelse og lesebestillinger i alle fag. Mantraet «alle lærere er leselærere» er noe som fremheves på denne skolen. Fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet synliggjøres blant annet ved at det henger plakater på veggene, og det er bokser med synlige konkretiseringsverktøy i klasserommene. På denne måten sier rektor at forberedelsene til nasjonale prøver i lesing blir ivaretatt gjennom den løpende undervisningen.

Rektor på Bergknatten skole har spisskompetanse innenfor norskfaget, blant annet som lærebokforfatter. Hun bruker dette aktivt i skolens utviklingsarbeid og er en autoritet på skolen innenfor leseopplæringen. Som følge av at lesing har vært et kommunalt satsningsområde over flere år, har også denne skolen jobbet systematisk med både lesebestillinger, lesestrategier og læringsstrategier. Alle lærere ansvarliggjøres også på denne skolen som leselærere.

*«Men så skal det jo sies også at før jeg ble rektor, så var jeg SOL-veileder her, og da jobbet vi jo med læringsstrategier i alle fag, med lesestrategier i alle fag. Man leser på ulike måter. Så det har vi jobbet mye med» (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).*

Som vi ser av rektors uttalelse er forberedelsene til nasjonale prøver i lesing også integrert som en naturlig del av den løpende undervisningen på Bergknatten skole.

### **Etterarbeid**

I etterkant av gjennomføring av nasjonale prøver i lesing har Strandlia skole en systematisk gjennomgang av resultatene for hver enkelt elev. Resultatene presenteres også i felles utviklingstid for personalet, på foreldremøter og i utviklingssamtaler med elev og foresatte. Elever som ikke har forventet utvikling fra 8. til 9. trinn følges tettere opp. Rektor sier at oppfølgingen blant annet kan bestå i for eksempel lesekurs eller systematisk SOLing<sup>3</sup>. Dersom eleven har nedgang i resultatene fra 8. til 9. trinn gjennomfører kontaktlærerne i tillegg møter med enkeltelever og foresatte. Rektor deltar også på noen av disse møtene. Dette viser at skolen har satt etterarbeidet av nasjonale prøver i lesing system, i motsetning til forarbeidet.

I tråd med tanken om at alle er leselærere rettes nasjonale prøver i lesing som et felles arbeid i felles utviklingstid på Holmvika skole. Analysene gjøres også i fellesskap, og skolens tolærersystem brukes som en ressurs til å følge opp enkeltelever. Trinnene har god erfaring med å sette i gang lesekurs for elever som, ut fra gjennomgangen av resultatene og analysene, ser ut til å trenge intensivert leseopplæring.

Skolen jobber med resultatene på nasjonale prøver helt ned til barnehagenivå. Rektor har initiert et sonesarbeid med ulike enhetsledere innenfor barn og oppvekst i skolekretsen, der resultatene fra nasjonale prøver drøftes.

*«Vi har faglige møter. Lederne møtes en gang i måneden hvor vi diskuterer alle barna og hvordan vi skal gjøre et samarbeid, et faglig samarbeid, hvordan vi skal gjøre nasjonale prøver som du er på jakt etter. Vi diskuterer resultatene på dem, ser hvordan vi kan gjøre det bedre...» (fra intervjuet med rektor på Holmvika).*

Det at etterarbeidet med nasjonale prøver i lesing også trekkes inn i sonesarbeidet, er et eksempel på helhetstenkningen som karakteriserer grunntanken hos rektor på Holmvika. Hun

---

<sup>3</sup> SOL (systematisk observasjon av lesing) er et kartlegging- og oppfølgingsverktøy innenfor leseutvikling.

etablerte dette samarbeidet fordi hun mener det er viktig å møte barn med like forventninger på barnas ulike arenaer, helt fra de er små, dersom de skal lykkes videre i livet.

På Bergknatten sier rektor følgende om etterarbeidet på de nasjonale prøver i lesing: *«Vi har involvert hele personalet hvert år i leseprøvene. Det har vi gjort. Men på litt ulike måter. Så ett år hadde vi alle lærerne. Så satt gymlærerne der med nasjonale prøver i lesing og leste og retta. Men det vi opplevde var at det var en del aha-opplevelser. Ikke sant? For eksempel de lærerne som i naturfag. Når de jobber med begreper og ikke skjønner hvorfor de ikke... ja. Så vi føler at det har ført til en del aha-opplevelser»* (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).

Vi fikk inntrykk av at aha-opplevelsen handlet om at faglærerne som rettet nasjonale prøver i lesing fikk en ny forståelse for hvilke implikasjoner manglende begrepsforståelse kan ha, og hva uforståelige fagvansker kunne handle om. De klarte kanskje å koble hvorfor de opplevde utfordringer i sitt fag. Uttalelsen viser også at etterarbeidet med nasjonale prøver i lesing er et felles ansvar, blant annet ved at alle lærerne involveres i etterarbeidet. Etterarbeidet er allikevel ikke satt i et etablert system, da måten det gjennomføres på varierer noe fra år til år, slik at dette fremdeles er på utprøvningsstadiet. Det som derimot er fast og satt i system, er at teamene bruker analyseverktøyet fra Utdanningsdirektoratet som et verktøy i etterarbeidet med nasjonale prøver. Dette er en hjelp i det videre arbeidet med å løfte eleven.

### **Målformidling, signalisert fokus internt**

På Strandlia skole er det en etablert forventning om å prestere og innfri. Skolen har et etablert omdømme, og elevene opplever en forventning fra foreldre, medelever og nærmiljø om at på denne skolen presterer man godt. Skolen signaliserer tydelig betydningen av å prestere bra til elevene. Kommunalsjefen sier blant annet følgende om Strandlia:

*«De har en klokkeetro på sin egen faglighet. De er jo veldig opptatt av faget og læringen, og alle lærerne er ambisiøse, og de konkurrerer mer eller mindre både med seg selv og med... De er veldig opptatt av eksamensresultater. De er veldig opptatt av at elevene skal levere. Og det er jo helt tydelig at... Og den kulturen når vi snakker om læringskultur – de har alltid hatt den»* (fra intervjuet med kommunalsjefen).

Kommunalsjefen fremhever her prestasjonskulturen på Strandlia. Han hevder videre at barneskolene som sender elever til Strandlia, ikke klarer å utnytte læringspotensialet som finnes i elevene, og problematiserer at elevene fra avgiverskoler fremstår som underyttere. Når de derimot kommer til Strandlia, møter de en annen forventningskultur som fremmer prestasjoner. Elevene bare *vet* at de må prestere godt.

Lærerne på Holmvika fremhever en rektor som er opptatt av tall. Hun er svært resultatfokusert og monitorerer tydelige forventninger til lærernes prestasjoner. Når hun ikke er fornøyd, går hun inn og ber om forbedringer og ansvarliggjør på denne måten lærerne. Samtidig er hun strategisk bevisst når hun formidler resultatforventningene, ved å gjøre dette på en motiverende måte. Rektor uttaler selv at hun gjør dette ved å bedrive det hun kaller «*management by walking around*». Hun er ofte rundt og prater med lærerne, og ufarliggjør det at lærerne skal strekke seg, ved å snakke med, berolige og oppmuntre dem, når de blir bedt om å prøve nye ting, eller å gjøre ting på andre måter.

Rektor på Bergknatten signaliserer betydningen av utvikling fremfor tallfestede resultater. Alle kull er ulike, og det viktige er at hvert kull har progresjon fremfor at resultatene skal sammenlignes med resultatene fra tidligere kull. Flere ganger underveis i intervjuet sier hun at hun ikke har fokus på å tallfeste prestasjoner, men at selve læringsprosessen er viktig. Hun vektlegger faglighet, og fremhever særlig betydningen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Rektor bruker sin faglige autoritet til å understøtte dette ut i personalet, og læreren vi intervjuet uttrykker tilsvarende tillit til at rektor har legitimitet til å angi retning for skolen innenfor dette feltet.

### **Målfokus, signalisert fokus eksternt**

De har valgt balansert målstyring (BMS) i kommunen, og kommunalsjefen setter resultatmål sammen med skolenes rektorer. Kommunalsjefen synes at det var spennende at rektorene satte høyere mål for seg selv, enn han satte, og var imponert over at de ville så raskt opp og frem.

Gjennom lederdialog følger han opp utviklingsområdene, og hans rolle er å minne om retning og fokus. Han er opptatt av at hver skole kun skal konkurrere med seg selv, og sier følgende om målstyringen:

*«Vi skal jo ikke starte med en rangering. Men nå skal vi sammenlikne med oss selv. Og det er det som jeg tror er suksessen med målekartet vårt, at vi ser på egenutvikling og ikke på rangering, men hvordan det gikk med din skole fra i fjor til i år»* (fra intervjuet med kommunalsjefen).

Kommunalsjefen opplever rektorene som ambisiøse på skolens vegne, og at de er strenge med seg selv med tanke på måloppnåelse. Han må derfor minne om utviklingen på hver enkelt skole, og er også opptatt av å vise til alt de har fått til i løpet av den tiden de har vært rektor på skolen.

Når det gjelder de tre rektorenes opplevelse av å innfri det kommunale målfokuset, beskriver de dette noe ulikt. Rektor på Strandlia føler ikke eksternt press. Han er usikker på hva som forventes, men opplever at han leverer i henhold til de forventningene han tror er der. Kommunalsjefen bekrefter at rektor på Strandlia innfrir.

På Holmvika står egne ambisjoner, på elevenes vegne, sterkt. Rektor sier at det forventes mye av resultatene, og at det er press på å levere, men opplever samtidig at hun får støtte fra høyere nivå i kommunen. Hun sier: *«Ja, jeg har veldig press, men når de ser historikken så tar de bare bølgen da. Det er det de gjør»* (fra intervjuet med rektor på Holmvika). Skolen har hatt dårlig omdømme og vært preget av mange år med svake resultater og negative avisomtaler. Denne negative trenden har rektor snudd i løpet av tiden hun har ledet skolen.

Rektor på Bergknatten opplever presset på mange måter likt som rektor på Holmvika. Hun setter seg høye mål selv, og konkluderer med at presset egentlig kommer fra henne selv, da kommunalsjefen til stadighet fremhever hva hun faktisk har fått til på skolen. Hun refererer blant annet til en samtale med kommunalsjefen hvor hun hadde bortforklart hvorfor skolen hadde fått så gode eksamensresultater i matematikk, med at det var de beste elevene som ble trukket ut. Kommunalsjefen viste da til at de over tid faktisk hadde hatt positiv resultatutvikling, og at gode resultater over tid ikke kom av tilfeldigheter.

### **4.3.2 Rektors oppfølging av lærernes pedagogiske praksis**

#### **Involvering**

Rektor på Strandlia gir lærerne stor pedagogisk frihet, og er opptatt av å ikke kontrollere i for stor grad. Han sier:

*«Jeg tror lærerne føler at de har ganske stor frihet til å organisere seg som de vil, men jeg er veldig opptatt av å etterfølge resultatene. Jeg tror at rektor skal være veldig forsiktig med å ha altfor sterke oppfatninger om hvordan lærerne skal undervise. Det tror jeg nesten lærerne må avgjøre mye selv(...). Jeg ville ikke likt selv å ha en rektor som overstyrte meg på hvordan jeg underviser, så sant jeg da kan vise til god trivsel og gode resultater»* (fra intervjuet med rektor på Strandlia).

Uttalelsen viser at rektor har en grunnleggende tillit til sine ansatte, og jobber strategisk med tanke på når han blander seg opp i lærernes praksis. Han følger opp lærerne, blant annet ved å skolevandre. Han mener det er viktig å være i klasserommene, og sier at han gjerne skulle brukt enda mer tid på dette. Rektor har en opplevelse av at enkelte lærerne synes

ettersamtalen er litt skummel, og er særlig tett på lærere som ikke innfrir. Lærere som viser tendenser til ikke å fungere etter forventningene, blir veiledet tett, og eventuelt veiledet ut av skolen. Dette fremhever rektor som noe han er stolt av, ettersom dette er krevende og viktige prosesser. Skolevandringen gjennomføres systematisk, og i perioder, med ulike fokus.

Rektor på Strandlia kjenner undervisningen på pulsen, ved at han underviser i samfunnsfag og involverer seg i lærernes hverdag ved å være både en uformell og formell samtalepartner. Han opplever at lærerne ønsker å snakke med han om elever og klasseromsopplevelser. Han er også bevisst å sirkulere i pausene, for eksempel hvem han spiser lunsj sammen med, og opplever seg som tilgjengelig for alle. Lærerne understøtter dette, og fremhever en faglig dyktig og lyttende rektor, som viser støtte, men som likevel har tydelige forventninger til deres prestasjoner.

Skolevandring praktiseres også på Holmvika, og i enda større utstrekning enn på Strandlia. På Holmvika skolevandrer ledelsen i fellesskap, ved å vandre i samme periode på samme trinn. Ledelsen bruker dette som innfallsvinkler for refleksjon, både innad i ledergruppa, men også til trinnsamtaler. I tillegg gjennomfører skolen halvårlig undervisningsevaluering, der elevene evaluerer lærernes undervisning. Dette brukes som et supplement til skolevandringen inn i medarbeidersamtalene, hvor lærerens pedagogiske praksis drøftes med hver enkelt lærer.

Rektor på Holmvika tar også vikartimer, og deltar aktivt i elevmiljøet og i pauser. Både lærerne og hun selv tenker at hun har god oversikt over elevmiljøet og klasseromspraksisen på skolen. Hun har de senere årene vært en viktig initiativtaker til å endre skolekulturen, og dermed også læringskulturen. Helhetstenkning rundt eleven har vært hennes utgangspunkt, og hun har vært opptatt av å etablere et sunt ungdomsmiljø. Hun så at det var en sammenheng mellom alt fra sosial læring i barnehagen til røyking, kosthold og aktivitetstilbud i både friminutt og på fritiden.

Når det gjelder involvering på Bergknatten skole, opplever rektor at hun i for liten grad er ute og observerer lærerne i klasserommet. Dette bekreftes også av lærerne. Rektor underviser imidlertid i norsk, og har nærhet til praksis på trinnet hun har ansvar for. Som fagperson har hun sterk legitimitet, og anses som en viktig ressurs for norskfaget og skolens leseopplæring. Rektor er trinnansvarlig for 10. trinn, og lærerne på dette trinnet oppnår følgelig en tettere oppfølging gjennom dette samarbeidet, noe som også bekreftes av lærerne.

