

# Hvordan kan vi forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser?

*En kvalitativ studie om rektors ledelse av  
lærervurderingsprosesser*

Mari Munkeby og Grethe Nysveen



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2016



*En kvalitativ studie om rektors ledelse av  
lærervurderingsprosesser*

© Mari Munkeby og Grethe Nysveen

2016

Hvordan kan vi forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser? *-En kvalitativ studie om rektors ledelse av lærervurderingsprosesser*

Mari Munkeby og Grethe Nysveen

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

Trykk: CopyCat, Oslo

IV

# Sammendrag

Temaet for vår oppgave er rektors ledelse av lærervurderingsprosesser. Innledningsvis har vi redegjort for relevans av temaet og oppsummert funn fra andre studier som tar for seg rektors perspektiver vedrørende arbeid med lærervurderingsprosesser. Da vi startet arbeidet med oppgaven fant vi lite litteratur om rektors erfaringer fra dette området. Formålet har vært å kaste lys på rektors perspektiver på ledelse av lærervurderingsprosesser.

Studien er en kvalitativ casestudie som undersøker hvordan rektorer leder lærervurderingsprosesser. Problemstillingen belyses gjennom en analyse av intervjuer med fire ulike rektorer. På bakgrunn av våre funn har vi etablert et teoretisk rammeverk for å analysere og forstå rektorenes perspektiver.

Våre viktigste funn kan oppsummeres i tre punkter. For det første opplever rektor forventninger til egen rolle i forbindelse med ledelse av lærervurderingsprosesser fra seg selv, skoleeier og lærere, og disse forventningene ser ut til å ha betydning for hvordan rektor utøver informasjonsrollen for å få oversikt over egen organisasjon. For det andre ser det ut til at kunnskap om pedagogiske prosesser har betydning for legitimitet og gjennomføring, og kan støttes av kunnskap om egen kontekst og for å tilpasse lærervurderingsprosessene. For det tredje kan strategier for å motivere og overbevise personalet om nytteverdien av lærervurderingsprosessene samt strategier for å følge opp prosessene bidra til en vellykket implementering.

Én implikasjon er at en tydelig skoleeier som legger føringer for systemer for lærervurderingsprosesser kan bidra til at rektor har noen holdepunkter for å utarbeide helhetlige systemer for oppfølging av undervisningskvaliteten. En annen implikasjon er at dyp innsikt i pedagogisk teori og god praksis bidrar rektors evne for å lede gode lærervurderingsprosesser. En tredje implikasjon er at rektorer kan dra nytte av strategier som endringsledelse når lærervurderingsprosesser skal innføres. Vår undersøkelse antyder at rektor har bruk for innsikt i egen rolle, kunnskap om pedagogiske prosesser, kompetanse om oversettelser av ideer og strategier for endringsledelse.



# Forord

Denne masteroppgaven er den avsluttende oppgaven i studiet Utdanningsledelse ved UiO. Motivasjonen for temaet var i utgangspunktet et ønske om å lære mer om hvordan rektors ansvarsområder kan settes i system. På bakgrunn av det vi har lest, og det vi har lært gjennom studiet, har vi sett et økende behov for ledelsesstrategier for rektor. I kombinasjon med våre egne erfaringer som skoleledere har vi følt på kravene til ansvarliggjøring av resultater og for kunnskapsbasert styring. I den forbindelse har vi gjort oss noen tanker om at det mangler et system for å lykkes med dette i praksis. Her er oppfølging av læreres arbeid en klar prioritering. Det er en generell oppfatning blant utdanningsaktører om at skolelederens involvering i læreres undervisning har forbedrende effekt.

Vår oppfatning er at rektors ledelse generelt har stor betydning for hvordan utviklingsprosesser gjennomføres i skolen. Som rektor må man ha kyndighet på det som skal innføres og man må holde tråden slik at prosessene følges opp. Utviklingsprosesser som settes i gang halvhjertet kan være mer til skade, enn nytte. Ved prosesser der deltakerne enten ikke forstår hensikten, eller vet hvordan man får til en god innføring vil arbeidet bare virke strevsomt og som en ekstra byrde i en ellers travel hverdag. Hvis prosessen i tillegg ikke følges opp av ledelsen kan dette skape irritasjon og motstand for nye prosesser. Slik fattet vi interesse for lærervurderingsprosesser.

Tidlig i prosessen oppdaget vi at det var satt i gang undersøkelser om lærervurdering fra sentralt hold her til lands. Inntil da hadde vi kjennskap til emnet om lærervurdering i andre land, i hovedvekt fra USA. Kunnskapsdepartementet hadde gjort en bestilling både på et kunnskapsdokument som skulle kartlegge erfaringer med lærervurdering internasjonalt, samt en undersøkelse om forutsetninger for å sette dette inn i norsk skolekontekst. Undersøkelsene kartla først og fremst ulike former for lærervurderingsprosesser og hvordan de kan tilpasses norsk skolekultur. Dette var et genuint utgangspunkt for vårt fokus på rektors rolle i arbeid med lærervurdering. Litteratursøket resulterte i lite spesifikk informasjon om rektors rolle knyttet til lærervurderingsprosesser. Dette anså vi både som fordel og ulempe. Ulempe fordi forskningsprosessen ble vanskeligere å forutsi i og med vi ikke hadde eksempler på hva som kan være utfordrende eller utviklende i dette øyemed. Fordelen er at vi fikk muligheten til å undersøke et til dels ukjent perspektiv på dette feltet.

Forskningsmessig håper vi å kunne bidra med nye perspektiver på hvordan lærervurderingsprosesser satt i system kan bedre rektors muligheter for å gjennomføre oppfølging av lærere og undervisning. Dette er noe vi selv ønsker å etterstrebe i våre stillinger som skoleledere.

Nå er vi ved veis ende i en lang og lærerik prosess. Vi går ut av prosessen med en følelse av større beredskap for arbeidet med skoleledelse. Vi ønsker å takke vår veileder Dijana Tiplic med konstruktive tilbakemeldinger og en åpen holdning til våre tilnærminger, og ikke minst tilgjengelighet i innspurten. Vi vil takke Anna Camilla Fay spesielt for utrettelig støtte og gode tilbakemeldinger. Takk også for god støtte fra familie, og da spesielt våre mødre som har stilt opp for våre dyrebare små slik at vi kunne konsentrere oss om å ferdigstille oppgaven. Til sist vil vi takke våre arbeidsgivere for fleksibilitet og forståelse i denne hektiske sluttfasen.



# Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| 1 Innledning.....   | 1  |
| 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....                  | 2  |
| 1.2 Begrepsavklaring.....                                       | 4  |
| 1.3 Avgrensning .....   | 5  |
| 1.4 Oppgavens struktur .....                                    | 5  |
| 2 Bakgrunn og litteratur .....                                  | 7  |
| 2.1 Bakgrunn .....  | 7  |
| 2.2 Gjennomgang av tidligere forskning.....                     | 12 |
| 2.3 Oppsummering .....  | 14 |
| 3 Teori.....  | 15 |
| 3.1 Rollen som leder.....                                       | 16 |
| 3.1.1 Oppfatninger og forventinger.....                         | 16 |
| 3.1.2 Informasjonsrollen .....                                  | 21 |
| 3.2 Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser .....          | 22 |
| 3.2.1 Kunnskap om pedagogiske prosesser.....                    | 23 |
| 3.2.2 Rektors translasjonskompetanse .....                      | 25 |
| 3.3 Endringsledelse .....                                       | 28 |
| 3.3.1 Strategier for å motivere til endring .....               | 28 |
| 3.3.2 Strategier for vedvarende endringsprosesser.....          | 30 |
| 3.4 Oppsummering av teori.....                                  | 32 |
| 4 Metode.....   | 33 |
| 4.1 Perspektiv og forskningsdesign.....                         | 33 |
| 4.2 Datainnsamling.....   | 35 |
| 4.2.1 Valg av deltakere.....                                    | 35 |
| 4.2.2 Valg av intervju som metode .....                         | 36 |
| 4.2.3 Utforming av intervjuguide .....                          | 37 |
| 4.2.4 Gjennomføring av intervjuene .....                        | 38 |
| 4.2.5 Etske betraktninger ved valg av intervju som metode ..... | 38 |
| 4.3 Analyse.....  | 39 |
| 4.3.1 Transkribering .....                                      | 39 |
| 4.3.2 Koding, kategorisering og analyse .....                   | 39 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.4   | Kvalitet .....                                      | 41 |
| 4.4.1 | Validitet .....                                     | 41 |
| 4.4.2 | Reliabilitet .....                                  | 43 |
| 4.5   | Oppsummering .....                                  | 43 |
| 5     | Presentasjon av data .....                          | 45 |
| 5.1   | Rollen som leder- forventninger og handlinger ..... | 45 |
| 5.1.1 | Oppfatninger og forventninger .....                 | 45 |
| 5.1.2 | Informasjonsrollen .....                            | 48 |
| 5.1.3 | Oppsummering om rektors rolle .....                 | 51 |
| 5.2   | Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser .....  | 51 |
| 5.2.1 | Kunnskap for pedagogiske prosesser .....            | 51 |
| 5.2.2 | Kunnskap for å oversette ideer .....                | 54 |
| 5.2.3 | Oppsummering om rektors kunnskap .....              | 56 |
| 5.3   | Endringsledelse .....                               | 57 |
| 5.3.1 | Strategier for å motivere til endring .....         | 57 |
| 5.3.2 | Strategier for vedvarende endringsprosesser .....   | 60 |
| 5.3.3 | Oppsummering om endringsledelse .....               | 64 |
| 6     | Drøfting .....                                      | 65 |
| 6.1   | Rollen som rektor .....                             | 65 |
| 6.1.1 | Oppfatninger og forventninger .....                 | 65 |
| 6.1.2 | Informasjonsrollen .....                            | 68 |
| 6.1.3 | Oppsummering om rektors rolle .....                 | 69 |
| 6.2   | Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser .....  | 70 |
| 6.2.1 | Kunnskap for pedagogiske prosesser .....            | 70 |
| 6.2.2 | Kunnskap for å oversette ideer .....                | 72 |
| 6.2.3 | Oppsummering om rektors kunnskap .....              | 74 |
| 6.3   | Endringsledelse .....                               | 75 |
| 6.3.1 | Strategier for å motivere til endring .....         | 75 |
| 6.3.2 | Strategier for vedvarende endringsprosesser .....   | 77 |
| 6.3.3 | Oppsummering om rektors endringsledelse .....       | 79 |
| 7     | Konklusjon og implikasjoner .....                   | 81 |
| 7.1   | Konklusjon .....                                    | 81 |
| 7.2   | Implikasjoner .....                                 | 83 |

|  |    |
|--|----|
| Litteraturliste .....  | 87 |
| Vedlegg .....  | 91 |
| Vedlegg 1 Søkeord for litteraturgjennomgang .....  | 91 |
| Vedlegg 2 Intervjuguide .....  | 92 |
| Vedlegg 3 Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS .....  | 94 |
| Vedlegg 4 Koder og kategorier .....  | 96 |
| Vedlegg 5 Eksempel på koding .....   | 97 |
| <br>   |    |
| Figur 3.1 Rammeverk for elevsentrert ledelse (kilde: Robinson, 2014 s. 26).....  | 15 |
| Figur 3.2 Fire grupper som stiller forventninger til ledelsen og hovedretningene på deres<br>forventninger (Kilde: Strand, 2001 s. 352). ..... | 19 |
| Tabell 4.1: Informasjon om intervjudeltakere.....  | 36 |
| Tabell 5.1: Oppsummering av funn: Oppfatninger og forventninger .....  | 47 |
| Tabell 5.2: Oppsummering av funn: Informasjonsrollen .....   | 50 |
| Tabell 5.3: Oppsummering av funn: Kunnskap for pedagogiske prosesser.....  | 54 |
| Tabell 5.4: Oppsummering av funn: Kunnskap for å oversette ideer .....   | 56 |
| Tabell 5.5: Oppsummering av funn: Strategier for å motivere til endring.....   | 60 |
| Tabell 5.6: Oppsummering av funn: Strategier for vedvarende endring.....   | 63 |



# 1 Innledning

I denne studien forsøker vi å forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser. Oppgaven undersøker hvilke forhold som kan ha betydning for dette arbeidet. Fokuset på lærervurdering som verktøy for kvalitetsutvikling har økt internasjonalt de siste årene, også i Norge (Elstad, Lejonberg & Christophersen 2015, GNIST-arbeidsgruppen 2014).

*Efforts to improve teacher quality through performance evaluation have assumed an increasingly high profile position in the platform of education reforms undertaken by governments internationally. (Hallinger, Heck & Murphy 2014 s. 5)*

Motivasjonen for vår oppgave har i stor grad vært det økende fokuset på lærervurdering fra ulike premissleverandører i norsk utdanningskontekst (Utdanningsdirektoratet 2011a, OECD 2013). Vårt fokus rettes mot rektors rolle, kunnskap og kompetanse, samt strategier for endringsledelse.

Lærervurdering er et relativt nytt fenomen i norsk skolekontekst. På bakgrunn av forskning om skoleledelse og effektiv undervisningspraksis øker anerkjennelsen om at oppfølging av læreres undervisning har effekt på undervisningskvaliteten og på elevenes læring.

Evidensbaserte forskere som Hattie (2008) og Robinson (2014) understreker betydningen av tydelig skoleledelse. I sammenheng med at internasjonale rapporter om norsk skole melder om svak tilbakemeldingskultur (Carlsten mfl. 2014), og at dette har betydning for undervisningskvalitet, har Utdanningsdirektoratet satt i gang grundige undersøkelser om lærervurdering og et påfølgende utprøvningsprosjekt (GNIST-arbeidsgruppen 2015, Utdanningsdirektoratet 2015b). Hensikten er å se hvordan systemer for lærervurdering kan implementeres i norsk skole. I hovedsak konkluderes det med at det ikke er uproblematisk å sette lærervurdering som metode inn i norsk skolekontekst. Det vises blant annet til at tradisjonelle strukturer i norsk skole fører til at det fortsatt mangler innsyn i klasserom og undervisning. Å drive lærervurderingsprosesser er i første omgang en måte rektor kan forbedre undervisningskvaliteten. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at det er variasjon i hvilken kontekst rektorene jobber ut ifra, og hva de vektlegger i ledelse av lærervurderingsprosesser. Hvordan rektorene ser på og vektlegger sin rolle har betydning, hvordan de vektlegger kunnskap har betydning, samt hvordan de legger til rette for endringsprosesser har betydning.

I dette kapittelet begynner vi med å redegjøre for valg av problemstilling. Deretter gir vi en begrepsavklaring, samt at vi forklarer hva lærervurdering kan innebære. Videre kommenterer vi hvordan vi har valgt å avgrense oppgaven. Til slutt beskriver vi resten av oppgavens oppbygging.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av et økende kunnskapsbasert samfunn ser vi et parallelt økende behov for styrking av rektors lederrolle. Det blir stadig tydeligere at ledelsespraksis der lederen involverer seg i lærernes læring og utvikling, har avgjørende effekt på elevenes læringsutbytte (Robinson 2014). Krav fra politisk hold om at rektor er tettere på skolens kjernevirksomhet, nemlig læring og kunnskapsutvikling, gjør at rektor må endre måten de jobber på. Dette medbringer økt behov for å finne gode løsninger for hvordan rektor skal frigjøre tid til pedagogisk ledelse for å kunne følge opp nødvendig utvikling.

I vår litteraturgjennomgang om lærervurdering fant vi lite fra rektors eget perspektiv om hvordan lærervurdering og oppfølging av lærere påvirker rektors rolle, nasjonalt og internasjonalt. Dette bekreftes av flere forskere (Kowalski & Dolph 2015, Hill 2013, Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015). Vi har som formål å bidra med kunnskap om dette og har formulert følgende problemstilling for oppgaven: ***Hvordan kan vi forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser?***

Dagens krav til rektorrollen er ambisiøse og omfattende. Nye forventninger om tydelig ledelse og pedagogisk ledelse har endret rollen. Som alle endringer i eksisterende strukturer skjer de gradvis (Utdanningsdirektoratet 2015a). I forbindelse med den nasjonale satsningen på rektorutdanning utga Utdanningsdirektoratet i 2015 et rammeverk med klare krav til rektors ledelse, der ansvarliggjøring for resultater, profesjonell dømmekraft, og det å kunne ta gode beslutninger på bakgrunn av kunnskap står sentralt (Utdanningsdirektoratet 2015a). Rammeverket reflekterer økende føringer om rektors rolle i politiske styringsdokumenter.

For å kunne svare på problemstillingen vår har vi organisert studien omkring tre forskningsspørsmål. I det følgende presenterer vi disse sammen med en begrunnelse for våre valg av spørsmål.

### ***1. Hvordan kan vi forstå rektors rolle i ledelse av lærervurderingsprosesser?***

Økt involvering i oppfølging av lærernes arbeid er en sentral del i de nye forventningene til rektorrollen (St. meld. nr. 30 2004, St meld. nr. 31 2008, Meld. st. nr. 19 2010). Kunnskapsløftet som styringsreform betydelig ansvar til skoleeierne for å gjennomføre læreplanens mål. Samtidig myndiggjøres rektor til å drive mål- og resultatstyring (Møller 2011). Dette har betydning for rektors mandat og handlingsrom. I lys av lærervurderingsprosesser som nytt fenomen i norsk skolesammenheng, er det nå satt i gang en utprøving av en ordning for lærervurdering fra sentralpolitisk hold. Det er klare signaler om at det er økt interesse og intensjoner om å utvikle retningslinjer for oppfølging av lærernes arbeid (GNIST-arbeidsgruppen 2014, Utdanningsdirektoratet 2015b). Trender som følge av internasjonale og nasjonale aktørers påvirkning og innflytelse kan bidra til at rektors rolle endres (Møller 2011). Internasjonale studier viser funn på at rektors tolkning av forventninger har betydning for gjennomføringen av lærervurderingsprosesser (Tutyens & Devos 2010, Louis & Robinson 2012). Vi vil derfor undersøke hvordan rektor ser på sin rolle i ledelse av lærervurderingsprosesser.

### ***2. Hvordan bruker rektorene kunnskap i ledelse av lærervurderingsprosesser?***

Rektors kunnskapsgrunnlag kan ha betydning for lærervurderingsprosesser, der i blant pedagogisk kunnskap, fagdidaktisk kunnskap og ledelseskompetanse i vid forstand (Robinson 2014, Tutyens & Davos 2011, Møller 2011). Det økende fokuset på evidens og kunnskapsbasert ledelse fordrer en antagelse om at rektorer bør holde seg oppdatert og inneha kompetansen til å anvende denne kunnskapen (Møller 2011, Robinson 2014, Røvik 2014). Flere studier finner at rektors kompetanse har betydning for lærervurderingsprosessene (Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015, Tutyens & Devos 2010). En går så langt som å si at rektors nye rolle krever en ny rektorutdanning (Neumerski mfl. 2014). Vi vil derfor undersøke rektors perspektiver på anvendelse av kunnskap og hva kunnskap har å si for rektors ledelse av lærervurderingsprosesser.

### ***3. Hvordan leder rektor implementering av lærervurderingsprosesser?***

Det å kunne lede utviklingsarbeid og læring for alle i organisasjonen er et viktig element i rektors nye rolle (Meld. St. nr. 20 2013). Rektors rolle kan ha betydning for implementeringen av utdanningspolitiske føringer, blant annet lærervurderingsprosesser (Tutyens & Devos

2010, Røvik 2014). Dette siste forskningsspørsmålet ble til som følge av analyseprosessen i vår studie. Gjennom analysen oppdaget vi at rektorene fortalte mye om strategier for implementeringen av lærervurderingsprosesser. Derfor vurderte vi at disse perspektivene måtte frem som et eget tema i analysen og drøftingen, og perspektivene dannet grunnlaget for vårt siste forskningsspørsmål.

## 1.2 Begrepsavklaring

Lærervurderingsprosesser er et begrep vi bruker i gjennom hele oppgaven og her vil vi begrunne bakgrunnen for bruken av begrepet. Lærervurdering som begrep er vanskelig å definere fordi det råder mange oppfatninger om dets innhold, metode og formål og det er mange ulike synspunkter på hvordan lærervurderingsprosesser forstås og utføres. Ifølge Kunnskapssenteret (Lillejord mfl. 2014) har lærervurdering to formål. Det ene formålet er at former for vurdering brukes til å måle sider ved lærernes kompetanse og prestasjoner. Det andre formålet er at vurderinger og tiltak skal bidra til lærernes kompetanseutvikling. Det påpekes at lærervurdering som praksis er spredt og sporadisk. Det ser ut til å være vanskelig å forankre vurderingsaktivitetene i skolens organisasjon, og videre få til et godt system for lærervurdering (Lillejord mfl. 2014)

I vårt litteratursøk har vi lest om mange variasjoner av lærervurdering. Vi ønsker å presisere at vårt fokus rettes mot lærervurdering som system. Vi har derfor valgt å bruke begrepet lærervurderingsprosesser når vi omtaler det vi forsøker å studere. Lærervurdering som begrep forbindes av mange med en vurderingsskala der lærerne rangeres etter at de har fått sin praksis vurdert. I internasjonal sammenheng er dette en metode som benyttes ofte. Dette er ikke praksis for noen av rektorene vi har intervjuet og er heller ikke en del av Utdanningsdirektoratet sin pilotering av ordningen med lærervurdering<sup>1</sup> (Utdanningsdirektoratet 2011b, Lillejord mfl. 2014, GNIST-arbeidsgruppen 2014, GNIST-arbeidsgruppen 2015, Utdanningsdirektoratet 2015b). Det kan derfor være misvisende å bruke begrepet lærervurdering da det ofte forbindes med rangeringer og skåring. Utdanningsdirektoratet har heller ikke brukt begrepet lærervurdering, da dette kan føre til misoppfatninger (GNIST-arbeidsgruppen 2014, GNIST-arbeidsgruppen 2015). Lærervurdering er altså ikke et godt definert eller avgrenset begrep i norsk litteratur. På

---

<sup>1</sup> Vi omtaler dette i kapittel 2.



engelsk finner vi ulike begreper, blant annet teacher evaluation, assessment og appraisal, i forbindelse med lærervurdering. På norsk har vi sett variert begrepsbruk vedrørende lærervurdering, blant annet lærerevaluering, undervisningsvurdering og undervisningsevaluering.

## **1.3 Avgrensning**

I det følgende avsnittet gir vi en kort beskrivelse av hvordan vi har valgt å avgrense oppgaven. Som nevnt innledningsvis vet vi at flere land, deriblant USA, har praktisert ulike former for lærervurdering i flere tiår. Det finnes mye litteratur og mange studier om temaet, mange med fokus på gjennomførbarhet av ulike typer systemer for lærervurdering. I vår oppgave forsøker vi ikke å vurdere ulike former for lærervurdering eller å si noe om lærervurdering bør eller ikke bør praktiseres.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Vår oppgave har tre gjennomgående temaer; lederrollen, kunnskap og endringsledelse. Disse samsvarer med våre tre forskningsspørsmål. Teori-, dataanalyse og drøftingskapitlene er alle strukturert etter disse temaene. I kapittel to redegjør vi for oppgavens relevans og problemstilling gjennom å presentere bakgrunnsinformasjon og deretter relevant litteratur om lærervurderingsprosesser. I kapittel tre presenterer vi teorien vi har valgt å bruke for å belyse de empiriske funnene våre. Kapittel fire er en gjennomgang av vår metodiske tilnærming og en vurdering av ulike aspekter av studiens kvalitet. Analysen av datamaterialet presenteres i kapittel fem. Funnene fra analysen drøftes opp mot teori i kapittel seks. Til slutt presenterer vi vår konklusjon, implikasjoner for skoleledelse og forslag til videre forskning i kapittel syv.



## 2 Bakgrunn og litteratur

I dette kapitlet redegjør vi for internasjonal og nasjonal utvikling som vi finner relevant for vårt tema. I den første delen viser vi til undersøkelser fra internasjonale aktører, nasjonale styringsdokumenter og satsingsområder, samt trender i fremtredende forskning. I den andre delen har vi oppsummert funn fra et utvalg av studier som omhandler rektors perspektiver vedrørende lærervurderingsprosesser.

### 2.1 Bakgrunn

Norske utdanningsmyndigheter stiller stadig tydeligere krav til sterk skoleledelse. I Stortingsmelding nr. 31 “Kvalitet i skolen” (2008) fremheves det at rektor er ansvarlig for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, vurdere skolens praksis og resultater, sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, utvikle og bruke lærernes kompetanse og forvalte skolens ressurser. En rekke internasjonale studier viser til rektors betydning for kvalitet på opplæring og elevenes læringsutbytte (Robinson 2014, Hattie 2008, Møller 2011). Røvik (2007) hevder at vi er inne i en periode der trenden er å være opptatt av evidensbasert kunnskap. Det er nå større fokus på evidensbasert kunnskap om læring med tanke på elevenes læringsutbytte (Robinson 2014, Røvik 2007, Møller 2011, Hattie 2008). Skoleforskere undersøker konkret hvilke aktiviteter og praksis som har en positiv effekt på elevenes læring.

Norsk utdanningspolitikk påvirkes av internasjonale rapporter som påpeker behovet for sterkere pedagogisk ledelse (Røvik 2014). Rapporter fra OECD og TALIS-undersøkelsene melder om svak tilbakemeldingskultur og behov for tettere oppfølging av lærernes undervisning (Nuesche 2011, Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt 2014). OECD hevder at norske lærere får for lite tilbakemelding på arbeidet de gjør (Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge 2011). I OECDs gjennomgang på vurdering av undervisning i norske skoler så de på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. OECD er kritiske når de omtaler den norske lærerevurderingspraksisen og nevner spesielt mangel på nasjonale retningslinjer og lovgiving, samt mangel på rutiner som sikrer at alle lærere får tilbakemelding på sin undervisning og hvorvidt de har utviklet seg som lærer (Lillejord mfl. 2014). I forbindelse med dette viser resultatene fra TALIS at lærere som får tilbakemelding på arbeidet sitt er mer tilfredse i yrket enn andre (Carlsten mfl. 2014).

Evidensbasert kunnskap og kunnskapsbasert praksis er stadig et tema for debatt (Møller 2011). Fremtreden av evidensbasert kunnskap satt i praksis kan ha sammenheng med en forventning om at funn fra skoleforskning skal gi føringer for det som settes i praksis (Møller 2011). Evidensbaserte forskere som Robinson (2014) og Hattie (2008) er to av de mest fremtredende forskerne som har bidratt til nye måter å tenke på når det gjelder fokus for skoleledere. Store metastudier som har til hensikt å avdekke effekten av ulike praksiser gir et viktig bidrag til vårt fokus på betydningen av skolelederens innflytelse på utvikling av undervisning og elevens læring. Konstantopoulos og Chung (2011) og Hattie (2008) har funnet at undervisningskvaliteten er den viktigste faktoren for å påvirke elevenes læringsutbytte. Flere studier finner at elever lærer mer på skoler med sterk “instructional leadership”, der effektiv skoleledelse fordrer rektors kunnskap om undervisning (Robinson, Lloyd & Rowe 2008, Marzano & Toth 2013). Marzano og Toth (2013) viser til en studie som finner en sterk sammenheng mellom rektorenes tro på egen kapasitet til å utvikle skolen og økt læringsutbytte for elevene.

*(...)the findings do mean that a school's leadership is likely to have more positive impacts on student achievement and well-being when it is able to focus on the quality of learning, teaching, and teacher learning. (Robinson mfl. 2008, s. 34)*

Til tross for fokuset på viktigheten av pedagogisk ledelse får rektorer lite opplæring om hvordan man kan bedrive pedagogisk ledelse (Neumerski mfl. 2014). Neumerski mfl. (2014) påpeker også at politikere og premissleverandører kan påvirke, og til og med, omdefinere rektors rolle gjennom nye systemer for lærervurderingsprosesser. Rapporten deres er basert på en amerikansk kontekst, der man har lengre erfaring med lærervurderingsprosesser enn det man har i Norge. Tutyens og Davos (2011) lister opp flere kompetanser som lærere mener er sentrale når rektorer skal evaluere lærerens undervisning, deriblant å kunne nok om fagdidaktikk for å kunne gi meningsfulle tilbakemeldinger, å kunne bruke sin pedagogiske kunnskap for å gi god støtte til læreren, og å legge til rette for en god relasjon mellom lederen og læreren. Tutyens og Devos (2011) refererer til Spillane og Louis som peker på at en viktig forutsetning for at rektor skal kunne følge opp undervisning og læring er at rektor må forstå kunnskapen en lærer må inneha for å kunne undervise mest mulig effektivt. Robinson (2014) oppsummerer det slik:

*Dette nye fokuset på resultater og den økte ansvarliggjøringen av skoleledere for å oppnå dem har endret rektors rolle. Tidligere ble det forventet at rektor skulle være en effektiv administrator - den personen som sørget for å følge alle retningslinjene, og som*

*passet på foreldrerelasjoner, eiendom, finansiering og elevdisiplin. Nå er forventningen at skoleledere kan samarbeide positivt med lærerne sine for å forbedre undervisningen. (Robinson 2014, s. 140)*

Ifølge Riis og Ehrstedt (2013) er det mange tegn på at skolen som organisasjon har store utfordringer når det gjelder å tilpasse seg raskt nok til skiftende omgivelser og endringer før det er for sent. De setter fingeren på paradokset mellom det at dagens kunnskapssamfunn krever kontinuerlig endringsarbeid og skolenes tendens til å motsette seg endringer. Rektorene må ta inn over seg endringene i samfunnet og legge forholdene til rette for at de ansatte er beredt på hva dette medfører for skolen (Riis & Ehrstedt 2013).

Fra utdanningspolitisk hold ser vi at det legges større vekt på rektors rolle for involvering i lærernes praksis (St. meld. nr. 30 2004). Stortingsmeldingene fra det siste tiåret vier stadig økende plass til skoleledelse og betydningen god skoleledelse har for læringsresultater. Fra Melding til Stortinget nr. 30 Kultur for læring (2004), som i hovedsak introduserer den nye læreplanen Kunnskapsløftet, ser vi at det meldes om behov for tydeligere og mer kraftfullt lederskap der lederne er interessert i lærernes arbeid og bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. Selve stortingsmeldingen varsler et systemskifte med vekt på kompetansemål, kvalitetsvurderingssystem, utvikling av skolen som en lærende organisasjon og vekt på tydelig skoleledelse. Kunnskapsløftet blir i denne stortingsmeldingen ikke bare introdusert som en læreplanreform, men som en skolereform der det legges opp til reformendringer i skolens innhold, organisering og struktur. Gradvis har utdanningsstyringen endret seg fra å være sentralt styrt til læreplanstyrt der det kommunale skoleeiernivået har fått ansvar for resultater og skal legge til rette for at rektor skal kunne prioritere pedagogisk ledelse.

I Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen (2008) skisseres tydelige krav til rektors rolle som pedagogisk leder der det er nødvendig å ha faglig innsikt for å kunne lede skolen i riktig retning. Med den nasjonale satsningen for rektorutdanning er hovedfokuset spesielt rettet mot at rektor skal få en klarere forståelse av sin rolle, og få økt evne til å stå i den. I tillegg skal de øke sin kompetanse for å kunne lede skolen, forbedre elevenes læringsresultater og læringsmiljø, være ansvarlige for styring og administrasjon, lede samarbeid og organisasjonsbygging, veilede lærere, utvikling og endring (St.meld. nr. 31 2008). Stortingsmeldingen tar for seg endringer i rektors rolle, der desentralisering og ansvarliggjøring for elevresultater og nye pedagogiske trender fører til at rektors jobb er mer

omfattende enn tidligere. Det påpekes i den sammenheng at det har vært lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. Stortingsmeldingen problematiserer funnene fra OECDs undersøkelse der det vises til at norske skoleledere ønsker å drive mer pedagogisk ledelse, men opplever at de administrative oppgavene opptar det meste av deres tid (nr. 31, 2008). Betydningen skoleledelse har for elevenes læringsresultater tydeliggjøres ytterligere i den påfølgende meldingen til Stortinget nr. 19 Tid til læring (2010). Også her problematiseres det at rektorers tid går med til administrativt arbeid på bekostning av pedagogisk ledelse. Det gis i sterkere grad direkte råd om å gjennomgå arbeidsområdene som tillegges skoleledelsen og deretter vektlegge støtte, vurdering og utvikling av lærernes arbeid.

*God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. (St. meld. nr. 19 2010 s. 13)*

Når det gjelder rektors formelle kompetanse, setter Stortingsmelding nr. 31 (2008) krav om at den som tilsettes som rektor må ha pedagogiske kvalifikasjoner, i tillegg til ledelsesferdigheter. Det uttrykkes forøvrig ikke noe spesifikt om hva de pedagogiske kvalifikasjonene innebærer, heller ikke hva som menes med lederferdigheter.

Utdanningsdirektoratet (2015a) har i de senere årene utarbeidet retningslinjer for god ledelse. I en brosjyre laget i forbindelse med den nasjonale satsningen på rektorutdanning står det blant annet at rektor er ansvarlig for å sikre at alle ansatte får oppfølging og støtte for å legge til rette for et godt læringsmiljø for elevene (Utdanningsdirektoratet 2015a). Rektor forventes å ha kompetanse, kvalifikasjoner og legitimitet til å utøve profesjonelt skjønn og utnytte den eksisterende kompetansen i skolen (Utdanningsdirektoratet 2015a).

Mange land har iverksatt lærervurderingsordninger, og mye tyder på at det vil bli etablert nasjonale retningslinjer for lærervurdering i norske skoler (Elstad, Lejonberg & Christophersen 2015). I 2009 opprettet Kunnskapsdepartementet et samarbeid kalt GNIST-partnerskapet. Partnerskapet skulle være en del av en helhetlig satsing på læreryrket, herunder utvikling av tiltak for å bedre rekrutteringen, sikre utvikling av lærerutdanningen og videreutvikle lærere som allerede er i yrket (Kunnskapsdepartementet 2009). Høsten 2013 utnevnte GNIST-partnerskapet en arbeidsgruppe med følgende mandat:

*Arbeidsgruppen skal identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling. (GNIST-arbeidsgruppen 2014, s. 4)*

To rapporter ble utarbeidet parallelt med hverandre. Rapportarbeidet, ledet av Eyvind Elstad, professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleledelse ved Universitetet i Oslo og leder av Nasjonalt råd for lærerutdanning, var en utredning av forutsetninger og vilkår for en vellykket lærervurdering. Gruppen som utarbeidet denne rapporten besto av representanter fra arbeidsgiver-, lærer-, elev-, og skolelederorganisasjoner, samt en representant fra Kunnskapsdepartementet (GNIST-arbeidsgruppen 2014). Den andre rapporten var en systematisk gjennomgang av kunnskap om former for lærervurderingspraksiser som kan bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Denne rapporten ble en kunnskapsoversikt over nyere forskning om lærervurdering og ble produsert av Kunnskapssenter for utdanning (Lillejord mfl. 2014).

Gjennom undersøkelsene gjort av GNIST-arbeidsgruppen (2014) og Kunnskapssenteret viste det seg at lærermotstand kan ha en hemmende effekt på suksess for lærervurdering. Det konkluderes blant annet med at et lærervurderingssystem må bære preg av tillit mellom partene som er involvert, og det må være forutsigbart (Elstad, Lejonberg & Christophersen 2015). I diskusjonen innad i arbeidsgruppa handlet det også om symboleffekten av begrepet som skal brukes for systemer med lærervurdering. Noen hevder at visse begreper, for eksempel lærervurdering, bidrar til uønskede assosiasjoner, som blant annet tiltak for kontroll og overvåkning (GNIST-arbeidsgruppen 2014). Som nevnt innledningsvis, har Kunnskapsdepartementet, gjennom Utdanningsdirektoratet, siden satt i gang tiltak for en nasjonal praksis for lærervurdering i form av et pilotprosjekt som de har kalt *Vurdering for profesjonsutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2015b). Høsten 2015 ble omtrent ti skoler med i piloteringen. Én av forutsetningene for deltakerskolene var at de allerede skulle ha drevet med en form for lærervurdering og at de hadde gjennomført en prosess for å sikre at alle involvert hadde tillit til metodene som skulle brukes. Skolene skulle ta i bruk fire kilder for informasjon til systematisk vurderingsarbeid; elevenes tilbakemeldinger, kollegaobservasjon med tilbakemelding, ledelsens observasjon med tilbakemelding og ulik informasjon om elevens læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2015b).

Å være direkte involvert i lærernes undervisning og oppfølging av elevenes læringsresultater har ikke vært tradisjon for rektorer i Norge. Forventninger fra politisk hold om rektors oppfølging og pedagogisk ledelse øker stadig. Skoleledere må forholde seg til

ansvarliggjøring av elevresultater, må stille klare forventninger, og skape gode forhold for profesjonell utvikling for lærere (Tutyens & Devos, 2010, Robinson 2014). Økende fokus på oppfølging og vurdering av lærere og undervisning er nå en tydelig trend i Norge.

## 2.2 Gjennomgang av tidligere forskning

Her presenterer vi relevant forskning vedrørende rektors perspektiver på lærervurdering. Et litteratursøk vil kunne hjelpe forskeren med å utvikle bedre problemstillinger om et tema (Yin 2014). Vi har derfor gjort et litteratursøk for å finne ut hva som er skrevet om rektors perspektiver på lærervurdering. Lærervurdering og skoleledelse som pedagogiske handlinger har utviklet seg mye gjennom de siste tiårene (Robinson 2014). For å sikre at vi baserer oss på oppdatert kunnskap har vi valgt å avgrense søket til å gjelde studier som var publisert fra og med 2010 (se vedlegg nr. 1). Vi fant ingen norske studier som handlet direkte om dette og derfor har vi basert oss på forskning fra andre land. I det følgende avsnittet oppsummerer vi funnene fra de relevante studiene som ble plukket ut fra søket.

Gjennomgående for mange studier er at rektors oppfatning om lærervurdering har betydning for gjennomføringen. Blant annet fant vi at mange forskere trekker frem rektors tolkning og forståelse av føringer fra skoleeier som avgjørende faktorer for selve lærervurderingsprosessene (Louis & Robinson 2012). Derrington og Campell (2015) viser til funn der kunnskap om rektors holdning overfor endringer i systemer for lærervurdering kan gi skoleeiere og utdanningsmyndigheter retning når det gjelder å utarbeide støttesystemer for rektorene. Kraft og Gilmour (2015) fant at det var stor variasjon i rektors oppfatning av formålet med lærervurderingen og nytteverdien av den.

Flere av studiene vi undersøkte trekker også frem rektorenes perspektiver på fordeler og ulemper med arbeidet med lærervurdering. Noen rektorer rapporterer at de opplever at systemer for lærervurdering øker den profesjonelle dialogen (Hill 2013, Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015). Ett funn er at noen rektorer setter pris på at skoleeier pålegger dem å bruke eksternt utviklede systemer for lærervurdering fordi det gir rektorene et system for å følge opp lærerne som de selv kanskje ikke ville klart å få etablert (Neumerski mfl. 2014).

Lærervurderingsprosesser beskrives også av noen rektorer som en del av deres pedagogiske ledelse og lærervurdering oppfattes som et verktøy for å øke undervisningskvaliteten (Hill 2013). Videre oppleves det at lærervurderingsprosessene er en anledning til å bidra i lærerens



utvikling (Hill 2013). Det er viktig å bemerke at rektorene som presenteres i disse studiene er tilsatt ved skoler der skoleeier har pålagt skolene å gjennomføre ulike systemer for lærervurdering. Et funn av Hill (2013) og Maharaj (2014) viser at rektorene ønsker noe autonomi i prosessene, spesielt ønsker de å få lov til å bruke supplerende metoder for å støtte vurderingsprosessen. Noen rektorer opplever at vurderingsverktøyene ikke reflekterer kvaliteten på lærerne (Maharaj 2014). Noen rektorer var misfornøyde med systemet de var pålagt å bruke da det krevde at de måtte omdisponere tiden deres til aktiviteter som de følte var mindre viktige enn det de ellers ville ha brukt tiden sin på (Neumerski mfl. 2014). Tidspress var et gjennomgående tema i mange av studiene (Grissom, Loeb & Master 2013, Hill 2013, Maharaj 2014, Neumerski mfl. 2014, Derrington & Campbell 2015, Flores & Derrington 2015, Kraft & Gilmour 2015). Hallinger mfl. (2014) og Grissom mfl. (2013) peker på tidspresset som mange rektorer føler på og stiller spørsmål ved om den tiden de er pålagt å bruke på lærerevurdering vil bidra til å øke kvaliteten i skolen.

Betydningen av kompetanse er et annet tema som blir løftet frem. Flere finner at rektorene fra sine studier føler seg tryggere og mer kompetente i vurderingsrollen da de evaluerte lærere i fag der de selv hadde kompetanse (Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015, Tuytens & Devos 2010). Det var store forskjeller mellom hvor forberedt rektorer i to ulike stater i USA følte seg da de skulle implementere endringer i lærervurderingssystemer (Kowalski & Dolph 2015). Flere av studiene fant at rektorene ikke føler seg godt nok forberedt og at de ikke har nok opplæring (Hill 2013, Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015). Rektorer kunne også rapportere at de ikke hadde kunnskap om hvordan de skulle håndtere oppfølgingen av lærere som fikk praksisen sin vurdert som ikke tilfredsstillende og noen av rektorene unngikk å konfrontere lærere med deres svakheter av denne grunnen (Hill 2013). I noen tilfeller rapporterte rektorene at de hadde tilegnet seg den nødvendige kompetansen gjennom selvstudier og at de oftest ga råd og støtte basert på egne erfaringer fra egen undervisning (Hill 2013, Kraft & Gilmour 2015). Neumerski mfl. (2014) hevder at det er behov for en ny utdanning rettet mot rektors nye rolle. Derrington og Campbell (2015) sier at den støtten rektorer får i lærervurderingsprosesser er viktig og må planlegges.

Et annet tema som dukket opp i en av studiene var lærervurderingssystemenes betydning for hva rektor vektlegger som god pedagogisk ledelse og undervisning. Neumerski mfl. (2014) fant at systemer for lærervurdering og endringer i disse systemene kan omdefinere rektors rolle fordi rektorene legger så mye vekt på rubrikkene og verktøyene at de blir førende for

deres pedagogiske ledelse. Videre påpeker de at systemer for lærervurdering derfor bør være gjennomtenkte og evidensbaserte fordi de kan bli førende for hvordan rektorer definerer god undervisning. Hvordan lærervurdering påvirker relasjonen mellom lærer og rektor var også et gjennomgående tema i studiene. I noen tilfeller opplever rektorene at lærervurderingen bidrar til økt mistillit fra lærerne (Neumerski mfl. 2014). I andre tilfeller opplever ikke rektorer at lærervurdering påvirker relasjonen med lærerne på noen negativ måte (Maharaj 2014). En av studiene fant at rektorer opplevde at lærervurdering, i form av observasjon av undervisning, oftere gjorde at lærerne ble mindre skeptiske og rapporterte at de ikke følte at rektoren lenger var “ute etter å ta de” når de gjorde noe “feil” (Kraft & Gilmour 2015). Flere studier rapporterte at rektorene opplevde at kommunikasjon og samarbeid med lærerne i lærervurderingsprosessene var viktig (Hill 2013, Derrington og Campbell 2015). En annen studie peker på at det er kjent at rektors rolle har betydning for implementeringen av utdanningspolitiske føringer og allikevel er det forsket lite på rektors rolle i implementeringen og gjennomføringen av lærervurdering (Tuytens & Devos 2010). Det er skrevet relativt lite om rektors perspektiver på lærervurdering og det er skrevet spesielt lite om rektors rolle og erfaringer som rektorer har med lærervurdering (Kowalski & Dolph 2015), (Hill 2013, Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015).

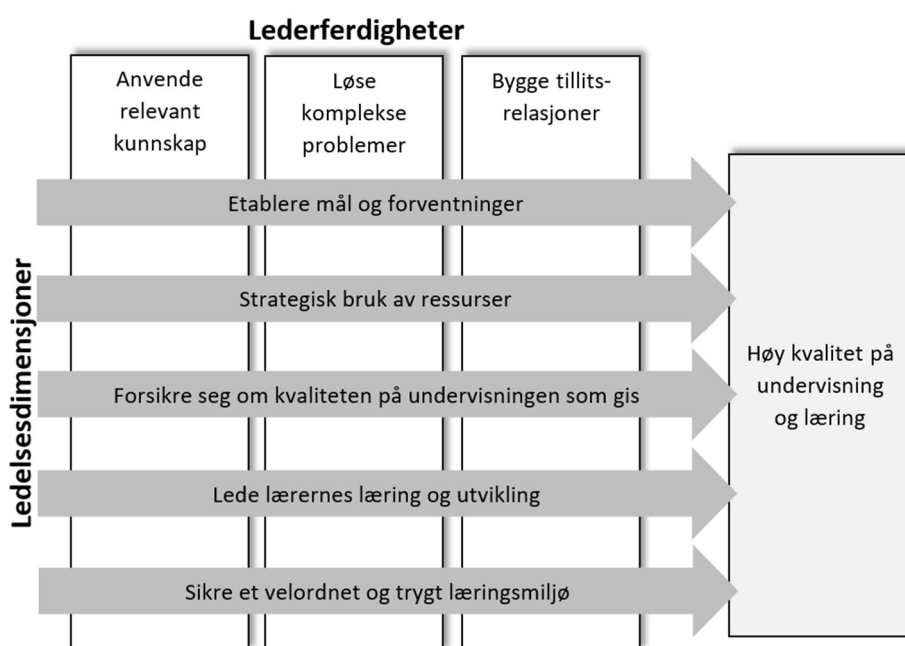
## 2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert bakgrunnsinformasjon og en gjennomgang av relevant litteratur om lærervurderingsprosesser. Hensikten har vært å presentere studiens relevans. Oppsummeringsvis kan vi si at lærervurdering trekkes frem som et sentralt tema av nasjonale og internasjonale aktører og at rektorer i norske skoler møter på elementer av lærervurdering i økende grad i sin rolle som skoleleder. Vi ser fra litteratursøket at få har studert rektors perspektiver og erfaringer med arbeidet og de funnene som er gjort er tvetydige, men tyder på at rektors perspektiver har betydning for arbeidet. På bakgrunn av dette vil vi hevde at vår studie har relevans både for skoleledere og skoleforskere, og andre som har en interesse for skole og skoleledelse.

# 3 Teori

I denne delen vil vi presentere vårt teoretiske rammeverk for oppgaven. I det første delkapittelet presenteres teori om hvordan ledere skaper og konstruerer sin rolle. I den andre delen av kapittelet presenteres teori om betydningen av pedagogisk kunnskap og translasjonskompetanse. Til sist legger vi frem ulike teorier om endringsledelse.

Robinsons (2014) rammeverk for elevsentrert ledelse (se figur 3.1) bygger på et fokus om at skoleledere skal drive tydelig pedagogisk ledelse som innebærer oppfølging av lærernes arbeid. Robinsons (2014) rammeverk består av fem dimensjoner for ledelse som innebærer de mest effektfulle områdene som skoleledere kan ha fokus på. Disse fem er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, kvalitetssikring av undervisningen, ledelse av læreres læring og utvikling, og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. På tvers av disse dimensjonene skisserer hun tre kapasiteter, eller kompetanser, som skoleledere trenger for å jobbe effektivt innenfor dimensjonene. Disse tre er å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer, og å bygge tillitsrelasjoner. For Robinson (2014) er målet med elevsentrert ledelse å øke kvaliteten på undervisningen, og dermed øke elevenes læringsutbytte. I løpet av oppgaven kommer vi nærmere inn på flere av elementene i Robinsons (2014) rammeverk, den presenteres derfor i sin helhet her.



Figur 3.1 Rammeverk for elevsentrert ledelse (kilde: Robinson, 2014 s. 26).

## 3.1 Rollen som leder

*Ledere, som andre sosiale aktører, utøver roller, de er gitt noen relativt faste formater for adferd som de følger (Strand 2001, s 335).*

For å forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser er det nyttig å se på rektors rolle i lys av rolleteori. Lederrollen utkommer av balansen mellom organisasjonens formelle krav, andres forventninger og lederens egne tolkninger, og en belysning av lederrollen kan gi innblikk i hvordan ledere inntar og skaper roller i organisasjoner (Strand 2001). Møller og Ottesen (2012) hevder at skoleledere bør stimuleres til analyser og diskusjoner om hvordan motsetningsfylte forventninger kan håndteres. De trekker fram at det å ha kunnskap og ferdigheter bidrar til analytisk blikk som en del av et flerfaglig kunnskapsgrunnlag rektor bør ha. Rollebegrepet kan ifølge Strand (2001) anvendes på flere måter. Det første som er som nevnt er at det er en måte å belyse innholdet av rektorrollen. Det andre perspektivet er hvordan rektor selv kan bruke rolleteori for å forstå handlingsrommet sitt. Summen av rolleforståelsen leder til handling innenfor en sammenheng som gir føringer og mening (Strand 2001). Gjennom å se på hvilke forventninger som stilles til rollen, og hvem som står bak forventningene kan rektorene analysere handlingsrommet sitt (Strand 2001). Et videre perspektiv på å forstå rektors ledelse av lærervurderingsprosesser er å benytte Mintzbergs (2009) rolleteori der fokuset er å identifisere lederens handlinger. Ved å skille de ulike lederrollene fra hverandre kan man si noe om hva lederen gjør i organisasjoner (Mintzberg 2009). Lærervurderingsprosesser innebærer å innhente informasjon om undervisningskvaliteten og i dette perspektivet er det interessant å se på rektors informasjonsrolle.

### 3.1.1 Oppfatninger og forventninger

Ifølge Robinsons (2014) forskning er rektors ledelse av lærernes undervisning den faktoren som har størst effekt på elevenes læringsresultater. I skolen har rektor det overordnede ansvaret for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø (Møller 2011). Rektorrollen innebærer at et utall aktører har forventninger til hvordan rollen utføres, det være seg lærere, elever eller skoleeier.

*Ledere handler, som andre, etter instruksjer, egne analyser og vurderinger, vaner, press, reelle og innbilt forventninger. (Strand, 2001 s. 359)*

Det vil være store forventninger til, og oppfatninger om, lederrollen innad i en organisasjon. Forventningene kommer fra flere steder og spiller inn på hvordan en leder forstår sin rolle og prioriterer sine aktiviteter (Strand 2001). Som skoleleder må man håndtere en arbeidsplass som er preget av ulike interesser og man befinner seg i et konstant krysspress (Møller og Ottesen 2012). Møller (2011) påpeker at det ikke finnes en samlet teori som fanger opp kompleksiteten av rektorrollen, men det er likevel viktig å være bevisst faktorene om hvordan ledelse er forankret i historisk og kulturelt betingede forestillinger og begrunnelser. I Stortingsmelding nr. 31 (2008) presiseres det at rektorrollen er mer krevende og komplisert enn tidligere, og at det er høye forventninger til rektorer. Det understrekes at dette krever kompetanse og vilje til å lede, og at det skapes aksept blant lærerne for at det utøves lederskap. For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og evne til å kommunisere (Møller 2012).

Hensikten bak Strands (2001) rolleteori er å vise “hvordan ledere pålegges, inntar og skaper roller i organisasjoner, slik at adferden de faktisk utøver, blir balansen mellom organisasjonens formelle krav, andres forventninger og lederens egne valg og tolkninger” (s. 337). Gjennom å se på hvordan ledere pålegges, inntar, og skaper roller kan vi si noe om hva de gjør for organisasjoner (Strand 2001). Rollebegrepet er altså nyttig for å se lederrollens funksjon i en organisasjon. Videre trekker Strand (2001) fram at rollebegrepet kan brukes både som analytisk begrep og som utgangspunkt for refleksjon rundt egen rolle. Dette er spesielt viktig for lederrollen fordi den er mer motsetningsfylt enn andre roller og ledere blir tvunget til å framtre i ulike roller (Strand 2001). Strand (2001) benytter Lotsbergs rolleanalyse (referert i Strand 2001) som utgangspunkt for analyse av egen rolle. Ledere får oversikt over egen rolle ved å stille seg spørsmål på fire hovedområder. Det første spørsmålet en leder kan stille seg er hvilke oppgaver og funksjoner som ligger i sin stilling, inkludert hvilke oppgaver og væremåter som ligger som et minimum i stillingen. Det andre er å vurdere hvilke fullmakter og ressurser som følger med stillingen, og hva lederen kan ta i bruk for å utøve sine funksjoner. Det tredje handler om hvem som har forventninger og krav til stillingen. Det fjerde og siste spørsmålet lederen kan stille seg er hva innholdet i forventningene er. Lederen må blant annet vurdere hvilke forventninger som kan imøtekommes, og hvilke forventninger som gir handlingsrom. Strand (2001) påpeker i denne sammenheng at lederroller er mangfoldige og sammensatte, og vil være preget av ulike og motstridende oppfatninger. Derfor er det nyttig å reflektere over sammenhengen mellom selve organisasjonen og egen rolle.

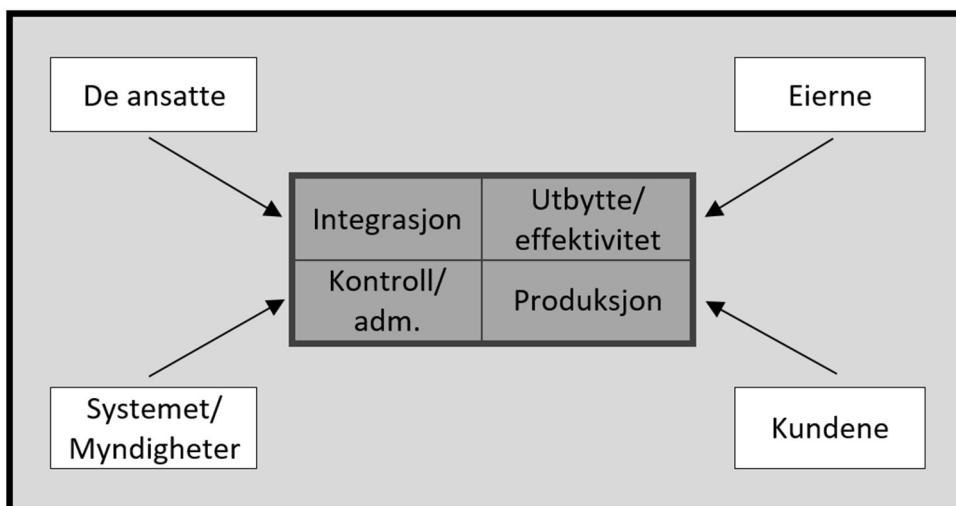
Roller identifiseres i alt sosialt liv, de kan gis ut av formell organisering og av uformell samhandling mellom mennesker (Strand 2001). Roller kan være både faste og mindre faste, og hver enkelt rolleinnhaver har et visst rom for hvordan man utfører rollene. Strand (2001) påpeker at personer med identiske roller kan både oppfatte og utøve disse forskjellig. Normene som knyttes til roller komme til uttrykk gjennom de forventningene relevante aktører stiller til rolleinnhaveren. Disse, sammen med de formelle bindingene og fullmaktene knyttet til rollen, og rolleinnhaverens egne tolkninger, er alle med på å bestemme normene (Strand 2001). Organisasjoner er avhengige av at deltakerne utfører sine gitte roller, da dette bidrar til å redusere variasjon, ustabilitet og uforutsigbarhet (Strand 2001). Rollene gir legitimitet, det vil si, rett til å oppføre seg på visse måter. Det gir i tillegg rett til å ta i bruk visse ressurser, og det at man blir gjenkjent i en rolle aktiviserer en rekke forutbestemte oppfatninger. Strand (2001) understreker at rollene ikke kan ses på uten konteksten. Roller kan være mer eller mindre faste og mange roller er preget av tvetydighet og konflikt. Ifølge Strand (2001) må man ta i betraktning hvordan omgivelsene virker og hvordan hovedpersonen opplever situasjonen. Summen av rolleforståelsen leder til handling innenfor en sammenheng som gir føringer og mening (Strand 2001).

Lederrollen utgjør et mandat og har oppdragsgivere som angir hvilke hovedoppgaver som skal utføres (Strand 2001). Strand (2001) påpeker at det er sjeldent det finnes utfyllende instruksjoner for lederroller. Det formelle mandatet innebærer en gitt stillingsbetegnelse, men vil tolkes i lys av rolleinnhaverens oppfatninger av tradisjon og andre forbilder. Strand (2001) sier at lederjobben er uskarpt definert og det at mange har forventninger til den, gjør at evne til orientering, sortering, fortolkning, tydelighet og konflikthåndtering er viktige egenskaper. Sider som karakteriserer lederrollen er først og fremst at den formelle posisjonen er sterk, med fullmakter og ressurser. Videre er rollen og rollepersonen synlig og relevant for mange, og det stilles mange og sterke forventninger til den. Forventningene kan være uklare og de kan være motstridende. Derfor er det et stort rom for fortolkning og forhandling (Strand 2001).

Gjennom å se på hvordan ledere pålegges, inntar, og skaper roller kan vi si noe om hva de gjør for organisasjoner (Strand 2001). I tråd med nye reformideer i utdanningskontekst fremhever Robinson (2014) rektors pedagogiske rolle som den viktigste rollen og den rollen som gir retning til hvordan skolen skal styres. Møller (2011) påpeker at desentralisering og Kunnskapsløftet som styringsform skaper forventninger om at det skal etableres gode

systemer for samarbeid og kunnskapsdeling i skolen, og at dette påvirker rektorrollen. Mål og resultatstyring fører til at rektorene ansvarliggjøres og yrkesutøvelsen forventes å være kunnskapsbasert (Møller 2011). Mintzberg (2009) ser på lederrollen som et sett av mange roller og fremlegger en teori om at ved å være bevisst de enkelte rollene kan man bli bedre forberedt på å håndtere press fra ulike hold.

Innledningsvis presenterte vi poenget bak det å bruke rolleteori som analytisk begrep og utgangspunkt for selvrefleksjon, blant annet ved at man kan dra nytte av å studere hvem som har forventninger og krav til rollen og innholdet av disse forventningene. Det er ifølge Strand (2001) viktig få oversikt over de sosiale kreftene rundt rollen, for å lettere se muligheter og begrensninger i forming og utøving av rollen. Lederen ser handlingsrommet, og hvilke forventninger man kan imøtekomme og ikke (Strand 2001). Strand (2001) påpeker i denne sammenhengen at den enkelte har stor mulighet til å påvirke størrelsen på handlingsrommet, og at det kan både utvides og trekkes sammen. Store variasjoner i handlingsrommet ved identiske roller er ifølge Strand (2001) avhengig av den enkeltes oppfatning av grensene, kunnskap om muligheter, og erfaring med risiko og utprøving. Videre sier Strand (2001) at samtaler mellom parter med fokus på gjensidige forventninger kan styrke gjensidig respekt og bedre mulighetene for videre kommunikasjon. Organisasjoner er avhengig av at folk utfører sine gitte roller for å sikre stabilitet og forutsigbarhet. Rollene gir legitimitet, noe som innebærer rett til å oppføre seg på visse måter (Strand 2001).



Figur 3.2 Fire grupper som stiller forventninger til ledelsen og hovedretningene på deres forventninger (Kilde: Strand, 2001 s. 352).

Modellen viser hvem som er hovedinteressenter og hvilke krav og forventninger de stiller til ledelse i en organisasjon. Gjennom disse kravene og forventningene er hovedinteressentene med på å påvirke de rollene ledere får. Modellen ovenfor kan brukes i et skoleperspektiv der eierne er rektor som ønsker utbytte og effektivitet i form av resultater og mål. De ansatte kan være lærerne, som ønsker at det settes fokus på de menneskelige sidene ved virksomheten, i form av støtte, motivasjon og ivaretagelse av fellesskapet. Elevene er kundene som har fokus på produksjon, nemlig læring. Systemet/myndigheter kan være skoleeier med ønske om at læreplanens mål oppfylles.

Møller (2011) påpeker at man som rektor er sjef, og samtidig mellomleder i skoleverket. Som rektor har man stor faglig autonomi, noe som innebærer ansvar for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsresultat. Samtidig er man som rektor en mellomleder i et hierarkisk system hvor både nasjonalt og kommunalt nivå legger føringer. Det stilles forventninger om å følge ulike normer og regler knyttet til roller. Rektor vil oppleve ulike forventninger fra henholdsvis lærere og skoleeier. Møller (2011) sier at fordi det ikke gis tydelige nok retningslinjer fra nasjonalt nivå for hvordan læreplanen skal brukes som styringsverktøy i skolen, kan oppdraget tolkes ulikt, i første omgang av skoleeier og så av rektor.

