

# Resultater i Osloskolen

*En kvalitativ undersøkelse av styringssystemet sett  
fra rektors perspektiv*

Ingrid Alderslyst Kongshem



Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:** Resultater i Osloskolen. En kvalitativ undersøkelse av styringssystemet sett fra rektors perspektiv

**AV:** Ingrid Alderslyst Kongshem

**EKSAMEN:** PED4391 – Masteroppgave  
Allmenn studieretning

**SEMESTER:** Vår 2018

**STIKKORD:** resultater, resultatstyring, styring, ansvarliggjøring, accountability, Osloskolen, Oslo kommune, skoleeier, områdedirektør, rektor, skoleledelse, ledelse, forventningsledelse, fritt skolevalg, karakterbasert skoleinntak, offentliggjøring av resultater, desentralisering, rangering

# **Resultater i Osloskolen.**

**En kvalitativ undersøkelse av styringssystemet sett fra rektors perspektiv.**

© Ingrid Alderslyst Kongshem

2018

Resultater i Osloskolen. En kvalitativ undersøkelse av styringssystemet sett fra rektors perspektiv.

Ingrid Alderslyst Kongshem

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan styringssystemet i Oslo kommune erfares av rektorer i ungdomsskolen. Formålet med studien er å undersøke hva som kjennetegner rektorens bruk av elevenes vurderingsresultater, samt å drøfte hvordan rektorene blir ansvarliggjort i styringssystemet. Problemstillingen for forskningsarbeidet er:

*Hva kjennetegner rektorens bruk av vurderingsresultater i styring og ledelse av skolen, og hvordan erfarer rektorer å bli ansvarliggjort i styringssystemet i Osloskolen?*

Med denne problemstillingen som utgangspunkt, har jeg foretatt en fenomenologisk-orientert casestudie. Basert på fem kvalitative intervjuer av rektorer på ungdomsskoler i Oslo kommune, undersøker jeg hvordan resultatstyring og ansvarliggjøringsprosesser iverksettes i styringssystemet i Oslo. På bakgrunn av dette, diskuterer jeg bruk av resultater i spennet mellom kontroll av skolens arbeid på den ene siden, og som grunnlag for læring og utvikling på den andre siden. Mitt forskningsprosjekt bidrar dermed med beskrivelser av hvordan rektorer erfarer egen rolle som skoleleder i styringssystemet i Osloskolen. Dessuten bidrar studien til å utdype kunnskap om hvordan offentlig styring har implikasjoner for rektorenes erfaring av sin egen lederrolle i skolen.

Det er formulert to forskningsspørsmål som konkretiserer problemstillingen:

- 1. Hva forteller rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen?*
- 2. Hvilke ansvarliggjøringsmekanismer erfarer rektorene fra ulike aktører innenfor styringssystemet i Oslo?*

For å belyse og drøfte oppgavens problemstilling, trekker jeg veksler på forskningslitteratur om styring, ledelse og ansvarliggjøring. Her viser jeg til forfattere som diskuterer hvordan rollen som rektor formes av styring i skolen, samt ser ledelse i lys av de krav og forventninger som stilles til elevenes vurderingsresultater (Burke, 2005; Hopmann, 2008; Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008; Møller, 2009, 2017; Robinson, 2011; Sinclair, 1995). Forskingen peker på det økte resultatansvaret rektor har i denne sammenhengen, og hva som er de sentrale oppgavene som rektor må gjøre i samarbeid med andre i personalet.

Av data fremkommer det at elevenes vurderingsresultater legger føringer for hvordan rektorene styrer og leder skolen. Rektorene bruker elevenes vurderingsresultater først og fremst for å kartlegge og dokumentere læring, for deretter å bruke dem videre i ledelse av lærernes undervisningspraksis. Dessuten brukes resultatene til å videreutvikle planer og utviklingstiltak på skolenivå. Skriftlig eksamen og nasjonale prøver blir i størst grad brukt av rektorene i arbeid med resultater på skolen. Formålene med bruk av vurderingsresultatene handler hovedsakelig om læring og forbedring av resultater for den enkelte elev, så vel som utdanningssystemet. Et interessant funn her er at rektor har egne resultatmøter med lærerne, med fokus på hvordan de skal jobbe for å forbedre elevenes resultater til neste gang de testes. Rektorene oppgir at de opplever høye forventninger fra overordnede myndigheter og offentligheten om at elevene stadig skal forbedre vurderingsresultatene. Dette er forventninger rektorene er opptatt av å kunne innfri, og som preger rektorenes ledelse av skolen. Dette fører til en forventningsstyrt ledelse i Oslo skolen.