## Rolle i pedagogisk utviklingsarbeid

På Strandlia skole har lærerne, som tidligere nevnt, stort handlingsrom og frihet under ansvar. Dette medfører at de også har lite bundet fellestid, avsatt til felles pedagogisk utviklingsarbeid. Både rektor og lærerne forteller om en pedagogisk praksis preget av tradisjonell tavleundervisning og forelesning. Lærerne må vise til god trivsel og gode resultater, og rektor sier at han følger lærere som ikke innfrir tett opp.

Rektor leder den fellestiden de har, men uttrykker at dette arbeidet er mindre systematisk enn det kunne ha vært. Lærerne er ofte sammen i klasserommene, og rektor har tro på at de gjennom dette samarbeidet utvikler sin pedagogiske praksis, uten at han styrer dette. Han har mange års erfaring som skoleleder, og innehar også legitimitet og autoritet som fagperson når det gjelder å angi retning. Han har bakgrunn fra norskfaget, og deltar i møter i norskseksjonen. Her deltar han med en faglig kompetanse, der han presenterer resultater og drøfter årsaker, samtidig som han ansvarliggjør lærerne når det er behov for kursendringer, uten at han går inn og detaljstyrer.

Pedagogisk utviklingskultur står sterkt både blant lærere og ledelse på Holmvika skole, der rektor sier:

*«Ja, altså. Jeg ønsker jo en skole som er utviklingsrettet- det er derfor jeg er her. Og jeg ser at her er det muligheter til å gjøre mange sprell som du ikke kan gjøre på andre skoler sånn som jeg ser det. Og jeg er ekstremt engasjert i utviklingsarbeid og jeg har med meg mine medarbeidere på det. Du blir ikke lenge her hvis du ikke er det. For de at da orker dem ikke. Så- hva skal jeg si om det? Altså, de kommer hit fordi de vet at vi jobber med det. Ikke sant? Og da må du stå på» (fra intervjuet med rektor på Holmvika).*

Sitatet viser at rektor er svært utviklingsorientert og engasjert i å følge opp lærernes utviklingskultur på skolen. Hun har både langsiktige og kortsiktige ledelsesstrategier, er innovativ og nytenkende, og liker å gjøre ting som blir lagt merke til. Lærerne uttrykker at det til tider kan bli for mye, men at det er rom for å si i fra gjennom skolens plangruppe. Rektor styrer det pedagogiske utviklingsarbeidet sammen med plangruppa.

Rektor på Bergknatten skole startet å jobbe som utviklingsleder på skolen, og er utviklingsorientert i sin ledelsespraksis. Personalet er utviklingstrette, som følge av hyppige endringer i skolens satsningsområder under tidligere rektor. Rektor sier:

*«Vi har hatt veldig mange ulike utviklingsprosjekt før jeg begynte. Altså, jeg vil si at det er en skole som har vært gjennom ganske massive endringer (...). Så da jeg begynte her, så jobbet jeg massivt med den kulturen da! Det var liksom første*

*oppdraget mitt før jeg ble rektor... Få folk til å se meg i øynene når jeg snakket med dem og legge bort «nei, dette handler ikke om meg» (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).*

Som følge av utviklingstrettheten holder rektor fokus på få ting når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid. Hun ønsker å prøve ut ting over tid og etablere god praksis, og er bevisst at det trengs tålmodighet og fokus for å få det til. Hun jobber bevisst med å ansvarliggjøre andre enn seg selv i dette arbeidet, men opplever selv at hun lett fremstår som «eksperten» når det foregår drøftinger, et perspektiv hun jobber bevisst med å balansere.

### **Lærernes læringskultur**

Faglig fokus og gode prestasjoner står sterkt på Strandlia skole. Det ligger i kulturen at man er lojal mot rektors beslutninger og bruker tid på fag. Læringskulturen kjennetegnes ved at det er en etablert kultur for uformelt samarbeid, både i og utenfor klasserommet. Rektor har tro på positiv effekt av alt samarbeidet som foregår, og gir blant annet av felles utviklingstid til kollegaveiledning lærerne i mellom, men uten at denne veiledningen er satt i system.

God og etablert samarbeidskultur er kjennetegnende for Holmvika skole. De har formelle og uformelle samarbeidsarenaer, og både rektor og lærerne opplever at skolen har god samarbeids- og delingskultur på trinn, og gjennom tolærersystemet. Lærerne deler og prøver ut opplegg, og har et felles mål om å drive en god skole sammen. Blant annet retter lærerne elevarbeider for hverandre. Her gjelder «*all inn*». Gi alt eller finn deg en annen skole å jobbe på, er integrert som en del av læringskulturen ved skolen. Både rektor og lærere praktiserer direkte og tydelig kommunikasjon seg i mellom, og en av lærerne uttrykte at man ikke kan være for hårsår dersom man skal jobbe på denne skolen.

Læringskulturen på Bergknatten skole kjennetegnes av flere pågående prosesser, der rektor har jobbet mye med felles holdninger. Hun sier:

*«Vi har ikke kultur hvor folk samarbeider. Det jobber vi med. Så det har vi ikke. Når det gjelder å ha en etablert en delingskultur, så har vi dessverre ikke det. Vi jobber med det. Vi jobber masse med det. Så det der er kanskje det vi jobber mest med» (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).*

Samarbeid og delingskultur er områder som rektor på Bergknatten ser at skolen trenger å fokusere mer på og forbedre. Samarbeid foregår først og fremst mellom tolærere. En av lærerne uttrykker også at det vil være positivt for læringskulturen om samarbeidet på skolen blir forbedret.



Rektor har også jobbet mye med å få de ansatte til å tro på egen betydning når det gjelder lærerens innflytelse for å få elevene til å lykkes på skolearenaen, særlig med tanke på inkludering og det å kunne signalisere til elever og familier at «vi vil at du skal lykkes», og skolens ansvar i dette arbeidet.

*«For meg så handler det om å ta folk man møter inn over seg (...). Kanskje det er blitt min store ledelsesfilosofi faktisk! Det må jeg leve etter i mitt møte med alle de ansatte og gå ut fra. Jeg regner med at du vil gjøre en god jobb, for det vil jo alle! Vi ser at det ikke funker nå. Hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg? Det er det som skjer. Når det er innfallsvinkelen til alle møter»* (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).

### **Tilgjengelighet og tilstedeværelse**

«Åpen dør» og tilgjengelighet er viktige prioriteringer for rektor på Strandlia skole. Lærerne sier: «Døren til rektor er alltid åpen. Det må jeg bare si. Han er fantastisk der. Og det er han som tar alle de vanskelige sakene her ved skolen når det gjelder elevsakene. Og de tar han selv» (fra fokusgruppeintervjuet med lærerne på Strandlia skole). Rektor oppleves som tilgjengelig, og lærerne kommer gjerne for å reflektere over egen praksis sammen med han. De beskriver han som en god samtalepartner.

Holmvika har en svært synlig rektor. Hun er til stede og tilgjengelig på skolens mange ulike arenaer, og har gjennom dette svært god oversikt. En av lærerne sier:

*«Det er mye å si om det. Det viktigste er kanskje at hun er veldig opptatt av detaljer. Veldig opptatt av å se alle de små tingene og jobbe fra del til helhet. Og opptatt av hvordan det ser ut overalt, hvordan lærerne oppfører seg, kommer til timen, hvordan de er med elevene, og hvordan alle typer møter organiseres og gjøres. Og hun har en finger med i alle delene uten at det føles kontrollerende og overstyrende. For det er en genuin interesse der. Hun vil bare at alt skal bli kjempebra. Og så bidrar hun i alle ledd også. Er med elevene i kantina, står som dørvakt, deler ut mat, kan navnene på alle elevene, tar timer, har ledelsens time med elever flere ganger i halvåret for å liksom gi elevene et lite kick og hvor er vi nå, hva skjer videre»* (fra fokusgruppeintervjuet med lærere på Holmvika).

Sitatet over viser hvor delaktig rektor er i alt som skjer på skolen, noe som både blir satt pris på og faktisk også beundres av hennes ansatte. Engasjement og involvering verdsettes som del av å få til en god helhet rundt skolens pedagogiske praksis.

På Bergknatten oppleves rektor som mer travel og mye fysisk fraværende. Lærerne hevder i den forbindelse at de må benytte anledningen til å snakke med henne når hun treffes «i gangene». Læreren sier:

*«Til tider er det ikke like lett å få tak i henne, fordi skoleledere er pålagt å være med på hundre andre ting enn «bare» det å lede det pedagogiske arbeid på skolen. Så der har vi vært mye på og «hengt» rundt i gangen i håp om å slå kloa i henne mellom to møter. Så dette er nok noe en del føler litt på, uten at jeg vet det for sikkert»* (fra refleksjonsnotatet til lærer på Bergknatten).

Rektor føler veldig på knapphet på tid selv, og sier at hun opplever at det er mange oppgaver som skal ivaretas som skoleleder og at hun aller helst burde vært flere steder samtidig. Hun uttrykker selv at hun ønsker mer kontakt med lærerne.

### **4.3.3 Kjennetegn på relasjonen mellom rektor og lærere**

#### **Makt og tillit som sosiale prosesser**

Muligheten for lærerne til å ha frihet til å forme egen pedagogisk identitet er som tidligere nevnt viktig for rektor på Strandlia. En av lærerne sier:

*«Rektor har forventninger til lærerne ved skolen, men samtidig tror jeg han har tillit til at vi gjør jobben vår på en ordentlig måte. Vi kan vel si at vi har frihet under ansvar her ved Strandlia skole»* (fra fokusgruppeintervjuet med lærere ved Strandlia).

Rektor sier flere ganger i løpet av intervjuet at lærerne har solid pedagogisk kompetanse og kan gjøre selvstendige vurderinger, uten at han blander seg inn. Han har tillit til lærernes profesjonelle skjønn, samtidig som han er tydelig på å kommunisere retning og forventninger.

Rektor på Strandlia er bevisst på å jobbe frem gode relasjoner med de ansatte, og bruker samtale for å oppnå dette. Han sier blant annet at det er viktig for han å vise frem enkelte sider ved seg selv, og skjule andre sider, når man er leder for så mange mennesker.

På Holmvika skole har de en veldig synlig rektor. Hun er til stede og pulserer i både klasserom og fellesrom. Hun modellerer også ønsket voksenstandard, og styrer både planlagt gjennom for eksempel årshjul og gitte standarder, men også impulsivt ved at avgjørelser hele veien må ivareta elevens beste, og derfor må være situasjonsbetinget. Lærerne endrer for eksempel timeplanene jevnlig, ut fra temaer og arbeid som skal gjennomføres i klassene og på skolen, og alle tar del i alle oppgaver som bør utføres for at elevene skal trives og utvikle seg. Rektor gir lærerne tillit og ansvar, men innenfor den strukturen som skolen har etablert.

Hun heier frem lærerne fra sidelinjen inn i dette arbeidet, og skryter og sier hun blir rørt av lærernes mange initiativ som kommer elevene til gode. Hun har tydelige forventninger til sine medarbeidere om hvilke betingelser som må ligge til grunn for å oppnå god læring og læringsresultater, og er bevisst sin rolle ved at hun fasiliterer og legger til rette for at dette skal oppstå.

Lærerne på Holmvika sier rektors tilstedeværelse legger grunnlag for en kultur der de ansatte ønsker å lykkes, og at de gjør dette sammen. Rektor oppfattes av lærerne som interessert og nysgjerrig, og viser dette blant annet ved at hun ofte er innom klasserom og fellesareal. Her samler hun erfaringsgrunnlag og samtalegrunnlag, som gir muligheter for å etablere gode relasjoner med medarbeiderne.

Utviklingstrettheten på Bergknatten påvirker rektors strategier med tanke på hvordan hun skal tilnærme seg personalet på en best mulig måte. Hun sier:

*«Da jeg begynte her så var utviklingstiden 40 stykker som satt med kroppen sin i rommet og et par som snakket med de som ledet det. Og nå er det aktivitet. Så vi har gjort mye for å endre på måten vi har fellesmøter på. Så opplever vi at det er en helt annen... Det er ikke i utgangspunktet fordi vi er en sånn veldig utviklingsorientert skole, men fordi man har vært utsatt for så mange endringer så har det ført til en sånn beskyttelsesmekanisme. Så da jeg begynte her jobbet jeg massivt med den kulturen»* (fra intervjuet med rektor på Bergknatten).

Sitatet over viser at bruken av fellestid og mental tilstedeværelse har vært et fokusområde. Rektor opplever at veien har vært kronglete. Bergknatten er en skole i utvikling, og rektor har også ryddet i hva tid og rom brukes til. I tillegg har hun jobbet med skolens organisering og bruken av skolens fysiske arealer, for å fremme gode arbeidsforhold.

### **Faglig legitimitet**

Som nevnt flere ganger tidligere drives Strandlia skole tradisjonelt på mange vis, og det er det skolefaglige som står i fokus. Rektor involverer seg i lærernes arbeid, for eksempel ved å delta aktivt i seksjonsarbeid når det er områder han ønsker å utvikle eller forbedre ved skolen. Han underviser også selv. Rektor kjenner elevgruppa, ulike utfordringer i klassene og har nærhet til undervisning som fag i sine samtaler med lærerne. Lærerne gir rektor gode skussmål som leder, og fremhever at han er lydhør for forslag som folk kommer med, er god på kommunikasjon og en god lytter, tydelig og streng når det forventes, men også rettferdig. De føler seg trygge på han, og en av lærerne sier at han er *«flink med ord, sier de rette tingene, og ikke får deg til å føle deg mislykket»* (fra fokusgruppeintervjuet med lærere på

Strandlia). Lærerne sier også at de finner igjen kjennetegn på god klasseledelse i god ledelse hos rektor.

Både rektor og lærerne på Holmvika har «what`s in it for the students» som sin grunnfilosofi. Lærerne verdsetter rektors involvering og engasjement på alt fra detaljer til helhet, med utgangspunkt i «elevens beste». Hun deltar for eksempel på gjennomgang av nasjonale prøver i teamet, og sier:

*«Altså, noe skal lærerne gjøre også! Ikke sant. Altså, legge til rette for at de skal ha rom for å sette seg ned og diskutere... Og så må de i fellesskap faktisk finne ut hvordan de skal gjøre det. Og når de kommer til meg og sier fra, så blir jeg jo veldig rørt og... Når de kommer og sier at de skal ha dette intensivkurset i lesing for eksempel og at de da også skal ha det i regning... Og det er jo sånn at det er ikke noe statiske grupper» (fra intervjuet med rektor på Holmvika).*

Rektor signaliserer tydelig forventninger om tiltak rundt elever med svak eller negativ utvikling. Kommunikasjonen hennes er tydelig og direkte, når det gjelder mål, retning og forventninger. Tiltak som skal iverksettes lar hun teamet få komme frem til selv, og hun er klar på at de kan be om støtte fra henne om det er behov for det.