Lederens effektivitet og legitimitet måles ulikt av ulike interessenter, og handlingene vil ha noe å si for hvordan innholdet i lederrollen oppfattes (Strand 2001). Gjennom forventninger stiller relevante aktører krav til rolleinnhavere. De formelle bindingene og fullmaktene knyttet til rollen angir noen av disse. I tillegg er rolleinnhaverens egne tolkninger og forventninger med på å definere rollen. Robinson (2014) trekker frem tillit som et viktig element for å kunne gjennomføre forbedringsprosesser. Hun sier at det nå forventes at rektor har god oversikt over kunnskap om undervisning og læring, samt ferdigheter for å bruke denne kunnskapen i ledelse av lærernes arbeid. Samtidig vil ikke endringer i rektors rolle og nye forventninger til rektor bety at rektor har kapasitet til å oppfylle disse nye forventningene (Robinson 2014). Strand (2001) påpeker man kan være sikker på at det knytter seg forventninger og oppfatninger til lederrollen, allikevel er det ikke alltid klart hvilke normer og oppgaver som ligger i en rolle. Dermed er det ikke sikkert det er samsvar mellom ulike aktørers forventninger, også fra innehaver av lederrollen. Videre sier han at man gjennom handling kan forandre andres oppfatninger om hva rollen skal innebære. Man må vektlegge visse oppgaver og handle på visse måter som oppfattes som legitime. Møller (2011) sier at



legitim makt ofte avhenger av de ulike aktørenes gjensidige forståelse av hvilke normer som binder handlingene. Normene har sitt opphav i av lovfestede rammer i kombinasjon med tradisjon (Møller 2011).

### 3.1.2 Informasjonsrollen

Å lede gjennom informasjon er, ifølge Mintzberg (2009), en indirekte måte å få ting til å skje. En leder prosesserer informasjon på forskjellige måter, noe som vil påvirke andres handlinger (Mintzberg 2009). Ifølge Robinson (2014) må rektor som skolens leder ha dyp kunnskap om det det skal ledes, nemlig elevens læring. Som rektor må man ha informasjon om undervisning, både pedagogisk teori og den faktiske klasseromspraksisen (Robinson 2014). Mintzberg (2009) sier at lederrollen baseres på det ledere gjør og deler lederrollen inn i ti underroller. Disse ti rollene er igjen delt i tre kategorier. Utgangspunktet i Mintzbergs (2009) rolleteori er lederens formelle rolle. Første kategori er *interpersonlige roller* der lederen er organisasjonens frontfigur og kommuniserer med omverdenen. Den andre kategorien er *informasjonsroller* hvor lederen både kontrollerer informasjonsflyten og overvåker den. Ifølge Mintzberg (2009) gjør disse rollene lederen til en informasjonsarbeider innad organisasjonen og blir selve knutepunktet i organisasjonen. Det danner grunnlaget for den siste kategorien, *beslutningsroller*. Robinson (2014) sier om effektiv skoleledelse at dyp kunnskap om den pedagogiske virksomheten er det som gir utgangspunktet for ledelse av hele skolens virksomhet. I den sammenheng må rektor ha oversikt over lærernes kvalitet og innsats for å kunne styre og lede læringsprosesser. Rektors informasjonsrolle og evne til å behandle informasjon er en sentral del av det å lede lærervurderingsprosesser. Mintzberg (2009) forklarer informasjonsrollen som en sfære som omgir lederen og som alle lederaktiviteter må passere gjennom. Mintzberg (2009) bemerker at på dette planet er lederens aktiviteter instrumentelle. Han deler det å styre gjennom informasjon inn i to roller, kommuniserende og kontrollerende, også her betegnet som overvåker. I *kommunikasjonsrollen* trekker han fram to hovedområder, informasjonsflyten til lederen og hvordan lederen bruker det for å få oversikt.

Som *overvåker* samler man alle typer informasjon. Noe informasjon samles aktivt gjennom analyser, forskning, utdanning og andre metoder. Noe informasjon går til lederne som en konsekvens av hans eller hennes posisjon i organisasjonen. All denne informasjonen gjør at ledere blir til det Mintzberg (2009) kaller for et nervesenter. Å være nervesenter er det som skjer når lederen mottar informasjon om hele organisasjonen. Han eller hun får en bred oversikt over hele organisasjonen og blir et slags "best informert medlem" i organisasjonen.

Lederen har ikke nødvendigvis like spesialiserte ferdigheter og kunnskaper som hvert medlem i organisasjonen, men bør ha en generell oversikt over hvordan alle deler av organisasjonen jobber sammen. Robinson (2014) påpeker at rektors behov for dyp kunnskap ikke kun sørges for av rektor selv, men av en rekke medspillere rundt. Det viktigste er at rektor har tilgang til denne informasjonen. Dette er også tilfellet for informasjon og aktører utenfor enheten eller organisasjonen. Lederen har privilegert tilgang til informasjon fra for eksempel andre ledere og aktører på høyt nivå. På denne måten vil alle viktige meldinger i, og om, organisasjonen passere gjennom lederen. Ledere bruker all denne informasjonen på ulike måter for å administrere sin organisasjon eller enhet.

## 3.2 Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser

*Lederes kunnskap om utdanning må være sterk nok til å endre generell (forretnings-) kunnskap på måter som tjener utdanningsmessige formål (Robinson 2014, s. 142).*

Å ha og anvende relevant kunnskap er en vesentlig lederkapasitet ifølge Robinson (2014). Hun setter spørsmål ved at mange skoleledere baserer sine beslutninger kun på antakelser om hva som gagnar elever og elevresultater. Lederen må bruke oppdatert kunnskap om effektiv undervisning og læring for å kunne ta gode beslutninger i skoleforbedringsarbeidet. Desto tettere lederen er på skolens kjernevirksomhet, nemlig undervisningen, jo høyere er sannsynligheten for positiv innvirkning på elevresultater (Robinson 2014). For å lede lærenes læring og utvikling må rektor ha dyp kunnskap om undervisning. Robinson (2014) viser her til forskning som sier at ledelse av læreres læring og utvikling er den dimensjonen som har størst effekt på elevenes læringsresultater. Sentralt i dette arbeidet er lederens evne til å anvende relevant kunnskap. Kjernen i hennes teori om effektiv skoleledelse er at den er kunnskapsbasert. I den første delen av dette delkapittelet tar vi utgangspunkt i Robinsons (2014) teori om å anvende riktig kunnskap aktivt i ledelsesarbeid. I den andre delen trekker vi inn Røviks (2007, 2014) teorier om rektors translatorkompetanse for å se på hvordan rektor forstår og oversetter ideer om lærervurderingsprosesser på egen skole.

### 3.2.1 Kunnskap om pedagogiske prosesser

Kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse er et komplekst fenomen og bygger på innsikt i mange områder, blant annet praktiske ferdigheter og kunnskap om spesifikke skolesituasjoner (Møller 2011). For at en rektor skal kunne utøve profesjonell praksis og reflektere over klasseromspraksis, må rektor ha en teoretisk kunnskapsbase. Det er nyttig å spørre seg hva som er med på å danne rektors kunnskapsgrunnlag. Møller og Ottesen (2012) peker på at rektorer flest har bakgrunn som lærere, og sier at profesjonskompetanse som lærer gir et godt utgangspunkt for ledelse i skolen, men at for å lede læreres arbeid fordres det ytterligere kompetanse fra mange ulike fagfelt. Bakgrunn i læreryrket bidrar, ifølge dem, til erfaringsbasert kunnskap med blant annet innsikt i hvilke utfordringer lærerne står i. Men det understrekes at det er mer som trengs enn bakgrunn fra læreryrket. Evne til å motivere og veilede lærere, gjennomføre endringer, lede oppfølgingen av elevenes resultater, gjennomføre og følge opp vurderingsarbeid og ivareta administrative oppgaver er viktige kompetanser en rektor bør inneha. Som rektor må man ha teoretisk kunnskap om disse fenomenene for å reflektere over det som skjer i praksis (Møller og Ottesen 2012). Robinson (2014) understreker at innsikt i kjernevirksomheten fordrer erfaring og kunnskap om det som skjer i klasserommet. Derfor er pedagogisk bakgrunn en forutsetning for å drive kunnskapsbasert ledelse. Møller (2011) understreker behovet for kontinuerlig kunnskapsoppdatering. Den opprinnelige kunnskapsbasen en rektor har er i stor grad bygget på ens opprinnelige lærerutdanning, og sannsynligheten for at kunnskapen er utdatert er stor.

Møller (2011) påpeker at det er en uklarhet rundt skoleledelse som yrke og at det mangler en spesifikk kunnskapsbase spesielt for yrket. I den forbindelse sier hun at skolelederyrket som profesjon er vanskelig å utvikle fordi det ikke finnes en klart definert og vitenskapsbasert kunnskap knyttet til det. Ifølge Mintzberg (2009) er uklart innhold et typisk kjennetegn for lederrollen. Ifølge Mintzberg (2009) har andre yrker et sett med konkrete ferdigheter eller kompetanser som kan læres før man blir yrkesaktiv, men stort sett er ledelse og styring et yrke man lærer i praksis i en spesiell kontekst. Møller (2011) sier at man som profesjonell yrkesutøver normalt innehar nødvendig kompetanse i en spesifikk profesjon, og understreker samtidig at skoleledere ikke har den type spesifikk kunnskap som læres gjennom utdanning.

I deres artikkel, *Kunnskapsinformert ledelse i skolen - en utfordring for skoleeier*, belyser Møller og Ottesen (2012) skoleeiers ansvar for at rektorene og andre leder i skolen har mulighet for å utvikle og vedlikeholde kunnskap i arbeidet med undervisning og

læringsresultater. De viser til studier, utført i det svenske skolesystemet, som viser til betydningen av at skoleeier har tydelige og teoretisk forankrede visjoner for skoleutvikling, og gir tett oppfølging og støtte for rektorene. Stortingsmelding nr. 31 (2008) trekker fram at forskning viser at det er store variasjoner på om rektor involverer seg i det pedagogiske arbeidet på skolen. Samtidig gjøres det klart at rektor skal kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning. Møller og Ottesen (2012) viser til en evaluering av Kunnskapsløftet som styringsform som avslører at det er svake koblinger mellom forvaltningsnivåene, og at skolene opplever at det ikke kommuniseres tydelig nok hvordan lærerplanens elementer skal virke sammen for å styrke skolens kvalitet. Møller og Ottesen (2012) argumenterer for at skoleeier må bruke samme kunnskapsgrunnlag som rektor, nemlig kunnskap om skolens kjernevirksomhet; elevenes læringsutbytte, undervisning, evaluering og læreplan.

Robinson (2014) understreker at ledere i skolen trenger evidensbasert kunnskap om undervisningseffekt spesifikt rettet mot undervisning når man lager systemer for pedagogisk utvikling. Robinson (2014) bruker slagordet “putting education back into educational leadership” og argumenterer for viktigheten av å integrere grundig kunnskap om undervisningen inn i administrativ praksis. Møller og Ottesen (2012) sier at det nå er en forventning om at forskning skal gi grunnlag for hva som fungerer i praksis, samt gi konkrete anvisninger for handling. Med andre ord, arbeidet i skolen skal hvile på det beste kunnskapsgrunnlaget. Både rektor og skoleeier må vite hva dette er.

*Det handler om å anvende relevant kunnskap om effektiv undervisning, læreres læring og skolen som organisasjon for å kunne ta administrative beslutninger av høy kvalitet. For å utvikle denne ferdigheten trenger ledere mange muligheter til å tilegne seg dybdekunnskap og til å vurdere konsekvenser av kunnskapen for administrative prosesser som for eksempel lærerevaluering, elevgruppering og valg av lærestoff. (Robinson 2014 s. 27)*

Begrepet elevsentrert ledelse går ut på at alt av skoleledelse bør ses i lys av det som er best for elevenes læring, og at kunnskap om undervisning og læring står sterkt i fokus. Målet for forskningen til Robinson (2014) har vært å se på i hvilken grad utdanningsledelse bidrar til at skoleledere har bedre kunnskap om hvordan de skal gjøre endringer som bidrar til bedre undervisning og økt læring. Hun mener at mye av nåværende ledelsesteori er for “generell” for skoleledelse (Robinson 2006). Ledelsesteori kan ifølge Robinson (2006) fortelle oss hvordan vi kan påvirke som ledere, men lite om hvor fokuset bør være. Ved blant annet å bruke forskningsbasert kunnskap får man innhold i ellers abstrakte ledelsesprosesser. Videre

bør forskere knytte ledelse til hva som blir ledet, og at det er behov for å knytte en tettere kobling mellom ledelse, pensum, undervisning og vurdering med et sterkt fokus på elevenes læring (Robinson 2014).

Ledere håndterer forbedringsarbeid gjennom å bygge tillitsrelasjoner gjennom felles læringsprosesser (Robinson 2014). Tillit er blant annet basert på at skoleledere har det nødvendige kunnskapsgrunnlaget (Møller 2011). Ifølge Robinson (2014) er det sammenheng mellom gode tillitsrelasjoner innad i skolen og elevers sosiale og akademiske fremgang. Betingelsene for bygging av tillit har med både mellommenneskelige ferdigheter og med lederes kompetanse i rollen å gjøre. Som nevnt tidligere, er det å bygge tillitsrelasjoner én av de tre lederkompetansene. Ved siden av hensyn til mellommenneskelig respekt, personlig hensyn til andre og en leders integritet og troverdighet, er en leders kompetanse sentral. Å fremstå troverdig i rollen som rektor betyr både å være kunnskapsrik og inneha en stabil profil som viser personlig integritet (Robinson 2014). Da rektorer ble spurt hva de trodde var hovedgrunnen til at dimensjonen å lede læreres læring og utvikling var det som ga mest effekt på læring, svarte hovedparten at det var deres symbolske tilstedeværelse når de deltok i profesjonelle læringsøkter (Robinson 2014). Robinson (2014) anerkjenner betydningen av denne symboleffekten, men presiserer at forskning viser til andre faktorer som gir større effekt, som å delta i pedagogiske diskusjoner, det å offentlig anerkjenne viktigheten av profesjonslæring, og det å være direkte involvert i undervisningen (Robinson 2014). Hun presiserer at ledere som er aktive i samspill med sine ansatte er i stand til å delta i faglige diskusjoner fordi de forstår begrepene undervisning og læring.

### **3.2.2 Rektors translasjonskompetanse**

Røvik (2014) retter fokus mot at behovet for translatørkompetanse er raskt økende i utdanningsfeltet. Translatørkompetanse handler om evnen til å oversette ideer og praksis på måter som gir en god kunnskapsoverføring (Røvik 2007, 2014). Ifølge Røvik (2014) kan ulike måter å oversette ideer på forklare variasjoner i utfallet av kunnskapsoverføringer.

Utdanningsaktørene er oversettere og hvordan disse aktørene forstår kontekster er avgjørende for hvordan de lykkes med oversettelsen av ideer mellom kontekster (Røvik 2014). I boken *Reformideer i norsk skole* argumenterer Røvik (2014) for at måten aktører oversetter på vil kunne være avgjørende for om man lykkes med å implementere reformideer i skolen. Den translasjonsteoretiske tilnærmingen har potensial for at man skal kunne forstå

kunnskapsoverførings- og implementeringsprosesser i utdanningsfeltet bedre og være bedre i stand til å håndtere disse prosessene på en praktisk måte (Røvik 2014). I løpet av de siste årene har man blitt mer opptatt av å identifisere gode resultater og praksiser i konkrete skolekontekster som forsøkes gjenskapt i egen kontekst (Røvik 2014). Ideene kan deles i to typer, den ene reformideer fra sentralt hold som skal tilpasses konteksten og den andre er kunnskapsoverføring av god praksis og gode resultater som kan gjenskapes i egen kontekst (Røvik 2014). Røvik (2014) påpeker at translasjonsprosessen påvirkes av de involverte aktørers translasjonskompetanse. Møller (2001) viser til studier som viser at skoler i stor grad får ansvaret for å tolke lærerplanens intensjoner om å koble kunnskap om læringsutbytte opp mot blant annet undervisningspraksis. Hun ser på dette som en systemsvikt at hverken skoleeier eller nasjonale utdanningsinstanser kommuniserer tydelig nok om hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for god styring. Møller (2001) etterlyser en dialog om systematisk kobling mellom formell og erfaringsbasert kompetanse.

Røvik (2014) argumenterer for tre forhold som han mener øker behovet for translatørkompetanse. For det første viser han til *sammenligningsindustriens ekspansjon*. Med dette mener han at det sammenlignes mer mellom land. Sammenligningene skjer på bakgrunn av store internasjonale undersøkelser om ressursbruk og resultater i ulike land. Disse undersøkelsene får stor oppmerksomhet i media og fører til et endringstrykk når praksiser og resultater skal overføres og gjenskapes mellom land (Røvik 2014). For det første argumenterer Røvik (2014) for at dette medfører økt behov for translatørkompetanse i utdanningssektoren. For det andre peker han på en *praksisdreining i utdanningsfeltet*. Han skriver at læreryrket alltid har hatt pedagogisk fokus, men at fokuset nå rettes spesifikt mot pedagogisk praksis knyttet til oppnådde resultater (Røvik 2014). Dette medfører at skoler, rektorer eller lærere med gode resultater blir modeller for god praksis som forsøkes oversatt og implementert på andre skoler. For det tredje trekker han frem *evidensbevegelsens fremmarsj* (Røvik 2014). Dette omhandler kunnskap som er frembrakt av systematiske gjennomganger av eksisterende forskning, for eksempel store metastudier. Slik evidensbasert kunnskap preges av en ambisjon om å dokumentere effekten av ulike tiltak uavhengig av kontekst (Røvik 2014). Fordi denne kunnskapen kan være ufølsom ovenfor variasjoner i konteksten kreves det økt translatørkompetanse. Dette er nødvendig for å forstå hvordan praksiser som har dokumentert effekt kan oversettes og tilpasses lokal kontekst (Røvik 2014). Et av Røviks (2014) argumenter er at de fleste aktører som er involvert i reformarbeid foretar oversettelser uten av man reflekterer over sin rolle som oversetter. Han skisserer tre

komponenter han mener er kritiske for å lykkes med oversettelsene; presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap, og kunnskap om bruk av oversettelsesregler. I det følgende presenteres de tre komponentene.

Den første komponenten, *presise begrepsverktøy*, bidrar til en økt bevissthet i rollen som oversetter og hvordan man oversetter ideer. Ifølge Røvik (2014) vil presise begreper om oversettelse “utfordre den mer ureflekterte vanens makt” (s. 406) og gi større oversikt over valgmuligheter som eksisterer. Røvik (2014) foreslår egne begreper for å språksette oversettelsen av ideer. Blant disse er oversettelsesmoduser og oversettelsesregler som vi gir en kort beskrivelse av her. Røvik (2014) definerer tre oversettelsesregler. Det er avgjørende at aktørene har kunnskap om de organisatoriske kontekstene det oversettes til, og deres egen innsikt i oversettelsesreglene. Den første oversettelsesmodusen kaller han for *reproduserende* som kjennetegnes av at man forsøker å kopiere ideer, derav får den første oversettelsesreglen navnet *kopiering*. Den andre modusen omtaler han som *moderat omforming* og innebærer at oversetteren legger til eller trekker fra elementer for å tilpasse egen kontekst. Tilhørende oversettelsesregler for denne modusen er *addering* og *fratrekking*. Den siste oversettelsesmodusen får navnet *radikal omforming* og innebærer en *omvandling*, som oversettelsesregelen her heter, av den eksterne ideen (Røvik 2014).

Den andre komponenten i translasjonskompetanse handler om aktørenes *kontekstkunnskap*. Kjennetegn på en god translator i denne sammenhengen er at man har inngående kjennskap til kontekstene som det skal overføres fra og til, i tillegg til god kjennskap til det som skal oversettes (Røvik 2014). Man må forstå egen kontekst og vite om de betingelsene som gjør at en praksis fungerer i en annen kontekst. Dermed kan muligheter og begrensninger som er knyttet til å gjenskape god praksis og de resultatene i den konteksten det oversettes til begrunnes (Røvik 2014).

Den tredje og siste komponenten er å ha *kunnskap om bruk av oversettelsesregler*. Man må ha kunnskap om hvilke regler det er hensiktsmessig å ta i bruk og vite når det for eksempel er hensiktsmessig å kopiere, modifisere eller omvandle ideer. Røvik (2014) viser til at ideer ofte har kjennetegn som gjør det vanskelig å kopiere, blant annet kan de være “svakt språksatte”, vanskelig å avgrense fra annen praksis, eller det kan være store forskjeller i kontekstene det oversettes mellom. I disse tilfellene argumenterer Røvik (2014) for at det kan være mer hensiktsmessig å innta en modifierende modus der man tilpasser ideen eller praksisen til den lokale konteksten ved å legge til eller trekke fra elementer. Oversettere som er bevisste sine

roller, ulike oversettelsesmoduser og kontekster det oversettes fra og til kan foreta mer bevisste oversettelser og muligens lykkes i større grad med overføringen av kunnskap og ideer (Røvik 2014).

### **3.3 Endringsledelse**

*Selv om det å ha gode ideer er viktig i elevsentrert ledelse, er det enda viktigere at ledere kan implementere disse i praksis. Ideer om hvordan man skal utvikle læringsledelse, øke foreldreengasjementet eller skape bedre vurderingsrutiner, får ingen endringskraft med mindre ledere vet hvordan de skal få dem til å fungere i egen skole. Å finne ut av dette krever problemløsningsferdigheter. (Robinson 2014 s. 35)*

Ledelse av endringsprosesser er ifølge Yukl (2006) en av de viktigste, men vanskeligste ledelsesoppgavene. For å oppnå endringer i en organisasjon er det viktig å både øke drivkreftene som støtter endringene og redusere drivkrefter som motarbeider endringene (Yukl 2006). Graden av motstand avgjør hvor mye fokus man må ha på reduksjon av motvirkende drivkrefter (Yukl 2006). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) understreker at rektorer må ha kompetanse i å gjennomføre endringer og sikre etableringen av nye arbeidsmåter i skolen. Lærervurderingsprosesser er et eksempel på nye arbeidsmåter der implementeringen kan innebære strategier for endringsledelse.

#### **3.3.1 Strategier for å motivere til endring**

Endringsprosessen kan deles opp i tre faser (Yukl 2006). Oppløsningsfasen er den første av disse tre fasene. I oppløsningsfasen erkjenner de ansatte at gamle måter ikke lenger holder mål. Å komme i gang med endringer handler om å rive seg løs fra fortiden (Hennestad & Revang 2012). Oppløsningsfasen er en fase for motivasjon. Her er det flere mekanismer som kan bidra til en opptining og klargjøring for endring. De to andre fasene, endringsfasen og reetableringsfasen, presenteres senere. Å skape tvil om tilstrekkeligheten av nåtidens gjøre-og/eller tenkemåte kan bidra til å igangsette en endringsprosess. Tvil kan bidra til å legge til rette for nye tenkemåter og bidra til å igangsette en endringsprosess dersom den er kollektiv (Hennestad & Revang 2012). Å skape en umiddelbar følelse av at noe må gjøres er en viktig del av oppløsningsfasen (Yukl, Kotter 2012, Hennestad & Revang 2012). Her kan eksistensielle kriser eller overbevisende ideer være motivasjon for endringsvilje (Hennestad & Revang 2012).



Lederen kan dra nytte av å overbevise nøkkelpersoner om at endringene er nødvendige. De bør få relevant informasjon og begrunnelser for endringene. Lederen bør finne ut hvem som vil motsette seg endringsprosessen, og hvem som vil lette den. Lederen kan identifisere nøkkelpersoner som kan bidra til å støtte endringen samt vurdere motstandsgrad og årsaker til motstand for å kunne planlegge hvordan man skal overvinne motstanden (Yukl 2006). Det vil være behov for støttepersoner som kan være med på å overtale ansatte på alle ledelsesnivåer og nå bredt ut i organisasjonen (Yukl 2006). Det kan også være en fordel å ha med seg eksterne medlemmer, for eksempel konsulenter og fagforeningsledere (Yukl 2006). Endringsledelse krever også at organisasjonen forbereder seg på å takle motstand mot endringer (Hennestad & Revang 2012). Ifølge Yukl (2006) er det viktig å forstå hindringer ved å anerkjenne motstand blant de ansatte som en naturlig menneskelig forsvarsmekanisme. Motstanden bør ikke ses på som karaktersvakheter eller tegn på uvitenhet, men et engasjement som kan snus til å bli en støtte i organisasjonen.

I endringsfasen, som er den andre av Yukls (2006) tre faser i endringsprosesser, velger man ulike strategier og ser etter nye måter å gjøre ting på. Tiltak for endring iverksettes og nye holdninger etableres. Her er det viktig å reflektere og problemløse for å lykkes (Yukl 2006). Dette er en kritisk fase der det gamle fases ut, men ennå ikke har sluppet taket, og der det nye fases inn, men ikke har satt seg helt (Hennestad & Revang 2012). Dette er en fase som ofte medfører en del frustrasjon. Dersom dette blir håndtert på en god måte kan det bidra til kreativitet og problemløsning (Hennestad & Revang 2012). Det er nyttig å skape drivkraft og endringsmomentum for å opprettholde endringsviljen (Hennestad & Revang 2012). En endringsprosess kan sees på som en sosial prosess der mening skapes gjennom induktiv og deduktiv læring. Dette forutsetter en kultiveringsprosess i endringsfasen der organisasjonen utsettes for påvirkning fra ideer samtidig som den påvirkes av erfaring (Hennestad & Revang 2012). Å få til en endring innebærer ofte at lederens uttalte ideer skal omsettes til organisasjonens implisitte måte å gjøre ting på, men i startfasen kan ikke lederen ha et klart og tydelig bilde av hva dette skal bli. Derfor må dette være en prosess mellom idépåvirkning og erfaringspåvirkning (Hennestad & Revang 2012). Yukl (2006) beskriver også ulike tilnærminger til organisasjonsendringer. Han beskriver to typer tilnærminger; atferdsorientering og holdningsorientering. Atferdsorienterte tiltak innebærer å endre stillinger, arbeidsoppgaver, arbeidsflyt, ansvarsområder, betingelser eller prosedyrer. I den holdningsorienterte tilnærmingen forsøker man å bruke ulike tiltak for å påvirke holdninger

og verdier. Dette kan gjøres gjennom overbevisning, opplegg, opplæring og aktiviteter (Yukl 2006).

Det er flere måter å igangsette endring på. Yukl (2006) foreslår at det kan være effektivt å starte svært tydelig og så legge til rette for en langsom prosess. Det er ikke nødvendig med umiddelbar implementering av en endring i hele organisasjonen. Det kan være nyttig å teste ut en ny strategi for så å bruke det som et eksempel på suksess for andre deler av organisasjonen. Han advarer mot å tro at samme strategi kan overføres til alle deler av organisasjonen på samme måte og anbefaler at mellomlederne er aktive i prosessen for å unngå feilvurderinger (Yukl 2006). I endringsfasen er det viktig å skape muligheter for tidlig suksess (Hennestad & Revang 2012, Yukl 2006). Man kan være mer innstilt på å godta endringene dersom de ser beviser på suksess. Det kan være effektivt å bryte ned endringer i mindre steg og innlede med små endringer som ikke er vanskelige å implementere. Når folk opplever at de når innledende mål kan det øke selvsikkerheten videre i prosessen. På denne måten legger man til rette for positive endringer tidlig i prosessen. Mye av arbeidet kan gjøres av midlertidige grupper som nedsettes for å løse en oppgave som skal hjelpe endringen på vei (Yukl 2006). Her er det viktig å sette sammen gruppene med de som har kompetanse på området og er nært knyttet oppgaven som skal løses. Gruppen bør ha en leder som støtter visjonen og kan lede møter, løse konflikter og involvere medlemmene på en god måte. Gruppene kan etterhvert utvikle seg til å bli mer permanente og ha formelle oppgaver og ansvarsområder (Yukl 2006).

### **3.3.2 Strategier for vedvarende endringsprosesser**

Det er viktig å delegere ansvar til andre for å iverksette endringsprosesser. Personene det delegeres til må få fullmakter og myndighet slik at de har ressurser og handlingsrom til å iverksette endringene på best mulig måte i sine respektive avdelinger (Yukl 2006).

Ledergruppen må være samlet om budskapet og den må forberedes på den store oppgaven det er å gjennomføre endringer i organisasjonen (Yukl 2006). Som tidligere nevnt vil det være behov for støttespillere på alle ledelsesnivåer (Yukl 2006). Yukl (2006) refererer til studier om at organisasjoner med vellykkede omstillingsprosesser har mellomledere som støtter endringene og som er i stand til å gjennomføre endringene.

Videre skriver Yukl (2006) at store endringer må støttes av toppledelsen for å lykkes. Det krever koordinering og planlegging, samt støtte til de som skal lede endringsprosessene. Lederen må uttrykke en forpliktende innstilling til endringene (Yukl 2006). Lederen må

unngå å gi signaler som kan påvirke endringsviljen negativt (Yukl 2006). Hennestad og Revang (2012) skriver at endringsprosesser, altså endring av etablerte driftsprosesser, krever management vel så mye som lederskap. De referer til management av endringsprosesser som *instrumentell endringsledelse* (Hennestad & Revang 2012). Instrumentell endringsledelse innebærer styring og utvikling av prosesser samtidig som man ivaretar en *samskaping* (Hennestad & Revang 2012). Lederen må også informere om fremskritt i prosessen for å unngå at personalet antar at prosessen har stagnert (Yukl 2006). Hennestad og Revang (2012) uttrykker endringsledelse som en personlig oppgave og utfordring for lederen. Dette fordi det i stor grad er “lederens fortolkninger av situasjoner, og hvordan de handler ut ifra det, som påvirker” (Hennestad & Revang 2012, s. 245).