Ved å knytte rektorenes arbeid til teori om accountability, skisserer jeg hvordan rektorene blir ansvarliggjort for resultater i skolen. Alle rektorene oppga at de hovedsakelig opplever ansvarliggjøring basert på resultater fra overordnede myndigheter, av utdanningsetaten og Oslo kommune som skoleeier. Resultatansvaret blir kommunisert gjennom områdedirektøren, der resultatene og rektors arbeid knyttet til dem blir etterspurt. Resultatansvaret kommer særlig til uttrykk i personlig medarbeidersamtale mellom rektor og områdedirektør. Det foreligger derimot noen variasjoner i hvordan rektorene omtaler ansvarliggjøringen, og hvilke typer ansvarliggjøring rektorene trekker frem. Dette sammenfaller med Sinclair (1995), som skriver at accountability er situasjonsbetinget, og varierer på bakgrunn av kontekst, tid og sted.

Min undersøkelse tyder på at styringssystemet i Oslo kommune legger opp til åpenhet og innsyn i skolens resultater, som på flere måter bidrar til offentlig ansvarliggjøring av rektorene. Informantene oppgir at de opplever ansvarliggjøring i offentligheten via media, foreldre og potensielle foreldre. Ingen av de rektorene jeg intervjuet stilte seg imidlertid negativ til åpenheten og innsynet i skolens resultater i offentligheten, men syntes snarere å akseptere at de blir ansvarliggjort. En mulig forklaring på rektorenes positive innstilling til innsyn i skolens resultater, er at rektorene kan vise til gode resultater ved egen skole.

Studien finner flere ansvarliggjøringsmekanismer i styringssystemet i Oslo skolen, som preger rektors rolle som skoleleder. Disse er: offentliggjøring av resultater, personlig medarbeidersamtale, karakterbasert skoleinntak, medias rangeringer av skolers resultater, desentraliseringen i styringssystemet og fritt skolevalg. Rektorene fremstår som lojale til det hierarkiske og accountability-baserte interne styringssystemet, som de mener legitimeres av den profesjonelle rollen de har i jobben som skoleledere.

Undersøkelsen konkluderer med at rektorer i Oslo skolen erfarer å være en del av et hierarkisk og accountability-basert styringssystem, der samspillet mellom styringsnivåer og styringsmidler bidrar til en sterk vektlegging av resultater og ansvarliggjøring av rektor som leder på skolen.





# Forord

Med dette fullfører jeg min mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og markerer samtidig slutten på seks år med studier. Masteråret har vært svært innholdsrikt, krevende og lærerikt. Jeg håper masteroppgavens beskrivelser av hvordan rektorer erfarer egen rolle som skoleleder i styringssystemet i Osloskolen, oppleves som spennende for flere lesere. Jeg er takknemlig og ydmyk for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i slike utdanningspolitiske spørsmål. I dette arbeidet er det flere som har bidratt og gjort dette mulig.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Kirsten Sivesind for kyndig veiledning, konstruktive tilbakemeldinger, og hjelp til å finne god og relevant litteratur. Din kunnskap og veiledning har vært av stor betydning gjennom masteråret.

Tusen takk til rektorene som har deltatt som informanter til forskningsprosjektet, og som har latt meg få innsyn i skolevirksomheten fra deres skolelederperspektiv. Takk for måten dere tok meg i mot på, og for at dere delte deres opplevelser og erfaringer om skoleledelse med meg. Uten deres åpenhet og deltakelse hadde ikke denne studien blitt til!

Til slutt vil jeg takke familien min som alltid har troen på meg, og Anders for god støtte og hjelp i masterinnspurten. En spesiell takk til mamma, som har vært en god sparringspartner og et forbilde for meg gjennom hele utdanningsløpet mitt. Din støtte har vært uvurderlig.

Tusen takk!