Selv om rektor på Bergknatten oppleves som travel av lærerne ved skolen, fremheves hun som støttende av læreren på teamet hun har ansvar for. Her er hun tettere på og har en faglig integritet i norskfaget, som virker motiverende for de som drar veksler på dette.

Læreren sier:

*«Jeg er veldig fornøyd med min rektor. Nå er jeg kanskje ekstra godt fornøyd på grunn av at hun har fungert som en slags mentor i faget mitt, siden hun er norsklærer i bunn. Vi har diskutert mye fag det siste året (...) alt fra ulike typer metoder, til vurdering, til eksamen, til sluttvurdering i faget, osv... Det har vært gull verdt for oss, og jeg har lært utrolig mye. Jeg er nok en litt annen norsklærer nå enn jeg var for et år siden, og det er mye takket være at vi har hatt såpass tett samarbeid» (fra refleksjonsnotatet med lærer på Bergknatten).*

Rektor er veldig bevisst på at hun har faglig tyngde innfor norskfaget, både som lærebokforfatter og etter å ha jobbet i mange år med revidering av læreplanen. Hun omtaler seg selv nærmest som en ekspert innenfor norskfeltet. Likevel tanker hun at hun holder stø kurs for skolen som helhet, og en av lærerne sier at de ansatte uttrykker at de har tillit til at hun styrer ut fra drøftede strategier for skolen.

## Relasjonell tillit

Gjensidig relasjonell tillit blir fremhevet som et viktig element i skolehverdagen fra både rektor og lærerne på Strandlia skole. Rektor sier selv: *«Og jeg tror at folk mener at det er trygt, jeg har da... Jeg føler aldri at jeg liksom svikter dem... Jeg føler sånn sett at de har tillit, noe medarbeiderundersøkelsen også gjenspeiler» (fra intervjuet med rektor på Strandlia)*. Lærerne sier at de opplever han som omgjengelig og lett å være trygg på, slik at også vanskelige samtaler oppleves konstruktive og ikke nødvendigvis som en trussel. Dersom enkeltlærere ikke oppnår forventede resultater formidler han dette tydelig, men sier også at han skal stå sammen med dem i hvordan de skal få til forbedring, med fokus på hva man bør gjøre videre. Dette sier lærerne inspirerer dem.

Også på Holmvika preges skolehverdagen av gjensidig relasjonell tillit mellom rektor og de ansatte. Rektor er strategisk bevisst når hun rekrutterer lærere, og velger ansatte som signaliserer en ustrakt «stå-på-vilje», da disse vil passe best inn i kollegiet. Lærerne verdsetter denne strategien hos rektor og sier: *«Vi har jo hatt flere som har funnet ut... Vi har jo hatt flere, altså noen som har funnet ut at dette her passer ikke for jeg liker å holde på med mitt mer» (fra fokusgruppeintervju med lærere på Holmvika)*. Grunnfilosofien for skolen, «what's in it for the students», gjenspeiles også her, og både rektor og lærerne selv gir av sin tid for å støtte oppunder skolens visjon om å møte eleven på alle nødvendige arenaer. På denne måten modellerer rektor ytelse som et godt eksempel på sine forventninger til de ansattes ytelse. Medarbeiderne ansvarliggjøres, ved at hun er tydelig på resultatmål, og lærerne opplever tilsvarende stabilitet ved skolen. Inn i dette arbeidet bruker rektor humor bevisst. Hun er direkte i sin form, noe lærerne har brukt tid på å venne seg til, men som nå verdsettes og som beskrives at setter an en god tone i kulturen.

Den gjensidige relasjonelle tilliten står ikke like sterkt på Bergknatten skole. Rektor har tillit og respekt, både som administrator og faglig mentor, men denne tilliten står sterkest på trinnet hun har ansvar for. En av lærerne fremhever hennes måte å møte ulike mennesker på, som et tillitsskapende element. Hun sier:

*«Og så beundrer jeg hennes evne til å være så profesjonell i møte med så ulike typer mennesker, alt fra fortvilede lærere, sinna foresatte og så videre. Jeg føler meg hundre prosent trygg på at skuta styres trygt og i riktig retning med henne ved roret, og det gjør også at jeg føler at mitt daglige arbeid i klasserommet får en større betydning. At jeg er med på å styre litt i riktig retning jeg også, siden vi vil samme vei» (fra intervjuet med lærer på Bergknatten)*.

Rektor sier selv at relasjonen mellom henne og lærerne avhenger av hvilke team det er snakk om, og hvilke lærere det er snakk om. Hun uttrykker også at hun jobber med å skape et tillitsfullt klima der alle tør å delta i diskusjoner. Rektor omtaler seg selv som tydelig, og kjemper hardt for at saker hun har tro på, skal gjennomføres. Hun opplever tid som en utfordring, men ser på seg selv som en god samtalepartner når hun er til stede.

#### **4.3.4 Oppsummering av resultatene**

Alle skolene gjennomfører de nasjonale prøvene i tråd med Utdanningsdirektoratets anbefalinger, ved å øve på selve prøveformen og bearbeide prøvene i etterkant der de ser på og følger opp enkeltelevers prestasjoner. Når det gjelder forarbeid, så har ingen av skolene spesielle forberedelser, men både Holmvika og Bergknatten har over tid jobbet systematisk med lesestrategier, lesebestillinger og læringsstrategier, slik at dette har blitt en integrert del av skolens leseopplæring.

Ved alle skolene har rektor organisert rettingen av de nasjonale prøvene som et felles ansvar. Elever som ikke har forventet utvikling blir fulgt tett opp, ved at det settes i gang tiltak på de ulike skolene.

Alle tre rektorene signaliserer tydelige mål og forventninger til sitt personale. Rektor på Bergknatten ikke er imidlertid ikke så opptatt av å tallfeste resultatene, men hun er opptatt av å stille forventninger til kvaliteten på selve læringsprosessen, og angi retningen for hvor hun vil.

De har valgt balansert målstyring (BMS) i kommunen, og kommunalsjefen setter resultatmål sammen med skolenes rektorer. Alle tre rektorene er svært ambisiøse på egne vegne. Når det gjelder de tre rektorenes opplevelse av å innfri det kommunale målfokuset, beskriver de dette noe ulikt. Rektor på Strandlia var usikker på hva som var forventet, men mente han innfridde, mens både rektor på Holmvika og Bergknatten følte stort press, uten at dette nødvendigvis kom fra kommunalsjefen.

Når det gjelder rektors oppfølging av lærernes pedagogiske praksis, så gjør de tre rektorene dette på ulik måte. Strandlia er kjennetegnet ved stor pedagogisk frihet, faglig fokus og gode prestasjoner. God samarbeids- og delingskultur og en rektor som er synlig og til stede i det meste som skjer på skolen er varemerket for Holmvika, mens Bergknatten på sin side er kjennetegnet av en rektor som fremdeles er i formingen av en skole, der utviklingstretthet, manglende samarbeids- og delingskultur gjør at hun jobber strategisk

bevisst med læringskulturen. Alle rektorene skolevandrer og underviser selv, selv om mengden varierer mellom de tre.

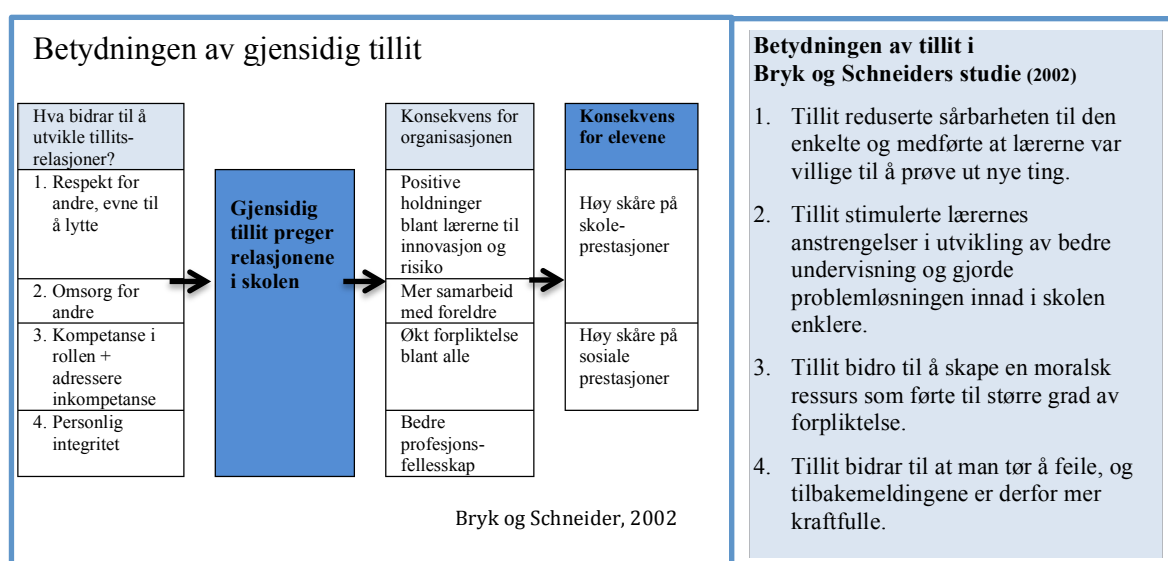
Også når det gjelder relasjoner har de tre rektorene ulikt utgangspunkt, og dermed også ulike strategier. Rektor på Strandlia er bevisst egen kommunikasjon, og gjør seg tilgjengelig og er trygg og forutsigbar i sine samtaler med ansatte. På Holmvika heier rektor frem lærerne i felles innsats for å forme en kultur der ansatte lykkes i å få det beste frem i elevene. Bergknattens rektor har en tettere relasjon til teamet hun leder enn det øvrige personalet. Hennes legitimitet som faglig mentor innen norskfaget er et fortrinn inn i relasjonsarbeidet med personalet, der hun etterstreber å få med seg og nå alle.

# 5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing. Med strategi mener vi i denne sammenheng *veien* til målet, og hvordan rektorene har til hensikt å realisere virksomhetens mål gjennom å *velge* og å *velge bort*. Vi trekker inn elementer fra vår empiriske analyse og reflekterer over dette i lys av vårt teoretiske perspektiv. Aktuelle temaer å drøfte på bakgrunn av resultatpresentasjonen i forrige kapittel er relasjonell tillit som ledelsesstrategi, høye forventninger til prestasjoner, ledelse som distribuert praksis, tett på lærernes arbeid med elevene, bevisst rekruttering og mobilisering til felles innsats, og balansen mellom «instructional ethos» og «instructional actions».

## 5.1 Relasjonell tillit som ledelsesstrategi

I 2.1.2 henviste vi til Bryk og Schneider (2002) som i sine studier har dokumentert betydningen av relasjonell tillit. I vår studie ser vi at dette ligger som en overordnet forutsetning for at utvikling skal finne sted, og velger derfor å drøfte dette funnet først. I diskusjonen vil vi anvende Bryk og Schneiders figur, se figur 1 nedenfor (jf. kap 2.1.2.). Figuren sammenfatter elementer som er bestemmende for relasjonell tillit og hvilke konsekvenser dette har for organisasjonen og for elevenes resultater. Gjensidig relasjonell tillit utgjør med utgangspunkt i denne forståelsen en betingelse for at de andre strategiske ledelseshandlingene skal ha ønsket effekt.



Figur 1: Betydningen av gjensidig tillit (Bryk & Schneider, 2002; figurteksten er oversatt til norsk av Møller, 2013, s.270)



Robinson (2011) hevder også at tillit er en kritisk faktor for å nå mål som krever vedvarende kollektiv innsats i skolen, og at mangel på tillit virker ødeleggende for utviklingen av en skole. Mangel på tillit mellom lærere kan vise seg ved at lærere begrenser sitt engasjement og sin innsats i arbeidet med å forbedre egen undervisning (Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015).

Vi hevder at de tre rektorene i vår studie har tillit som et fundament for hvordan de leder de ansatte på sine skoler. De bygger tillit ved å modellere og forvente de fire kvalitetene som tillit er basert på, til venstre i figuren til Bryk og Schneider. Det handler om å ha respekt for andre, evne til å lytte, ha omsorg for andre, vise kompetanse i rollen og adressere inkompetanse, og til slutt å inneha personlig integritet.

Vektingen av de fire kvalitetene varierer hos de tre, ut fra at rektorene er ulike personligheter, med ulike måter å utøve ledelse på. Felles for alle tre er imidlertid den viktigste faktoren for å bygge tillit, det å vise respekt for andre. Rektor på Holmvika gjør dette ved tydelig å lytte til og sette pris på andre menneskers ideer, mens rektor på Strandlia er lyttende og åpen for at lærerne drøfter for eksempel pedagogiske opp- og nedturer med han. Rektor på Bergknatten viser respekt ved måten hun møter mennesker på. Respekt er i denne sammenheng å forstå som en erkjennelse av hvor viktig de ansatte er for å realisere skolens mandat, som handler om å utvikle elevenes læring og utvikling. Samtidig gir det en mulighet for medarbeiderne til å påvirke egen arbeidssituasjon. Ved å ta med de ansattes stemme inn i avgjørelser som fattes på ledernivå, hevder Bryk og Schneider (2002) at ansatte vil oppleve jobben som mer meningsfylt, noe som igjen virker positivt inn på tillitsrelasjonen. Dette var et tydelig funn i vår studie.

Videre er det å vise omsorg for andre sentralt i arbeidet med å oppnå tillit. De tre gjør også dette på ulike måter. Særlig på Strandlia og Bergknatten viser rektor i handling at dette omsorgsperspektivet er viktig for dem. På Strandlia får rektor tillit ved å bry seg om både det personlige og det profesjonelle livet til personalet sitt. Han er bevisst å sirkulere, og lærerne omtaler han som en god samtalepartner. Rektor på Bergknatten oppnår tillit ved å involvere seg i krevende saker, ved å bygge opp troen hos lærerne på at de virkelig kan utgjøre en forskjell for elever som har det vanskelig, og å jobbe inn en aktiv holdning om at alle ønsker å lykkes. Som menneske trenger man å kjenne at man betyr noe for andre.