I reetableringsfasen, som er den tredje og siste av Yukls (2006) tre faser i endringsprosesser, blir de innarbeidede endringene etablert. I denne fasen er det viktig å opprettholde endringstrykket og motivasjonen for forandring for at nye arbeidsmåter skal etablere seg (Yukl 2006). Folk har en tendens til å returnere til den gamle måten å gjøre ting på når endringstrykket faller (Hennestad & Revang 2012). For å motvirke dette må endringene bli en del av kulturen (Kotter 2012). Kulturen er ikke noe som enkelt kan manipuleres, derfor foreslår Kotter (2012) at man må endre atferden i organisasjonen først. Yukl (2006) beskriver dette på alternativ måte, der han ser på samspillet mellom den atferdsorienterte tilnærmingen og den holdningsorienterte tilnærmingen. Disse tilnærmingene kan brukes på en gjensidig støttende måte i endringsprosessen. Her er antagelsen at en holdningsendring vil føre til en ønsket atferdsendring, samtidig som at atferdsendringer vil føre til holdningsendringer (Yukl 2006). Man må i tillegg ha opplevd små og store seire som følge av endringene for at de skal oppleves som positive (Hennestad & Revang 2012). Når man ser de positive utfallene av de nye handlingsmønstrene og kobler dette sammen vil motivasjonen for å opprettholde endringene være tilstede (Kotter 2012). Endringen må i tillegg være institusjonalisert i formelle strukturer og systemer (Hennestad & Revang 2012).

## **3.4 Oppsummering av teori**

I dette kapitlet har vi presentert vår teoretiske ramme for analysen av våre funn. Først har vi redegjort for teori om lederrollen, med fokus på forventninger til rolle og rolle i forbindelse med informasjon og det å ha oversikt. Deretter har vi gjengitt teori om hvordan rektor anvender pedagogisk kunnskap og kunnskap om oversettelse av ideer og praksis. Til sist har vi referert til utdrag fra teori om endringsledelse som er relevant for å belyse våre funn.

# 4 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for forskningsdesign og metodiske valg. Vi gjør først rede for våre betraktninger rundt kunnskapsperspektiv og metode. Deretter begrunner vi vårt valg av casestudie som design og intervju som datainnsamlingsmetode. Videre beskrives hvordan vi har foretatt datainnsamlingen, transkripsjonsprosessen og hvordan vi har analysert dataene. Til slutt reflekterer vi over vår rolle som forskere før vi avslutter med betraktninger rundt undersøkelsens kvalitet, med hovedvekt på validitet og reliabilitet.

## 4.1 Perspektiv og forskningsdesign

Vår undersøkelse sikter mot å få fram rektorers perspektiver om ledelse av lærervurderingsprosesser. Postholm (2011) skriver at en kvalitativ forsker “retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst” (s. 17). Kvalitativ forskningsmetode vil være hensiktsmessig å bruke for å få et detaljert datamateriale for vår analyse. Videre innebærer kvalitativ forskning “å forstå deltakernes perspektiver” (Postholm 2011, s. 17). Ifølge Kleven (2011) gir kvalitativ forskningsmetode en nærhet til forsøkspersonene ved at datainnsamlings situasjonen ikke er fast strukturert på forhånd. Slik kan denne forskningsmetoden gi en dypere innsikt i det som forskes på. Hensikten med vår studie er nettopp å få frem rektorenes perspektiver. Det ble derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til vår studie. Vi holder oss innenfor en konstruktivistisk ramme der vi ser på “kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening mellom mennesker i sosial samhandling” (Postholm 2011, s. 22). Dette samsvarer med formålet med vår kvalitative studie.

Vi skal studere rektors ledelse i en kontekst av lærervurderingsprosesser som en casestudie. En casestudie gir oss muligheten til å gå i dybden på temaet vårt som et fenomen i sin spesielle kontekst (Yin 2014). Ledelse av lærervurderingsprosesser er fenomenet som studeres, mens konteksten er nåtiden og rektors arbeid som skoleleder. Rektorenes fortellinger blir våre observasjonsheter. Fenomenet og konteksten er vanskelig å skille fra hverandre fordi de overlapper i stor grad og grensene for arbeid med lærervurdering er uklare. Det gjør at en casestudie er spesielt egnet fordi den tillater at fenomenet studeres i sin kontekst uten at det er problematisk om grensene for fenomenet er uklare (Yin 2014).

Yin (2014) trekker frem tre forhold som veier for at valg av casestudie kan være hensiktsmessig. Det første forholdet er om spørsmålet man prøver å besvare er formulert som et spørsmål om hvordan eller hvorfor. Yin (2014) begrunner dette med at slike spørsmål fordrer undersøkelse av fenomenets kompleksitet. Vårt spørsmål oppfyller dette da vi søker svar på hvordan vi kan forstå rektors ledelse i en kontekst av lærervurderingsprosesser. For det andre skal casestudie være fordelaktig å bruke dersom fenomenet som studeres er noe som skjer i samtiden, altså at man ikke har tilgang til tilstrekkelig historiske eller retrospektive kilder (Yin 2014). Ledelse av lærervurderingsprosesser er noe flere rektorer utøver som en del av sitt arbeid i dagens skole. For å studere ledelse av lærervurderingsprosesser må vi derfor velge et forskningsopplegg som er hensiktsmessig for å studere noe som skjer i samtiden. Vi regnet med at vi ville få muligheten til å intervju noen rektorer som driver med lærervurderingsprosesser. For det tredje skriver Yin (2014) at casestudie egner seg godt når man ikke kan kontrollere variablene, som kan forstås som handlinger eller atferd, i det som studeres. I vårt tilfelle kan vi ikke kontrollere for variablene i konteksten da ledelse av lærervurderingsprosesser er noe rektorene driver med i konteksten av sitt øvrige arbeid og betingelser. Det vanskelig å skille ledelse av lærervurderingsprosesser fra andre lederaktiviteter rektor bedriver.

Postholm (2011) skriver at casestudier kan være beskrivende, fortolkende og vurderende, enten hver for seg eller i kombinasjon. Beskrivende casestudier er nyttige der man vet lite om temaet på forhånd. Fortolkende studier har også en beskrivende del, men søker også å “illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori” (Postholm 2011, s. 51). I fortolkende studier vil kunnskapen oppstå som et resultat av en prosess mellom deltakernes perspektiver og forskernes teoretiske grunnlag (Postholm 2011). Vi skal beskrive rektors perspektiver vedrørende vår problemstilling, og vi skal se våre empiriske funn i lys av teori for å forsøke å forstå deres handlinger og perspektiver. Hensikten med vår studie er dermed å bidra med forståelse for hvordan rektor leder lærervurderingsprosesser. Studien kan derfor omtales som beskrivende og fortolkende, men ikke vurderende. En kritikk rettet mot casestudier, og spesielt enkeltcasestudier slik som vår, er at det ikke kan brukes til generalisering av funn (Yin 2014). Yin (2014) tar opp denne kritikken og svarer med at målet med en casestudie ikke er statistisk generalisering, men analytisk generalisering. Vår case med våre observasjoner er ikke et utvalg som representerer en populasjon, men en rik beskrivelse som gir innsyn i fenomenet som er studert slik at en kan danne seg noen forventninger av hvordan det oppleves å lede lærervurderingsprosesser.

## 4.2 Datainnsamling

I det følgende vil vi først redegjøre for hvordan vi har valgt våre deltakere. Deretter vil vi begrunne valg av intervju som datainnsamlingsmetode, før vi redegjør for utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av selve intervjuene. Til sist presenterer vi noen etiske refleksjoner.

### 4.2.1 Valg av deltakere

Hovedkriteriet for utvelgelse av forskningsdeltakerne var at de hadde erfaringer med ledelse av lærervurderingsprosesser. På bakgrunn av dette forsøkte vi først å få deltakere fra Utdanningsdirektoratets pilotprosjekt om utprøving av en ordning med lærervurdering, kalt Vurdering for profesjonsutvikling. Dette prosjektet har vi nevnt i kapittel to. I utgangspunktet tenkte vi at prosjektet var en anledning for et datamateriale basert på godt erfarne rektorer. Grunnet ulike faktorer som sykdom, bakgrunn og skoleslag var det ikke gjennomførbart å bruke deltakere kun fra dette prosjektet. Vi endte opp med én rektor gjennom denne forespørselen som ble med i vårt prosjekt. Denne rektoren intervjuet vi først. De tre andre rektorene kom vi i kontakt med ved å bruke nettverket vårt og der vi søkte etter rektorer som selv rapporterer at de leder lærervurderingsarbeid. Dette var viktig for å kunne studere rektors rolle i en kontekst der det drives med lærervurderingsprosesser. Kvale og Brinkman (2012) sier at forskningens uavhengighet kan sikres ved at forskeren ikke har tilknytningen til deltakerne i prosjektet. De peker på at intervju er spesielt sårbart, derfor var vi påpasselige med at ingen av rektorene var en del av våre egne personlige eller profesjonelle nettverk. Dette bidrar til at vår forskerrolle ikke påvirkes og dermed farger rektorenes fortellinger eller våre tolkninger.

I utgangspunktet vurderte vi at vi skulle ha tre til fire intervjuer. Denne vurderingen ble gjort på bakgrunn av at vi ikke skulle få for mye materiale å forholde oss til innenfor rammen av vår masteroppgave (Brinkmann & Tangaard 2012). Samtidig var det viktig for oss å få frem flere perspektiver og fortellinger. Vi hadde som kriterie at alle rektorene hadde drevet med ledelse av lærervurderingsprosesser i stillingen som rektor i minst ett år for å sikre at de hadde nok erfaringer. Vi ønsket også å få frem perspektiver fra rektorer fra ulike deler av landet, og med ulik ansiennitet i yrket. For oss ville det å sikre et bredt utvalg av ulike rektorer gi flere perspektiver og kunnskap om det å lede lærervurderingsprosesser. Samtidig vil det gjøre at

flere rektorer som leser vår studie vil kunne kjenne seg igjen i våre deltakeres fortellinger (Postholm 2011). Et resultat av utvalget som ikke var intensjonelt var at alle rektorene kom fra områder med tilknytning til mellomstore byer. Dette gjør at vi kan ha gått glipp av perspektiver som rektorer fra større byer eller mindre bygder kan ha. Vi ser det som en fordel at to og to av rektorene har samme skoleeier da det bidrar med ulike perspektiver til tross for forholdsvis like rammebetingelser. Derfor avgjorde vi at det var en fordel med fire intervjuer. Våre deltakere er fra to forskjellige skoleslag, ungdomsskole og videregående skole, og fra ulike områder i landet. Begge kjønn er representert og det er et stort spenn i deltakernes alder og antall år med erfaring. Felles for alle rektorene er at de har tatt videreutdanning i skoleledelse og at skolene ligger i nærhet til mellomstore byer. Deltakerne og deres bakgrunn er presentert i tabellen nedenfor:

Tabell 4.1: Informasjon om intervjudeltakere

|                          |                    |                 |                 |                    |
|--------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| Pseudonym                | Vera               | Birger          | Vivian          | Turid              |
| Skoleslag                | Vgs med studiespes | Ungdomsskole    | Ungdomsskole    | Vgs med studiespes |
| Erfaring                 | 20 år som rektor   | 4 år som rektor | 2 år som rektor | 11 år som rektor   |
| Skoleleder-<br>utdanning | Ja                 | Ja              | Ja              | Ja                 |
| Kommune/fylke            | Solsiden           | Heia            | Heia            | Solsiden           |
| Type intervju            | Personlig          | Skype           | Skype           | Personlig          |

#### 4.2.2 Valg av intervju som metode

Postholm (2011) skriver at datainnsamlingen i casestudier må gi omfattende informasjon for at forskeren skal kunne tolke det som studeres. Ifølge Yin (2014) er intervju en av de viktigste kildene til god data for casestudier. Som tidligere nevnt har vi valgt å utføre fire semistrukturerte intervjuer for å danne datagrunnlaget for vår analyse. Det var naturlig for oss å velge et semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode av flere grunner. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkman 2012). Det søkes å innhente beskrivelser av egne erfaringer, og særlig fortolkninger av meningene med fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuet utføres etter en intervjuguide som omhandler bestemte temaer. Ved ustrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode blir forskeren et viktig instrument



som kan bruke sin fagkunnskap i selve datainnsamlings situasjonen (Kleven 2011). Forskerens fagkunnskap har først og fremst betydning på forhånd når datainnsamlingsinstrumentet lages, men vil også ha betydning for analyse- og tolkningsarbeidet. I et semistrukturert intervju skal forskeren følge opp temaer som deltakeren bringer inn i samtalen, selv om forskeren ikke hadde forutsett at disse temaene ble brakt på bane (Postholm 2011). På bakgrunn av studier og egne erfaringer fra skoleledelse kunne vi stille relevante oppfølgingsspørsmål og vurdere fortløpende hvilke temaer vi ønsket at rektorene skulle utdype ytterligere. Hensikten med denne typen forskning er få tak i alle aspekter ved forskningsdeltakernes perspektiv. Derfor er det viktig at forskeren lytter til det deltakerne har å si, og er åpne for at det bringes inn temaer som ikke var tenkt på forhånd. Dette gjorde at vi kunne oppsøke rektorene i deres naturlige kontekst og få frem deres perspektiver i form av fortellinger om deres arbeid med lærervurderingsprosesser på egen skole.

### **4.2.3 Utforming av intervjuguide**

Vi laget på forhånd en intervjuguide med spørsmål som skulle få frem betraktninger rundt rektorenes arbeid med lærervurderingsprosesser (se vedlegg nr. 2). Spørsmålene ble strukturert etter Robinsons (2014) tre kapasiteter for skoleledelse; anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer, og bygge tillit. Robinsons (2014) fem dimensjoner for ledelse ble brukt i en idemyldring som et utgangspunkt for at vi skulle få innsikt i hvordan ledelse av lærervurderingsprosesser berørte ulike deler av rektors ledelse. Hensikten var å få et rikt bilde av rektors ledelse av lærervurderingsprosesser. Bakgrunnen for å strukturere intervjuguiden etter Robinsons (2014) tre kapasiteter var at teorien bygger på tett oppfølging av undervisning som utgangspunkt for skoleledelse. Dette ligger nært opp til vårt forskningsutgangspunkt, og tanken bak var å få fram hvordan rektorene jobber ved å være innom disse fem ledelsesdimensjonene i løpet av intervjuet. Videre var hensikten med bruken av Robinsons (2014) rammeverk at vi skulle bruke intervjuguiden for å sikre at vi berørte et sett med felles områder på tvers av deltakerne våre slik at vi kunne trekke noen felles linjer i analysen. Tidligere i forskningsprosessen tenkte vi at de tre ledelseskapasitetene kunne være et godt utgangspunkt for våre forskningsspørsmål. Som følge av våre empiriske funn ble dette justert underveis. En semistrukturert intervjuguide tillot oss å stille flere ulike typer spørsmål og få mange ulike typer svar. Det viktigste var riktignok at rektorene fikk frem sine fortellinger, perspektiver og erfaringer med arbeidet. I vårt litteratursøk fant lite om rektors egne perspektiver. Det vi fant viste til tvetydige funn om rektors perspektiver vedrørende

lærervurderingsprosesser. Vi visste ikke hva vi ville finne og måtte være åpne for hva rektorene kunne fortelle, derfor valgte vi et design som var fleksibelt.

#### **4.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

Yin (2014) påpeker viktigheten av at man har noen felles retninger i intervjuet slik at man kan se etter fellestrekk og få et godt nok grunnlag for å kunne tolke noe ut av dataene. Ideelt sett ville vi hatt en enda tydeligere retning før det første intervjuet. Dette kunne vi ha oppnådd ved å utføre et pilotintervju. Det første intervjuet ble noe førende for hvordan vi stilte oppfølgingsspørsmål på de tre siste intervjuene. Siden vi behandlet intervjuguiden vår som en løs guide fikk den første rektoren stort rom for å snakke om det hun ønsket å fortelle om vedrørende hennes erfaringer med ledelse av lærervurderingsprosesser. I de neste intervjuene søkte vi å få innsikt i rektorenes perspektiver på temaer som den første rektoren hadde tatt opp. Rektorene var positive og velvillige og det virket som lærervurdering var et tema som de var interessert i å snakke om. Vi satte opp omtrent én time for hvert intervju og alle intervjuene gikk litt over tiden. To av intervjuene ble gjennomført via Skype. Vi syntes dette var positivt og erfarte ingen tekniske eller relasjonelle problemer. Det som kan trekkes frem som negativt ved Skype-intervjuene er at vi gikk glipp av den mer uformelle for- og etterpraten som også gir innsikt i konteksten og fenomenet.

#### **4.2.5 Etske betraktninger ved valg av intervju som metode**

Prosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent (se vedlegg nr. 3). Vi sendte en e-post med forespørsel om deltakelse og informasjon om prosjektet og retningslinjene for databehandlingen i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Deltakerne fikk beskjed om at all personsensitiv informasjon ville bli endret slik at de ikke kunne identifiseres i den endelige oppgaven. Videre ble de informert om at intervjuene ville bli tatt opp på bånd og transkribert i etterkant og at opptakene deretter ville bli slettet. Deltakerne fikk også beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. En av de viktigste etiske betraktningene for oss har vært å sikre deltakernes anonymitet gjennom å håndtere datamaterialet på en sikker måte. Dette gjorde vi ved å anonymisere allerede i transkripsjonen og slette lydopptakene umiddelbart etterpå. Deltakerne er gitt pseudonymer, det er også skoler og kommuner som er nevnt i løpet av intervjuet.

## 4.3 Analyse

I denne delen vil vi først beskrive transkriberingsprosessen. Deretter gjør vi rede for vår prosess med koding og kategorisering, samt hvordan vi har kommet frem til våre endelige forskningsspørsmål og kategorier for analysen.

### 4.3.1 Transkribering

Fortolkningsprosessen starter allerede under omgjøring fra muntlig formidling til tekst (Kvale & Brinkmann 2012). Vi var klar over dette da vi startet transkriberingen. Arbeidet var omfattende og tidkrevende, derfor valgte vi å dele det opp og transkribere to intervjuer hver. For oss opplevdes det å transkribere selv som verdifullt fordi vi fikk god oversikt over materialet og allerede tidlig i prosessen kunne gjøre oss opp noen tanker om hva som ville bli viktig for analysen. Postholm (2011) argumenterer for viktigheten av at forskeren selv gjør transkriberingen da denne fasen også kan preges av kontinuerlig fortolkning. En utfordring med å skriftliggjøre et muntlig intervju er at man kan miste informasjon i prosessen, for eksempel pauser og tonefall som kan ha betydning for den bakenforliggende meningen med det som blir sagt (Kvale & Brinkman 2012). Vi ble enige om å føre notater i transkripsjonen dersom det var momenter som kunne tolkes på ulikt vis. Vi transkriberte intervjuene fortløpende for at det skulle være kort tid mellom selve intervjuet og skriftliggjøringen. En fordel med dette var at vi kunne huske kroppsspråk og ansiktsuttrykk som hadde betydning for uttalelsene og notere også dette i transkripsjonen. For å kvalitetssikre transkriberingen leste vi gjennom hverandres transkripsjoner mens vi hørte på lydopptaket. I etterkant av kvalitetssikringen ble opptakene slettet. I starten hadde vi mest eierforhold til de intervjuene vi selv hadde transkribert, men etter mange runder med gjennomlesing, koding og kategorisering hadde vi begge to nærmest memorert alle fire transkripsjonene.

### 4.3.2 Koding, kategorisering og analyse

Analyser er prosesser som strukturer datamaterialet og gjør materialet oversiktlig og presenterbart (Postholm 2011). Deskriptive analyser innebærer koding og kategorisering av det innsamlede datamaterialet. Vi har brukt deskriptive analyser for å få oversikt over hva rektorene gjør og hvordan de beskriver ledelse av lærervurderingsprosesser. Nye koder og kategorier kan vokse frem i løpet av datainnsamlingsprosessen (Postholm 2011), noe vi

erfarte i denne studien. Vi støtter oss til Postholm (2011) som sier at data og teori påvirkes gjensidig av hverandre gjennom hele prosessen.

Vi startet med noen kategorier på forhånd, basert på de første forskningsspørsmålene våre, men nye vokste frem på bakgrunn av datamaterialet. Først leste vi fritt gjennom transkripsjonene og diskuterte muntlig hvordan vi så at ulike deler samsvarte med våre opprinnelige forskningsspørsmål som handlet om *kunnskap, tillit og problemløsning*. Vi gjennomførte deretter en “meningsfortetting” for å få oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann 2012). Det vi så var at kunnskap fremdeles kunne være en god kategori da rektorene snakket mye om viktigheten av kunnskap om pedagogiske prosesser, teoretisk kunnskap og evidensbasert kunnskap. Vi hadde som utgangspunkt at pedagogisk kompetanse ville være et aktuelt tema. Vi besluttet å slå sammen pedagogisk, teoretisk og evidensbasert kunnskap i analysen. En justering vi gjorde under kategorien kompetanse var å tilføye *translasjonskompetanse* som underkategori da vi så at flere av rektorene ble satt i en situasjon der de måtte “oversette” ideer til egen kontekst (Røvik 2014). De to andre hovedområdene vi hadde forbedret på forhånd, og inkludert spørsmål om i intervjuguiden, var tillit og problemløsning. Vi så at mye av det rektorene fortalte om samsvarte med aktiviteter vi gjenkjenner fra teori om *endningsledelse*. Vi forsøkte å utføre et datauttrekk med tema og koder basert på teori fra dette fagfeltet, og fant at dette måtte bli ett av fokusområdene for å svare på vår problemstilling og få frem rektorenes perspektiver. Vi kategoriserte tillit og problemløsning som elementer under et nytt forskningsspørsmål om endningsledelse. I vårt forsøk på å belyse rektors perspektiver så vi at det var viktig å få frem hvordan rektor konstruerte sin egen rolle som leder av lærervurderingsprosesser. Vi valgte derfor å formulere et nytt forskningsspørsmål for å inkludere og forstå disse perspektivene.

For oss ble dette en prosess der vi hele tiden måtte justere og se dataene i sammenheng med teorien vi hadde planlagt å bruke i drøftingen. Vi brukte en blanding av *begrepsstyrt koding* og *datastyrt koding* (Kvale & Brinkman 2012). Begrepsdrevne koder er koder som er valgt ut på forhånd på bakgrunn av teori, mens datadrevne koder er koder som kom frem fra dataene (Kvale & Brinkman 2012). Vi måtte gjøre en del endringer i teorivalget underveis for å finne noen analytiske begreper som kunne hjelpe oss med å forstå og tolke materialet. Denne prosessen gjorde at vi kom frem til de tre forskningsspørsmålene som er beskrevet i delkapittel 1.1 og teorien i kapittel 3, samt kodene og kategoriene for den endelige analysen (se vedlegg nr. 4).

Vi hadde i utgangspunktet planlagt en deduktiv tilnærming, der vi skulle bruke de tre opprinnelige forskningsspørsmålene og tolke våre funn i lys av forhåndsutvalgt teori. For å få frem rektorenes perspektiver og interessante empiriske funn måtte vi lage nye forskningsspørsmål og søke relevant teori som kunne belyse våre funn. Dette kjennetegner en induktiv forskningsprosess der empiriske funn leder til valg av teori (Grønmo 2004). Grønmo (2004) skriver at en induktiv prosess kan være hensiktsmessig dersom man vet lite om hva man kan komme til å finne på forhånd.

Vi gjennomførte kodingen med programmet nVivo der vi først forsøkte å knytte utsagnene til de tre forskningsspørsmålene vi kom frem til etter justeringene vi gjorde underveis i datainnsamlingene (se vedlegg nr. 5). Deretter så vi etter likheter og ulikheter i deltageres svar samt underkategorier som kunne være relevante å sortere dataene etter. Vi kodet materialet hver for oss, diskuterte underveis og noterte ned tanker og fortolkninger. Vi sammenlignet kodingen fortløpende for å sjekke at vi hadde samme inntrykk av hva de ulike rektorenes perspektiver var.

## 4.4 Kvalitet

I det følgende vil vi først vise til teori om validitetsvurderinger for kvalitative studier og diskutere studiens validitet i lys av dette. Deretter ser vi på teori om reliabilitet i kvalitative studier og foretar en reliabilitetsvurdering av egen forskning. Til slutt presenterer vi noen etiske refleksjoner.

### 4.4.1 Validitet

Validitet beskriver datamaterialets gyldighet med hensyn til det som skal studeres (Grønmo 2004). Validitetsvurderinger skal gjøres for å undersøke om det innsamlede datamateriale faktisk forteller noe om det studiet er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann 2012). Grønmo (2004) fremhever tre validitetstyper som kan gjøres for å vurdere kvaliteten av kvalitative data. Vi vil i det følgende gi en redegjørelse for hans beskrivelse av disse samt bruke de for å gjøre en vurdering av våre egen undersøkelse.

Det første begrepet Grønmo (2004) viser til er *kompetansevaliditet*. Forskeren er det viktigste leddet i innsamlingen av kvalitative data, og på bakgrunn av dette må datamaterialets validitet knyttes til forskerens kompetanse (Grønmo 2004). Grønmo (2004) presiserer at han da viser

til både forskerens metodiske kompetanse og forskerens kunnskap om kildene og fagfeltet som studeres. I forbindelse med masterstudiet i utdanningsledelse har vi tidligere utført et intervju som datainnsamlingsmetode for en oppgave og kunne bruke erfaring og læring fra dette. Masterstudiet har også bidratt til at vi har opparbeidet teoretisk forståelse for metode og fagfeltet skoleledelse. Vår egen bakgrunn som skoleledere gjør at vi kjenner konteksten og skolefeltet. Denne bakgrunnen kan være med å bidra til forståelsen av perspektivene til deltakerne i denne studien og avdekke kompleksiteter i perspektivene og i konteksten. Vår bakgrunn hjalp oss å stille relevante oppfølgingsspørsmål og danne relasjoner til deltakerne. Ifølge Grønmo (2004) er det viktig å være oppmerksom på at forskerens kompetanse i seg selv ikke er noen garanti for datamaterialets validitet.

*Kommunikativ validitet* er den andre validitetstypen som Grønmo (2004) trekker frem. Dette handler om diskusjoner om hvorvidt datamaterialet er “godt og treffende ut fra problemstillingen i studien” (s. 255). Vi har drøftet analyser og tolkninger med hverandre. Vi har vært enige og uenige, men diskutert oss frem til fortolkninger som vi begge kan stå inne for. Vi har også drøftet oppgaven med vår veileder. Målet med dette har vært at våre beskrivelser og tolkninger skulle være gjenkjennelige for deltakerne dersom de skulle vurdere vår beskrivelse av deres fortellinger, noe som kalles aktørvalidering (Grønmo 2004). Vi har valgt å ikke foreta en aktørvalidering med hensyn til tidsrammen vår og på bakgrunn av at vi hadde intervju som datainnsamlingsmetode, noe som gjør at vi kontinuerlig kan henvende oss til transkripsjonene dersom vi skulle være usikre på våre tolkninger. En mulig årsak til at validiteten kan svekkes er at det er vanskelig å skille fenomenet som studeres fra konteksten det studeres i. I vår undersøkelse kan rektorene i noen tilfeller ha snakket om ledelse generelt, der vi har tolket det som ledelse av lærervurderingsprosesser. Vi tror allikevel at rike beskrivelser av deres fortellinger, samt diskusjoner med hverandre om tolkningen av deres utsagn ivaretar validiteten til tross for den nevnte utfordringen med å skille fenomen og kontekst.

Den tredje validitetstypen Grønmo (2004) redegjør for er *pragmatisk validitet*. Denne typen validitet viser til om studien kan si noe om hvordan videre handlingsforløp kan påvirkes (Grønmo 2004). For oss vil pragmatisk validitet være hvorvidt vi har bidratt til å videreutvikle kunnskapen om hvordan rektor leder lærervurderingsprosesser et steg videre. Hensikten med vår studie har vært å forstå rektors perspektiver på ledelse av lærervurderingsprosesser, ikke å

utvikle teori på feltet. I konklusjonen redegjør vi for noen implikasjoner for skoleledere, men vi presenterer ikke forslag for et videre handlingsforløp utover forslag til videre forskning.

#### **4.4.2 Reliabilitet**

Begrepet troverdighet brukes ofte om reliabilitet i kvalitative studier (Kvale & Brinkman 2012). Datamaterialet kan ikke regnes som troverdig dersom det er basert på forskernes subjektive vurderinger eller kan være resultat av tilfeldigheter i løpet av forskningsprosessen (Grønmo 2004). Et spørsmål som kan stilles når intervju er valgt som metode er om forskningsdeltakerne ville svart det samme i en intervjusituasjon med en annen intervjuer (Kvale & Brinkmann 2012). Som Yin (2014) beskriver det, er målet med reliabilitetsvurderinger å redusere sannsynligheten for feil og subjektivitet. For å kunne forsvare studiens reliabilitet har vi gjennom hele prosessen ført notater om vår fremgangsmåte. Dette for å kunne gjengi forskningsforløpet i detalj i metodekapittelet. Dette bidrar til åpenhet rundt forskningsprosessen og fører til at andre kan vurdere om studiens funn er reproducerbare. Vi har hele veien vært bevisste på å unngå ledende spørsmål og ladede uttalelser i intervjusituasjonen. I transkriberingen og kategoriseringen av materialet hadde vi den fordel at vi var to om prosjektet. Sannsynligheten for at intervjupersonene er gjengitt korrekt er større siden vi har kvalitetssikret hverandres transkripsjoner. Vi har også kodet transkripsjonene hver for oss og deretter foretatt en sammenligning. Det var høy grad av enighet, og der det var avvik var det ofte fordi en uttalelse handlet om flere ting på én gang. Gjennom analysen har vi ofte gått tilbake til transkripsjonene for å sjekke kontekst av utsagn og samsvar med resten av datamaterialet.

### **4.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi først redegjort for vårt forskningsdesign og begrunnet våre metodiske valg. Deretter har vi beskrevet prosessen vi har vært igjennom med datainnsamling og dataanalyse. Til sist gjorde vi noen relevante validitets- og reliabilitetsvurderinger. Vi har også reflektert fortløpende over våre roller som forskere gjennom hele redegjørelsen og tatt med noen etiske betraktninger underveis.





# 5 Presentasjon av data

Våre empiriske funn presenteres i dette kapittelet. Vi har organisert kapittelet ved å dele det i tre delkapitler som samsvarer med våre tre forskningsspørsmål. Under hvert delkapittel er det to underordnede temaer. Hvert tema avsluttes med en tabell som gir en oversikt over de empiriske funnene. Delkapitlene avsluttes med en oppsummering av våre funn.

## 5.1 Rollen som leder- forventninger og handlinger

I denne delen presenterer vi funn som kan belyse vårt første forskningsspørsmål som søker å kaste lys over rektors rolle i ledelse av lærervurderingsprosesser.