Oslo, april 2018

Ingrid Alderslyst Kongshem



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3	Avgrensning og klargjøring .....	6
1.4	Oppgavens struktur og oppbygning .....	7
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning .....</b>	<b>8</b>
2.1	International Successful School Principalship Project (ISSPP).....	8
2.2	Achieving School Accountability in Practice (ASAP).....	9
2.3	Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet (FIRE) .....	10
2.4	Legal standards and Professional Judgement in Educational Leadership (LEX-EL) 11	
2.5	Practices of Data Use in Municipalities and School (PraDa).....	12
2.6	School Leadership as Gap Management .....	13
2.7	Oppsummering .....	13
<b>3</b>	<b>Teori.....</b>	<b>14</b>
3.1	Styring .....	14
3.1.1	Regel- og innholdsstyring .....	15
3.1.2	Mål- og resultatstyring .....	15
3.1.3	Forward- og backward planning .....	19
3.2	Ledelse .....	21
3.2.1	Instructional- og transformational leadership .....	21
3.2.2	Elevsentrert ledelse .....	22
3.2.3	Relasjonsledelse .....	23
3.2.4	Forventningsledelse.....	25
3.3	Hybride former for styring og ledelse .....	26
3.4	Ansvarliggjøring.....	27
3.4.1	Sinclair's fem former for accountability .....	28
3.4.2	Burke's fire dimensjoner for accountability.....	30

<b>4</b>	<b>Kontekstbeskrivelse: Osloskolemodellen .....</b>	<b>33</b>
4.1	Styringssystemet.....	33
4.1.1	Et desentralisert styringssystem .....	34
4.2	Kvalitetsvurderingssystemet og Prøveplan Oslo.....	35
4.3	Personlig medarbeidersamtale.....	37
4.4	Åpenhet om og offentliggjøring av resultater .....	38
4.5	Inntaksområder og karakterbasert skoleinntak.....	39
4.6	Oppsummering ”Osloskolemodellen”.....	40
<b>5</b>	<b>Metode .....</b>	<b>41</b>
5.1	Kort presentasjon av forskningsprosjektet .....	41
5.2	Valg av forskningsmetode.....	41
5.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	42
5.3	Datagrunnlag og datainnsamling.....	43
5.3.1	Utvalg av informanter .....	43
5.3.2	Utforming av intervjuguide .....	44
5.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	46
5.4	Transkribering .....	47
5.5	Analyse.....	48
5.6	Datakvalitet .....	50
5.6.1	Reliabilitet .....	50
5.6.2	Validitet.....	51
5.6.3	Generalisering .....	52
5.7	Etiske betraktninger.....	53
5.7.1	Forskerrollen .....	54
5.8	Oppsummering .....	55
<b>6</b>	<b>Empiri.....</b>	<b>56</b>
6.1	Informantene .....	56
6.2	Bruk av vurderingsresultater .....	57
6.2.1	Jon .....	57
6.2.2	Vilde.....	62
6.2.3	Line.....	65
6.2.4	Siv.....	68
6.2.5	Eva.....	72

6.3	Ansvarliggjøring etter resultater.....	76
6.3.1	Jon .....	76
6.3.2	Vilde .....	78
6.3.3	Line.....	80
6.3.4	Siv.....	83
6.3.5	Eva.....	86
<b>7</b>	<b>Analyse og drøfting .....</b>	<b>89</b>
7.1	Rektorenes bruk av vurderingsresultater.....	89
7.1.1	Elevnivå.....	90
7.1.2	Lærernivå .....	93
7.1.3	Skolenivå.....	96
7.1.4	Oppsummering .....	99
7.2	Ansvarliggjøring etter elevenes vurderingsresultater.....	100
7.2.1	Upward accountability .....	101
7.2.2	Outward accountability .....	103
7.2.3	Downward accountability .....	106
7.2.4	Inward accountability .....	107
7.2.5	Oppsummering .....	108
<b>8</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>110</b>
8.1	Oppsummerende konklusjon.....	110
8.2	Avsluttende betraktninger og forslag til veien videre .....	111
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>114</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>124</b>
	 Figur 1: Dimensjoner av ansvarliggjøring. Fritt etter (Burke, 2005) og (Sinclair, 1995). .....	31
	 Tabell 1: Former og diskurser av ansvarliggjøring. Fritt etter (Sinclair, 1995). .....	29
	Tabell 2: Utdrag fra transkripsjon og eksempel på intervjuanalyse .....	50
	Tabell 3: Oversikt over informantene .....	56
	Tabell 4: Sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 1 .....	89
	Tabell 5: Sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 2 .....	100







# 1 Introduksjon

I dette innledningskapittelet redegjør jeg for tema og bakgrunn for arbeidet med denne masteroppgaven. I tillegg til å legge frem problemstilling med forskningsspørsmål, reflekterer jeg over hvilke avgrensninger jeg har gjort i prosessen. Til slutt presenteres strukturen på oppgaven.