Et av de tolv kortene vi brukte, der rektorene skulle velge ut tre de synes passet egne fokusområder som leder, var å adressere inkompetanse hos medarbeiderne sine. Når mennesker er avhengige av hverandre for å lykkes i arbeidet med å utdanne barn, bryr de seg om egen og andres kompetanse (Robinson, 2011). Dette fremheves som et viktig element i

både Bryk og Schneider og Robinson sine modeller. Både rektor på Holmvika og på Strandlia valgte dette kortet som ett av sine tre kort, og uttrykte at dette var en viktig del av jobben som rektor. Tegn på inkompetanse synes godt på en skole, og vil lett medføre kritikk og misnøye, samtidig som prosessene ofte er krevende å stå i både som leder, medarbeider og kollega. Da forventes det at lederen er den som står opp, handler og løser problemene (Robinson, 2011).

På Holmvika former rektor sitt personale bevisst, helt fra hun rekrutterer, og er åpen på at nye lærere som ansettes, skal passe inn i den dynamiske kulturen på skolen. Passer de ikke inn, så anbefales de å søke seg en annen skole. Rektor på Strandlia gjør dette på en annen måte, ved å følge opp nye lærere tettere enn andre. Han bruker også tid på å veilede og følge opp lærere som sliter, for eksempel med skolevandring for å se hvilke undervisnings- og klasselederkompetanse de faktisk har. Han uttrykte at det er krevende når folk ikke duger, men har likevel veiledet flere ansatte ut av jobben. Dette til tross for at han synes det er tungt og at det påvirker han som menneske.

Robinson (2011) hevder at på skoler med høy grad av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap, og er i større grad villige til å fornye og endre praksis og ta sjanser. Holmvika er kanskje den av skolene der denne effekten synes best. Her gir rektor stor frihet og tillit til lærerne på bakgrunn av forventninger om å innfri. Rektor forventer at de er fleksible og hele veien tenker «what's in it for the students», med eleven i sentrum for alt som skal foregå på skolen. Det forventes dynamikk og fleksibilitet for å få frem det beste i elevene. Det profesjonelle fellesskapet blir på mange måter forbedret ved å ha høy grad av tillit, der samhandlingen blant de ansatte økes fordi de har samme mål. I andre enden, når det gjelder elevene, kan skolen vise til forbedrede elevresultater, både for fag og også sosialt. Rektor har høye forventninger til kvalitet i undervisningen og skoledagen. Hun har også stor tillit til at lærerne gjør jobben sin, og formidler at det aller viktigste er elevenes trivsel og læring.

Rektor på Strandlia uttrykker også en grunnleggende tillit til at lærerne gjør jobben sin, ved bevisst å gi dem mye frihet. Han har tro på at de vil gjøre en god jobb, og uttrykker dette gjennom å stille forventninger og faglige mål.

Våre resultater bekrefter med andre ord de resultatene som Bryk og Schneider (2002) har kommet fram til basert på studier i en amerikansk kontekst, og Robinson (2011) i en australsk kontekst. Samtidig får vi vist at den relative vekten av de ulike elementene varierer med konteksten. Dette indikerer at noen elementer kan være mer kritiske enn andre i bestemte kontekster. Som leder risikerer man alltid å trå feil.

## 5.2 Høye forventninger til prestasjoner

Alle tre rektorene hadde tydelige målformuleringer internt i organisasjonen, og særlig på Strandlia der høye prestasjoner var en tydelig forventning både eksternt og internt. På Bergknatten derimot, var rektor litt tilbakeholden med å si at hun målsatte prestasjoner, men hun kommuniserte tydelige forventninger til sine lærere om at hun forventet *fremgang* i elevresultatene uten at hun tallfestet denne fremgangen. Dette kan sees på som en tydelig målformulering i seg selv.

Robinson (2011) hevder at å sette spesifikke mål øker prestasjonen når man er engasjert i målet og tror man har kapasitet til å nå det. Hun problematiserer likevel at det kan være negativt, og ha motsatt virkning, dersom ledere setter for utfordrende prestasjonsmål. Dette gjelder særlig når målene uttrykkes som et måltall som skal nås. I vår studie opplevde vi at rektorene var seg svært bevisste de målene som var satt for organisasjonen, og at de støttet, backet opp og motiverte medarbeiderne i prosessen mot å nå oppsatte mål. Rektorene i vår studie har ikke bare tydelige mål med tanke på resultater, de har også tydelige forventninger når det kommer til å ansvarliggjøre lærerne i oppfølgingsarbeidet.

Rektorene opplevde press fra skoleeier noe ulikt, men felles var at de var usikre på konsekvensene ved ikke å prestere. Likevel hevder kommunalsjefen at målene er satt i samarbeid med skoleeier og rektor, og at rektorene har satt seg høyere mål selv, enn hva kommunalsjefen hadde forslag om. Leithwood, Mascall og Jantzi (2012) konkluderer i sin studie med at skoleeiere som hjelper skolelederne sine til å føle seg mer effektive og trygge i sitt arbeid med skoleutvikling, har positiv effekt på viktige forhold ved skolen, så vel som på elevenes læring. Dette er trekk ved skoleeier som vi kjenner igjen i vår studie. Som en kontrast til den amerikanske konteksten er konsekvensene i Norge ved ikke å prestere, minimale (low - stakes), og kommunalsjefen fremhever seg selv som støttende og en som påpeker hva rektorene faktisk har fått til. Det bekreftes av rektor både på Holmvika og på Bergknatten, at kommunalsjefen faktisk berømmer progresjon og prosess.

Rektor på Strandlia har en annen historikk enn de to andre skolene, da de alltid har prestert godt. Det kan virke som om Pygmalioneffekten<sup>4</sup> gjør seg gjeldende på denne skolen, slik at han ikke hadde reflektert så mye over press fra skoleeier, mens de to andre rektorene har jobbet hardt for å løfte sine egne skoler.

---

<sup>4</sup> Rosenthal-effekt, forventningseffekt, også kalt Pygmalioneffekten. Fenomenet ble først systematisk utforsket av den amerikanske psykologen Robert Rosenthal. I en klassisk studie viste Rosenthal og Jacobson (1968) at det å opplyse lærere om at noen tilfeldig utvalgte elever i en klasse var spesielt lovende, skapte en forventning som over tid produserte den forventede effekten (Pygmalion-effekt, 2015).

Vår studie viser med andre ord at selv om lite står på spill for skolen med tanke på ansvarliggjøring, fungerer kommunikasjon av høye og realistiske forventninger som motivasjon og mobilisering til handling. Kanskje er det til og med slik at nettopp fordi lite står på spill for den enkelte, åpner dette for å utnytte personalets trygge posisjon til å utvikle nye metodiske tilnærminger i arbeidet med å heve elevprestasjonene.

### **5.3 Ledelse som distribuert praksis**

Utvalgskommunen vår har hatt leseopplæring som ett av sine satsningsområder over tid. Dette kan være en av årsakene til at arbeidet med resultatene av de nasjonale prøvene er så godt integrert i skolens drift og i hele lærerstaben generelt. Resultatene og resultatoppfølgingen er dermed gjort til et kollektivt ansvar.

Alle tre rektorene involverer seg i resultatene på de nasjonale prøvene, ved at de identifiserer læringsbehov hos elev og lærer. De fokuserer på forholdet mellom undervisningen og elevresultatene, og sørger for at opplæring skjer der hvor ønsket utvikling ikke har funnet sted. Dette gjør de ved at de i stor grad delegerer ansvaret for dette ned til lærerne. Sammen definerer de mål, og så blir det lærernes ansvar å lage en plan for hvordan dette skal foregå, samt sørge for at angitte mål nås. Det vil med andre ord si at det er flere enn rektor som leder og som har innflytelse. Leithwood og Jantzi (2012) har i sine studier funnet ut at kollektiv ledelse har større positiv innvirkning på læringsresultatene enn individuell ledelse. Dette betyr at distribusjon og deling av ledelse kan ha potensial for positivt læringsutbytte. Et tilsvarende resultat fremhever Robinson (2011) basert på studier i en australsk kontekst. Når ledelse og innflytelse spres på mange aktører, kan dette være med på å fremme effektivitet og fellesansvar i skolene, noe lærerne på Strandlia og Holmvika bekreftet i vår studie.

Leithwood og Jantzi (2012) hevder videre at «collective leadership» er indirekte forbundet med elevresultater gjennom påvirkning av lærernes motivasjon og arbeidsvilkår. Dette inkluderer muligheten for profesjonell utvikling først og fremst gjennom en profesjonell læringskultur som fremmer erfaringsdeling og læring sammen med kolleger. Lærerne på både Strandlia og Holmvika fremhever nettopp det at de får ansvar under frihet, og at de får lov til å påvirke det arbeidet som skal gjøres som en motiverende og drivende faktor. Rektorene var seg bevisst dette og frykter ikke for egen posisjon i dette arbeidet, men opplever at de beholder sin makt, også når ledelse delegeres og deles.

Leithwood og Jantzi (2012) hevder at nesten alle personer som er knyttet til høyt presterende skoler har mer innflytelse og større grad av avgjørelsesmyndighet enn hva tilfellet er på lavt presterende skoler. De bruker distribuert ledelse som et normativt begrep, og argumenterer for at skoleledere bør distribuere ledelse som et ledd i arbeidet med å forbedre elevresultater.

Vår studie indikerer at ledelse er distribuert på ulike måter på de tre skolene. Samtidig registrerer vi at rektorene er i viktige posisjoner til å åpne opp eller lukke for mer delt ledelsesansvar. De har makt til å stoppe eller støtte initiativ fra medarbeiderne.

## **5.4 Tett på lærernes arbeid med elevene**

Robinson (2011) fremhever ledelse av lærernes læring og utvikling som den ledelsesdimensjonen med størst påvirkning på elevenes læringsresultater. Hun argumenterer for at leder bør ha relevant kunnskap om læring og undervisning, og ferdigheter til å omsette dette til tett oppfølging av lærernes praksis. I tillegg bør leder etablere synlige mål og forventninger for å sikre at elevene får undervisning av høy kvalitet.

Ved de tre skolene i vår studie er arbeidet med nasjonale prøver, som vi tidligere har påpekt, integrert i det generelle arbeidet med leseopplæring. Dette preger også rektorenes oppfølging av lærernes pedagogiske praksis på dette feltet. Rektor på Strandlia er den av rektorene som tydeligst kommuniserer resultatdata til kollegiet, og adresserer avvik mellom eksamensresultater og resultater fra nasjonale prøver som ledd i å utvikle lærernes pedagogiske praksis. Nasjonale prøver brukes ut fra denne forståelsen i tråd med intensjonen om å være et verktøy i repertoaret til den enkelte lærer, og noe skolen anvender for å fremme positiv resultatutvikling (Mausethagen, 2015).

Rektorenes pedagogiske handlinger kommer til uttrykk som nærhet til klasserommet gjennom egen pedagogisk praksis. Rektorene i vår studie har posisjonert seg nær lærerne, klasserommet og kjernevirksomheten gjennom å tillegge seg utvalgte ansvarsoppgaver i lederteamet. De har alle undervisning blant sine arbeidsoppgaver enten som faste fag eller ved å ta timer etter skolens behov (for eksempel ved å være tolærer eller vikar). De tre rektorene oppnår i tillegg kontinuitet i sin oppfølging både ved å være faste seksjons- og teammedlemmer, eller ved å overta undervisningsopplegg for vikartimer, dele og samarbeide med lærere. Klassene, elevene, fagene og deres kultur og særtrekk er kjent for lederen når resultatene fra nasjonale prøver presenteres, og dialogen om pedagogisk praksis skjer i møtet mellom fagpersoner. Involveringen har i seg sterke elementer av kollektivt fokus. Rektor

utøver pedagogisk ledelse gjennom en veksling mellom rollen som kollega, om enn ikke likeverdig, og lærerne «opphøyes» til maktposisjon ved at rektor posisjonerer seg som pedagog uten å slippe rollen som styrende autoritet. På Bergknatten har likevel rektor en litt annen posisjon og mindre nærhet til personalet som helhet, sammenlignet med Holmvika og Strandlia. Dette kan kanskje forklares med at hun er den rektoren med kortest fartstid, og at Bergknatten er i en kulturell formingsprosess som skole.

Ved to av skolene, Holmvika og Strandlia, er skolevandring satt i system, videreutviklet og praktiseres som rutinemessig og regelmessig oppfølging av lærernes klasseromspraksis. Våre funn indikerer at lærerne opplever rektors skolevandring som uttrykk for naturlig hverdagsnærhet til læringsarbeidet og klasserommet. Rektor er en del av, og vet hva som skjer «på gulvet». Rektor på Strandlia følger opp gjennom skolevandring med fokus på enkeltlæreres pedagogiske praksis, og legger grunnlag for både anerkjennelse av god praksis og oppfølging av praksis som ikke når de standardene han forventer. På Holmvika har rektor med seg assisterende rektor på «trinnvandring», der de systematisk besøker lærere på ett og ett trinn. Rektor er også synlig til stede på elevenes øvrige arenaer og bruker seg selv bevisst til å modellere ønsket læreradfærd i møte med elevene også utenfor klasserommet.

Rektor på Bergknatten har ikke etablert denne praksisen. Til gjengjeld har hun rolle som leseveileder og ressursperson i norskteamet, der hun nyter høy faglig anseelse. Også Leithwood og Louis (2012) viser til at rektors oppfølging av lærernes pedagogiske praksis har positiv innvirkning på elevenes læring. De hevder at rektors nærhet til klasserommet og undervisningen sammen med høye forventninger om måloppnåelse er kjennetegn på skoleledelse som påvirker læringsresultatene positivt. Wahlstrom (2012) skiller videre mellom rektorer som «stikker innom» klasserommet, og rektorer som har et eksplisitt «ærend» i klasserommet, der pedagogiske temaer og ideer er utgangspunkt for dialog om praksis mellom leder og lærer.

Robinson (2011) argumenterer for at ledere må ha høy fagkompetanse for å lede lærernes læring. Våre rektorer demonstrerer høy kompetanse innenfor fag og faglig fokus, og har formell lederutdanning. I vår studie forteller lærerne ved alle tre skolene om rektorer som nyter respekt i kollegiet, som fremstår som faglige autoriteter, men som lærerne også kan søke råd hos når de møter pedagogiske utfordringer. Rektorene har ut fra dette troverdighet som pedagoger og som ledere av det pedagogiske arbeidet ved skolen. De lærerne vi snakket med opplevde rektors tette oppfølging som motiverende. Det vi imidlertid ikke vet er

hvorvidt dette gjelder hele personalet, og kanskje særlig for lærere som opplever å ikke innfri, på bakgrunn av vårt begrensede utvalg.