### 5.1.1 Oppfatninger og forventninger

Alle de fire rektorene i denne studien, Vera, Birger, Vivian og Turid, forteller om forventninger fra lærerne på pedagogisk praksis. Dette uttrykker de i stor grad ved å fortelle om forventninger til seg selv. Vivian, Turid og Vera formidler at de må være oppdaterte og kompetente i formidlingen til lærerne. Sitatet nedenfor er et eksempel på dette. Rektorene forstår at det er lærernes forventninger at de skal framstå som troverdige.

*Så det er viktig at de (lærerne) vet at jeg har kunnskap om det jeg snakker om, at jeg ikke legger fram noe som er sånn halvveis. Jeg bruker mye tid på å tilegne meg kunnskap om det som skal legges fram. Jeg går ikke inn og sier noe som ikke er gjennomtenkt og hvis det jeg sier ikke har vært gjennom hodet før det kommer ut, så sier jeg det også. Det er viktig å være ydmyk (Vivian).*

Rektorene gir også beskrivelser som viser at lærernes forventninger er i endring. Vivian forteller om en radikal forandring i lederrollen på hennes skole. Tidligere har ikke lærerne vært vant til innblanding fra ledelsen. Birger sier han ikke er sikker på om lærerne har forstått hans rolle i arbeidet med å følge opp lærerne. Lærerne på hans skole ønsker at han skal være mer tilstede i undervisningen, samtidig som de gir uttrykk for at tilbakemeldingene de ønsker er mer i retning av anerkjennelse for det de gjør, og ikke nødvendigvis at han som rektor har en forventning om at de skal forbedre seg.

*(...) klart at lærere ønsker å bli sett mer, det gjør de, men da er det mer i forhold til egen jobb. Men jeg vet ikke om de er helt klar over at vi er mer interessert i forhold til læringen til elevene. Altså de vil gjerne at vi kommer for å se dem undervise (Birger).*

Vivian sier at hennes innblanding i undervisningen har fått positive reaksjoner, og hun sier at hun har fått gode tilbakemeldinger på at lærerne liker at de har noen å reflektere over undervisningspraksis med. Vera og Turid forteller at lærerne er positive, men at de fortsatt merker at lærerne ikke “ivrer etter å komme i gang” når de starter opp nye runder med kollegaveiledning. Gjennom deres beskrivelse forstår vi at det er først og fremst som pedagogiske ledere rektorene kjenner på forventningene fra lærerne.

*Rektorrollen slik den var tidligere (...) så var rektor bare innenfor dørene sine, og man så han nesten ikke, og det var ingen elever som kjente rektor (...) jeg er ute blant brukerne for å si det sånn. Så sånn har rektorrollen endret seg i hvert fall i forhold til hvordan det har vært, tradisjonelt på denne skolen (Vivian).*

Alle rektorene opplever forventninger fra skoleeier, men vi finner at to av rektorene mottar spesielt tydelige føringer fra skoleeier om hva som forventes av dem vedrørende oppfølging av lærere.

*Så opplever jeg at det er mye større forventninger til meg som rektor fra mine overordnede om at vi skal ha et pedagogisk fokus og at vi skal kunne vise til resultater og at vi skal kunne si noe om hvordan vi jobber for å oppnå de resultatene, også videre, jeg opplevde at det var lettere å være en sånn konge på egen skole før, hvor du kunne bare si sånn, sånn driver vi det (Turid).*

Vera og Turid forteller at de forholder seg til et felles dokument fra skoleeier som bestemmer hovedlinjene for hvilken type lærervurderingsprosesser de skal gjennomføre. De nevner blant annet undervisningsevaluering som et viktig redskap og forventninger knyttet til oppfølging av resultater. Det er forventet at det drives med klasseromsobservasjoner etter skoleeiers retningslinjer. Disse rektorene har også føringer fra skoleeier om at de som øverste leder skal lede en ledergruppe som igjen følger opp lærere.

*Så rektors oppgave nå synes jeg er mye mer å være leder for en gruppe, et team, en samling høyt kvalifiserte medarbeidere (Vera).*

Vera forklarer at hele oppdraget hennes som rektor er politisk og demokratisk forankret og hun er tydelig på hennes oppdrag i forhold til skoleeier. Birger og Vivian opplever større grad av frihet fra skoleeier, men sier at det er en forventning om at de skal drive med skolevandring og analysere resultater.

Generelt finner vi at rektorenes utsagn om forventninger i stor grad er rettet mot deres egne forventninger til egen rolle. Alle har et utviklingsrettet fokus og alle beskriver konkrete

handlinger som beskriver at de styres av forventninger. Birger er spesielt opptatt av den relasjonelle rollen han har til lærerne og han er opptatt av å fremstå som en god sparringspartner for lærerne. Han prøver så godt han kan å være tilgjengelig for lærerne og ha “åpen dør”. Turid har fokus på lærerne ved at hun har forventninger til seg selv om å være en engasjert leder, som samtidig virker samlende. Dette er også viktig for Vivian, men hun legger til at det dessuten er viktig fordi det gir henne innsikt i hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Vivian gir sterkt inntrykk av å stille store krav til seg selv, nemlig ved å sikre et helhetlig system som har høy kvalitet og er forutsigbart for alle involvert, samtidig som at hun uttrykker at denne jobben er svært krevende.

*Det er klart at det er utfordrende med tid, det er utfordrende med alle de andre oppgavene vi stadig vekk får, så det er ingen enkel sak, det krever utrolig mye, og den største utfordringen tenker jeg er hvor lenge klarer vi å stå i denne jobben, for å være helt ærlig (Vivian).*

Alle rektorene snakker mye om hvordan de ser på sitt eget oppdrag. Dette ser vi spesielt når de snakker om hvordan de framstår som troverdige og kunnskapsrike. Vivian, Vera og Turid uttrykker større forventninger til sin egen rolle som kunnskapsrike, og har et ønske om å ha god oversikt. De sier at dette er viktig for å kommunisere, og informere, men også for å ha den oversikten de trenger for å lede blant annet lærervurderingsprosesser. Våre funn fra denne analysen er oppsummert i tabellen nedenfor.

Tabell 5.1: Oppsummering av funn: Oppfatninger og forventninger

|                             | Vera  | Birger  | Vivian   | Turid  |
|-----------------------------|---|---|--|--|
| Forventninger fra lærere    | Forventer mer oppfølging enn tidligere  | Forventer støtte og mer tilbakemelding direkte fra rektor enn tidligere | Forventer tilbakemelding direkte fra rektor, dette er nytt                                   | Forventer mer tilbakemelding enn tidligere   |
| Forventninger fra skoleeier | Flere føringer for metoder og struktur enn før, men kan legge til egne          | Føringer om skolevandring og bruk av resultater men stor metodefrihet   | Føringer om skolevandring og bruk av resultater men stor metodefrihet                        | Flere føringer for metoder og struktur enn før, men kan legge til egne                         |
| Forventninger til seg selv  | Forventninger til seg selv om å framstå som en kunnskapsrik og allvitende leder | Forventninger til seg selv om å være en god støttespiller for lærerne   | Forventninger til seg selv om å sikre et helhetlig og forutsigbart system for alle involvert | Forventninger til seg selv om å være en engasjert leder og virker samlende for organisasjonen. |

## 5.1.2 Informasjonsrollen

Alle rektorene har et system for å samle informasjon om undervisning og utviklingsarbeidet på skolen. Tre av rektorene har et kontinuerlig system som er knyttet til skoleutviklingen og beskriver ulike kilder som gir informasjon. Vivian jobber aktivt med å skape struktur i skolen som sikrer at den viktige informasjonen vil tilflyte henne gjennom de formelle kanalene og at den vil nå henne på en systematisk måte. Gjennom hele intervjuet gir hun eksempler på hvordan hun samler inn informasjon, fra å spørre elevene direkte om tilbakemeldinger om undervisningen, se på undervisningsevalueringer, se på hva forskning sier om effektiv undervisning, fra klasseromsobservasjoner, deltagelse i “lesson studies”, testresultater og fra ledermøter.

*Så sånn hos oss har vi et veldig greit system, at trinnlederne som er inspektørene mine, de har ansvaret for personalet og de har ansvar for elevsaker på sitt trinn, og så sitter vi et ressursteam en gang i uka der jeg er leder, og får allikevel informasjon om alt som rører seg på skolen. Sånn at jeg vet hva som foregår for å si det sånn (Vivian).*

Vera trekker fram at det er viktig å ha et bredt spekter av informasjon, og at det er viktig å se på mer enn bare resultater for å måle elevenes læring. I fellesskap med Turid har hun god tiltro til hva elevenes undervisningsevaluering av lærerne gir av informasjon.

*Det er mange flere innsnitt vi har her på skolen for å innhente informasjon om lærernes undervisning enn den undervisningsevalueringen. Altså mer fokus på undervisning, hva skjer i klasserommet, hele filosofien å være tettere på, og der har vi gjort noen organisatoriske grep for å få det til (Vera).*

Både Turid og Vera delegerer klasseromsobservasjoner og oppfølgingsamtaler med lærere til avdelingslederne, men de samler informasjon om dette ved å sikre at erfaringer og informasjon deles på ledermøter. De forteller om veletablerte systemer der avdelingslederne har det meste av ansvaret for lærerne. De delegerer aktiviteter som innhenter direkte informasjon om undervisning til avdelingsledere, men de virker trygge på at de selv vet det som er relevant om undervisningskvaliteten på skolen.

Birger, den siste av de fire rektorene, beskriver også et system som er knyttet til skoleutviklingen, men hans system har en tydeligere start og slutt. Han gjennomfører en observasjon og en tilbakemeldingssamtale knyttet til en satsning skolen har, én gang i året. Dette gjør han over et relativt kort tidsspenn. Han forteller “jeg begynte i januar og var ferdig rett før påske.” På spørsmål om hvordan Birger innhenter informasjon utover observasjon,

forteller han at han bruker tid på analysering av resultater og rapportering av resultater, men at han ser observasjonene i sammenheng med "pulsene" på skolen. Han legger mest vekt på å være til stede og i kontakt med det som skjer i klasserommet, samtidig som han presiserer at han ikke får tid til å være i klasserommet så ofte.

*Hvis du bare hadde sittet og aldri vært ute i klasserommet. Du kan ikke ha oversikten. Du kan ikke bare lese ting ut av resultater. Du må på en måte føle litt på pulsen der det skjer, men det er derfor jeg sier du kan ikke ansette en økonom til å være rektor (Birger).*

Birger forteller at han får mye informasjon gjennom møter, men at det er for mange møter. Han sier at det forventes at han som rektor skal være en del av alt. Utenom dette beskriver han at han er veldig tilgjengelig og mottar informasjon via uformelle, spontane samtaler. Han beskriver en prosess der lærerne kommer til han med informasjon og deretter danner han seg et bilde av situasjonen han har blitt oppmerksom på.

Vi finner at rektorene bruker informasjonen fra lærervurderingsprosesser for videre utvikling i skolen, men at det varierer hvilken betydning informasjonen har for videre arbeid. Vera og Birger sier at de bruker lærervurderingssystemene i skolens strategiplaner, i form av mål og handlingsplaner. Vivian sier at hun tenker helhetlig om styring av skolen, mest om hvordan hun bruker informasjonen til å velge riktige lærervurderingsprosesser for skolen. Turid sier ikke så mye konkret om videre utvikling, men at evalueringen har vært med på å skape en utviklingskultur i personalet. Vera sier at vurdering av undervisning gir mye nyttig informasjon som hun trenger for å styre skolen.

Våre funn viser at lærervurderingsprosessene har en kontrollfunksjon for samtlige rektorer. På spørsmål om lærervurdering gir viktig informasjon for Vera som rektor, svarer hun: "Det tror jeg, eller så har du ingen, eller hva skal du da styre ut i fra?" Hun har god tiltro til at undervisningsevalueringen, der elevene evaluerer lærerne, gir god informasjon om kvaliteten på undervisningen. Hun forklarer det slik: "når vi har holdt på med denne undervisningsevalueringen så lenge så ville jeg blitt veldig overrasket om jeg fikk noen tilbakemeldinger om ting jeg ikke visste om."

Turid sier i denne sammenheng at hun føler at hun som arbeidsgiver har rett til å vite hvordan lærerne utfører jobben sin, men at hun tror at vurderingsarbeidet er sentralt for utvikling og forbedring.

*Det er viktig for at arbeidsgiver skal faktisk vite noe om hvordan folk gjør den jobben de er betalt for men jeg tror også at de evalueringen var med på å fremme en utviklingskultur (Turid).*

Vivian forteller at hun trenger innsikt i lærernes arbeid for å sikre at elevene får det de skal og for å drive utviklingsarbeidet fremover.

*For jeg som rektor skal ikke kunne alt, men jeg skal vite hvor jeg kan finne kunnskapen og hvem som skal bidra (...) Hvis jeg skal vite at elevene mine får det de skal få, så må jeg vite hvordan lærere jobber, og vi må jobbe med å reflektere rundt det vi gjør (Vivian).*

Birger forteller at han bruker informasjonen han får gjennom uformelle kanaler for å bli oppmerksom på hvem som trenger tettere oppfølging.

*(...) men det er derfor vi er enda litt tettere på andre ting hvis jeg ser ting som ikke helt fungerer. Det er det som er litt av målet mitt (Birger).*

Tabellen under oppsummerer funnene om rektors informasjonsrolle i lærervurderingsprosesser.

Tabell 5.2: Oppsummering av funn: Informasjonsrollen

|   | Vera   | Birger  | Vivian  | Turid  |
|---|--|---|---|--|
| Innsamling av informasjon                           | Delegert ansvar<br>Systematisk organisering<br>Ledergruppemøter<br>Informasjon fra undervisningsevaluering, elevresultater, skolevandring<br>Samler informasjon aktivt | Delt ansvar, ikke systematisk innhenting av informasjon<br>Informasjon fra skolevandring elevresultater<br>Uplanlagte og usystematiske samtaler med lærere og elever. | Delegert ansvar og eget ansvar<br>Systematisk organisering<br>Ledergruppemøter<br>Informasjon fra skolevandring elevresultater<br>Samler informasjon aktivt | Delegert ansvar<br>Systematisk organisering<br>Ledergruppemøter<br>Informasjon fra undervisningsevaluering, elevresultater, skolevandring<br>Samler informasjon aktivt |
| Informasjon brukes til videre utvikling og kontroll | Formelle systemer gir oversikt og utvikling og gir oversikt for styring  | Formelle systemer gir oversikt for utvikling<br>Magesfølelse og rykter gir oversikt for å vite at om noen underpresterer  | Formelle systemer gir oversikt for utvikling og gir oversikt for å vite om elevene får det de skal  | Formelle systemer gir oversikt for utvikling og gir oversikt for å vite om folk gjør jobben sin  |

### **5.1.3 Oppsummering om rektors rolle**

Et hovedfunn er at alle rektorene er opptatte av hvilke forventninger som stilles til dem. De forteller om forventninger fra lærerne, skoleeier og fra dem selv. I hovedsak dreier forventningene seg om det å framstå som kunnskapsrike, og det å være troverdige. Det er noen nyanser i hvor stor betydning dette har for de ulike rektorene. Vi ser ulikheter ved rektorene blant annet hva gjelder graden av involvering fra skoleeier, hvor lenge de har drevet med lærervurderingsprosesser, og hvor tydelig det er avklart rolleforståelse fra lærerne. Rektorene med kortere tidsperspektiv i arbeidet med læringsprosesser forteller om mer uklare forventninger og oppfatninger av deres rolle. Vi finner at alle rektorene reflekterer over sin rolle, både vedrørende krav fra skoleeier og som leder for lærerne. Et annet sentralt funn er at det å ha rikelig informasjon om undervisningskvalitet og andre pedagogiske forhold i skolen er viktig for alle rektorene. Tre av fire rektorer forteller om godt organiserte systemer for å samle informasjon. To av rektorene forteller om systemer der oppfølgingen av lærervurderingsprosesser er delegert til mellomledere og der de har organiserte møtepunkter for informasjonsdeling. En av rektorene skiller seg ut ved å bruke mer uformelle kanaler til informasjonsinnhenting. Videre ser vi at alle rektorene bruker informasjonen til videre utvikling på ulik måte. Dette varierer mellom å bruke informasjonen til å bestemme mål i strategisk plan, kvalitetssikre undervisning og ha kontroll av arbeidsutførelse.

## **5.2 Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser**

I denne delen av analysen presenterer vi funn som er relevante for vårt andre forskningsspørsmål som søker å belyse hvilken kunnskap rektor bruker i ledelse av lærervurderingsprosesser.

### **5.2.1 Kunnskap for pedagogiske prosesser**

Et gjennomgående trekk ved våre forskningsdeltakere er at de forteller mye om deres perspektiv på hva kunnskapsteori har å si for ledelsen av lærervurderingsprosesser. Vera, Turid og Vivian forteller om hvordan de jobber aktivt for holde pedagogisk fokus i en stressende hverdag. Det å være engasjert i utviklingsarbeid krever at de holder seg oppdatert på pedagogisk kunnskap. Beskrivelsene favner et bredt spekter av kunnskap om pedagogiske prosesser, fra ledelse av prosesser til kunnskap om undervisning.

*(...) det er viktig da for en rektor å ha innsikt i pedagogiske prosesser, pedagogisk ledelse. Det er viktig for en rektor å vite noe om hvordan en kommuniserer godt disse pedagogiske prinsippene, det er viktig å skjønne mekanismene i klasserommet, både i forhold til klassestørrelse, fagspesifikke ting, ja, du må i det hele tatt kunne ganske mye som rektor (Vera).*

Et trekk som skiller Birger fra de andre tre rektorene er at de i sterkere grad uttrykker at de må kunne begrunne pedagogiske prosesser, og at de ser på det å være kunnskapsrik som en sentral del av jobben. I tillegg er de tydelige på at det kreves engasjement og aktivt arbeid med å holde seg oppdatert. Turid sier hun liker at det stilles høye forventninger fra skoleeier til at hun skal god innsikt i det pedagogiske arbeidet. Vera viser også til skoleeiers forventninger om aktiv bruk av forskning og teori. I Birgers tilfelle retter bruken av pedagogisk teori seg i større grad mot lærerne med veiledning og støtte i undervisningen. Han bruker det han har lært om skolevandring gjennom sine studier direkte inn i skolens praksis. Han forteller at skoleeier i denne sammenhengen har bedt han om å presentere for de andre skolene i området hvordan skolen driver skolevandringen.

Alle rektorene understreker betydningen av evidensbasert kunnskap som kilde til kunnskap og de har god tiltro til forskning. Vivian, Vera og Turid forteller at de oppdaterer seg kontinuerlig på ny forskning, og referer til praksiskunnskap fra evidensbasert forskning som bakgrunn for lærervurderingsprosesser.

*Det er jo når du jobber i kompetansebedrifter generelt sett at du kan begrunne det du gjør, det er jo viktig, sånn fungerer jo alle som har noen år i akademia, vi liker å spørre hvorfor og hvordan. Da må vi jo også kunne begrunne det vi driver med (Vera).*

Vivian jobber aktivt med å sanke inn ulike teorier om god praksis som sammen kan passe på hennes skole. Hun forteller at hun har brukt “mye tid på å lese meg til, finne forskning, ta kontakt med folk som vet noe om dette.”

Vivian referer stadig til kunnskapsteori, i stor grad evidensbasert, når hun forteller om rollen sin som rektor. Birger på sin side har en mer praktisk tilnærming i sin ledelse av lærervurderingsprosesser. Han er inspirert av metoder han har lært gjennom sine skolelederstudier og bruker systemene han lærte gjennom praksiserfaringen.

Rektorene ser på det som verdifullt å ha yrkesbakgrunn som lærere. Vera trekker blant annet fram det å kunne forstå undervisningsmekanismer som spesielt viktig når man skal gi tilbakemelding til lærere på tvers av fagområder. Birger forteller at han er opptatt av å



formidle til lærerne at han er en sparringspartner, og at lærerbakgrunnen er helt essensiell for å kunne støtte og veilede. Vivian uttrykker et lignende syn. I forhold til Vera og Turid legger disse to enda mer vekt på det å ha bakgrunn som lærer for å bygge legitimitet.

*Så må man føle at dette er matnyttig for en selv, man må jo gi de noen kvalifiserte tilbakemeldinger, og den hadde du ikke klart hvis du ikke hadde vært i klasserommet selv og har alt det didaktiske på plass (Birger).*

Vivian skiller seg ut fra de andre rektorene ved at hun både tar rollen som pedagogisk forbilde og fungerer som en nær sparringspartner for lærerne.

*Du er nødt til å ha den pedagogiske biten i bunn, både fordi du skal lede et pedagogisk personale med det det medfører, og det å drive utviklingsarbeid for elevene, man skal kunne stille opp og være med og veilede. Hvis du ikke har den pedagogiske bakgrunnen, tror jeg det er vanskelig å få tillit av lærerne at du skal veilede dem og det er en del av jobben (Vivian).*

Alle rektorene snakker om det å ha kunnskap som viktig for legitimitet. Tre av fire rektorer uttrykker at gjennom å være troverdige ledere av pedagogiske prosesser får man tillit. To av rektorene driver i tillegg med kunnskapsformidling i direkte kontakt med lærerne gjennom veiledning i skolevandring. Felles for alle fire er at de framhever viktigheten av å gi lærerne pålitelig og tilstrekkelig informasjon om skolens pedagogiske utviklingsprosesser og vise engasjement i pedagogisk utvikling for å sikre troverdighet.

*Jeg er helt overbevist om at det er viktig at du har en pedagogisk utdannelse, for det er også med på å skape tillit, og det er det som skal stå i fokus. Det å jobbe for å få respekt, med det du faktisk har av kunnskap må man hele veien tenke på, det er ikke gitt at de tror eller vet at du kan det du holder på med. Så det er viktig at de vet at jeg har kunnskap om det jeg snakker om, at jeg ikke legger fram noe som er sånn halvveis (Vivian).*

Tabellen nedenfor oppsummerer våre funn om hvilken pedagogisk kunnskap rektor anvender i ledelse av lærervurderingsprosesser.

Tabell 5.3: Oppsummering av funn: Kunnskap for pedagogiske prosesser

|                                    | Vera  | Birger  | Vivian   | Turid  |
|------------------------------------|---|---|--|--|
| Kunnskap for pedagogiske prosesser | Viktig å ha pedagogisk kunnskap,<br>Viktig å kunne formidle kunnskap<br>Oppdaterer seg på forskning/bruker evidensbasert kunnskap | Viktig å ha pedagogisk kunnskap,<br>Belager seg på systemer han har lært under studier og evidensforskere     | Viktig å ha pedagogisk kunnskap<br>Viktig å kunne formidle kunnskap<br>Oppdaterer seg på forskning/bruker evidensbasert kunnskap | Viktig å ha pedagogisk kunnskap<br>Viktig å kunne formidle kunnskap<br>Oppdaterer seg på forskning/bruker evidensbasert kunnskap |
| Kunnskap for tillit                | Teorikunnskap skaper legitimitet og tillit<br>Bakgrunn som lærer<br>Ikke direkte kontakt med lærernes undervisning                | Teorikunnskap skaper legitimitet og tillit<br>Bakgrunn som lærer<br>Direkte kontakt med lærernes undervisning | Teorikunnskap skaper legitimitet og tillit<br>Bakgrunn som lærer<br>Direkte kontakt med lærernes undervisning                    | Teorikunnskap skaper legitimitet og tillit<br>Bakgrunn som lærer<br>Ikke direkte kontakt med lærernes undervisning               |

## 5.2.2 Kunnskap for å oversette ideer

Turid og Vera forteller at skoleeier har gitt føringer for lærervurderingsprosessene som drives på deres skoler. Begge viser til et tydelig kunnskapsgrunnlag fra skoleeier, og forteller om styringssignaler ovenfra, både på innhold og metoder. På spørsmål om hvordan det drives oppfølgingsarbeid på skolen referer Turid til skoleeiers modell. Veras fortellinger ligner; “Der er det jo sånn at vi står jo ikke lenger fritt til å tenke på hva er det som er kvalitet i undervisningen,” sier hun og viser til et styringsdokument fra fylkeskommunen, før hun fortsetter; “(...) og det er jo mine styringssignaler fra skoleeier.” Begge uttrykker tilfredshet og tiltro til kunnskapsgrunnlaget for den pedagogiske ledelsen fra skoleeier, både når det gjelder føringer for utviklingsprosesser for forbedring av undervisning og ledelsesfilosofi.

Begge rektorene gir uttrykk for at de fortsatt opplever et godt spillerom innenfor de lokale rammene for pedagogisk ledelse. Et nytt element ved skolen der Vera er rektor er kollegaobservasjon og tilbakemelding. Hun beskriver et “unikt” system de har bygget opp der de har tatt i bruk lærere med veilederkompetanse og erfaring fra veiledning av studenter. Vera reflekterer rundt andre praksiser og prosjekter som er forsøkt implementert i skolen opp gjennom tiden og uttrykker at “det har rent veldig mange vann i havet.” Videre reflekterer hun

over at “det er veldig lite i skolen som er sånn at putter du det inn på A så får du gitt resultatet ut på B.”

Turid startet med klasseromsobservasjon på sin skole for flere år siden. De startet med en “light versjon” for å ufarliggjøre det og spisset det senere mot satsningsområder ved skolen. Hun skal nå “prøve en ny vri” der hun bruker funn fra forskning om at lærere lærer mer av kollegasamtaler om informasjon fra lærervurderingsprosesser enn å ha samtaler med rektor. Gjennom en prosess sammen med avdelingsledere har de kommet frem til en lokal modell for dette. Turid forteller også om at hun hadde utvidede muligheter til å sette i gang med lessonstudy<sup>2</sup> for alle ansatte på skolen da de startet ny skole. Birger og Vivian derimot, forteller om en mye friere form fra sin skoleeier.

*Det er lite føringer fra kommunalt hold i og med at skolene har ulike egenarter og hvis de hadde sagt nå skal du gjøre skolevandring på den og den måten da tror jeg du vil fått litt stri, og det er noe av styrken til skolen (Birger).*

Vivian har modifisert den tradisjonelle skolevandringen og inkorporert lessonstudy i et system de kaller for “lesson study light”. Hun er relativt ny i rollen som rektor på denne skolen og har tatt med seg en del av praksisen fra sin gamle skole og tatt den i bruk her. Hun forteller at hun har lest seg opp, kontaktet forskere og kontaktet andre som har jobbet med lesson study i utarbeidelsen av deres system.

*Akkurat dette systemet jeg har bestemt at vi skal gå for her har jeg brukt mye tid på(...) Så jeg har hentet inn fra mange plasser, så jeg tenkte jeg må lage noe lokalt som passer for min skole, for det er aldri noe som passer i en form (Vivian).*

Birger forteller at han har brukt den tradisjonelle modellen for skolevandring med en times observasjon og en samtale i etterkant i fire år. Han syntes ikke den ordningen har vært optimal. Gjennom rektorstudiet har han vært i USA og observert en annen modell for skolevandring som han forteller at de nå prøver ut. Denne modellen innebærer kortere, men hyppigere klasseromsobservasjoner enn den opprinnelige metoden de brukte. Våre funn om rektor som oversetter av lærervurderingsprosesser som ideer er oppsummert i tabellen nedenfor.

---

<sup>2</sup> Lessonstudy er en metode for å undersøke et undervisningsopplegg. To av deltakerne i vår studie never denne metoden. Den ene deltakeren viser til Pete Dudley som har skrevet bøker om metoden.

Tabell 5.4: Oppsummering av funn: Kunnskap for å oversette ideer

|  | Vera  | Birger  | Vivian  | Turid   |
|--|---|---|---|---|
| Translatørkompetanse                           |   |   |   |   |
| Oversettelse av reformideer                    | Reformideer oversettes først av skoleeier, tilpasses lokal kontekst<br>Opptatt av utdanningspolitiske styringssignaler og sitt mandat | Reformideer tolkes selv                                 | Reformideer tolkes selv   | Reformideer oversetter først av skoleeier, tilpasses lokal kontekst                                   |
| Betydning for praksis                          | Reformideene har betydning for praksis i stor grad  | Reformideene har betydning for praksis i noe grad       | Reformideene har betydning for praksis i stor grad  | Reformideene har betydning for praksis i stor grad  |
| Bruk av oversettelsesregler/innsikt i kontekst | Opptatt av å kjenne egen kontekst, skape systemer for dette<br><br>Adderer og trekker ifra på praksis                                 | Opptatt av kjenne egen kontekst<br><br>Kopierer praksis | Opptatt av å kjenne egen kontekst, skape systemer for dette<br><br>Adderer og trekker ifra på praksis | Opptatt av å kjenne egen kontekst, skape systemer for dette<br><br>Adderer og trekker ifra på praksis |

### 5.2.3 Oppsummering om rektors kunnskap

Vi presenterer her våre empiriske funn på hvilken betydning kunnskap har for rektorene i ledelse av lærervurderingsprosesser. Alle rektorene er bevisste på betydningen av det å ha bred pedagogisk kunnskap og være engasjert i det pedagogiske arbeidet ved skolen. Alle rektorene forteller at de drar nytte av sin pedagogiske bakgrunn som lærer, men at de samtidig oppdaterer seg på ny pedagogisk forskning. Rektorene er opptatt av evidensbasert kunnskap som kan gi innsikt i god klasseromspraksis. Tre av fire rektorer forteller at de holder seg oppdaterte på dette. To av rektorene har en skoleeier som er sterkt involvert, og bruker kunnskapsgrunnlaget fra skoleeier som utgangspunkt for lærervurderingsprosesser. Felles for alle rektorene er at de er opptatt av å framstå som kunnskapsrike med god pedagogisk oversikt. De er bevisste på at dette er viktig for legitimitet i rektorrollen, og som ledere av lærervurderingsprosesser. De ser på det som sin oppgave som leder at de personlig fronter kunnskapsteori for de ansatte i organisasjonen.

Et sentralt funn er at alle rektorene tar i bruk eksempler på god praksis som utgangspunkt for implementering på sin skole. Tre av de fire rektorene tilpasser praksisideene til egen kontekst

ved å trekke fra og legge til elementer. Alle reflekterer over sin skoles forutsetninger for gjennomføring av lærervurderingsprosesser og lokale forhold som må tas hensyn til. Spesielt to av rektorene gir uttrykk for at de har bygd opp gode systemer for deres skole. De er klare på at de må ta hensyn til føringene fra skoleeier, men at de likevel har rom for lokale tilpasninger. En av rektorene forteller at hun har lagt ned mye tid og ressurser på å hente inn eksempler på praksis som kan tilpasses hennes skole. Den siste rektoren forteller at han bruker det samme opplegget på skolevandring som han lærte i praksis under sine studier.