## 1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Tema i dette forskningsprosjektet er rektors rolle som skoleleder i rammen av Oslo kommunes styringssystem, og hvordan erfaringene og opplevelsene til rektor formes gjennom bruk av resultater og dimensjoner av ansvarliggjøring.

Bakgrunnen for valget av denne tematikken er relatert til endringer i utdanningssektoren som har skapt et økt fokus på skolelederens sentrale rolle i styring og utvikling av skolen. Økt fokus på kvalitet innenfor ulike områder av skolens virksomhet tillegger skolen et stadig større ansvar for kvalitetsheving av opplæringen, som igjen bidrar til mer markante krav og forventninger til rektorer og deres styring og ledelse. Denne økte oppmerksomheten er kommunisert i både utdanningspolitiske dokumenter, og i forskningslitteraturen (Møller, 2009; Skedsmo & Møller, 2016).

Regjeringen og Kunnskapsdepartementet har i flere dokumenter, og gjennom ulike tiltak, fremhevet at kvalitet i opplæringen forutsetter ledelseskompetanse. I Meld. St. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010), foreslås en rekke tiltak for å bedre betingelsene for god skoleledelse, med blant annet en sterk satsning på rektorutdanningen. I tillegg presiseres det et behov for å gi kunnskap om, og ferdigheter innen ledelse i lærerutdanningen, slik at disse målene ikke kun er forbeholdt rektorutdanningen. Det skisseres også tydelige krav og forventninger til rektors rolle som skoleleder i Meld. St. nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her forespeiles en sentralisering av makt, der skolers plikt til tidlig innsats foreslås lovfestes, i tillegg til innføring av nedre grense for skolekvalitet basert på elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Et nasjonalt veilederkorps anbefales for å heve kvaliteten i kommuner som blir vurdert å ha for dårlige læringsresultater over tid. Rektors ansvar om å utføre skolebasert vurdering, gjennomføre endringer, og iverksette nødvendige tiltak for å øke

elevenes måloppnåelse, blir fremhevet i stortingsmeldingen. Dette gir signaler om en økt ansvarliggjøring av rektor, samt høyere krav til skolekvalitet i grunnskoleopplæringen.

I den politiske plattformen for regjeringen utformet av Høyre, Fremskrittspartiet og Venstre, fremgår det at skole og utdanning er et av satsningsområdene for stortingsperioden.

Plattformen slår fast at regjeringen vil ”kartlegge læringsresultater gjennom hele skoleløpet og sikre full åpenhet om resultater på skolenivå” (Regjeringen, 2018, s. 58). Det står også at de vil ”innføre en nedre grense for skolekvalitet og pålegge skoleeier som har for dårlige skolerresultater over tid nasjonal hjelp til å løfte kvaliteten på skolen, blant annet gjennom et nasjonalt veilederkorps av skoleeksperter som veileder lærere og skoleledelse” (Regjeringen, 2018, s. 58). Videre fremgår det at regjeringen ønsker å ”styrke skolelederrollen med tilbud om etter- og videreutdanning”, samt å ”reducere skolebyråkratiet gjennom å fjerne tidstyver, slik at læreren får mer tid til hver enkelt elev” (Regjeringen, 2018, s. 59). Denne satsningen viser at regjeringen ønsker et sterkere fokus på læringsresultater i skolen gjennom kartlegging av, og åpenhet om resultater. Regjeringen vil også innføre en nedre grense for skolekvalitet, og pålegge skoleeier nasjonal hjelp til å løfte kvaliteten på skoler som har for dårlige resultater, slik som også ble foreslått i Meld. St. nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Plattformen fremhever et ønske om å satse på skolelederrollen, samtidig som at de vil redusere skolebyråkratiet for lærerne, slik at de får mer tid til hver enkelt elev.