## **5.5 Bevisst rekruttering og mobilisering til felles innsats**

I vår studie fremstår de tre rektorene som bevisste i arbeidet med å forme sitt personale, og formingen kan synes å speile og gjenspeile ledelsesvisjonen rektorene har for sin skole. Vi har møtt tre svært ulike rektorer, noe resultatpresentasjonen vår viser. Vi har en antakelse om at hvordan man fremstår som rektor påvirker hvilket personale som passer inn i skolekulturen på hver enkelt skole, og at personalsammensetningen er et resultat av bevisste ledelsesstrategier.

Faglig dyktighet er et varemerke for rektor på Strandlia. Han står selv for tradisjon og faglig fokus, og er den av rektorene med lengst fartstid som rektor. Nyansatte følges tett opp av han. Rektor forteller også om at han har grepet inn overfor pedagoger som ikke har nådd opp til ønsket standard etter oppfølging, ved å adressere inkompetanse og veilede folk han opplever ikke innfrir ut av skolen. I følge Robinson (2011) krever forbedring av undervisning og læring at ledere tar tak i prestasjonene til personalet de har ansvar for. Slike samtaler kan være vanskelige, fordi de truer relasjonen, noe rektor på Strandlia bekrefter. Likevel er dette en viktig lederoppgave han er seg bevisst og tar på alvor, for å videreføre skolekulturen som er utviklet over tid på Strandlia, og for å sikre høy kvalitet på læring og undervisning til elevene. Våre intervjuer gir støtte til argumentet som rektor understreker: Dersom tydelig inkompetanse hos lærere ikke tas på alvor, virker dette ødeleggende for lederes tillit, og vil over tid undergrave felles innsats på skolen (Robinson, 2011). Lærere som har «bestått» som pedagoger, får støtte og opplever stor frihet i sin profesjonsutøvelse av rektor på Strandlia. Samtidig legitimerer han sin inngripen i dårligere fungerende læreres praksis, styrer og kan utøve makt gjennom å være troverdig som autoritet også på lærernes egen hjemmebane, i klasserommet.

Den dynamiske rektoren på Holmvika modellerer ønsket adferd overfor sitt personale. Det kan synes som man som ansatt enten trives med høyt tempo og stadig skifter, eller man gjør det ikke. Kollegialiteten ved Holmvika skole sier noe om samarbeidsånden og delingskulturen som råder ved skolen, uskrevne normer og regler som gjør seg gjeldende og hvilken korpsånd altså yrkeskoder som vil virke samlende for personalet (Berg, 2000). Er man ikke en del av samarbeids- og delingskulturen på denne skolen, vil man trolig heller ikke nå opp til rektors forventninger. Som del av kollegiet vil man lett føle seg på siden, noe som

igjen påvirker trivselen, og i følge lærerne på Holmvika velger disse lærerne seg et annet arbeidssted.

På Bergknatten møtte vi en rektor som hadde større nærhet til personalet på teamet hun ledet enn til resten av personalgruppa. Dette var kanskje den av rektorene som jobbet mest med å forme personalet i betydningen å stå for en enhetlig kurs, og etablere en tydeligere skolekultur. Ved både Holmvika og Strandlia var skolekulturen i større grad definert og eksplisitt, mens på Bergknatten var dette arbeidet fremdeles i støpeskjeen. Tuckman (1965) har utformet en modell på ulike stadier i prosesser som foregår når grupper av mennesker skal jobbe sammen for å prestere. De fire første stadiene: «forming», «storming», «norming» og «performing» kan tenkes å beskrive hvordan rektor på Bergknatten beveger seg blant grupper av ansatte som er i ulike faser av modellen, avhengig av om hun er blant hele personalet eller om hun er sammen med trinnet hun leder. «Forming» utgjør her første etablering av gruppetilhørighet, med all sin usikkerhet, mens fase to, «storming», er enda mer turbulent, i betydningen av at i denne fasen kommer ulike holdninger og perspektiver tydelig frem, og individuell praksis gjør seg gjeldende. Fase en og to har hun forsert, og hele personalet på Bergknatten kan sies å være i fase tre, «norming» der rektor jobber for en sterkere helhetlig retning, med forsiktige justeringer. Teamet hun har ansvar for er imidlertid kommet over i neste fase «performing», for her presteres det og er en mer enhetlig retning for hvordan ting gjøres. I lys av denne modellen er teamet hun leder mer formet og samkjørt med henne enn resten av personalet som hun ikke var like tett på, på grunn av ledelsesstrukturen.

Tuckman (1965) fremstiller gruppeprosesser i lys av disse fire stadiene som en normert, lineær prosess, mens virkeligheten som regel fremstår ganske annerledes og mer komplisert. Individuer som utgjør en gruppe utad kan være i ulike faser i egen utvikling, slik at det som utad fremstår og betegnes som en «gruppe», innad kan oppleves å være fragmentert og at medlemmene går i ulike retninger. Vi har likevel valgt å bruke Tuckman (1965) sine fire faser som forklaringsmodell for å beskrive rektors arbeid for å mobilisere til felles innsats. Vi opplever at modellen er illustrerende spesielt for Bergknattens pågående gruppeprosesser, som for oss fremstår å være på ulike stadier for ulike grupper i personalet.

Robinson (2011) peker på viktigheten av å bry seg både om det profesjonelle og private livet til personalet for å bygge tillit. I intervjuet fortalte rektor på Bergknatten at hennes store ledelsesfilosofi var tanken om at alle mennesker ønsker å lykkes med livet sitt. Denne visjon brukte hun bevisst inn i sine samtaler med personalet, for å motivere, backe opp og påvirke personalet til ønsket adferd og handlinger. Dette perspektivet står også sterkt hos



Skrøvseth og Tiller (2015) som hevder at ved å praktisere verdsettende ledelse ønsker man å få fram det beste i alle, der man bruker dialogen på en måte som gjør at folk føler seg verdifulle. Grunnleggende tillit og respekt ligger som fundament i dette.

Studien vår viser at bevisst, langsiktig rekrutteringsstrategi, der også inkompetanse adresseres, utvikler en fellesskapsfølelse som muliggjør rektors mobilisering til felles innsats for elevenes beste på skolen. Dette er viktige elementer, sammen med gjensidig tillit, for å få organisasjonen til å dra i samme retning. For at rektor skal lykkes med å skape en felles kultur, er det også vesentlig å anerkjenne den enkelte medarbeiders posisjon her og nå.

## **5.6 Balansen mellom pedagogisk kultur og pedagogiske handlinger**

Innledningsvis i dette kapittelet har vi argumentert for at den relasjonelle tilliten ligger som en overordnet forutsetning for at utvikling skal finne sted, og at det kan synes som de tre rektorene har denne forutsetningen på plass. Vi har videre drøftet høye forventninger til prestasjoner, ledelse som distribuert praksis, tett på lærernes arbeid med elevene og bevisst rekruttering og mobilisering til felles innsats. I denne siste delen av drøftingen ønsker vi å trekke linjer fra disse strategiene inn mot det Wahlstrom (2012) betegner som «instructional ethos» og «instructional actions».

«Instructional ethos» kan oversettes til rektors arbeid med å etablere en kultur, der pedagogisk utvikling, med tilhørende holdninger, normer og verdier, står sentralt. I hvilken grad bestreber våre rektorer å etablere en slik kultur - en kultur der kontinuerlig, profesjonell læring finner sted? Robinson (2011) fant i sin undersøkelse at det mest effektive en skoleleder kan gjøre for å utgjøre en forskjell for elevenes læring, er å delta og fremme lærernes utvikling og læring. I kapittel 5.2 *Høye forventninger til prestasjoner*, og kapittel 5.3 *Ledelse som distribuert praksis*, har vi diskutert eksempler på hvordan de tre rektorene arbeider med å etablere denne pedagogiske kulturen. Dette gjør de ved å ha tydelig målfokus og krav til prestasjoner og også ved å la flere enn seg selv ha innflytelse og ha ansvar i personalet.

Målet med dette arbeidet er å sette retning og å bygge en kultur som støtter profesjonell læring og utvikling. Ved å være aktiv i dette arbeidet modellerer rektor viktigheten av å utvikle seg. I tillegg viser rektorene at de gjennom samhandlingen med skolens personal involverer seg. Rektor snakker personalets «stammespråk» og blir kjent med utfordringer og det som rører seg. Ved å være deltakende og en del av skolekulturen har

rektorene posisjonert seg på en måte som gir dem forutsetninger for å forstå hva som skal til for å lykkes som leder på akkurat denne skolen. Begrepet «instructional ethos» har vi oversatt ut fra innholdet, og vil videre omtales som *pedagogisk kultur*.

Når det gjelder «instructional actions», er dette rektors pedagogiske handlinger, med fokus på oppfølging av lærernes praksis rettet mot elevene. I kapittel 5.3 *Høye forventninger til prestasjoner* og kapittel 5.4 *Ledelse som distribuert praksis* har vi diskutert eksempler på hvordan de tre rektorene arbeider med å etablere denne pedagogiske kulturen. Våre rektorer prioriterer dette arbeidet blant annet med bruk av skolevandring, samtaler om undervisning og læring, og ikke minst hvordan de rekrutterer og setter sammen et personale med kompetanse som er hensiktsmessig ut fra skolens pedagogiske kultur. Begrepet «instructional actions» har vi oversatt ut fra innholdet, og vil videre omtales som *pedagogiske handlinger*.

Louis og Wahlstrom (2012) har i sine studier sett på sammenhengen mellom ledelse og fokusert instruksjon, i betydningen faglig ledelse. De hevder, på linje med Bryk og Schneider (2002) og Robinson (2011), at gjensidig relasjonell tillit er en nødvendig forutsetning for å få til fokusert instruksjon. I vår undersøkelse er de tre skolene og den tilhørende skolekulturen forskjellig, men de tre rektorene har alle sammen fokus på både pedagogisk kultur og pedagogiske handlinger. De har alle kjerneverdier som kommer til uttrykk gjennom høye forventninger og tydelige krav, som de følger opp gjennom å være «tett på» den pedagogiske kjernevirksomheten. Slik balanserer rektorene vektleggingen av pedagogisk kultur og pedagogiske handlinger. Dette er i tråd med funnene Wahlstrom (2012) presenterer, der rektorene på høyt presterende skoler syntes å mestre denne balansen. Denne tankegangen betyr at dersom ledelse skal ha en positiv effekt på elevresultatene er det ikke nok å ha en pedagogisk visjon. Det er først når rektor fremstår som faglig, pedagogisk leder og selv utfører hensiktsmessige pedagogiske handlinger at ledelsespraksisen påvirker elevresultatene positivt.

## **5.7 Drøfting av kvaliteten på arbeidet**

I dette kapittelet vil vi gjøre en vurdering av kvaliteten på arbeidet vårt. Vi vil drøfte om datamaterialet som er samlet inn og måten vi har gjort det på, er egnet til å belyse problemstillingen vår. Ulike design og metoder har ulike styrker og svakheter som vil påvirke kvaliteten på det endelige produktet. Sett i perspektiv kan vi si at valg av design, gjennomføringen av forskningsprosessen og konsistensen mellom de ulike fasene i prosessen vil kunne si noe om denne kvaliteten.

### 5.7.1 Validitet (gyldighet) og reliabilitet (troverdighet)

Validitet og reliabilitet er begreper som vi oppfatter som nært knyttet til hverandre.

Validitet handler i store trekk om hvorvidt vi undersøker det vi tror vi undersøker, og kan også diskuteres som gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabiliteten henviser til hvorvidt resultatene er holdbare eller om de kan trekkes i tvil, altså deres konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultater på nasjonale prøver i lesing er vanligvis mulig å finne offentlig tilgjengelig på Skoleporten. Ved tidspunktet da vi skulle identifisere informanter, var dette ikke mulig. Som beskrevet i kapittel 3.3 henvendte vi oss til kommunalsjefen i kommunen der vi skulle gjennomføre undersøkelsen. Henvendelsen resulterte i en prioritert liste over tre skoler som han mente oppfylte kriteriene. Han ga oss også navnet på en fjerde skole, som han mente var på god vei i sin utvikling, som en «reserveskole». Da en av de prioriterte skolene trakk seg, valgte vi å bruke den fjerde skolen. Vi valgte å forholde oss til kommunalsjefens forslagsliste, til tross for at skole fire bare har fremgang i to av tre år. Dette på grunn av at studien var kommet for langt, og at det ikke var mulig å starte på nytt i en annen kommune på dette tidspunktet. I tillegg mente kommunalsjefen at dette var en skole med mange positive prosesser, der ledelsesstrategiene ville være interessante å studere. Slik eksponerte vi studien for trusler mot både gyldighet og troverdighet ved å ta denne skolen med i studien. Vi har tilstrebet å gjøre studien mest mulig transparent for å forebygge slike trusler.

Kvalitativt forskningsintervju er egnet som metode når man skal belyse et fenomen på en åpen, nyansert og grundig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). I vår studie ønsket vi å gå i dybden på fremgang i nasjonale prøver i lesing, og se på hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til slik fremgang. For å fremskaffe denne informasjonen, var det naturlig å snakke med rektor gjennom et semistrukturert intervju. For å utvide perspektivet, så vi at det også var nyttig å få lærernes stemme inn opp mot rektors uttalelser. Kvale og Brinkmann (2009) viser til verifiseringen av en intervjuundersøkelse som en prosess, og at det ikke finnes noen standardprosedyrer for gjennomføring av forskningsintervju og intervjuundersøkelser. Ved å bruke Berg (2000) sin brevmetode som supplement til intervju økte vi undersøkelsens troverdighet ved at vi fikk tykkere beskrivelser (Maxwell, 2013). Vi fikk dermed mulighet til å sammenligne det rektor sier han/hun gjør og hvordan praksisen oppleves i lærerkollegiet. Vi regnet med at de ulike informantene ville vektlegge ulike elementer, da de ville ramme inn spørsmålene de stilte ut fra sine posisjoner. På den annen side var det rektor på de tre skolene som valgte ut lærere til

fokusgruppeintervju og brevskrivning. Dette innebærer at vi kan ha fått «glansbildefortellinger», formidlet av lærere som oppfyller ukjente kriterier for gode medarbeidere satt av rektor.