## 5.3 Endringsledelse

I det følgende presenteres funn som er relevante for vårt tredje forskningsspørsmål som belyser hvordan rektor leder implementering av lærervurderingsprosesser.

### 5.3.1 Strategier for å motivere til endring

Felles for alle rektorene er at de ser etter innganger til oppstart av nye lærervurderingsprosesser. Rektorene har ulike tilnærminger til dette, men alle reflekterer rundt hvordan de best kan overbevise lærerne om endringsbehovet.

Vera har jobbet i skolen lenge og hun har vært med på flere utviklingsprosjekter som i varierende grad har vært vellykket. Hun er bevisst på at det er naturlig at det tar tid å venne seg til endringer og at dette må tas hensyn til ellers er sannsynligheten større for å møte motvillighet. Hun mener det er viktig å være selger for ideer og gradvis distribuere informasjon for å forberede endringsvilje hos personalet.

*(...) endringer tar tid. Så har man stor motstand i et kollegium, så må en la det ta litt tid. Jeg har ikke noe tro på at etter et langt liv som skoleleder å kjøre ting igjennom og si: Nå har ledelsen bestemt at nå gjør vi sånn. Det er som regel dødfødt. Da må man selge inn budskapet, være en god selger, også må en dryppe og dryppe og dryppe (Vera).*

Turid trekker fram at det kan være utfordrende å finne innganger der lærerne ikke føler behov for endring i sin arbeidsutførelse og forteller at det gjerne er de lærerne som får best resultater som kan være vanskeligst å få med seg.

*Det kan være gode resultater som står i veien, da blir det vanskelig å finne en inngang hvis ting går bra og det ikke nødvendigvis er en sult og en driv (Turid).*

Vivian trekker fram at man må finne innganger og være taktisk i måten man går fram hos lærerne. Hun bruker et nasjonalt satsningsprosjekt som de er pålagt å delta i som en inngang til arbeidet. Vivian er den av rektorene som forteller mest om arbeidet med motivering og informasjonsarbeidet til personalet. Hun forteller om sterk motstand og behovet for overbevisning i et lærerpersonale som har dårlige erfaringer med utviklingsprosjekter. Hun bruker mye tid på å planlegge hvordan hun skal få lærerne til å forstå behovene for endring.

*Så vi trenger noe teori knyttet til hvordan organisasjoner fungerer, hvordan vi bygger kapasitet på en skole, til hvordan vi kan implementere. Vi kan jo være litt taktiske i måten vi legger det fram på, og på en måte (...) ja hvordan skal jeg si det. Vi har jo vært ungdomstrinn i utvikling i denne perioden og det har vært en gylden anledning til å innføre denne måten å jobbe på (Vivian).*

Vivian bruker også skolens visjon som en inngang for å overbevise personalet om at det er behov for endring.

*Vi har en visjon som heter læring for fremtiden, og noe av det jeg trakk fram da jeg begynte her, og som sikkert provoserte mange også med det, med vilje. For når vi sier at visjonen vår er læring for fremtiden, hva, da trenger vi ikke å endre oss? (...) Så vi hadde noen prosesser med det. Men jeg tror det handler om hvordan du starter opp en sånn ting. Du må være taktisk i måten du legger det opp på, og jeg visste jo ikke om dette gikk veien eller ikke. Jeg tok en sjanse (Vivian).*

Turid, Vivian og Vera forteller alle at de ofte har startet med små grupper av motiverte ansatte og slik skapt en inngang til nye utviklingsprosesser. Vera sier noe om at nye endringer blir ufarliggjort når noen går foran med eksempler på hvordan det kan gjøres. Turid trekker fram at lærerstaben har en innstilling om at de gjør ting i fellesskap, men at noen lærere gjerne prøver ut nye ting før de andre setter i gang.

*Vi har jobbet mye med lesson study, og da har vi gått bredt ut og alle har jobbet med det. Jeg vet at andre skoler lar en liten gruppe starte, jeg tror skolekulturene er veldig forskjellig. Da var det veldig naturlig at alle ble involvert i det samme når man startet en ny skole, så har det bare fortsatt når skolen har utvidet seg. Det vi gjør skal vi gjøre i fellesskap, vi tenker at vi prøver ut på noen lærere først da, men når det har etablert seg en kultur at sånn gjør vi det her (Turid).*

Alle rektorene er opptatt av viktigheten av å motivere og formidle de positive effektene som lærervurderingsprosessen kan ha på lærernes læring og utvikling. Vera peker på viktigheten av å sikre at alle lærere er klar over at målet er "å skape en bedre hverdag, både for elever og

lærere” og “at man fremhever det som er det positive.” Turid mener det er særs viktig å relatere nye prosesser til lærernes hverdag for å få de meg seg.

*For eksempel vurderingen, når vi startet med det, så kom jeg med informasjon om at nå kommer den. Og kanskje da si litt om intensjonen, og at det er et utviklingsverktøy og få fram den delen da. Jeg er jo opptatt av at alle sånne ting som kommer at det kan relateres til lærerens hverdag, og det er nettopp det utviklingsaspektet, jeg tenker at lærerne bruker mye tid på jobben sin og da må det være interessant, nødvendig og riktig, for at de skal gi det resultatet du ønsker i den andre enden (Turid).*

Vivian sier at hun prøver å tenke fra lærerens perspektiv, “whats in it for me?” Birger forsøker også å “selge inn” et budskap om hvordan lærervurderingsprosessene skal bidra til forbedring.

*Da har du jo en dialog om hvordan skal man bli bedre (...) vi skal utgjøre en forskjell. Den tror jeg selger ganske greit inn hos lærerne (Birger).*

Birger uttrykker at ledelsen ved skolen har et forbedringspotensial når det gjelder å formidle hensikt og fokus ovenfor lærerne. Han forteller at han ikke tror lærerne forstår det elevsentrerte fokuset han og lederteamet forsøker å holde. Han sier ikke noe om hvordan han tenker å øke lærernes forståelse.

Turid og Vera er tydelige på viktigheten av samarbeid med tillitsvalgte. På spørsmål om rektor må forhandle noe svarer hun:

*Hvis jeg skal sette i gang større ting så bør jeg snakke med tillitsvalgte. Jeg prøver å ha et godt forhold til tillitsvalgte og det betyr at man involverer tillitsvalgte også i ting som de ikke har rom for å bestemme. Men det er lurt å ha en god dialog med tillitsvalgte (Turid).*

Våre funn om hvordan rektor motiverer til endring i implementering av lærervurderingsprosesser er presentert i tabellen nedenfor.

Tabell 5.5: Oppsummering av funn: Strategier for å motivere til endring

|                                       | Vera  | Turid   | Vivian  | Birger               |
|---------------------------------------|---|---|---|----------------------|
| Strategier for å motivere til endring |   |   |   |                      |
| Strategi for overbevisning            | Ide. Informasjon, dryppe, teori                                     | Ide. Relatere til lærernes hverdag, teori                           | Ide. Visjon, prosjekter, teori                        | Ide. Teori           |
| Skaper støtte                         | Formidler nytteverdi, starter med små prøveprosjekter, tillitsvalgt | Formidler nytteverdi, starter med små prøveprosjekter, tillitsvalgt | Formidler nytteverdi, starter med små prøveprosjekter | Formidler nytteverdi |
| Bevisste prosesser                    | Taktisk, planlagt, selger   | Fronter   | Taktisk, planlagt, selger                             | Selger, støtte       |

### 5.3.2 Strategier for vedvarende endringsprosesser

Alle rektorene uttrykker at ledergruppa er en viktig ressurs for å få gjennomført lærervurderingsprosesser. Vera forteller at ledergruppa på skolen er utvidet til syv personer de siste årene. Opprinnelig antall lederpersoner var tre da hun startet som rektor ved skolen og nå er arbeidsoppgaver som oppfølging av lærere delegert til mellomlederne. Også Vivian og Birger er ledere for en ledergruppe der mellomledere har delegert ansvar. De er ledere ved mindre skoler og dermed er ledergruppene mindre og de er fortsatt delaktige i oppfølging av lærerne. Vivian sier at det er viktig med en sterk ledergruppe og Birger forteller at han til neste skoleår utvider ledergruppa og delegerer mer oppfølgingsansvar.

Alle rektorene sier noe om strukturelle hensyn som tas i utviklingsprosesser ved skolene. Vera, Vivian og Turid beskriver strategier for å sikre seg støttespillere og for å organisere gjennomføring av prosesser. Alle snakker om hvordan de sammen med mellomlederne gjennomfører endringsprosesser. Vera, Turid og Vivian sier noe om at det er viktig at endringsprosesser er godt forankret i ledelsen. Vivian er den som i sterkeste grad gir uttrykk for at en sterk ledergruppe gjør at hun kan få til mye. Disse tre definerer seg som ledere av ledergrupper, og forteller at alle i ledergruppa har skolelederutdannelse. Birger er ikke like tydelig på mellomlederens funksjon når det gjelder utviklingsprosesser, men forteller at han bruker dem som sparringspartnere i blant annet skolevandringen. Alle forteller om at det har blitt gjennomført endringer i organiseringen av skoleledelsen for å få nok tid til oppfølging.



*Hos oss er det tre inspektører som er i en ledergruppe, og så har vi utviklingsgruppa som består av lærerne ved hvert trinn. Det er også tillitsvalgt og en ressurslærer inneværende år. Så alt av pedagogisk arbeid som gjøres, det er stort sett innom utviklingsteamet før de går til resten av personalet, og det er for å få forankret dette så godt som mulig (Vivian).*

Vivian uttrykker at hun styrer arbeidet ved å være veldig nøye med at all informasjon som formidles er gjennomtenkt, planlagt og lagt frem på en taktisk måte av henne, både på fellesmøter og på ledermøter.

*Men jeg vil nok si at jeg som rektor styrer det med en fast hånd likevel fordi at det kan fort bli ineffektiv tid hvis vi skal diskutere hver minste ting. Så ofte har jeg sett igjennom, tenkt igjennom, først selv, diskutert gjerne med andre kollegaer andre plasser, andre skoler, diskutert med ledergruppa og så legger jeg fram et forslag i utviklingsteamet (Vivian).*

Turid velger å være synlig ved å lede fellesmøter om pedagogiske temaer selv, selv om hun sier at hun vet at mange av lærerne har mer kompetanse og erfaring enn henne selv.

*Jeg tror at du vil finne folk på skolen her som er mere opplest på forskning og pedagogikk enn det jeg er, så jeg tenker at noe av det som er viktig for meg, det er å faktisk å kunne kommunisere med folk, og være åpen for at faktisk andre kan ting bedre enn meg, det tror jeg at det er viktig for meg å kunne kommunisere og det er viktig for meg å være opptatt av ting (Turid).*

Alle rektorene uttrykker noe om utfordringer ved å organisere og planlegge et tidsforløp for prosessene. På spørsmålet om hva som er største hindring for lærervurdering som et helhetlig system sier Vera at organisering er den største utfordringen og hvis denne ikke er god nok kan hele intensjonen ryke. Hun trekker frem kommunikasjon og informasjonsformidling som viktige elementer i organiseringen, og viser til eksempler der lærere ikke har fått god nok tid til å sette seg inn i prosessene.

*Det tror jeg er ganske sentralt og det går ut på dette jeg sier, dette med å organisere ting og det med å få til utvikling. Det går egentlig hånd i hånd og hvis du ikke greier å ha en god organisering, så kan den beste intensjonen ryke. Og der kommer systematikken inn, og jeg tror at hvis du greier å få til tiltak som er én, godt begrunnet, to, praktisk lagt til rette som har en indre systematikk i seg, så tror jeg du har ryddet unna veldig mye av de motforestillingene som folk kan sitte inne med (Vera).*

Forvaltning av tid og planlegging er noe alle rektorene snakker om i denne forbindelsen. Vera poengterer her viktigheten av å være tidlig ute med informasjon.

*Det har vært eksempler på at vi har vært for sent ute med informasjonen, da får det den uheldige konsekvensen av at når vi møtes så har halvparten gjort lekser og halvparten*

*har ikke gjort lekse si av lærerne (...) så tidsfaktoren, det at man er tidlig ute, at det er forutsigbart, at man er godt forberedt, det er viktig (Vera).*

Samtlige rektorer poengterer viktigheten av oppfølging av prosesser.

*Det letteste er å sette i gang, det vanskeligste er å følge opp. Det har jeg bommet på flest ganger, er at jeg tenker at når jeg har sagt at det skal bli sånn eller sånn (...) eller kanskje det blir sånn, men det blir ikke sånn så lenge. Da må jeg tenke at ting tar tid å få implementert. Og når man tenker at nå har vi begynt å få implementert noe, det er da man må holde taket i det da (...) Det er viktig å holde ting gående og at nye folk som kommer inn blir sosialisert inn i vår måte å gjøre ting på (Turid).*

Vera, Vivian og Turid sier alle noe om at det er viktig å gjennomføre og holde taket i prosesser. Vera trekker spesielt fram et eksempel på at lærerne har blitt gitt for lite tid til å forberede endringer og dermed har utviklingen gått i stå når de ikke har fått eierskap til disse forandringene. Alle har de erfaringer med at utviklingsprosesser må følges opp, ellers mister de effekt. Vivian er mest eksplisitt på at hvis man først skal sette i gang et system så må det gjøres fullt og helt. For henne er det svært viktig at et opplegg som settes i gang er gjennomførbart og at det fullføres på en god måte.

*Jeg tror det handler mye om at man er redd for at man ikke får tid til å faktisk følge opp. For det er veldig enkelt å sette i gang mange ting og ha mange baller i luften. Men hvis du ikke henter de ned igjen, og ikke følger det opp, så mister du både integritet og autoritet (Vivian).*

For Birger er det først og fremst tid som er hovedutfordringen. Vera forteller at de har gjort seg noen erfaringer på hvor mye tid utviklingsprosesser tar, og at det stadig er forbedringsarbeid for å få strukturert tidsbruken, både når det gjelder å gi lærerne nok tid til eget arbeid og for at ledelsen setter av nok tid til god oppfølging. I tillegg påpeker Vera og Turid spesielt det at endringsprosesser i personalet tar tid å få forankret og godt implementert.

Vera og Birger snakker også om tidspress og viktigheten av å strukturere tid for å få gjennomført prosesser. De forteller at de ønsker bedre planlegging av neste år for å sikre at de får tid til oppfølgingsprosessene. Turid deler opplevelsen av å ikke få fullført prosesser og uttrykker at det å følge opp er det som er mest utfordrende når det gjelder utviklingsarbeid.

I tillegg til gjennomføringen snakker rektorene om kulturendringer, og på hver sin måte forteller de om økt aksept for økt innsyn og transparens i lærernes undervisning. Alle rektorene forteller at det er både akseptert og forventet at lærerne blir observert og får

tilbakemeldinger fra deres rektor. De forteller at det har blitt en naturlig del av skolen. Vivian sier at skolemiljøet er mer åpent og at planlagt og intensjonell kommunikasjon om lærervurderingsprosesser har hjulpet med å etablere aksept blant de ansatte. Vera viser til et mer åpent og transparent system.

*Nei jeg tror, altså det, så var jo lærerne mer, mye mer privatpraktiserende i klasserommet, han gikk inn døren og lukket døren og der var han ikke sant og rektor visste vel ikke stort annet enn at det han så på karakterstatistikken hva det var som skjedde der, så det at man har åpen opp og fått et mye mer transparent system (...) Jeg synes det har vært en positiv utvikling, mot et mer åpent og transparent skolesamfunn (Vera).*

I tabellen nedenfor har vi oppsummert våre funn om hvilke strategier rektor bruker for å følge opp nylig implementerte lærervurderingsprosesser.

Tabell 5.6: Oppsummering av funn: Strategier for vedvarende endring

|   | Vera                                      | Turid   | Vivian   | Birger                         |
|---|---|---|--|--------------------------------|
| Strategier for å støtte endringsprosesser |   |   |  |                                |
| Strukturer                                | Utvidet ledergruppe med fullmakter        | Utvidet ledergruppe med fullmakter  | Samstemt ledergruppe   | Ønsker seg utvidet ledergruppe |
| Styring                                   | Styrer det overordnede, leder ledergruppa | Synlig, fronter arbeidet, leder ledergruppa   | Styrer bevisst, planlegger, inkluderer ledergruppa           | Støtter                        |
| Systemer for oppfølging                   | Viktig med tid og systemer                | Viktig med tid, sosialisere inn nye folk, holde taket på endingen selv når man tror den er implementert | Viktig med tid og systemer, viktig å gjennomføre og fullføre | Har liten tid til oppfølging   |
| Kulturendring                             | Over tid, aksept for transparens          | “Vår måte”  | På vei mot mer åpenhet                                       |                                |

### 5.3.3 Oppsummering om endringsledelse

Et hovedfunn er at alle rektorene jobber mot å legge et grunnlag for endringsprosessene knyttet til lærervurdering i forkant av implementeringen, men på ulike måter. Alle rektorene ser etter ulike innganger til igangsettingen av lærervurderingsprosesser. En rektor mener at det kan være vanskelig å finne innganger til lærervurderingsprosesser der lærerne kan vise til gode resultater. Rektorene velger bevisste strategier når de skal kommunisere med lærerne om implementeringen av lærervurderingsprosesser. Tre av rektorene omtaler seg selv som “selgere” av et budskap og en siste bruker begrepet “fronte.” Tre av rektorene skaper støtte ved å involvere tillitsvalgte i oppstartsfasen. En siste inngang som tre av rektorene brukte var å legge til rette for små grupper som kunne prøve ut nye måter å gjøre ting på for så å dele positive erfaringer i håp om å få flere motiverte til å være med i neste runde.

Et annet funn er at alle fire rektorene uttrykker behov for endrede systemer og strukturer for å holde lærervurderingsprosessene i gang. Alle fire uttrykker at de har behov for en sterk ledergruppe rundt seg for å få gjennomført arbeidet. En rektor er frustrert over hans manglende kapasitet til å komme ordentlig i gang og viser til planer om å opprette en ledergruppe med lignende struktur som de tre andre for å kunne støtte opp om og gjennomføre lærervurderingsprosesser. Tre av rektorene formidler at de bevisst engasjerer seg i det overordnede, retningsgivende arbeidet med lærervurderingsprosesser. En siste rektor uttrykker at han er mer opptatt av å være en støtte for læreren, i motsetning til de andre som snakker om å styre skolens retning. Alle rektorene ser det som en betydelig utfordring å følge opp lærervurderingsprosesser som ble igangsatt. Rektoren med lengst erfaring forteller at hun opplever at skolen har endret seg over de siste tiårene og viser til en mer åpen og transparent skolekultur generelt. En av de andre rektorene viser til sin egen skole og formidler en opplevelse av at de er på vei mot mer åpenhet og dialog om vurdering og utvikling av egen praksis.

# 6 Drøfting

I dette kapitlet drøfter vi empiriske funn ut fra vårt teoretiske rammeverk. Kapitlet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene som handler om rolle, kunnskap og endringsledelse. I den første delen ser vi nærmere på våre funn om rektors rolle i ledelse av lærervurderingsprosesser i lys av rolleteori. Deretter drøfter vi empiriske funn om rektors kunnskap i ledelse av lærervurderingsprosesser med teori om pedagogisk kompetanse og translasjonskompetanse. Til sist bruker vi teori om endringsledelse for å forstå funn om rektors ledelse av implementering av lærervurderingsprosesser.

## 6.1 Rollen som rektor

Utdanningspolitiske styringsdokumenter viser økende fokus på rektors rolle i arbeidet med skoleutvikling. Det presiseres høye forventninger til en mer krevende og komplisert rektorrolle. I Stortingsmelding nr. 31 (2008) sies det at for å lykkes i jobben som leder må man ha analytisk og pedagogisk kompetanse, og evne til å håndtere motsetninger og til å kommunisere. Det understrekes at det kreves kompetanse og vilje til å lede, men også at man må skape aksept blant lærerne for at det utøves lederskap.

### 6.1.1 Oppfatninger og forventninger

Strand (2001) sier at forventninger spiller inn på hvordan rektor forstår sin rolle og prioriterer sine aktiviteter. Våre empiriske funn viser at rektorene er opptatt av forventningene som stilles til dem, både fra lærere, skoleeiere og seg selv. Forventningene kan plasseres i modellen presentert i teorikapitlet om hovedinteressentenes krav til ledelse, der alle aktørene nevnt ovenfor representeres, og i tillegg elevene. Ifølge Strand (2014) vil ledere handle etter instruks, egne vurdering, vaner og press, samt reelle og innbilte forventninger. Teorien støtter våre funn om at rektorene er bevisste på forventningene til dem, og at dette påvirker handlingene deres. Funnene viser at rektorenes forståelse av egen rolle har betydning for hva de vektlegger i lærervurderingsprosesser. Strand (2001) sier at det ikke alltid er klart hvilke normer og oppgaver som ligger i lederrollen, og at dette kan føre til at det ikke er samsvar mellom ulike aktørers forventninger, inkludert forventninger fra rolleinnehaveren. To av rektorene ser på sin egen rolle først og fremst som øverste leder på skolen med ansvar for å organisere gode prosesser. De to andre har større fokus på å jobbe direkte med lærerne og

undervisning. Felles for alle fire er at de ønsker å framstå som troverdige og tillitsfulle. Alle rektorene stiller høye krav og forventninger til egen rolle som pedagogiske ledere. To områder som pekte seg ut som sentrale for alle var å ha kunnskap om forbedring av elevenes læringsutbytte og det å ha god innsikt i skolens virksomhet. Strand (2001) sier at ledere handler blant annet etter instruksjer, egne vurderinger og forventninger. Videre vil lederens tolkning av egen rolle ha betydning. Dette støttes av Louis og Robinson (2012) som gjennom sin forskning viser til at rektors tolkning av forventninger til egen rolle har betydning for hvordan man leder pedagogiske prosesser (Louis & Robinson 2012). Forventningene rundt rektors rolle kan belyses gjennom modellen presentert i teorikapittelet om *hovedinteressentenes krav til ledelse*. *De ansatte*, i denne sammenheng lærerne, vil være opptatt av integrasjon og at de mellommenneskelige forholdene tas hånd om, i form av støtte, motivasjon og ivaretagelse av utvikling. *Eierne*, som her er rektor, er opptatt av utbytte og effektivitet i form av skolens resultater. *Systemet, eller myndigheter*, representert av skoleeier, vil kontrollere og eventuelt administrere, med fokus på at læreplanens mål ivaretas. *Kundene* i modellen er, som representerer produksjonen, her i form av læring.

Empirien viser at rektorene er opptatt av å være kunnskapsrike. Dette kommer fram gjennom hvordan rektorene beskriver forventningene til seg selv. Dette støttes av Strands (2001) teorier om at rollehaverens egne tolkninger og forventninger er med på definere rollen. En av rektorene viser en svakere pedagogisk profil enn de andre. Han sier blant annet at han opplever at lærerne forventer at de "blir sett" av rektor. Vi får ikke vite noe om rektoren opplever at lærerne på hans skole forventer at han skal være kunnskapsrik. Ifølge Robinson (2014) er det ikke nødvendigvis sammenheng mellom forventninger til rektors rolle og kapasitet til å møte dem. Alle fire uttrykker at i relasjonen med lærerne må de som rektor framstå som troverdige. Strand (2001) sier at organisasjoner er avhengig av at folk utfører sine gitte roller for å sikre stabilitet og forutsigbarhet. Han trekker fram legitimitet der handling har noe å si for hvordan lederrollen oppfattes. Gjennom handling kan man forandre andres oppfatninger om hva rollen skal innebære, og man må vektlegge visse oppgaver og handle på visse måter som oppfattes som legitime (2001). Dette støttes videre av Møllers (2011) teori som fremhever at rektors faglige kompetanse og handlingsdyktighet har stor betydning for anerkjennelse fra andre i organisasjonen.

Forventninger fra skoleeier har etter våre funn betydning for rektorenes arbeid og rolle. Strand (2001) peker på at ved å se på hvem som har forventninger og krav til lederstillingen og hva

innholdet av forventningene er, kan man få oversikt over de sosiale kreftene rundt lederen, og man kan lettere se handlingsrommet med de muligheter og begrensninger som gis. Ut i fra våre funn ser vi at forventningene fra skoleeier har innvirkning på strukturen og innholdet i lærervurderingsprosesser ved skolene. Vi ser at rektorene ved skolene med klare føringer fra skoleeier er tydelige på sitt mandat og har god oversikt over hva som forventes av dem ovenfra. Videre har de en klar organisering og det de forteller vitner om en forutsigbar arbeidssituasjon for lærerne, noe som igjen vil ha noe å si for deres forventninger til rektorrollen. Dette støttes av Neumerski mfl. (2014) som i sine studier finner at skoleeiere legger føringer for at et allerede utviklet system gir rektorene en mulighet til å følge opp, noe de ellers ikke ville hatt. Rektorene som representerer skoler med svakere signaler fra skoleeier forteller om uklare forståelser og forventninger til deres rolle. Beskrivelsene vitner om at lærerne enten er usikre på rektors rolle og mandat, eller at ikke har forstått hensikten med oppfølgingen av undervisning. Dette støttes av Strands (2001) teori om at sjansen er stor for at lederrollen er uskarpt definert, noe som vil føre til ulike oppfatninger og forventninger. Rektor vil oppleve ulike forventninger fra henholdsvis lærere og skoleeier. Dette støttes av Møller og Ottesen (2012) som påpeker at skoleleder må man håndtere en arbeidsplass som er preget av ulike interesser og at man befinner seg i et konstant krysspress. Strand (2014) påpeker at forventninger kan være reelle og innbilte.

Møller (2011) påpeker at man som rektor er sjef samtidig som man er mellomleder i skoleverket. Som rektor har man stort faglig ansvar med en viss grad av selvstyring, samtidig som man er mellomleder i et hierarkisk system (Møller 2011). Dette ser vi i at rektorene tar hensyn til når det gjelder forventninger fra både skoleeier og lærere. Vår empiri tyder på sammenheng mellom tydelige føringer fra skoleeier og en tydeligere rektorrolle. Rektorene ved skolene med tydelige skoleeiere gir inntrykk av at de har et klart mandat som er kjent for alle ved skolen. Rektorene ved skolene som har svakere føringer fra skoleeier sier mer om at lærerne har divergerende oppfatninger av rektors rolle. Dette kan også ha sammenheng med at skolene har jobbet med lærervurderingsprosesser over ulike tidsperspektiv.

Våre funn viser en rektorrolle i endring, og påfølgende forventninger i endring. Møller (2011) sier at det nå er høyere krav til en komplisert og mangesidig rektorrolle, sammenlignet med tidligere. Rektorene forteller om forventninger fra ulike hold, og sier samtidig noe om at disse er i endring. Vi ser noen ulikheter her. Først ser vi at alle har et før-og-nå perspektiv når det gjelder lærernes holdninger og forventninger. Flere av studiene fra litteratursøket vårt

konkluderer med at lærervurdering påvirker relasjonen mellom lærer og rektor på ulike måter (Hill 2013, Maharaj 2014, Kraft & Gilmour 2015). Noen forteller om mistillit som resultat av lærervurderingen, andre forteller om bedre kommunikasjon og tillit dem imellom. Rektorene opplever at lærerne viser velvilje og engasjement i blant annet lærervurderingsprosesser. To av rektorene snakker om hvordan de forebygger motstand blant lærerne, mens de to andre snakker mer om hvordan de håndterer motstand. Generelt ser vi at rektorene bruker tid og krefter på å gjøre lærervurderingsprosesser trygt og forutsigbart for lærerne gjennom å gi mye informasjon. Dette støttes av Robinsons (2014) teorier om at tillitsbygging er essensielt for å lede læreprosesser hos lærerne. Fokuset er på å framstå som troverdig og at man som rektor oppleves å ville lærerne vel.

Empirien viser at det at rektorene er på ulike steder i prosessene med implementering av lærervurderingsprosesser har betydning for rollen deres. Riis og Erstad (2013) hevder at mange norske rektorer ikke endrer seg i takt med dagens kunnskapssamfunn. Vår empiri kan tyde på at rektorene som har drevet lenge med lærervurderingsprosesser på sin skole, opplever mer sammenfallende forventninger fra lærerne med sine egne forventninger og at de har felles forståelse for hva rektorrollen innebærer. Det kan ha noe å gjøre med at lærerne har blitt gradvis omstilt over tid. Vi bemerker oss at rektorene ved skoler som har kortere erfaring med lærervurderingsprosesser snakker mer om mistillit hos lærere og at lærerne kan oppleve at rektor er "ute etter å ta dem". Det kan tyde på uklare forventninger til rektorrollen. GNIST-arbeidsgruppens (2014) konklusjoner sier blant annet at en lærervurderingsordning må være bygd på gjensidig tillit mellom de partene lærervurderingen omfatter. I sammenheng med dette snakker rektorene om at lærervurderingsprosessene bør være forutsigbare for de involverte. Strand (2001) påpeker at samtaler mellom parter med fokus på gjensidige forventninger kan styrke gjensidig respekt og muligheter for videre kommunikasjon.

### **6.1.2. Informasjonsrollen**

Et gjennomgående trekk i denne undersøkelsen er at rektorene forteller mye om hvordan de samler informasjon om undervisning. De beskriver informasjonsinnhenting gjennom systematiske strukturer for oppfølging av lærervurderingsprosesser og også gjennom mer uformelle kanaler. Robinson (2014) sier at man som rektor må ha informasjon om undervisning, både teoretisk informasjon og den faktiske informasjon om klasseromspraksisen. Dette støttes av Mintzberg (2009) som sier at informasjonsrollen er en



sfære som omgir lederen, og som alle lederaktiviteter passerer gjennom. Lederen som informasjonsarbeider gjør en til knutepunktet, eller *nervesenter*, i organisasjonen. Også fra utdanningspolitisk hold meldes det at rektor skal involvere seg direkte i undervisningspraksisen (Stortingsmelding 31, 2008). Vår empiri viser at to av rektorene har delegert den direkte kontakten med klasserommet til mellomlederne. De to andre rektorene deltar i skolevandring og de står for veiledning av lærerne. Felles for dem er at de har systemer for å samle informasjonen, enten de får den direkte eller gjennom andre aktører. Dette støttes av teorien til Mintzberg (2009) som sier at rollen som nervesenter er et resultat av at man er i en posisjon der man mottar informasjon fra hele organisasjonen.