Dokumentene gjenspeiler at regjeringen ønsker nasjonal styring og kvalitetssikring av skolens opplæringstilbud, samtidig som de vil redusere skolebyråkratiet. Denne tilnærmingen er drøftet i forskningslitteratur som karakteriserer dagens utdanningssystem som resultatfokusert og dominert av målinger og sammenligninger av resultatoppnåelse. Denne kombinasjonen kan ifølge forskere (Biesta, 2009) skape utfordringer, ettersom nasjonal styring og kvalitetssikring av elevenes læringsresultater gjennom kartlegging og innrapportering tar mye tid, og i seg selv kan bidra til økt byråkratisering. Dette spenningsforholdet kan gi utfordringer for skoleledere. Biesta (2009) beskriver dagens samfunn som sterkt resultatorientert, og dominert av målinger av ”outcomes”, som legger føringer for utdanningssystemet og klasseromspraksis, noe han mener medfører en risiko: ”The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value” (Biesta, 2009, s. 43). Her viser Biesta at man står i fare for å konsentrere seg om målingen i seg selv, og ikke om det som faktisk skal være gjenstand til

måling. Ifølge Hargreaves og Shirley erfarer lærere, skoleledere og utdanningsforskere at dagens mål- og resultatstyring er en stor hindring for økt kvalitet i skolen, mer enn utvikling av den (Hargreaves & Shirley, 2012). Dette begrunner de med at styringssystemet er lagt opp rundt statens premisser, i stedet for en strategi for utvikling nedenfra. Ifølge Hargreaves og Shirley (2012) ligger hovedproblemet i politikernes tro på å kunne styre seg til kvalitet i skolen, og deres manglende evne til å gi slipp på kontrollen. De kritiserer også målstyringsregimet når myndighetene stoler blindt på datamaskinens statistikker og ikke på lærernes skjønn: ”teknokrater verdsetter det de måler, fremfor å måle det de verdsetter” (Hargreaves & Shirley, 2012, s. 61), tilsvarende uttalelse av Biesta (2009).

Samtidig har en god del forskningslitteratur, ikke minst internasjonalt, støttet opp om vektleggingen av ledelse som et forbedrings- og utviklingsområde på ulike nivåer i utdanningssystemet. Kanskje nettopp derfor har forskningslitteraturen rettet et større fokus på skoleledere de siste tiårene. Ifølge flere studier er skoleledelse en faktor for kvalitet i opplæringen, og blir derfor av mange sett på som nøkkelen til suksess i skolen (Hargreaves & Fink, 2006; Knapp, Honig, Plecki, Portin, & Copland, 2014; Leithwood & Seashore-Louis, 2012). Skoleforskeren Vivian Robinson argumenterer for at det har skjedd endringer i skoletradisjonen, der det i større grad rettes søkelys mot betydningen av ledelsens involvering i det pedagogiske arbeidet på skolen (Robinson, Guldahl, & Mekki, 2014). Robinson beskriver hvordan rektorer i kraft av sin ledelsespraksis kan forbedre elevenes faglige prestasjoner gjennom ledelse av lærernes undervisning og læring på skolen. Ledelse blir også av andre trukket frem som en betydelig faktor for utvikling og forbedring av elevresultater av andre (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Som følge av økt fokus på resultater i skolen, har sentrale aktører i utdanningssystemet fått nye og mer omfattende ansvarsområder. Skedsmo har pekt på at man ved den siste læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, fikk en dreining fra fokus på ”input” til en mer ”output” orientert læreplan (Skedsmo, 2011). Samtidig viser studier at ansvarliggjøring av ulike aktører har økt, både fordi det stilles høyere forventninger til resultatoppnåelse, og fordi de skal stå til ansvar for opplæringen som gis (Elstad, Hopmann, Langfeldt, & Sivesind, 2008). Rektorer har fått et særlig økt ansvar, da de må svare for sin skoles utvikling og resultater til blant annet skoleeier, foreldre og samfunnet for øvrig (Ottesen & Møller, 2011). Ifølge Skedsmo og Møller (2016) kommuniseres det også sterkere forventninger til skolen om å utvikle en praksis som bidrar til økt læring, samt økt fokus på kvalitetsarbeidet i

utdanningssektoren, med tilsvarende behov for kontroll ovenfra. Her foreligger det forventninger til oppnådde resultater i skolen, og en forventning om stadig utvikling og forbedring av resultatene. Det kan derfor tenkes at fokuset på resultater har formet nye typer forventninger til skolen og utdanning generelt, som former ulike perspektiver på ledelse, som igjen fordrer nye ledelsespraksiser.