Denne trusselen mot dataenes gyldighet og troverdighet kan ses i lys av informasjon som kom frem i rektorintervjuene, der bevisst rekruttering og derekruttering var tydelige strategier i forming av skolenes læringskultur. Samtidig kan dette handle om at resultatfremmende læringskultur er kontekstavhengig og avhengig av lokalt handlingsrom. Våre tre utvalgsskoler var så forskjellige at vi velger å anta at kvalitetssikringen av intervjudataene fra lærerne er tilfredsstillende ivaretatt, tross et snevert og selektivt utvalg. Dette inntrykket blir forsterket av at flere av lærerinformantene balanserte data fra fokusgruppeintervjuet i det individuelle refleksjonsnotat som de skrev umiddelbart i etterkant.

På Bergknatten skole, som kom sent inn i studien, fikk vi kun gjennomført telefonintervju og refleksjonsnotat med *en* lærer. At dette var et telefonintervju gjorde at vi mistet konteksten for gjennomføringen av intervjuet, men på den annen side er det lettere å være ærlig når man ikke sitter ansikt til ansikt med den man snakker med. Vi ser likevel at kun *en* lærerrepresentant svekker både gyldigheten og troverdigheten på resultatene fra denne skolen. Dette har også vært en utfordring i analyseprosessen, da vi opplevde å finne mindre data her enn på de to andre skolene.

Det er ytterligere grunner til å sette kritisk søkelys på informasjonen fra Bergknatten. I studien vår gjennomførte vi kun ett intervju med hver rektor. Det kan stilles spørsmål ved om vi ville fått den samme informasjonen, spesielt fra rektor på Bergknatten, dersom vi hadde tatt kontakt på nytt i en mindre hektisk periode. Intervju fungerer som et øyeblikksbilde, og man kan ikke vite om eventuelle faktorer eller hendelser i forkant kan ha påvirket informasjonen man får.

Allerede ved utforming av intervjuguiden står vi i fare for å legge opp til ledende spørsmål som når de formidles av en intervjuer vil kunne frembringe andre svar enn om de hadde vært formidlet av en annen intervjuer. Vår intervjuguide ble utviklet med utgangspunkt i erfaringene fra pilotundersøkelsen, sammen med vår førforståelse og teoretiske forståelseshorisont. Studiens gyldighet og troverdighet må også ses i sammenheng med dette. Vi kan heller ikke vite om vi hadde fått andre data dersom utgangspunktet vårt var et annet teorigrunnlag, eller om vi hadde gjort oss andre erfaringer med piloten.

Vi antar at de 12 kortene som omhandlet relasjon, som vi valgte å bruke i rektorintervjuene, styrket troverdigheten i dataene. Dette fordi de tre rektorene måtte velge ut

fra likelydende utsagn når de skulle reflektere over egen handlinger. Samtidig kan vi ikke vite om disse kortene hindret oss fra å få viktig informasjon. Kortene kan også ha bidratt til at rektorene formidlet sin tolkning av utsagnene og ikke beskrev egen praksis. Vi opplevde at kortene var et nyttig konkretiseringsverktøy (artefakt), samtidig kan det hende de utgjorde en trussel mot gyldigheten siden de oppfordret til normering. Denne trusselen kom til uttrykk ved at de ble vurdert og valgt ut ved at rektorene identifiserte seg mer eller mindre med ferdig formulerte utsagn.

Både tematisering, planlegging, intervjuing og transkribering fungerte etter intensjonen, men i ettertid ser vi at vi kunne rettet mer oppmerksomhet mot faren for å stille ledende spørsmål. Vi ser også at vi kunne vært mer bevisste på å stille oppfølgingsspørsmål som kunne lede informantene tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi kunne også formulert oppfølgingsspørsmål som satt oss nærmere på sporet av den *egentlige meningen* bak informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg ser vi at intervjuguiden kunne vært ytterligere bearbeidet med fokus på meningsproduserende og kodbar informasjon.

Siden vi er uerfarne intervjuere, kan vi anta at viktig informasjon forsvant under radaren vår på tross av at vi fulgte intervjuguiden. Et for sterkt fokus på å motvirke subjektivitet og ledende spørsmål kan på den annen side, i følge Kvale og Brinkmann (2009), hindre kreativ tenkning og improvisasjon i intervjusituasjonen og dermed hindre viktig informasjon fra å komme frem. Vi dro fordel av å være tre personer i denne delen av prosessen. Ved at to av oss gjennomførte intervjuene og den som ikke var til stede transkriberte, fikk vi et godt utgangspunkt for å tolke både den konkrete teksten og konteksten. Etter hvert intervju foretok vi en «debriefing», der vi reflekterte over intervjuet og diskuterte subjektive hovedinntrykk. Vi møtte svært ulike personer, og det var utfordrende å følge intervjuguiden og å sikre at vi fikk informasjon knyttet til de temaene vi ønsket å belyse. Samtidig opplevde vi at balansen mellom tolkingen basert kun på lydopptak, og registrering der også det non-verbale elementet ble tatt inn ga rom for dialog om hva vi egentlig registrerte. Dette var med å sikre dataenes gyldighet og troverdighet slik de fremsto i de transkriberte intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2009) problematiserer fortolkningsmomentet i transkribering og påpeker at dette kan utgjøre en trussel mot troverdigheten. I vårt prosjekt kom denne utfordringen til uttrykk ved at vi hadde transkribert med ulik vekt på ordrett gjengivelse. Blant annet hadde *en* transkribert pauser og småord mer nøyaktig enn de to andre og intervju spørsmålene ble transkribert ordrett av *en* og i stikkordsform av de to andre. Vi mener

likevel at kvaliteten på arbeidet ikke har blitt vesentlig forringet av dette, siden ikke en person alene har stått for datainnsamlingen. Vi har også problematisert dette temaet i arbeidet med analyseprosessen i kapittel 4.

Selv om vi har basert studien på begrensede data, og dette i seg selv er en trussel mot kvaliteten i arbeidet, er det først og fremst datamengden som har utgjort en utfordring i arbeidet vårt. Intervjuene genererte store mengder data, og vi opplevde at det å velge og sortere for så å formidle og presentere data var utfordrende. Hva var viktig, hva overså vi? Ble gyldigheten truet ved at vi lot oss forføre av spennende data som strengt tatt ikke var relevante for vår problemstilling? Vi gjennomførte denne delen av arbeidet ved å komme sammen og samarbeide i en prosess der vi systematisk gikk gjennom dataene, og der vi hadde fordelt oppgavene slik at en person skrev ned data mens de to andre satt med både transkriberte kodete intervjuer og kodingsskjema. Det ble mange diskusjoner underveis. Både transkripsjoner, teorigrunnlag, problematisering av mening, koder og kategorier ble utsatt for en dialogisk kommunikasjonsprosess. At vi var tre om denne prosessen mener vi har vært med på å styrke studiens troverdighet.

### **5.7.2 Generaliserbarhet (overførbarhet)**

Det er normalt ikke mulig å generalisere funnene fra kvalitative forskningsintervjuer på grunn av et så lite materiale som vår studie bygger på. Hensikten med denne oppgaven er imidlertid ikke å generalisere, men å gå i dybden på en problemstilling og få frem et nyansert bilde av en situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved hjelp av en analytisk gjennomgang og drøfting av empirien fra denne studien, i lys av resultater fra andre studier, har vi forsøkt å peke på noen tendenser og fellestrekk i rektorenes ledelsesstrategier. Vi vil hevde at disse funnene er representative for de tre skolene vi har undersøkt når det gjelder hvilke ledelsesstrategier rektorene benytter og som gjør at skolene får fremgang i resultatene på nasjonale prøver i lesing. Hvorvidt vi ville gjort samme funn på andre skoler, er mer uvisst. Men det kan være grunn til å tro at noen av de samme ledelsesstrategiene ville gjenfinnes, da våre funn også understøttes av resultater fremkommet i andre studier.

### **5.7.3 Etske overveielser**

De etiske sidene ved planleggingen av studien er ivaretatt ved formell søknad til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og dertil godkjenning til gjennomføring av selve undersøkelsesopplegget (vedlegg 7). Videre ble det i forkant av intervjuene sendt ut brev til

informantene, der de fikk forklart hvordan vi sikrer konfidensialitet i studien, samt formål og åpenhet i forskningsprosessen.

Noe vi opplevde som etisk utfordrende ved utvelgelsen av informantene, var da en av skolene trakk seg fra fokusgruppeintervjuet, og vi måtte kontakte den fjerde skolen på kommunalsjefens prioriterte liste. Det gikk greit å få avtalt og gjennomført rektorintervjuet, men det var utfordrende å få gjort avtale med lærerrepresentanter fra plangruppa. De var enten sykmeldte eller gravide som snart skulle ut i barselpermisjon, samtidig som det var midt i en hektisk avslutning av skoleåret. Hvor mye skulle vi mase og presse på? Det endte med at vi til slutt fikk tryglet oss inn hos en av lærerne og fikk lokket henne til et telefonintervju, etter at hun hadde gått ut i barselpermisjon, da vi tilbød henne et gavekort som takk for hjelpen.

Når det gjelder den skolen som trakk seg underveis, kjenner vi ikke årsaken til dette. Skolen hadde nettopp deltatt i et annet forskningsprosjekt, og opplevde kanskje vårt prosjekt som forstyrrende eller belastende. Vi vet heller ikke om uforutsette hendelser krevde rektors eller plangruppas oppmerksomhet, og ei heller om det i så fall skyldtes utenforliggende eller indre forhold.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, men overført til sikker lagring på It's learning umiddelbart i etterkant og slettet fra båndopptakeren, slik at dette ikke skulle komme på avveie. Transkriberingen har vært foretatt ordrett, og denne er også lagret på It's learning. Der hvor det er brukt sitater i selve forskningsrapporten har disse, der det har vært nødvendig, blitt pusset på ved at non-ord har blitt fjernet, samt annet som kunne spores tilbake til intervjuobjektet, men uten at selve meningen har blitt forringet.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør blant annet de etiske overveielserne også ta hensyn til hvilke fordelaktige konsekvenser studien vil ha for deltakerne. De tre skolene er valgt ut fordi de har positiv fremgang i resultatene sine på nasjonale prøver i lesing. Å kunne reflektere rundt egen (og egen skoles) praksis på dette feltet, vil kunne være bevisstgjørende og motiverende for videre arbeid på de tre skolene vi har hatt med i studien. Dette tror vi gjorde det enklere å få innpass i skolene.

Med tanke på mulige etiske krenkelser, som Kvale og Brinkmann (2009) har fremhevet i forbindelse med konsekvenser av kvalitativ forskning, har vi vært oppmerksomme på intervjupersonens følelser i forbindelse med spørsmålene. Temaet for studien er imidlertid hva som karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler med fremgang i resultater på nasjonale prøver i lesing på ungdomstrinnet, og er i utgangspunktet positivt ladet. Vi opplevde derfor i intervjusituasjonen at samtlige informanter uttrykte stolthet over

egen arbeidsplass, og at det var både gøy og spennende å få lov til å være med i studien og snakke om hva de gjorde på sin skole.



# 6 Konklusjon

Vi vil i dette avsluttende kapittelet oppsummere og presentere våre funn, og forsøke å besvare problemstillingen vår. Vi vil også komme med noen tanker rundt videre forskningsarbeid på dette feltet, samt reflektere rundt hvilke implikasjoner funnene kan ha for skolelederes praksis.

## 6.1 Oppsummering

Hensikten og målet med studien har vært å se på hvordan skoler på ungdomstrinnet bruker resultater fra nasjonale prøver til å utvikle skolens praksis. Med utgangspunkt i dette har vi søkt å finne svar på problemstillingen: *Hva karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet?*

Hva rektor gjør og ikke gjør for å få utvikling i nasjonale prøver i lesing er et tema vi ønsket å undersøke nærmere, og ledelsesstrategier i denne sammenhengen har vært avgrenset gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hvordan arbeider skolen (rektor og lærerne) med oppfølgingen av resultater på nasjonale prøver i lesing?
- Hvordan følger rektor opp lærernes pedagogiske praksis på dette feltet?
- Hva karakteriserer relasjonen mellom rektor og lærere?

Gjennom intervju med rektorer og lærere ved tre skoler, har vi søkt å få innsikt i noen av de kjennetegnene som synes å være felles for rektors ledelsesstrategi ved utvalgsskolene.

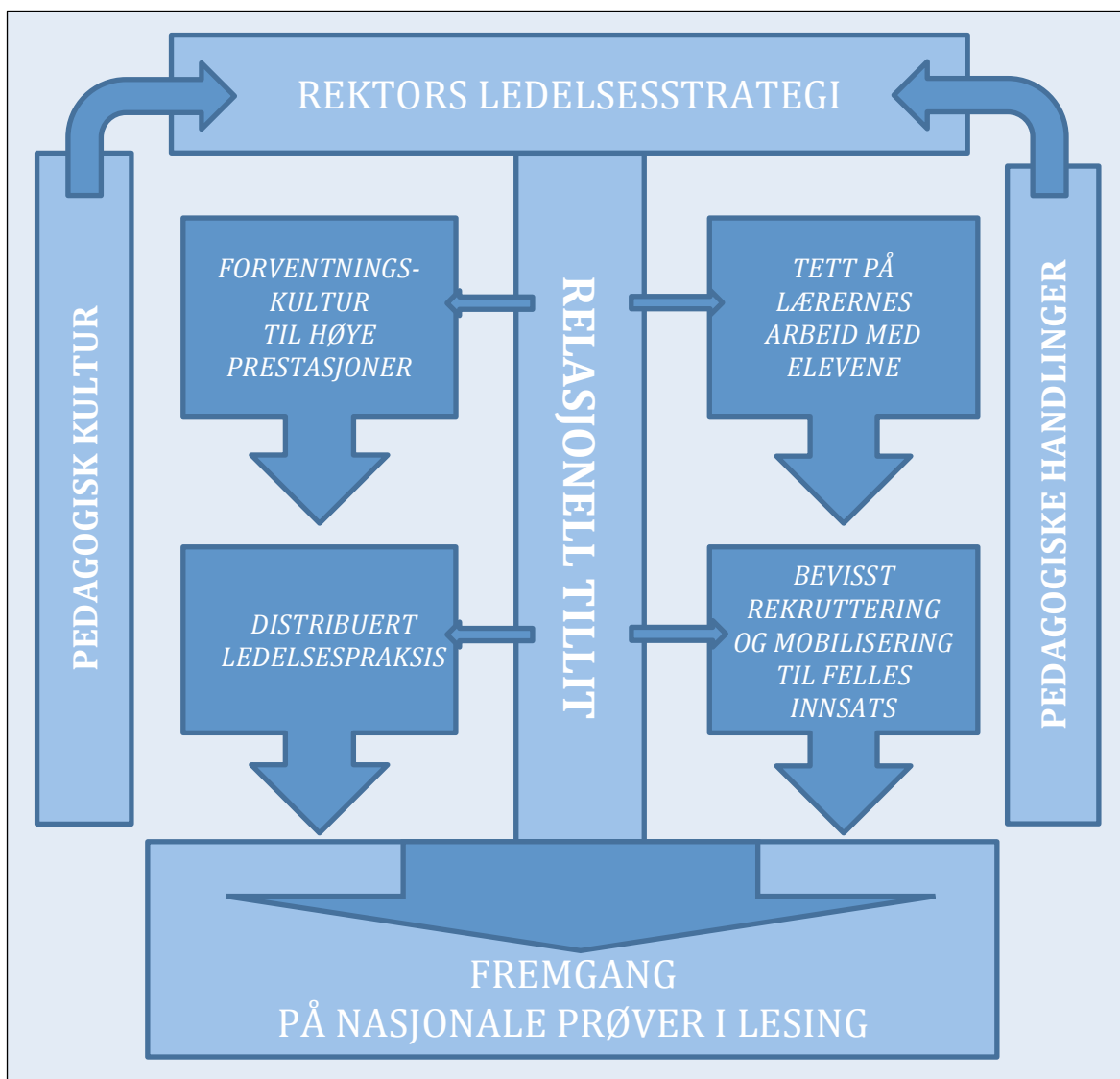
Rektors ledelsesstrategier kan være ulike og er avhengig av den konteksten de er utformet i. De tre skolene har ulik sosioøkonomisk sammensetning, med tilhørende ulikhet i elevgruppa. Rektorene har ulik fartstid som leder av skolene, noe som også medfører at de har rekruttert og mobilisert til felles innsats i ulike tidsspenn. Dette påvirker den skolekulturen vi har fått et innblikk i. Til tross for ulik kontekst har vi likevel sett noen fellestrekk ved rektorenes ledelsesstrategier:

- Kontinuerlig arbeid for å utvikle og opprettholde gode relasjoner til medarbeidere
- Høye forventninger til prestasjoner
- Tillit til lærernes profesjonelle skjønn
- Tett oppfølging av elevresultater på nasjonale prøver i lesing
- Bevisst rekruttering og mobilisering til felles innsats

Våre funn viser videre at ved våre utvalgsskoler er arbeidet med nasjonale prøver integrert i det helhetlige læringsarbeidet. Ved alle skolene har rektor organisert rettingen av de nasjonale prøvene som et felles ansvar. Elever som ikke har forventet utvikling blir fulgt tett opp, ved at det settes i gang tiltak på de ulike skolene.

Alle tre rektorene signaliserer tydelige mål og forventninger til sitt personale. Når det gjelder rektors oppfølging av lærernes pedagogiske praksis, så er rektorene tett på og engasjert i dette arbeidet, men tilnærmingen er ulik og kontekstavhengig. Felles er imidlertid at alle rektorene ser betydningen av å skolevandre og å undervise selv for å være tett på lærernes praksis. Gjensidig tillit et sentralt felles trekk for relasjonene mellom rektor og lærere i vår undersøkelse, men har forskjellig uttrykk på skolene.

I vår studie har vi funnet ut at rektors ledelsesstrategier påvirkes og formes av balansen mellom *pedagogisk kultur* og *pedagogiske handlinger*. Vi har også funnet at skolene har høy forventningskultur til høye prestasjoner og at ledelse som praksis er distribuert. Videre er rektor tett på lærernes arbeid med elevene, og er seg bevisst å forme sitt personale blant annet gjennom strategisk rekruttering og ved å adressere inkompetanse. Den relasjonelle tilliten fungerer som ryggrad og bærer organisasjonens utviklingspotensial. Uten den relasjonelle tilliten vil det være vanskelig for rektor å utøve den ledelsespraksisen som pedagogisk kultur og pedagogiske handlinger favner på en slik måte at de gir ønsket effekt – nemlig god utvikling på elevresultatene. Uten at den relasjonelle tilliten er til stede, vil ikke krefter i organisasjonen virke sammen, og det blir vanskelig å dra i samme retning. Vi besvarer problemstillingen og oppsummerer funnene over ved hjelp av følgende figur:



Figur 2: Rektors ledelsesstrategier på skoler med fremgang i resultater på nasjonale prøver i lesing

Som figuren viser ligger rektors ledelsesstrategier som en paraply over organisasjonens mål og virke. Den relasjonelle tilliten utgjør organisasjonens ryggrad, et fundament som rektor må ha for å være i posisjon til å skape positiv resultatutvikling. Dette fundamentet må være til stede for at rektor skal lykkes med å utvikle en kultur der skolens ansatte verdsetter høye forventninger både til seg selv og andre, og hvor alle mobiliserer til felles innsats for å utvikle elevenes resultater i et helhetsperspektiv. Når gjensidig tillit er til stede i en organisasjon synes detaljstyring å være overflødig, og det vil være mulig for rektor å delegere ledelse nedover i skolen. Denne ansvarliggjøringen virker motiverende på de ansatte, ved at de opplever større innflytelse og delaktighet i avgjørelser som fattes. Dette kan se ut til å påvirke elevprestasjonene i positiv retning.

Høyre side av modellen viser tilsvarende at tillitsrelasjonen må være til stede for at rektor skal kunne være tett på lærerne. Dette innebærer å få innblikk i lærernes arbeid med elevene ved at lærerne drøfter undervisningsopplegg, drøfter både gode og mindre gode erfaringer i klasserommene, og at rektor kan ha gode og konstruktive refleksjonssamtaler i etterkant av for eksempel skolevandring. Videre kan rektor gjennom dette påvirke sitt personale, slik at medarbeiderne gjenspeiler og støtter de målene og den visjonen som skolen har utviklet i fellesskap. Dette innebærer blant annet at rektor er bevisst hvem han rekrutterer, men også at han innfrir forventninger om å adressere inkompetanse der dette er nødvendig. Dette fører samlet sett til et personales samhandlingskompetanse, som muliggjør læring og vekst med elevenes beste for øye. Samtidig må en for å lykkes i dette arbeidet være på vakt mot tendensen til å rekruttere den som er mest lik seg selv. Dersom rektor ikke klarer å stå i denne balansegangen kan resultatet lett bli en konsensuskultur der man er fornøyd med status quo, noe som kan hindre profesjonsfelleskapets samlede utviklings- og endringsvilje.

Dersom rektor klarer å balansere sitt arbeid med å etablere en pedagogisk kultur, og utføre pedagogiske handlinger ut fra organisasjonens behov, vil dette medføre gode rammebetingelser for vekst og utvikling i organisasjonen. Resultatet av dette er i vår undersøkelse fremgang på nasjonale prøver i lesing.

## 6.2 Veien videre

Skolelederdagen i regi av Universitetet i Oslo hadde i år rekordstor deltakelse av skoleledere. Sten Ludvigsen, leder av utvalget som har skrevet NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*, presenterte selv konklusjoner fra utvalget. Rapportene oppsummerer viktige kursjusteringer som utdanningsansvarlige i Norge må ta stilling til, for at norsk skole skal være beredt til å møte samfunnsutviklingen som norske elever allerede er del av, og også møter fremover (Kunnskapsdepartementet 2014; 2015). Utvalget hevder også at dagens skoleledere er opptatt av hva forskning dokumenterer, for å ta dette med seg som forskningsbasert praksis i eget utviklingsarbeid. Den rekordstore deltakelsen på Skolelederdagen kan være et resultat av dette.

Sistnevnte rapport hevde at sterke profesjonsfelleskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2015). Opp mot denne påstanden bør videre forskning knyttes til hvordan skoler bygger opp denne typen profesjonsfelleskap. Spørsmål som: «Hva

kjennetegner et profesjonsfelleskap?» Og ikke minst, «Hva kjennetegner et *sterkt* profesjonsfelleskap?» er naturlig å søke mer kunnskap om. Ser vi videre påstanden over opp mot funn i vår studie, er det rektor som må ta ansvar for å bygge dette profesjonsfelleskapet gjennom sine ledelsesstrategier. Etablering av pedagogisk kultur og utførelse av pedagogiske handlinger, samt relasjonell tillit utgjør sentrale dimensjoner i rektors arbeid. I modellen vår er disse definert som fire faktorer og et fundament som kjennetegner rektors ledelsesstrategier ved skoler som har hatt fremgang på nasjonale prøver i lesing. På grunn av studiens begrensning har vi ikke hatt mål og hensikt om å gå i dybden på disse fire faktorene, og dette kunne være interessante områder å forske videre på.

Det hadde også vært interessant å foreta en komparativ studie på skoler som ikke kan vise til fremgang på nasjonal prøve i lesing, for å se hvilke ledelsesstrategier disse rektorene har. På denne måten kunne vi se om våre funn er gyldige og karakteristiske for skoler som lykkes med å oppnå fremgang i elevresultater på nasjonale prøver i lesing. Videre kunne det vært interessant å foreta en tilsvarende studie på skoler som har fremgang på for eksempel nasjonale prøver i regning, eller på skoler der lesing ikke har vært et kommunalt satsningsområde. Ville vi funnet de samme ledelsesstrategiene på disse skolene?

Ludviksenutvalgets rapport, NOU, 2014:7, fremhever betydningen av skolenes bidrag til elevenes læring:

*«Undersøkelser gjort ved hjelp av metoder som kan måle skolenes bidrag til elevenes læring, såkalte value-added-modeller, kan tyde på at betydningen av å gå på en skole med høyt bidrag til elevenes læring kan være like stor som betydningen av foreldrenes utdanningsnivå. Dette illustrerer at det kan være betydelige forskjeller mellom skoler med hensyn til deres bidrag til elevenes læring»* (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 44).

Dette er et annet viktig perspektiv som skoleledere må ta innover seg. Dette kan tyde på at hvilke faktorer som bidrar til elevenes læring bør komme tydeligere frem og må forskes mer på, slik at rektor kan utøve forskningsbasert skoleledelse. Skolen kan slik utgjøre en utjevningfaktor, som bidrar til å gi barn likeverdige muligheter for utdanning, og dermed gjør dem til gode bidragsyttere inn i samfunnet.

## 6.3 Avsluttende refleksjoner

Målet med studien har vært å belyse sider ved skoleforskning som hittil har fått liten oppmerksomhet, hvordan man skal jobbe med nasjonale prøver inn i skoleutvikling og hvordan rektors ledelsesstrategier bidrar inn i dette.

Funnene våre indikerer at rektors ansvar som pedagogisk leder er viktig. For fremtidens skoleledere betyr dette at en som leder evner å bygge et profesjonsfelleskap som leder an skolen i ønsket retning. Hvordan man som skoleleder bygger dette profesjonsfelleskapet er det mange faktorer som vil ha innvirkning på, og ønsket retning vil også handle om konteksten hvor man skal lykkes med å innfri dette mandatet. Ut fra vår undersøkelse vil gjensidig tillit ligge som et fundament, og rektors evne til å forme en pedagogisk kultur og det å prioritere pedagogiske handlinger virker vesentlig.

Ledelse har vi tidligere definert som: *«Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra»* (Sørhaug, 1996, s. 45). I vår studie har vi møtt tre ulike rektorer og tre ulike skolekulturer, som resultat av at man utøver den sosiale prosessen av makt og tillit på ulik måte som ledd i egen ledelsesstrategi. Hvordan hver av rektorene bidrar til å bygge en pedagogisk kultur som fremmer elevenes læringsresultater, gjennom for eksempel å etablere forventninger til resultater og delegere ansvar, og hvordan rektorene følger opp lærernes arbeid og bygger opp hver av lærerne inn i et profesjonsfelleskap, er derfor ulikt. Vi tenker likevel at det må være en balanse i rektors arbeid, slik at ryggraden i profesjonsfelleskapet, den relasjonelle tilliten, vedvarer.

I skolen er det i dag mange som utover ledelse, og dette medfører en forskyvning i rektors rolle, fra manager/sjef til å utøve distribuert ledelse, med elevenes beste for øye. På Skolelederdagen 2015 hevdet Møller (2015) at forskyvningen i ledelse som er i ferd med å utvikle seg, fordrer at ekstern styring og regulering av lærerarbeid bør reduseres. Dette fordi tillit til lærernes kompetanse og profesjonelle skjønn øker innsatsen og bidrar til økt yrkesprofesjonalitet i skolen.

Gjennom hele oppgaven har vi problematisert innflytelsen som angloamerikanske undersøkelser hittil har hatt på forskningsfeltet som omhandler skoleledelsens betydning for elevresultater. Det å få flere norske forskningsbidrag, utført i en norsk kontekst, vil bidra til å nyansere dette bildet og gjøre forskningsresultatene både lettere tilgjengelig og mer virkelighetsnære for norske rektorer. Forskningen er da gjort innenfor en kontekst, som

norske rektorer lettere kan kjenne seg igjen i, å tilegne seg og bruke lokalt. Vi håper at vår studie kan være et lite bidrag inn i dette arbeidet.

# Litteraturliste

Alberti-Espenes, J., Jenssen Houg, B. & Anker Teisberg, K. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berg, G. (2000). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

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

Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hole, T.L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Gronn, P. (2008). The future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-351.



Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research. *Journal of Educational Administration* 49(2), 125-142.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Newbury Park: SAGE Educational Management Administration og Leadership* 38(6), 654-678.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of educational Administration* 46(2), 172-188.

Hope, O. (2015, 28. Januar). Mellomlederen, en kraft i iverksetting og endring. Hentet fra <https://www.nsf.no/Content/2437785/Ole%20Hope.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.mld. nr. 31 (2007-2008). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. NOU 2014:7. Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8. Oslo: Departementet

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership* A report by division A of AERA Division NCSL national college for School leadership, 1-12.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project. Review of Research: How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly* 46(5), 671-706.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2012). Collective Leadership: The Reality of Leadership Distribution Within the School Community. In Leithwood, K. & Louis, K.S. *Linking Leadership to Student Learning*. (s.11-24). San Francisco: Jossey-Bass

Leithwood, K., Mascall, B. & Jantzi, D. (2012). Confidence for School Improvement: A Priority for Principals. In Leithwood, K. & Louis, K.S. *Linking Leadership to Student Learning*. (s.107-118). San Francisco: Jossey-Bass

Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *New York: Routledge School Effectiveness and School Improvement* 21(3), 315-336.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?- Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Los Angeles: SAGE

Murphy, J., Elliot, S.N., Goldring, E. & Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.