Alle rektorene forteller at de bruker informasjonen de får fra de formelle lærervurderingsprosessene til videre utvikling. Tre av rektorene bruker informasjonen til kvalitetssikring av undervisning og kontroll av arbeidsutførelse som grunnlag for handlingsplaner for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette støttes av Robinsons (2014) teori om at kunnskap om undervisning, både teori og undervisningspraksisen, bør legge grunnlaget for hvilke valg som tas videre i ledelsen av skolen. I lys av Mintzbergs (2009) teori om informasjonsrollen, som i utgangspunktet er gitt av rektors formelle rolle som organisasjonens frontfigur, gir det å ha oversikt gjennom informasjon grunnlag for beslutningsrollen. I denne sammenhengen ser vi at alle rektorene bruker informasjonsrollen til å overvåke og kontrollere undervisningskvaliteten, men at tre av rektorene i større grad anvender informasjon fra formelle systemer forbundet med lærervurderingsprosesser. To av rektorene sier direkte at de vil vite om lærerne gjør jobben sin på en tilfredsstillende måte. Ifølge Mintzberg (2009) har informasjonsrollen en overvåkingsfunksjon. En av tilbakemeldingene fra GNIST-arbeidet var at norske lærere var skeptiske til kontrollfunksjonen lærervurdering kan medføre (Lillejord mfl. 2014).

### **6.1.3 Oppsummering om rektors rolle**

I dette kapitlet har vi forsøkt å svare på vårt første forskningsspørsmål om hvordan vi kan forstå rektors rolle i en kontekst av lærervurderingsprosesser. Vi har sett at forventninger til rektorrollen har betydning for hvordan rektorene oppfatter sin rolle og hvordan de handler som ledere. Forventningene stilles fra lærerne, skoleeier, og rektorene selv. Tendensen i våre funn er at rektorene i ulik grad påvirkes av forventningene. Strand (2001) sier at ved å se på hvem som har forventninger og krav til lederrollen og hva innholdet av forventningene er, får

man oversikt over de sosiale kreftene rundt lederen, og man kan lettere se handlingsrommet for å forme og utøve rollen som leder. Rektorene opplever at forventninger til rektorrollen er i endring. Det settes høye forventninger om kunnskapsbasert og praksisnær ledelse (Robinson 2014, Møller 2011). Videre kan vi se sammenheng mellom skoler med sterke føringer fra skoleeier og oppfatning av rektorrollen både fra rektor selv, og lærerne. Gjennom rektorenes fortellinger ser vi at disse rektorene har et tydelig mandat og klare oppfatninger om sin rolle. Videre kan det virke som rektorene og lærerne ved disse skolene har mer samstemte oppfatninger og forventninger til rektorenes rolle.

I informasjonsrollen tilegner rektorene seg informasjon om undervisningen gjennom lærervurderingsprosesser (Mintzberg 2009). Vår empiri viser at informasjonen de får blant annet gjennom lærervurderingsprosesser har betydning for videre valg og utvikling. Vi ser at tre av rektorene anvender informasjon fra lærervurderingsprosesser på en aktiv og intensjonell måte for å øke sin oversikt over undervisningskvaliteten på skolen. En av rektorene legger til rette for at informasjon om undervisningskvalitet kan tilflyte han via uformelle kanaler. På begge måter blir rektorene knutepunkter for oversikt over undervisningskvaliteten for sine skoler (Mintzberg 2009). Samtlige rektorer sier samtidig at informasjonen har en kontrollfunksjon for å sikre undervisningskvalitet.

## **6.2 Kunnskap for å lede lærervurderingsprosesser**

Vi har tidligere redegjort for Robinsons (2014) teorier om anvendelse av relevant kunnskap, med støtte i Møller (2011). Vi har også foretatt en analyse av hvilken kunnskap rektorene trekker frem som relevant. I det følgende vil vi drøfte våre funn fra analysen opp mot teori om hvordan rektor bruker kunnskap i ledelse av lærervurderingsprosesser.

### **6.2.1 Kunnskap for pedagogiske prosesser**

Våre empiriske funn viser at det å ha pedagogisk kunnskap har betydning for rektorene i ledelse av lærervurderingsprosesser. Rektorene er opptatt av å ha kunnskap om pedagogiske prosesser og sier at det å være engasjert i pedagogisk utviklingsarbeid krever at de holder seg oppdatert. Robinson (2014) sier at skoleledere må ha dyp kunnskap om undervisning i ledelse av lærernes læring og utvikling. De må være tett på undervisningen og skolens kjernevirksomhet for å kunne ta riktige avgjørelser for viktige beslutninger i styringen av

skolen (Robinson 2014). Dette støttes av Møllers (2011) teori om at rektor må ha en teoretisk kunnskapsbase for å kunne reflektere over klasseromspraksis. En av rektorene uttrykker at man skal kunne mye som rektor, alt fra klasseromsmekanismer til fagspesifikk kunnskap. Møller (2011) påpeker at kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse er et komplekst fenomen som bygger på mange områder, blant annet praktiske ferdigheter og kunnskap om skolespesifikke situasjoner. Møllers (2011) teori støtter i tillegg det våre funn viser om rektorenes engasjement for å holde seg faglig oppdatert. Hun sier at kontinuerlig kunnskapsoppdatering er viktig fordi den opprinnelige kunnskapsbasen rektor har på bakgrunn av blant annet lærerutdanning sannsynligvis er utdatert. I vår undersøkelse var et sentralt funn at alle rektorene bruker evidensbasert kunnskap i sin ledelse. Alle referer til evidensbasert forskning som grunnlag for lærervurderingsprosesser. Tre av fire rektorer presiserte at det var viktig å holde seg oppdatert på ny forskning. Dette støttes av Robinsons (2014) teori om at lederen må bruke oppdatert evidensbasert kunnskap om effektiv undervisning og læring for å kunne ta gode beslutninger i skoleforbedringsarbeid. Møller og Ottesen (2012) sier i denne forbindelse at det nå er en forventning om at forskning skal gi grunnlag for hva som fungerer i praksis, og rektor må ha innsikt i dette.

Alle rektorene trekker fram sin pedagogiske bakgrunn som lærer som et viktig element i jobben som rektor, i tillegg til pedagogisk utdanning. Robinson (2014) sier at det som rektor er viktig å ha kunnskap om blant annet undervisningseffekt og hevder samtidig at skoler bør ledes av utdanningsfolk, og ikke generelle ledere. Møllers (2011) teorier støtter dette og sier at læreryrket gir et godt grunnlag for skoleledelse, men understreker samtidig at for å lede læreres arbeid trengs det ytterligere kompetanse. I tillegg er det viktig å ha evne til å motivere og veilede i læringsarbeid og ha teoretisk kunnskap om pedagogisk utviklingsarbeid fra ulike felt for å kunne reflektere over praksis. En av rektorenes fortellinger vitner om at han ikke er like engasjert som de andre på å oppdatere seg daglig. Møller (2011) påpeker i denne forbindelse at rektoryrket har en udefinert kunnskapsbase som gjør at innholdet i rektorers forståelse av det teoretiske kunnskapsgrunnlaget utarter seg ulikt. Mintzberg (2009) hevder at kunnskap om organisasjonen som brukes i ledelse og styring, først og fremst læres i praksis i den aktuelle konteksten. Robinson (2014) argumenterer imot dette med at rektor må ha en pedagogisk kunnskapsbase for å sikre høy kvalitet på undervisningen. Ifølge forskning og Stortingsmelding nr. 31 (2008) skal rektor kjenne til hva som kjennetegner effektiv undervisning og pedagogiske metoder, men det er store variasjoner på hvorvidt rektor involverer seg i pedagogisk arbeid eller ei. Vår empiri kan tyde på at skoleeiers fokus og

arbeid har betydning for kunnskapsbasert skoleledelse. Møller og Ottesen (2012) viser til studier om at den pedagogiske delen av lederes kunnskapsgrunnlag ikke er godt nok ivaretatt av skoleeier. Vi finner at de to rektorene som forteller om et sterkt kunnskapsgrunnlag fra skoleeier er veldig tydelige på at en aktiv holdning til teori og forskning er en stor del av deres jobb. De to andre viser to ulike tilnærminger til dette, på bakgrunn av personlig interesse og engasjement.

Gjennom vår empiri finner vi at det å framstå som kunnskapsrik og det å formidle kunnskap henger tett sammen med tillit. Vi ser en felles holdning til at engasjement i pedagogisk utvikling bidrar til rektors troverdighet. Dette støttes av Møllers (2011) teorier om at det å framstå med et godt kunnskapsgrunnlag er med å skape tillit til rektorrollen. Dette synes å være viktig for rektorene som har en delegert ledelsesstruktur. De står ikke i direkte kontakt med lærernes undervisning og har således en mer overordnet pedagogisk rolle. Rektorene som selv driver lærervurderingsprosessene inn mot lærerne snakker blant annet i større grad om legitimitet i egen lærerbakgrunn, samtidig som de må formidle sikker og troverdig kunnskap. Robinsons (2014) teori sier at ledere må bygge tillit gjennom felles læringsprosesser. Ifølge henne er evnen til å bygge tillit en helt nødvendig ledelseskompetanse for å lykkes i forbedringsarbeidet. Hun understreker at et aktivt samspill med sine ansatte gjør at man forstår begreper, undervisning og læring og at dette er en forutsetning for å kunne delta i faglige diskusjoner.

### **6.2.2 Kunnskap for å oversette ideer**

Det er behov for økt translasjonkompetanse i dagens skole (Røvik 2014). I kapittel to redegjorde vi for hvordan store internasjonale undersøkelser, metastudier og økt resultatfokus i skolen setter lærervurderingsprosesser på agendaen på en måte som kan ligne på en reformide. Vi ser derfor på ledelse av lærervurderingsprosesser i lys av teori om translasjonskompetanse. Røvik (2014) skisserer ulike årsaker til behovet for økt translasjonskompetanse. I hovedsak er det en økende tendens til å overføre ideer og gjenskape praksiser som hevdes å være gode på bakgrunn av forskning, erfaringer eller resultater. Målet er å gjenskape de erfarte eller testede resultatene (Røvik 2014). Våre funn viser at rektorene opplever stort handlingsrom når de skal implementere lærervurderingsprosesser. Dette støtter det faktum at de vil ha økt behov for egen translasjonskompetanse. Videre ser vi at rektorene

har ulike tilnærminger til hvordan de oversetter ideer om lærervurderingsprosesser i egen skole.

Røvik (2014) hevder at økt translasjonskompetanse og bevissthet rundt oversettelse av ideer kan ha betydning for om man vil lykkes med å oppnå ønskede resultater. Han skisserer ulike moduser, eller regler, for oversettelser og argumenterer for at rektorer burde ha kompetanse i hvordan og når de ulike reglene skal brukes (Røvik 2014). Våre funn støtter at rektorer bruker ulike moduser eller regler når de skal oversette ideer til praksis i egen skole. To av rektorene får sterke signaler fra skoleeier om hva lærervurderingsprosessene på skolen bør innebære og kopierer en del ideer som er oversatt av skoleeier. Rektorene blir da et neste ledd som skal tolke og overføre disse ideene videre på sine skoler. I vår datainnsamling fikk vi ikke informasjon om rektors egen bevissthet vedrørende Røviks (2014) oversettelsesregler, noe han mener er avgjørende for en hensiktsmessig oversettelse. Røvik (2014) mener at en bevisstgjøring om begreper for viktige elementer i translasjonskompetanse vil gi rektorene nyttige verktøy for å foreta reflekterte og begrunnende valg i oversettelsen av ideer.

Rektorene er tydeligvis bevisste om at lokal kontekst er av betydning for vellykkede prosesser da dette er noe alle trekker frem men de mangler begrepene. I flere av lærervurderingsprosessene ser vi at de er i en modifierende modus der de legger til, og trekker fra, elementer for å tilpasse prosessene til egen kontekst. Dette støtter Røviks (2014) argument om at oversettere må ha god kjennskap til konteksten det skal oversettes til. To andre rektorer har også forventninger om at de skal drive med lærervurderingsprosesser, men de har større handlingsrom enn de to første, noe som ifølge Røviks (2014) teori fordrer translasjonskompetanse. Den ene av disse rektorene henter inn ideer fra mange hold, men tilpasser lærervurderingsprosessene i stor grad til egen kontekst ved å legge til, trekke fra, og legge sammen elementer av ulike lærervurderingsprosesser slik de to første rektorene også gjør. En fjerde rektor sin beskrivelse av tilnærming til oversettelse samsvarer med kjennetegn på kopiering. Denne rektoren uttrykker, i motsetning til de andre, at han ikke er fornøyd med prosessene. Denne rektoren er, i likhet med de tre andre, bevisst skolens egenart og setter pris på autonomi for å kunne ivareta lokale behov.

Det kan se ut som at føringer fra skoleeier har betydning for behovet for rektors translasjonskompetanse. På den ene siden kan tydelige signaler fra skoleeier om hva som skal implementeres minske behovet for at rektor bearbeider og tilpasser ideer og praksiser. Begge rektorene som har tydelige signaler fra skoleeier har riktignok også utviklet egne metoder og

prosesser for lærervurdering, men de har en fast ramme som er utviklet av skoleeier som bidrar med det helhetlige systemet på skolen for lærervurdering. Siden disse rektorene uttrykker at systemet fungerer og at de er fornøyde med hvordan det fungerer er det spesielt interessant å se på hvilke rammer disse rektorene har for sin ledelse av lærervurderingsprosesser. På den andre siden kan tydelige føringer fra skoleeier om at rektorer skal drive med lærervurderingsprosesser, men ikke hvordan, føre til at rektor har behov for økt bevissthet og kompetanse i å oversette ideer og praksiser for å gjennomføre mandatet fra skoleeier. I kommunen der rektorene er forventet å drive med lærervurderingsprosesser, men ikke får føringer for hva eller hvordan, har de to rektorene ulike tilnærminger. Den ene kopierer og tester ut prosesser uten videre og tilpasser det egen kontekst. Den andre bruker mye tid på å tilegne seg nødvendig bakgrunnskunnskap for å utvikle og forsvare lokale tilnærminger til lærervurderingsprosesser.

### **6.2.3 Oppsummering om rektors kunnskap**

I dette kapittelet har vi forsøkt å svare på vårt andre forskningsspørsmål om hvordan vi kan forstå rektors bruk av kunnskap i en kontekst av lærervurderingsprosesser. Vi fant at rektorene er opptatte av å holde seg oppdaterte på pedagogisk kunnskap for å drive pedagogiske prosesser. Rektor må ha en teoretisk kunnskapsbase for å reflektere over klasseromspraksis (Møller 2011). Et sentralt funn var at rektorene bruker evidensbasert kunnskap som utgangspunkt for lærervurderingsprosesser. For å vite hva som er god klasseromsundervisning må man benytte seg av oppdatert evidensbasert kunnskap (Robinson 2014). Alle så på egen yrkesbakgrunn som lærer og pedagogisk utdanning som et viktig grunnlag i lærervurderingsprosesser. Gjennomgående i undersøkelsen er at kunnskap ses på som en måte å bygge legitimitet og tillit på. Det å framstå med et godt kunnskapsgrunnlag både på bakgrunn av teori og erfaring er med å skape tillit til rektorrollen. Gjennom empirien ser vi at der skoleeier involverer seg i det pedagogiske arbeidet har rektorene et kunnskapsgrunnlag å jobbe ut i fra. På skoler med mindre involvering må de selv navigere seg fram til nyttig forskning. Møller og Ottesen (2012) viser til studier som forklarer at store variasjoner kan skyldes at den pedagogiske delen av lederes kunnskapsgrunnlag ikke er godt nok ivarettatt av skoleeier. I denne undersøkelsen er et sentralt funn at måten skoleeier involverer seg i lærervurderingsprosesser har betydning for innholdet i lærervurderingsprosesser. I lys av translasjonsteori (Røvik 2014) ser vi at rektorene utfører oversettelser av ideer som har eksterne opphav i utviklingen av lokale

lærervurderingsprosesser. Det er ikke overraskende at rektorene som har få føringer fra skoleeier på lærervurderingsprosesser, forteller om en mer krevende prosess som enten tar mye tid, eller er mindre vellykket. I kontrast til dette ser vi at rektorene som har tydelige føringer for prosessene bruker mindre krefter på oversettelser, selv om de også utvikler egne prosesser i tillegg til de som skoleeier pålegger dem å bruke. Dette tyder på at rektorer blir oversettere av ideer og har behov for eksplisitt kunnskap om hvordan ideer kan oversettes (Røvik 2014). Det tyder også på at graden av føringer fra skoleeier kan ha betydning for hvor krevende prosessen er og hvor selvstendig rektor må være i oversettelsene. Til sist ser vi at rektorene som uttrykker at de er fornøyde med de lokalt utviklede systemene er i det som kalles modifierende modus når de oversetter ideer, det vil si at de legger til og trekker fra elementer for å tilpasse praksisideer til lokal kontekst. Det vil si at de legger til og trekker fra elementer slik at systemene skal passe inn i lokal kontekst. Hvor vellykket en oversettelse er, avhenger av at oversetteren tar høyde for ulike betingelser og forutsetninger i konteksten det oversettes fra og til (Røvik 2014).

## **6.3 Endringsledelse**

Vi har tidligere redegjort for teori om endringsledelse. I dataanalysen trakk vi frem hva de fire rektorene gjorde på sine skoler for å legge til rette for implementering av nye lærervurderingsprosesser. I denne delen vil vi drøfte teori om endringsledelse opp mot våre funn for å kunne belyse hvordan rektor leder implementeringen av lærervurderingsprosesser.

### **6.3.1 Strategier for å motivere til endring**

Ledere må, ifølge Yukl (2006), legge et godt grunnlag for endringsprosessene ved å motivere, overbevise og forberede personalet om behovet for endringene i oppløsningsfasen. Våre funn støtter dette da rektorene bevisst bruker ulike strategier i denne fasen av implementering av lærervurderingsprosesser. De gir eksempler som å om "å dryppe", være faglig kompetente, anvendelse av skolens visjon, ha tålmodighet og gi tid til omstillinger. Alle rektorene formidler til lærerne at lærervurderingsprosessene skal bidra til bedring av egen praksis. Tre av fire rektorer uttrykker at de bruker mye tid på dette. Våre funn på hvilke strategier rektorene bruker for å motivere til endring kan tyde på at de velger det Yukl (2006) kaller for en holdningsorientert tilnærming til endringer. Fokuset i en holdningsorientert tilnærming er å endre holdninger og verdier med en antagelse om at det vil føre til ønsket atferdsendring.

En av rektorene trekker fram at det å ha gode resultater kan være en hindring for å overbevise lærere om endringsbehovet. Dette støtter Hennestad og Revangs (2012) teori om at ledere må legge et godt grunnlag for endringsprosessene ved å skape en oppfatning om at det finnes et bedre alternativ til den nåværende praksisen. Uten en slik inngang kan endringsprosessen bli vanskelig å igangsette.

En av rektorene forteller om sterk motstand mot prosesser, som av lærerne oppleves som forbigående prosjekter og merarbeid. Denne rektoren bruker mye tid på å forberede fremlegg av nye ideer og prosesser. Det bekreftes fra flere hold at lærermotstand er en faktor som kan hemme implementeringen av lærervurderingsprosessene, og at det derfor er viktig å motivere og skape tillit (Lillejord mfl. 2014, Elstad, Lejonberg & Christophersen 2015). Tre av rektorene omtaler seg som selgere av ideer og budskap, og bruker ulike argumenter for å overbevise lærerne tidlig i prosessen, med en antagelse om at det vil minimere eventuell motstand. Dette støttes av Yukl (2006) som sier at det er viktig å anerkjenne motstand som en naturlig menneskelig reaksjon og finne strategier for å håndtere den. Hennestad og Revang (2012) skriver at man kan bruke eksistensielle kriser eller overbevisende ideer som motivasjon for endringsvilje. Vi har ingen funn på at rektorene forsøker å skape kollektive oppfatninger om kriser. Derimot ser det ut til at rektorenes strategier innebærer å formidle overbevisende ideer for å skape endringsvilje, noe som støttes av Hennestad og Revang (2012). Blant annet hadde vi funn på at rektorene henviser til forskning om god undervisningspraksis for å motivere endringsviljen. Dette kan være med på å skape tvil om at nåværende praksis er den mest effektive. Dette støtter Hennestad og Revangs (2012) punkt om at endringsvilje kan motiveres ved å skape kollektiv tvil vedrørende hvorvidt nåværende praksis er god nok.

Våre funn støttes av Yukl (2006) når han sier at man må legge til rette for en langsom prosess og at man ikke nødvendigvis må implementere endringer i hele organisasjonen på én gang, men at det kan være nyttig å teste ut en ny strategi for å bruke det som et eksempel på suksess. Felles for tre av rektorene var at de så nytten av å la mindre grupper av motiverte lærere starte med nye prosesser for så å legge fram positive erfaringer for kollegiet. Erfaringene fra disse pilotprosjektene kan bidra til det Hennestad og Revang (2012) kaller en *kultiveringsprosess* der man lar ideer og erfaringer påvirke hverandre underveis. Rektorenes overordnede ideer om endringene som skal implementeres kombineres således med erfaringer gjort underveis i endringsprosessen. På denne måten samskapes det ny praksis som skal bli



den endelige og etablerte arbeidsmåten på skolen. En slik kultiveringsprosess kan, ifølge Hennestad og Revang (2012), bidra til at endringene som forsøkes implementert er tilpasset organisasjonens behov og forutsetninger. Lærerne som frivillig er med i disse gruppene og opplever suksess kan bli gode støttespillere for rektorene videre i prosessen. For rektorene, kan det å identifisere lærere som er positive og støtte dem i sitt engasjement, sikre støttespillere som kan bidra med å øke endringsviljen i organisasjonen, slik Yukl (2006) beskriver. De fleste av rektorene i studien inkluderer tillitsvalgte tidlig i prosessen. Yukl (2006) trekker frem fagforeningsledere som potensielle støttespillere i en endringsprosess. Rektorene uttrykker at det er viktig å ha et godt forhold til tillitsvalgte i disse prosessene, noe som støttes av Yukl (2006). Når rektorene inkluderer tillitsvalgte kan de være med å skape bredere støtte ut i organisasjonen, slik Yukl (2006) også mener er hensiktsmessig.

### **6.3.2 Strategier for vedvarende endringsprosesser**

Alle fire rektorene uttrykker behov for en sterk ledergruppe rundt seg i implementeringen av lærervurderingsprosesser. Dette støttes av Yukl (2006) som sier at implementering av endring er en omfattende prosess der en del av arbeidet bør delegeres for å frigjøre tid og ressurser til oppgaven (Yukl 2006). To av rektorene forteller at de inkluderer ledergruppa i diskusjoner og avgjørelser vedrørende utviklingsarbeid og endringsprosesser før det presenteres for resten av personalet. På denne måten blir lederne i gruppa også viktige støttepersoner i prosessen, noe Yukl (2006), som nevnt tidligere, mener er avgjørende. Tre av rektorene omtaler seg som ledere av en gruppe med avdelingsledere som er delegert autoritet, ansvar og fullmakter. En siste rektor forteller at han ønsker en slik struktur på sikt. To av rektorene har store ledergrupper med tydelig struktur og ansvarsfordeling. Disse rektorene kommuniserer tydeligst at de lykkes med implementeringer av lærervurderingsprosesser. De andre rektorene har mindre ledergrupper med løsere struktur. De forteller at lærervurderingsprosessene er svært krevende både å gjennomføre og følge opp. Dette støttes av Yukl (2006) som hevder at det er viktig at støttespillere, her avdelingsledere, har fullmakter og tydelig ansvarsområder for å kunne bidra betydelig i prosessen.

Selv med sterke ledergrupper, fungerer alle rektorene som øverste leder for lærervurderingsprosesser. Tre av rektorene prioriterer å ha kontroll over overordnede, retningsgivende arbeid. En av rektorene er mer fokusert på å støtte og være tilgjengelig for lærerne. Her ser vi også at tre av rektorene opplever at de lykkes i større grad med

implementeringen av lærervurderingsprosesser. Ifølge Yukl (2006), og Hennestad og Revang (2012) må endringer ledes fra toppen og krever at lederen engasjerer seg direkte i prosessene, noe våre funn støtter. Yukl (2006) begrunner dette med at det er lederen som innehar evnen til å vise at endringene tas på alvor og signaliserer en forpliktende innstilling overfor endringene. Hennestad og Revang (2012) trekker frem at det er lederne sine fortolkninger av situasjoner og hvordan de handler som påvirker organisasjonen. Vi ser at selv om rektorene har sterke ledergrupper, så er de fleste opptatt av og bevisste på sin rolle som øverste leder for endringsarbeidet rundt implementeringen av lærervurderingsprosesser. Et sentralt funn er at alle rektorene uttrykker behov for endringer i systemer og strukturer for å holde lærervurderingsprosessene i gang. Dette kan ses på som endringer i driftsprosesser som ifølge Hennestad & Revang (2012) fordrer endringsprosesser som ledes instrumentelt. For eksempel kan endringer i ledergruppa ses på som en strukturell endring. Selve lærervurderingsprosessene kan sees på som systematiske endringer.

Hennestad og Revang (2012) skriver at prosessen må styres, samtidig som det er rom for samskaping. Yukl (2006) beskriver det som problemløsning underveis for at alle skal oppleve endringer som positivt og ikke falle tilbake til den gamle måten å gjøre ting på. Våre funn viser at dette er en krevende oppgave for rektorene, men at flere har en tilnærming som er styrende men også løsningsorientert og inkluderende. Alle fire rektorene uttrykker utfordringer med å organisere oppfølgingen av lærervurderingsprosesser. Utfordringene innebærer å organisere et tidsforløp for aktiviteter som fungerer for alle ansatte. En av rektorene som har drevet med lærervurderingsprosesser i en årrekke forteller at de fortsatt synes det er utfordrende å planlegge et handlingsløp som sikrer gjennomføringen. Hun forteller at det er viktig å ta hensyn til at lærerne får nok tid til å engasjere seg i prosessene, blant annet å få nok tid til å forberede seg. Å tillate nok tid til arbeidet og legge til rette for at det følger et tidsforløp som oppleves som fruktbart kan være en måte å bidra til en opplevelse av positive utfall av endringene.

Ifølge Yukl (2006) bør systemene for å følge opp endringsprosessene sikre at lederen kan gi informasjon om positive framskritt og utfall. Tre av rektorene var opptatte av å ha gode systemer for oppfølging av lærervurderingsprosesser og mente at det var svært viktig å følge opp det som ble satt i gang. Dersom endringstrykket faller før ny praksis er etablert og forankret kan den opprinnelige praksisen gjenoppstå (Hennestad og Revang 2012). Ved å lage systemer for oppfølging av prosessene sikrer rektorene at de nye måtene å gjøre ting på blir

opprettholdt over tid. Det at rektorene prioriterer systemer for oppfølging kan altså være en strategi for å opprettholde endringstrykket.

Kotter (2012) hevder at endringen må bli en del av kulturen for å bli vedvarende. Rektorene er relativt tidlig i endringsprosessen og vi kan ikke med våre funn si noe om rektorene har lykket med en vedvarende kulturendring. Riktignok forteller samtlige rektorer om konturene av kulturdreininger som i hovedsak gikk ut på mer aksept for åpenhet og dialog rundt praksis som følge av arbeidet de hadde igangsatt. En rektor ga uttrykk for at det var positive holdninger til lærervurderingsprosesser i hele lærerkollegiet. Vi kan ikke si noe om dette er på bakgrunn av rektorenes ledelse av lærervurderingsprosesser, men det kan tyde på at lærervurderingsprosesser er i ferd med å bli en del av den etablerte måten å gjøre ting på, og dermed også en etablert del av rektors ansvarsområder.

Hennestad og Revang (2012) skriver at atferdsorienterte handlinger for å støtte en utviklingsprosess kan føre til en holdningsendring på sikt. Vi ser i denne delen at rektorene har fokus på systemer og strukturer som skal bidra med å følge opp handlinger og arbeidsmåter. I den forrige delen av kapittelet så vi at rektorene innledet endringsprosessen med mer holdningsorienterte tilnærminger. Hennestad og Revang (2012) finner at bruk av atferds- og holdningsorienterte tilnærminger parallelt for å støtte opp under endringsprosessen kan gi bedre forutsetninger for å lykkes med å få endringen til å bli vedvarende. Kotter (2012) på den andre siden, skriver at atferd må endres først, deretter kommer kulturendringen. Våre funn støtter både Kotter (2012), og Hennestad og Revang (2012) da rektorene først bruker et holdningsfokus for å endre atferd, og deretter skifter fokuset til atferdsoppfølging som bidrar til etablering og kulturendring. Ved å kombinere disse to tilnærmingene sikrer rektorene at prosjekter som settes i gang blir vedvarende. Våre funn viser at noen av rektorene opplever at de lykkes med å snu kulturen på bakgrunn av implementering og oppfølging av lærervurderingsprosesser. Kotter (2012) hevder at det er nødvendig med en kulturendring for at ny praksis skal etablere seg.

### **6.3.3 Oppsummering om rektors endringsledelse**

For å oppsummere kan vi trekke frem fem elementer i rektorenes ledelse i implementeringen av lærervurderingsprosesser. For det første bruker rektorene bevisste strategier for å forberede og overbevise personalet om nytteverdien eller behovet for endringen. Dette motiverer de ansatte og reduserer motstand (Yukl 2006). For det andre samler rektorene støtte for

endringene tidlig i prosessen ved å inkludere ledergruppa, tillitsvalgte og motiverte lærere i opptiningsfasen. Tre av rektorene opprettet mindre grupper som kunne teste ut ny praksis. Dette bidro med å skape støtte ved at gruppen presenterte suksessfortellinger fra utprøvingen for de øvrige ansatte (Yukl 2006). Et tredje element som vi ser hos rektorene er at de justerer systemer og strukturer underveis for å håndtere den krevende oppfølgingen av endringene. Dette innebærer en problemløsningsprosess i endringsfasen, der det må lages rom for samskaping (Hennestad & Revang 2012). Et fjerde element rektorene trekker frem er strukturen i ledergruppa. Det ser ut som rektorene har behov for sterke ledergrupper, der ansvar for oppfølging av endringene er delegert. Det kan være avgjørende at oppgaver og ansvar delegeres i endringsprosessen fordi det er omfattende og krevende å implementere endringer (Yukl 2006). Det femte og siste elementet som alle rektorene trekker frem er at de selv prioriterer å fremme, være delaktige i og holde tak i de overordnede implementeringsprosessene. Lederen må engasjere seg for å kommunisere forpliktelse til endringene fordi lederen selv er en innflytelsesrik person som kan påvirke gjennom sine egne handlinger (Hennestad & Revang 2012, Yukl 2006).