Skoleleder har i lys av dette fått et større ansvar for å drive utviklingsarbeid, legge strategier for utvikling, implementere nye tiltak, og motivere ansatte for å kunne gjennomføre tiltakene. Som følge av dette har nye forestillinger om skoleledelse kommet til om hva skoleledere må gjøre for å håndtere oppdraget de er satt til (Abrahamsen & Aas, 2016). Skoleledere oppgir at de erfarer mer kontroll ovenfra, at det er høy grad av ansvarliggjøring oppover i systemet og at det er mer omfattende dokumentasjonskrav. Dette fører til en hektisk og fragmentert hverdag med mye oppmerksomhet om testresultater (Gunter, 2016).

En undersøkelse av hele vurderingssystemet i norsk skole har for eksempel funnet at nasjonale prøver har bidratt til å holde kommuner, skoler og rektorer ansvarlige for elevresultatene (Tveit, 2014, s. 232). Tester som nasjonale prøver blir gjerne brukt som et verktøy for forbedringer, innsats og tiltak av skoleledere (Prøitz, Mausethagen, & Skedsmo, 2017). Det er derimot uklart hvilke resultater rektorer kan stilles til ansvar for, hvilke nivåer i styringskjeden som ansvarliggjør andre, og hvordan dette får implikasjoner for rektorers arbeidsdag. Dette er problemstillinger jeg ønsket å undersøke nærmere.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Dagens forventninger til rektor som skoleleder og fokuset på vurderingsresultater i Osloskolen, har trigget en undring omkring rektorrollen for meg. Rektors sentrale rolle i skolesystemet synes å utgjøre en viktig faktor i styringssystemet i Oslo, noe jeg ønsket å undersøke ytterligere. Ved å studere rektorenes erfaringer med resultatstyring, har jeg forsøkt å forstå hvordan styringssystemet i Oslo kommune legger vekt på rektorenes rolle i arbeid med resultater på skolen, samt hvordan de opplever å bli ansvarliggjort gjennom arbeidet med resultatene. Jeg har formulert følgende problemstilling for mitt forskningsprosjekt:

*Hva kjennetegner rektorers bruk av vurderingsresultater i styring og ledelse av skolen, og hvordan erfarer rektorene å bli ansvarliggjort i styringssystemet i Osloskolen?*

Med denne problemstillingen vil jeg foreta en casestudie av Osloskolen. Utgangspunktet for studien er fem kvalitative forskningsintervjuer av rektorer i ungdomsskoler som har relativt gode resultater på nasjonale prøver og andre eksterne tester. Meningsytringene deres danner min enhet for analyse, med hensikt om å undersøke aspekter ved styring og ledelse som baseres på resultater og ansvarliggjøringsprinsipper. Studiens fokusområde dreier seg om resultater i ungdomsskolen, der Osloskolen danner konteksten for oppgaven.

Det er formulert to forskningsspørsmål som konkretiserer problemstillingen:

1. *Hva forteller rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen?*
2. *Hvilke ansvarliggjøringsmekanismer erfarer rektorene fra ulike aktører innenfor styringssystemet i Oslo?*

Det første forskningsspørsmålet er relatert til rektorenes uttalelser om hvilke vurderinger de er mest opptatt av, og hva de bruker resultatene fra disse vurderingene til. Her vil jeg dokumentere hva den enkelte rektoren sier at de gjør, for å kunne drøfte nærmere hva som kjennetegner rektorenes bruk av resultater i styring og ledelse på skolen.

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til hvordan rektorene opplever å bli ansvarliggjort på bakgrunn av elevenes vurderingsresultater. Jeg vil her trekke frem rektorenes erfaringer og opplevelser, først og fremst for å kunne analysere hva rektorene stilles til ansvar for, og drøfte hvordan de blir ansvarliggjort i arbeidet med resultater på skolen fra ulike aktører i Osloskolen.