Møller, J. (1996). *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk

Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen - dilemmaer i skolehverdagen. I Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. (s.139-158). Bergen: Fagbokforlaget

Møller, J. (2006a). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 27- 42). Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (2006b). Det norske kasuset i lys av andre land. I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 255-273). Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevens læringsresultater. I Møller, J. & Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten*. (s.165-184). Oslo: Høyskoleforlaget

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skole*. (s.15-26). Oslo: Universitetsforlaget

Møller J. & Ottesen, E. (2012). Kunnskapsinformert ledelse i skolen – en utfordring for skoleeier. I Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. & Roald, K. (red). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (s. 171-187). Oslo: Kommuneforlaget AS

Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I Krumsvik, R. & Säljo, R. (red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 257-277), Bergen: Fagbokforlaget

Møller, J. (2015, 21. September). Ledelse i fremtidens skole. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/arrangementer/2015/skolelederdagene-2015/presentasjoner-og-podcast/jorunn-moller---ledelse-i-fremtidens-skole.pdf>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Monograph nr. 41. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders

- Robinson, V.M, Lloyd, C. & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 635-674.
- Robinson, V.M. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rosenthal-effekt. (2015). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Rosenthal-effekt>
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Josey Bass
- Spurkeland, J. (2004). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug, T. (2004). *Managementaltitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63(6), 384-399
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 28. september). Nasjonale prøver. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/#Hva-er-nasjonale-prover>
- Wahlstrom, K. (2012). An Up-Close View of Instructional Leadership: A Grounded Analysis. In Leithwood, K. & Louis, K.S. *Linking Leadership to Student Learning*. (s.68 - 86). San Francisco: Jossey-Bass

# Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

## INNLEDNING

1. Fortell om skolen du arbeider ved:
  - a. Hvor lenge har du vært rektor ved skolen?
  - b. Hvilke mål har du/skolen (lang- og kortsiktige ) (visjon)
  - c. Hvordan ser skolens ledelsesorganisering ut (roller og arbeidsoppgaver)?

## HOVEDDEL

### Oppfølging av resultater på nasjonale prøver i lesing

2. Hvordan skaffer du deg kunnskap om elevenes læringsarbeid?
  - a. Hvordan påvirker skolens resultater ditt og lærernes arbeid til hverdags?
3. Hvordan ser resultatene deres ut i dag?
  - a. Presterer skolen deres så bra som den burde? Hvorfor/hvorfor ikke
  - b. Hva har skjedd med resultatene siden du begynte i jobben?
  - c. Hvordan har fremgangen vært de tre siste årene?
  - d. Hvorfor har det vært fremgang? Hva mener du har vært suksessfaktorene?
4. Hvordan jobber dere med nasjonale prøver i lesing på din skole? (forarbeid, gjennomføring, etterarbeid)?
5. Hvordan jobber du med forbedring av elevresultatene?
  - a. Hvordan arbeider dere med analyser av skolens resultater? (kjønn, klasse, etnisitet, forskjeller mellom klasser)
  - b. Hva gjør du med elever/elevgrupper som ikke oppnår forventet fremgang?
  - c. Hva gjør du med elever/elevgrupper som allerede presterer godt?
  - d. Hvilke forventninger formuleres til skolene i din kommune? (krav til rapportering, krav til resultater, konsekvenser/sanksjoner hvis forventninger ikke innfris)?

### Oppfølging av lærernes pedagogiske praksis

6. Hvordan vil du beskrive læringskulturen på din skole?
  - a. Hvordan ser læringskulturen ut for lærerne?
  - b. Hvordan ser læringskulturen ut for elevene?
7. Er det noe spesielt som kjennetegner lærernes klasseromspraksis?
  - a. Hvordan engasjerer du deg i lærernes klasseromspraksis?
  - b. Hvordan forankres felles holdninger om pedagogisk praksis i personalet?
  - c. Hvordan spres god praksis?
8. Hvordan formidler du dine forventninger om elevenes læringsutbytte til dine ansatte?
9. Hvordan bruker dere nasjonale prøver som et redskap for å heve elevens læringsresultater i lesing?
  - a. Hvordan forankres dette arbeidet i planer?
  - b. Hvordan involveres personalet, elever og foresatte?

### **Relasjon mellom rektor og lærere**

10. Beskriv relasjonen mellom deg og lærerne på skolen:
  - a. Vi legger ut 12 kort med stikkord, velg 3 av disse som du synes beskriver relasjonen mellom deg og lærerne på skolen best og snakk ut fra dem.
  - b. Hva er viktig for deg?
  - c. Hva er dine styrker, hva lykkes du med og hvorfor?
  
11. Hvordan samarbeider dere i ledergruppa?
  - a. Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom ulike grupper på skolen (tenk struktur, kultur, ledelse, økter og innhold, plangruppe etc.)?
  
12. Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom de ansatte på skolen (samhold, delingskultur)?

### **AVSLUTNING**

Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Takk for intervjuet!

# Vedlegg 2: Intervjuguide/infoskriv lærere

## Til lærere på ungdomstrinnet vedrørende deltakelse i prosjektet «Skoleledelse – når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring»

### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masteroppgave innenfor feltet utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Prosjektet vil være et bidrag inn i den norske delen av det internasjonale prosjektet [ISSPP](#) (International Successful School Principalship Project) som undersøker sammenhengen mellom skolekultur og skoleledelse. Marit Aas og Jorunn Møller leder den norske deltakelsen i prosjektet.

Veileder for vår masteroppgave er professor Jorunn Møller.

Hovedspørsmålet som stilles i vårt prosjekt er: *Hva karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet?*

Din deltakelse i studien vil innebære en kort samtale (ca. 30 min), sammen med to andre av dine lærerkolleger, med utgangspunkt i temaene skissert under:

1. Kjennetegn for relasjoner og læringskultur på skolen (lærer-lærer, lærer-rector/ledelse, samarbeidsklime, delingskultur)
2. Kjennetegn for hvordan nasjonale prøver i lesing brukes som redskap for å heve elevenes læringsresultater i lesing (formidling, forankring, oppfølging av elever som presterer svakt/høyt, suksessfaktorer)
3. Kjennetegn ved rektors involvering i lærernes arbeid (oppfølging, involvering, forventninger, tillit)

I etterkant av samtalen vil vi be deg skrive en individuell refleksjon på 1- 2 sider, der du reflekterer videre og utdyper det vi snakket om i samtalen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Hilde Reh Stensrud, [hildereh@student.uv.uio.no](mailto:hildereh@student.uv.uio.no) 908 28 331  
Jeanette Solberg, [jeaneso@student.uv.uio.no](mailto:jeaneso@student.uv.uio.no) 930 56 604  
Trude Bøe Eriksen, [trudeber@student.uv.uio.no](mailto:trudeber@student.uv.uio.no) 419 28 560

**Takk for at du er villig til å delta i vår studie.**

Med vennlig hilsen

Trude Bøe Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud  
Masterstudenter i skoleledelse ved ILS, UiO

# Vedlegg 3: Intervjuguide skoleeier

## INNLEDNING

1. Fortell om skolen du arbeider ved:

- a. Hvor lenge har du vært direktør for oppvekst og utdanning i denne kommunen?
- b. Hvilke mål har du for oppvekstsektoren i kommunen(visjon)?

## HOVEDDEL

2. Beskriv ledelsesstrukturen i kommunen?

3. Hvordan definerer du en fremgangsrik skole?

4. Hvilken rolle har du som utdanningsdirektør i skolenes arbeid med å forbedre læringsresultatene på nasjonale prøver i lesing på ungdomstrinnet?

5. Hva føler du at du har jobbet for og lykkes med i forhold til å gi retning for læringsresultater og skolekultur i din kommune?

6. Hvordan vurderer du skolerresultatene i kommunen? ( gode/ stabilitet/utviklingspotensial). Samsvarer disse med dine forventninger?

7. Hvordan følger skoleeier opp resultatene for nasjonale prøver i lesing (krav og forventninger, legge til rette for støttestruktur).

8. Hva mener du kjennetegner en god rektor? – Hva legger du vekt på når du ansetter?

Sonearbeidet, initiativtaker....

I hvilken grad han involverer seg med rektorenes tanker for hva som er god skole.

Ledelsesprogram? I regi av?

Felles fokusområder? – Samarbeid mellom skolene?

## AVSLUTNING

Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Takk for intervjuet!



## Vedlegg 4: Refleksjonskort

Skolens lærere vil ofte diskutere sitt arbeid med meg og reflektere sammen med meg over egen praksis.

Hos oss er det positivt at jeg observerer i timen.

Forventninger og mål for elevprestasjoner er noe vi jobber mot i fellesskap hos oss.

Jeg er bevisst å kommunisere retningen vi skal for vår skole.

Jeg holder alltid døra åpen, slik at folk føler de kan komme innom når de ønsker å snakke med meg om jobb eller andre ting.

Jeg har god oversikt over hvordan den enkelte utøver klasseledelse og styrer elevenes læring i klasserommet.

Hos oss er det tillitsfullt klima, der alle tør å delta i fagdiskusjoner.

Vi har en kultur der folk samarbeider, fordi de opplever at det gir fordeler for elevene.

Jeg har et bevisst fokus på å holde tak i utviklingsarbeid, slik at vi oppnår fremdrift, og lærerne opplever at de utvikler seg faglig i forhold til jobben de utøver.

Hos oss har vi en etablert delingskultur, der det gis anledning til å vise god praksis slik at vi lærer av hverandre.

Jeg er bevisst å bruke tid og energi på kommunikasjon med foresatte og lokalsamfunn, slik at vi lettere kan trekke veksler på hverandre.

Jeg er bevisst mitt ansvar i forhold til å følge opp, og eventuelt fjerne lærere som ikke fungerer i jobben

# Vedlegg 5: Informasjonsskriv rektor

## Forespørsel om deltakelse i prosjektet «Skoleledelse – når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring»

### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masteroppgave innenfor feltet utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Prosjektet vil være et bidrag inn i den norske delen av det internasjonale prosjektet [ISSPP](#) (International Successful School Principalship Project) som undersøker sammenhengen mellom skolekultur og skoleledelse. Marit Aas og Jorunn Møller leder den norske deltakelsen i prosjektet.

Veileder for vår masteroppgave er professor Jorunn Møller.

Hovedspørsmålet som stilles i vårt prosjekt er: *Hva karakteriserer rektors ledelsesstrategier på skoler som kan vise til fremgang på nasjonale prøver i lesing for elever på ungdomstrinnet?*

Vi henvender oss på bakgrunn av en positiv dialog med din skoleeier og fordi din skole er aktuell som en av utvalgsskolene til vårt prosjekt. Kriteriet for utvalget er ungdomsskoler i kommunen som kan vise til positiv resultatutvikling over tid på nasjonale prøver i lesing fra 8. til 9. trinn.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer intervju av skolens rektor. Lyddopptaker vil bli brukt i intervjusituasjonen. Videre vil deltakelse innebære informasjon fra tre lærere. Utvelgelsen av lærere vil være avhengig av hvordan skolen er organisert, og vil derfor skje i dialog med rektor. Alle data blir anonymisert. Alle spørsmål vil omhandle studiens hovedformål: Læringskultur og positiv resultatutvikling. Innsyn i skolens resultater for lesing på 8. og 9. trinn fra dags dato og tre år tilbake inkluderes i studien.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vår veileder, professor Jorunn Møller, og oss som vil ha tilgang til studien. For øvrig vil navn på individer og skoler bli anonymisert og tillagt oppdiktete navn allerede i transkriberings- og analyseprosessen. Deltakere vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai 2016. Opptaksmaterialet vil da bli slettet. Resultater vil bli presentert for ledergruppa/rektorgruppa ved interesse.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Hilde Reh Stensrud,	<a href="mailto:hildereh@student.uv.uio.no">hildereh@student.uv.uio.no</a>	908 28 331
Jeanette Solberg,	<a href="mailto:jeaneso@student.uv.uio.no">jeaneso@student.uv.uio.no</a>	930 56 604
Trude Bøe Eriksen,	<a href="mailto:trudeber@student.uv.uio.no">trudeber@student.uv.uio.no</a>	419 28 560

Med vennlig hilsen

Trude Bøe Eriksen, Jeanette Solberg og Hilde Reh Stensrud  
Masterstudenter i skoleledelse ved ILS, UiO

## Vedlegg 6: Kodingsskjema

MAKROKODER	Underkoder	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Kommunalsjef
Elev-sammensetning Lærer-sammensetning	Sosio-økonomisk bakgrunn				
	a) Grupperinger etter alder? b) Faginteresse? c) Andre ting?				
	Elevresultater	Relatert til fremgang de tre siste år			
Oppfølging av resultater på nasjonale prøver i lesing	Forarbeid				
	Etterarbeid				
	Målførmidling, signalisert fokus <b>Internt</b>				
	Målfokus, signalisert fokus <b>Eksternt</b>				
	Nasjonale prøver som arbeidsform. a) Øves til? b) Gjenspeiler annet undervisningsarbeid og gjennomføres som del av rutine				
Oppfølging av lærernes læringskultur	Involvering a) Klasseromspraksis b) Elevmiljø c) Ped. drøftinger d) Enkelt saker				
	Rolle i pedagogisk utviklingsarbeid				
	Læringskultur a) Samarbeidskultur b) Delingskultur c) Etablering felles holdninger d) Nasjonale prøver som «felles nevner»				
	Tilgjengelighet og tilstedeværelse				
	Relasjoner Rektor- lærer Ledergruppe	Makt og tillit a) Formende b) Støttende c) Motiverende			
Faglig legitimitet a) Etablerte rutiner b) Organisering c) Støttestruktur: tilgjengelig skjerming/avlastning					
Relasjonell tillit a) Gjensidig tillitt, respekt b) Autoritet, tydelighet c) Uformell samtalepartner d) Vilje til å yte ekstra					
Styring av skolen fra kommunalt nivå		Kravstruktur: Mål- og resultatstyring			
	Støttestruktur				
	Økonomistyring				

# Vedlegg 7: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jorunn Møller  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.03.2015

Vår ref: 42177 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42177	<i>Skoleledelse - når rektors ledelse utgjør en forskjell for elevenes læring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Møller</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Reh Stensrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 42177

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

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

Prosjektet gjennomføres av studentene Hilde Reh Stensrud, Jeanette Solberg og Trude Bøe Eriksen.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2016. 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 som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Personvernombudet forutsetter for øvrig at innsyn i skolens resultater for lesing omfatter kun anonyme data (det vil si at eleven ikke kan gjenkjennes direkte eller indirekte) og godkjennes av skoleeier.