# 7 Konklusjon og implikasjoner

I dette kapittelet vil vi svare på vår problemstilling ved å trekke noen konklusjoner basert på våre empiriske funn. Vi vil også presentere noen implikasjoner for skoleledere, samt implikasjon for videre forskning.

## 7.1 Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt rektors perspektiver på ledelse av lærervurderingsprosesser. Vi har intervjuet fire rektorer. Våre funn kan oppsummeres innenfor tre viktige områder for ledelse: rolle, kunnskap og endringsledelse.

For det første ønsket vi å forstå rektors rolle i ledelse av lærervurderingsprosesser. Hvilke forventninger som stilles til rektors rolle har betydning for hvordan rektor leder lærervurderingsprosesser. Rektorene er bevisste oppfatningene, forventningene og kravene knyttet til deres rolle som gjør at de ser muligheter og begrensninger for å forme og utøve rollen som leder (Strand 2001, Mintzberg 2009). Strand (2001) sier at ved å se på alle disse faktorene, det være organisasjonens formelle krav, andres forventninger, og lederens egne tolkninger og krav, kan man si noe om hva ledere gjør for organisasjoner. Våre funn viste at alle rektorene hadde klart for seg hvilke krav og føringer gitt sin formelle rolle som skolens øverste leder, og ut i fra dette tolker rektorene sitt handlingsrom. I form av rektors formelle rolle er han eller hun den som har størst tilgang på informasjon og har oversikt på skolen. Våre funn tyder på at lærervurderingsprosesser bidrar til rektors informasjonsrolle i form av økt oversikt og rolle som knutepunkt. Det å ha god oversikt og sikre god informasjonsflyt om skolens pedagogiske prosesser er viktig for videre utviklingsarbeid og styring (Mintzberg 2009, Møller 2011, Robinson 2014). På bakgrunn av en antakelse om at rektorrollen endres som følge av ledelse av lærervurderingsprosesser ser vi at en endret rektorrolle gir endrede forventninger, og vil føre til at rektorene kontinuerlig fortolker sin rolle. Det kan tyde på at det er sammenheng mellom en pedagogisk involvert skoleeier og hvordan rektor fortolker og handler ut ifra sin rolle (Møller og Ottesen 2012). Vår første *delkonklusjon* er derfor at rektors rolleforståelse vil ha betydning for prioriteringer og handlinger forbundet med ledelse av lærervurderingsprosesser. Nærmere forklart ser vi at rektorrollen formes på grunnlag av flere forhold. På den ene siden vil innhold av kravene og forventningene som stilles fra utdanningspolitisk hold ha betydning. På den andre siden vil forventningene som stilles til

rollen fra lærere påvirke rollen. Til sammen vil dette ha betydning for hvordan rektor tolker og fortolker egen rolle og handler ut ifra den.

For det andre ønsket vi å belyse hva kunnskap har å si for rektorenes ledelse av lærervurderingsprosesser. Et hovedfunn er at rektorene ser på pedagogisk kunnskap som viktig for å lede lærervurderingsprosesser (Robinson 2014). Kunnskap er viktig for rektorene for å kunne vite hvilke systemer som fungerer for lærervurdering, og hvordan disse systemene kan innføres. Kunnskap er også med på å skape tillit mellom leder og ansatt og gi rektorrollen legitimitet. Rektorene trekker frem betydningen av sin pedagogiske bakgrunn og sin kompetanse som viktig kunnskapskilde i ledelse av lærervurderingsprosesser. De uttrykker at erfaringskunnskap sammen med teoretisk kunnskap er med på å skape legitimitet. Våre funn viser at måten rektorene forstår oppdraget sitt på, og hvordan de oversetter ideer om lærervurderingsprosesser, påvirkes av føringer de får fra skoleeier (Røvik 2014). Felles for rektorene er at de på ulike måter innhenter eksempler på god praksis og setter disse i lokal kontekst når de implementerer lærervurderingsprosesser. Vi ser at skoleeier har en sentral rolle for hvilket kunnskapsgrunnlag rektorene har som utgangspunkt ved oppstart av lærervurderingsprosesser. Rektorene som ikke har tydelige føringer fra skoleeier kommer i den situasjonen at de selv må navigere i et tildels uoversiktlig kunnskapslandskap og derfor ha behov for kunnskap om gode oversettelser i form av translasjonskompetanse. Mangel på begrepsforståelse og bevisst språk rundt oversettelsesregler og modus kan hindre kvaliteten på oversettelsene og sannsynligheten for å lykkes (Røvik 2014). Funnene tyder på at rektorene som lykkes med å tilpasse ideene til egen kontekst viser til systemer med en grundig kunnskapsbase. Vår andre *delkonklusjon* er derfor at det å være oppdatert på relevant kunnskap er viktig for rektors ledelse av lærervurderingsprosesser, men at det er hensiktsmessig at kunnskapen støttes av gode oversettelser og kjennskap til egen kontekst.

For det tredje ønsket vi å forstå hvordan rektor leder implementering av lærervurderingsprosesser. Gjennom vår undersøkelse fant vi at lærervurderingsprosesser tar form ved at rektor anvender strategier som blant annet motiverer til endring i oppstartsfasen, og som sikrer at endringene følges opp på lengre sikt. Vi så at rektorene hadde en holdningsorientert tilnærming i oppstartsfasen, der hovedfokuset var å motivere, overbevise, skape støtte og ufarliggjøre endringsprosessene (Yukl 2006). Gjennom selve endringsfasen så vi at flere av rektorene har en mer atferdsorientert tilnærming, ved at de følger opp systemene og skaper strukturer. Å delegere ansvar var en viktig strategi for å skape tid og forum for

oppfølging av prosessene, samt justering og problemløsning underveis (Yukl 2006). I tillegg beholdt rektorene det overordnede, retningsgivende arbeidet med å lede lærervurderingsprosessene. Vi fant at rektorene som tok styringen og ansvaret for å lede og fronte dette arbeidet, også hadde god oversikt. Dette, sammen med systematisk arbeid, lettet oppgaven med å lede implementering av lærervurderingsprosesser. Vår tredje *delkonklusjon* er derfor at implementering av lærervurderingsprosesser kan sees på som en endringsprosess der nøye planlegging og gjennomtenkte strategier kan dempe usikkerhet og skape kultur for medbestemmelse og engasjement for utvikling.

## 7.2 Implikasjoner

Oppsummert er de *generelle implikasjonene* av denne studien knyttet til hvilke forhold som påvirker hvordan rektor leder lærervurderingsprosesser. Sentralt her er hvordan rektor kan formidle et godt kunnskapsgrunnlag og gode metoder, samtidig som han eller hun tilegner seg informasjon om lokale forhold for å gjøre nødvendige tilpasninger i lærervurderingsprosesser.

Våre empiriske funn gir noen implikasjoner når det gjelder hvordan rektor kan forstå sin rolle. Strand (2001) sier at ved å se på organisasjonens formelle krav, andres forventninger, og lederens egne tolkninger og krav kan man si noe om hva ledere gjør for organisasjoner. I forbindelse med ledelse av lærervurderingsprosesser fant vi at skoleeiers formelle krav innvirker på hvilken retning rektor skal styre skolen i. Forventningene knyttet til hvordan dette gjøres varierer i takt med om skoleeier involverer seg i innhold og metode.

Oppfatningene og holdningene til lærerne vil påvirke hvilke forventninger de har til rektor, og vil også spille inn på hvordan lærervurderingsprosessene legges opp. Sammen med egne tolkninger og valg dannes et grunnlag for hvordan rektor leder lærervurderingsprosesser. En implikasjon kan derfor være at ved å se på krav og forventninger til egen rolle kan rektor balansere mellom oppdraget å implementere utdanningspolitiske bestemmelser, og tilpasse disse i lokal skolekontekst. Viktig i denne sammenheng blir for rektor å definere sitt eget handlingsrom på grunnlag av sin formelle rolle. Det kan være god grunn for fortolkninger av rollen hvis man utfører handlinger som er nye, slik som lærervurderingsprosesser. Nye oppgaver vil påvirke alle aktørenes oppfatninger og forventninger, og grensene for handlingsrom endres. Dermed ser vi at en videre implikasjon kan være at rektor, ved nye innføringer der rektors handlinger må endres, kan han eller hun ha nytte av å fortolke egen rolle og kartlegge involverte aktørers oppfatninger og forventninger.

Våre empiriske funn gir indikasjoner på at rektorer som har sterke føringer fra skoleeier på hvordan lærervurderingsprosesser skal gjennomføres, er trygge på sitt oppdrag og i sin rektorrolle. Det å ha et tydelig mandat og krav om innhold og metoder gitt av skoleeier kan være med på legitimere rektors rolle i oppfølging av lærere og undervisning. Man kan se på skoleeiers involvering og gitte kunnskapsgrunnlag som en inngang til å gjennomføre nye prosesser. At skoleeiers involvering i pedagogisk utvikling bidrar til rektors legitimitet kan det være mange årsaker til. Én forklaring kan være at skoleeier oppfattes av lærerne som en autoritær instans i større grad enn rektor. En annen tolkning kan være at selve innholdet i lærervurderingsprosesser oppfattes som legitimt fordi det er godt begrunnet og troverdig. En implikasjon for rektor vil være å analysere handlingsrommet nøye og hvilke muligheter og begrensninger han eller hun har i sin rolle for å implementere lærervurderingssystemer. Nærmere forklart, i tilfeller der rektor mangler tydelig retning på innhold og metode fra skoleeier kan det være til fordel å se på egen rolle og hvordan man kan bruke rollen for å øke handlingsrommet for gjennomføring av endringsprosesser. Man må retolke rollen i takt med krav fra styringsdokumentene og det rådende mandatet knyttet til rollen. I kraft av rollen kan man skape seg et handlingsrom for styring, samtidig være bevisst på at forventninger i endring kan påvirke prosessen. Våre empiriske funn viste videre at rektorene bruke mye tid på å innhente informasjon fra lærervurderingsprosessene, og ble brukt til å få oversikt over skolen og danne grunnlag for å ta beslutninger og styre skolen. En implikasjon kan være at systemer for lærervurderingsprosesser kan styrke rektors rolle som den som har oversikt og er knutepunkt i skolen.

Denne studien gir implikasjoner knyttet til betydning av kunnskap i ledelse av lærervurderingsprosesser. Møller og Ottesen (2012) sier at skoleledere må ha mulighet for å utvikle kunnskap om skoleledelse. Teoretisk kunnskap om elevenes læringsprosesser og læringsutbytte, undervisning, evaluering og lærerplan gir et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis (Møller og Ottesen 2012). Våre konklusjoner sier at rektorene mener kunnskap om pedagogisk teori og god praksis er viktig når man skal lede prosesser. En implikasjon er da at for å kunne få til vellykkede prosesser vil man som rektor dra nytte av å oppnå god oversikt over relevant kunnskap og forskning på hva som fungerer godt i praksis. Viktig i denne sammenhengen er at man velger riktige prosesser med innhold og metode som passer i sin skolekontekst. En annen implikasjon er at det er viktig for rektor å ha kompetanse for å forstå grunnlaget for lærervurderingsprosesser. Dette



innebærer kompetanse for å kunne oversette reformideer, og forstå forskningen. Da må man ha riktige verktøy, god begrepsforståelse, og forstå kontekster, både eksterne og egne.

På bakgrunn av våre funn ser vi noen implikasjoner knyttet til endringsledelse i implementering av lærervurderingsprosesser. Funnene viser at rektorene bruker strategier som støtter tilretteleggingen av implementering av lærervurderingsprosesser. For eksempel bør rektorer vurdere om det kan være hensiktsmessig å implementere lærervurderingsprosesser trinnvis, både for å gradvis øke støtte for prosessen, men også for å justere og løse problemer underveis. God planlegging ser ut til å støtte prosessene forbundet med implementering av lærervurderingsprosesser, og dermed kan det være nyttig for rektorene å utvide sin kunnskap om strategier for endringsledelse og forståelse av hvordan endringer implementeres og følges opp for å sikre at de nye lærervurderingsprosessene blir vedvarende i skolen. En implikasjon er at det kan være hensiktsmessig for rektor å ha kompetanse innen endringsledelse og legge opp til gode strategier for å implementeringer av lærervurderingsprosesser. Bruk av strategier for å motivere og overbevise personalet kan ses i sammenheng med våre funn om hvordan rektorene bruker pedagogisk og kontekstuell kunnskap for å overbevise og engasjere. De opplever at oppdatert kunnskap om god praksis gir dem legitimitet og tyngde når de introduserer lærervurderingsprosesser, i tillegg til at kunnskap om kontekst er viktig for utforming av selve lærervurderingsprosessen (Møller 2011, Robinson 2014, Røvik 2014). Til sammen bidrar dette til at personalet forberedes og at lærerne stiller seg mer positive til endringene. Våre funn viser videre at rektorene opplever oppfølgingen av lærervurderingsprosessene som krevende. Flere av rektorene har ledergrupper slik at de kan delegerer oppgaver og ansvar. En implikasjon for ledelse av lærervurderingsprosesser er at det kan være hensiktsmessig å dele ansvaret ved å utvide ledergruppen for å kunne delegerer oppgaver slik at rektor har kapasitet til å følge opp det konkrete arbeidet med gode systemer, men også det overordnede arbeidet.

Undersøkelsen kan ha noen implikasjoner for videre forskning. Våre funn tyder på at det er sammenheng mellom det at skoleeier jobber tett med skolene og gir tydelige føringer for pedagogisk utviklingsarbeid, og rektors evne til å gjennomføre gode lærervurderingsprosesser. Rektorene ved skolene med sterkt involvert skoleeier gir inntrykk av å både ha kapasitet til å gjennomføre gode lærervurderingsprosesser, og inntrykk av at de nyter stor tillit fra de ansatte i dette arbeidet. De forteller om vellykkede prosesser ved implementering av nye metoder. Dette kan bety at skoler som har gode og forutsigbare

systemer også kan være mer mottakelig for nye utviklingsprosesser. Implikasjoner for videre forskning kan innebære å undersøke skoleeiers rolle i lærervurderingsprosesser i større grad. Et interessant perspektiv er å se på hvordan skoleeier og skoleledere kan samarbeide for å utvide sitt handlingsrom. Derfor er det god grunn til å anta at en studie som tar for seg flere kommuner og flere skoler under dem kan være av interesse for videre undersøkelser.

# Litteraturliste

Brinkmann, S., & L. Tangaard (red.). (2012). *Kvalitative metoder-empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Carlsten, T. C., J. Caspersen, N. Vibe & P. O. Aamodt. (2014). Resultater fra TALIS. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys. Oslo: NIFU

Derrington, M. L. & J. W. Campbell. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change* 16(3), 305-326.

Elstad, E., Lejonberg, E., & Christophersen, K. A. (2015). Teaching evaluation as a contested practice: Teacher resistance to teaching evaluation schemes in Norway. *Education Inquiry*, 6(4).

Flores, M. A. & M. L. Derrington. (2015). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies. *International Journal of Leadership in Education*. 1-16.

GNIST-arbeidsgruppen. (2014). Rapport til drøfting i GNIST partnerskapet. Fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

GNIST-arbeidsgruppen. (2015). Forslag til hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge. Hentet fra <http://udirbeta.udir.no/wp-content/uploads/2015/11/rapport-fra-arbeidsgruppa.pdf>

Grissom, J. A., S. Loeb og B. Master. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders Longitudinal Evidence From Observations of Principals. *Educational Researcher*.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder. 2. utg.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hallinger, P., R. Heck & J. Murphy. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 26(1), 5-28.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hennestad, B. og Ø. Revang. (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hill, K. A. (2013). Walking the tightrope: Secondary school principals' perspectives on teacher evaluation, The George Washington University.

Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Konstantopoulos, S. & V. Chung. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal* 48(2), 361-386.

Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press

Kowalski, T. J. & D. A. Dolph (2015). "Principal Dispositions Regarding the Ohio Teacher Evaluation System." *AASA Journal of Scholarship and Practice* 11(4).

Kraft, M. A. & A. Gilmour (2015). Can Evaluation Promote Teacher Development? Principals' Views and Experiences Implementing Observation and Feedback Cycles.

Kvale, S. og S. Brinkmann. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., K. Børte, E. Ruud, T. E. Hauge, T. Hopfenbeck, A. Tolo, P. Fischer-Griffiths, J. C. Smedby. (2014). Former for lærervurering som kan ha en positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.

Louis, K. S. and V. M. Robinson (2012). External mandates and instructional leadership: school leaders as mediating agents. *JEA* 50(5).

Maharaj, S. (2014). Administrators' views on teacher evaluation: Examining Ontario's teacher performance appraisal. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy* 152, 1-58.

Marzano, R. J. & M. D. Toth (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*, ASCD.

Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.

Møller J. (2011) Rektorerers profesjonsforståelse-faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller og E. Ottesen (2011) *Rektor som leder og sjef. (27-50)* Oslo: Universitetsforlaget.

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

Neumerski, C., J. Grissom, E. Goldring, M. Cannata, T Drake, M. Rubin & P. Schuermann (2014). Inside teacher evaluation systems: Shifting the role of the principal as instructional leader. Annual Meeting of the Association for Education Finance and Policy. San Antonio, TX.

Nusche D., L. Earl, W. Maxwell, C. Shewbridge. (2011). OECD Reviews of evaluation and assessment in education. Norway: OECD.

OECD (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching, OECD.

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

Riis, P. og L. Ehrsted (2013). *Skoleledelse i praksis*. Oslo, Pedlex.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo, Cappelen Damm.

Robinson, V. M. J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75.

Robinson, V.M.J., C. Lloyd, & K. J. Rowe (2008) The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential leadership type. *Educational Administration Quarterly*. 44 (5), 635-674.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A., E. M. Furu, & T. V. Eilertsen (Red.) (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.

St. Meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

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

Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.

Tuytens, M. and G. Devos (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies* 36(5): 521-536.

Utdanningsdirektoratet (2011a). Grunnlagsdokument for Satsningen Vurdering for Læring 2010-2014. Hentet den 08.10.2016 fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2011b). Veileder: Undervisningsvurdering- en veileder for elever og lærere. Hentet den 08.10.2016 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/veiledere/udir\\_veileder\\_undervisningsvurdering\\_9nov2011.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/veiledere/udir_veileder_undervisningsvurdering_9nov2011.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2015a). Brosjyre Ledelse i skolen - krav og forventninger til rektor  
Hentet den 08.10.2016 fra

[http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR\\_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL\\_web.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2015b). Vurdering for profesjonsutvikling. Hentet den 01.10.2016 fra

<http://udirbeta.udir.no/vurdering-for-profesjonsutvikling/>

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Yukl (2006) Å lede organisasjonsendringer. I Ø. Martinsen (Red.), (2010). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Søkeord for litteraturgjennomgang

*Searches: Vi brukte*

*Rektor/skoleleder AND lærerevaluering/undervisningsevaluering/lærervurdering/  
undervisningsvurdering*

*principal/school leader perception/beliefs/experiences AND teacher  
evaluation/assessment/appraisal*

Vi utførte søket i Google Scholar. Bakgrunnen for valg av søkeord er et tidligere litteratursøk om lærervurdering som vi har utført gjennom masterstudiet ved UiO. Der kom det frem mange begreper i forbindelse med lærervurdering. GNIST-arbeidsgruppen (2014) redegjør også for en del av disse begrepene i sin rapport.

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Generelle spm for oppstart av intervju

**Gi eksempler på hvordan du jobber med å sikre undervisningskvaliteten på din skole?**

**Fortell om et eksempel der du måtte gi en negativ tilbakemelding**

Kan du beskrive innholdet i tilbakemeldingen?

Bidra dette til utvikling av lærerens praksis? Hvordan, hvorfor ikke?

### Bruk av relevant kunnskap

Hva er viktig for deg å vite om kvaliteten ved undervisningen?

Hva er viktig som rektor å kunne når man driver med prosesser i VFP? Gi eksempler

Har du fått noen form for opplæring? Forklar.

Når føler du seg mest sikker? Når føler du deg mest usikker? Trekk fram det viktigste.

Hva kunne du hatt nytte av mer av?

Hvem kan du sparre med/få støtte av?

Hva er det viktigste du har lært siden du startet med systematisk oppfølging av lærere?

Hvordan vil du si det gagnar elevenes læringsutbytte?

Er det noe du bør vite om lærernes praksis, men som du ikke har tilgang til eller som ikke er med i vurderingsgrunnlaget? Gi eksempler

### Å løse komplekse problemer

Hvor mye tid vil du si at du bruker på å følge opp/utvikle enkelt læreres praksis/lv?

Hvor mye tid bruker du på pedagogisk ledelse? Gi eksempler.

Er det noen områder i ditt arbeid som rektor som må nedprioriteres eller delegeres bort for å få tid til på lv (vfp)?

Hva kan være de største hindringene for et vellykket system med vfp. Gi eksempler.

Hvordan knyttes lærervurdering til skolens mål? *Hvem bestemmer skolens mål?*

Hvilken betydning har lv for formell og uformell dialog om pedagogikk/undervisningspraksis?

Har lærerne noen påvirkning på målsettinger og forventninger for oppfølgingen?

Har det skjedd noe overraskende i lv-prosessen?

Hvis du tenker skoleutvikling framover i tid, er lærervurdering en relevant del av utviklingsstrategien?

### Å bygge tillitsrelasjoner

Hva er viktig for skoleledere å tenke på når de skal får med lærerne på prosesser som gir innsikt i kvaliteten på deres undervisningspraksis?

Blir det lagt til rette for noen foraer der lærere kan diskutere lærervurderingen? Med deg, med hverandre?

Gjør du noen bevisste valg rundt din egen rolle i disse prosessene?

Har du erfart at lærere blir mer åpne om sitt arbeid etter at det ble mer systematikk i oppfølgingen?

### Generelle spm til avslutning

Hvilken bakgrunn har du?

Hvilken utdanning har du, relevant etterutdanning/kursing?

Beskriv skolen i korte trekk (org av ledelse, elevgruppe, størrelse)



**Tilleggs spørsmål**

Hvilke fordeler har lærervurdering for deg som skoleleder?

Hvilke ulemper har lærervurdering for deg som skoleleder?

Hvilke styrker og svakheter mener du lærervurderingen har i sin nåværende form?

Hvilke muligheter åpner seg når du driver med lærervurdering?

Hvilke utfordringer får du som følge av lærervurdering?

Annen påvirkning som har hatt betydning for arbeid med oppfølging av lærere/lv/vfp?

Hva liker du minst ved lv/vfp?

hva liker du mest med vfp/lv

# Vedlegg 3 Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Dijana Tiplic  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Harald Hørløges 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

Vår dato: 04.04.2016

Vår ref: 47494 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |  |
|----------------------|--|
| 47494                | <i>Understanding the school leaders' role in teacher evaluation - a qualitative study from the perspective of four principals in Norwegian schools</i> |
| Behandlingsansvarlig | Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder   |
| Daglig ansvarlig     | Dijana Tiplic  |
| Student              | Grethe Nysveen   |

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, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Auditingkontoret / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no  
BROADHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrte.sarval@ntnu.no  
BROMSØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@maihc.ut.no



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### METODE

I meldeskjemaet krysset dere opprinnelig av for at dere skal registrere personopplysninger ved hjelp av nettbaserte spørreskjema. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i dokumentene som er vedlagt eller i andre deler av meldeskjemaet, og har endret dette punktet. Vi forutsetter derfor at dere ikke innhenter personopplysninger ved hjelp av nettbaserte spørreskjema, men at personopplysninger innhentes gjennom intervjuer. Hvis det blir aktuelt å samle inn personopplysninger via spørreskjema, må utfyllende informasjon sendes til personvernombudet@nsd.no.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

#### PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at dere lar informantene lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

**Egen kommentar vedrørende anonymisering og publisering:** I oppstart av prosjektet ville vi intervjuer deltakere fra det nevnte prosjektet. Vi fant at flere av de som stilte fra VfP ikke oppfylte våre kriterier. Vi har derfor valgt å inkludere andre enn deltakere i VfP. Dette har medført at problemet med anonymisering ikke gjelder. Vi har brukt pseudonymer og endret all informasjon som kan medføre at våre deltakere kan bli gjenkjent. Vi har derfor ikke latt deltakerne lese igjennom uttalelser som vi har brukt i den endelige rapporten. Vi har heller ikke samlet inn data via nettbaserte spørreundersøkelser og hadde ikke til hensikt å gjøre dette. Pr. 17.10.2016 er alle transkripsjoner fullstendig anonymisert og alle lydopptak slettet.

## Vedlegg 4 Koder og kategorier

|                              |                        |                                   |
|------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Rolle                        | Forventninger          | Fra skoleeier                     |
|                              |                        | Fra lærere                        |
|                              |                        | Fra seg selv                      |
|                              | Knutepunkt/nervesenter | Samle informasjon                 |
|                              |                        | Bruke informasjon                 |
|                              |                        | Oversikt                          |
| Kunnskap                     | Pedagogisk             | bruk av teori, evidens, forskning |
|                              |                        | pedagogisk bakgrunn               |
|                              |                        | for legitimitet                   |
|                              |                        | pedagogisk kompetanse             |
|                              | Oversette ideer        | kontekst                          |
|                              |                        | oversette-hvordan                 |
|                              |                        | oversette-hva                     |
|                              |                        | oversette-hvorfor                 |
| Arbeid med endringsprosesser | overbevise i oppstart  | Begrunne                          |
|                              |                        | Takle motstand                    |
|                              |                        | Motivere                          |
|                              |                        | Skape støtte                      |
|                              |                        | bevisste prosesser                |
|                              | følge opp              | trykk                             |
|                              |                        | strukturer                        |
|                              |                        | systemer                          |
|                              |                        | strategier                        |
|                              |                        | endringer                         |
|                              |                        | toppstyrt                         |
|                              |                        | delegere                          |

## Vedlegg 5 Eksempel på koding

The screenshot shows a coding software interface. On the left, there is a 'Nodes' sidebar with a tree structure. The main window displays a document titled 'Rektor C Vivian' with a table of text segments. The table has columns for line number, type, text, and a label. The text segments are highlighted in yellow. On the right, there is a 'Coding Density' sidebar with a bar chart showing the density of codes across the document.

| Line | Type | Text  | Label  |
|------|------|---|--|
| 1    | I    | Hvordan driver du pedagogisk ledelse  |  |
| 2    | R    | Jeg tenker at det er pedagogisk ledelse både i det administrative og det som går på utviklingsarbeid sånn sett. Til og med økonomien mener jeg er pedagogisk ledelse. Fordi når man starter med ressursene så er det jo hvordan setter vi lærerne i sammen for å få elevene i fokus at de har det best.   | helhetlig tenkning sammenheng mellom roller    |
|      |      | Men hvis man tenker utviklingsarbeid altså pedagogisk ledelse i den forstand så synes jeg det er veldig viktig at rektor er ved roret og styrer prosessen men at inspektører og gjerne trinnledere er involvert i det arbeidet.   | ledersrolle                                    |
|      |      | Hos oss er det tre inspektører, som er i ledergruppe og så har vi utviklingsgruppa som består av lærerne ved hvert trinn. Det er også tillitsvalgt og en ressurslærer inneværende år. Så alt pedagogisk arbeid som gjøres det er stort sett innom utviklingsteamet før det går ut til resten av personalet, og det er for å få forankret dette så godt som mulig. | forankring VL: Kjører alt ped utv gje utv team |
|      |      | Men jeg vil nok si at jeg som rektor styrer det med en fast hånd likevel fordi at det kan fort bli ineffektiv tid hvis vi skal diskutere hver minste ting. Så ofte har jeg sett igjennom, tenkt igjennom, først selv,   | strategi for gjennomføring                     |

**Kommentar:** Dette er et skjermbilde fra kodingsprosessen etter at vi hadde bestemt hvilke koder vi ville forsøke å bruke i den siste kodingsrunden. I kolonnen til høyre i dokumentet kan også vår første meningsfortetting sees. Dette var avgjørende for våre valg av forskningsspørsmål.

### Utdrag fra node kunnskap/oversette/kontekst

<Internals\\intervjurektorC> - § 1 reference coded [0,27% Coverage]

Reference 1 - 0,27% Coverage

Så jeg har hentet inn fra mange plasser så jeg tenkte jeg må lage noe lokalt som passer for min skole, for det er aldri noe som passer inn i en form.

<Internals\\RektorB> - § 2 references coded [0,55% Coverage]

Reference 1 - 0,21% Coverage

hadde sagt, nå skal du gjøre skolevandring på den og den måten så tror jeg nok de hadde fått litt strik.

Reference 2 - 0,34% Coverage

å ta utgangspunkt i den egenarten til de ulike skolene, sånn at vi kan godt si at vi skal skolevandre, men så er det opp til den enkelte skole på hvordan de vil gjøre det.

<Internals\\transkripsjonendeligrekorA.docx> - § 1 reference coded [0,22% Coverage]

Reference 1 - 0,22% Coverage

men det er veldig lite i skolen som er sånn at putter du det inn på A så får du et gitt resultat ut på B, det er ikke sånn bedrift vi driver,

<Internals\\TranskripsjonrektorD> - § 3 references coded [1,41% Coverage]

Reference 1 - 0,61% Coverage

da vi start, og det er noen år siden, og da skulle avdelingslederen komme inn også skulle man snakke om det litt løst og fast, for å ufarliggjøre det besøket litt da, de neste årene ble det mere spisset på hva avdelingslederne

Reference 2 - 0,57% Coverage

Vi jobbet mye med lessonstudy, og da har vi gått bredt ut og alle har jobbet med det, jeg vet at andre skoler, da er det veldig sånn, vi lar en liten gruppe starte, jeg tror skolekulturene er veldig forskjellig,

Reference 3 - 0,22% Coverage

veldig naturlig at alle ble involvert i det samme når man startet en ny skole, så