Til sammen gir forskningsspørsmålene et utgangspunkt for å beskrive av hva som kjennetegner rektorenes bruk av vurderingsresultater, samt hvordan de opplever å bli ansvarliggjort i dette arbeidet. Ved å rette oppmerksomheten mot rektorenes opplevelse av dette fenomenet, vil jeg kunne vise hvordan rektors rolle som skoleleder formes innenfor rammene av styringskonteksten i Oslo kommune. Formålet med denne tilnærmingen er å bidra til kunnskap om rektorrollen sett i lys av resultatstyringen i Osloskolen, og å utvikle kunnskap som kan være relevant mer generelt i en norsk utdanningspolitisk kontekst. Det er særlig interessant å synliggjøre hvilke styringsmekanismer som gjør seg gjeldende i denne sammenheng. På denne bakgrunn vil jeg gjerne bidra til en opplyst debatt om rektors perspektiv på styringssystemet i Oslo, samt utvikle praktisk-relevant kunnskap så vel som kunnskap som er relevant i forskningsfeltet.

### 1.3 Avgrensning og klargjøring

Forskningsfeltet knyttet til skoleledelse og styring i utdanningssystemet er stort. En god del litteratur omhandler rektorrollen og ledelse spesielt, mens nyere litteratur ser ledelse i lys av skolen som institusjon og organisasjon (Møller, 2017; Ottesen & Møller, 2016). Rollen som rektor er tilknyttet ulike sider ved styring som både er observerbare og ikke observerbare, konkrete og diffuse. Ledelse er dessuten formet av et komplekst system som berøres når rektorrollen skal undersøkes. Det er derfor nødvendig med forskningsmessige avgrensninger ved forskning på dette området. Samtidig vil for store avgrensninger medføre en risiko for å undergrave kompleksiteten og helheten, slik at viktige faktorer uteblir. I mitt forskningsarbeid har det vært viktig å finne en balansegang mellom å beskrive et komplekst system, og undersøke en overkommelig mengde av informasjon. Jeg har måttet ta hensyn til hva det er mulig å gjennomføre innenfor rammene av et mastergradsprosjekt, samtidig som jeg har forsøkt å gi et troverdig bilde av det som undersøkes.

For å møte utfordringen knyttet til bredde og dybde, har jeg valgt å basere masteroppgaven min på et sett utvalgte teorier om styring, ledelse og ansvarliggjøring, med et særlig fokus på hvordan styring og ledelse i utdanningssektoren samspiller som fenomener, og legger ulike typer av premisser for hvordan rektorrollen utøves. Teorien jeg bruker er videre med på å utvikle et begrepsapparat som benyttes i analyse av empirien, og som har betydning for hvordan jeg kommer frem til funn og konklusjoner.

Oslo kommune er særlig trukket frem som en resultatfokusert kommune både i media og i forskning, blant annet på grunn av etableringen av ansvarliggjøringsmekanismer slik som offentliggjøring av elevresultater (Elstad, 2009). Osloskolen er også særlig interessant fordi den ligger i forkant når det gjelder utviklingen mot et resultatstyrt system, og skaper derfor et bilde av hvordan utviklingen vil kunne ta form i det øvrige norske skolesystemet. Min interesse i denne studien knytter seg derfor til Osloskolen, som danner konteksten for oppgaven. Denne konteksten er beskrevet nærmere i kapittel 4.

Opgaven har ikke et særskilt fokus på resultatene i Osloskolen som sådan, men handler om rektorenes fortellinger om deres erfaringer og opplevelser i møte med resultatstyringen i deres rektorhverdag. Undersøkelsen ser derfor på resultatstyring fra rektors perspektiv, og andre aktørers ståsted vil ikke bli behandlet.

## 1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Masteroppgaven er delt inn 8 kapitler. Nedenfor følger en kort beskrivelse av den videre fremstillingen.

**Kapittel 2** presenterer tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. Her viser jeg til seks internasjonale og nasjonale forskningsprosjekter som omhandler rollen som skoleleder, bruk av resultater og ansvarliggjøring i skolen.

**Kapittel 3** gir en innføring i det teoretiske rammeverket som benyttes i analysen. Her presenterer jeg ulike styringsformer og ledelsesteorier, samt begrepet accountability.

**Kapittel 4** inneholder en kontekstbeskrivelse av Osloskolen, der jeg beskriver sentrale forhold som er særegent ungdomsskoler i Oslo kommune og som er relevant for oppgaven.

**Kapittel 5** presenterer forskningsdesign, metodiske valg og analyseverktøy for oppgaven. Her blir også forskerrollen og undersøkelsen sin validitet og reliabilitet drøftet.

**Kapittel 6** presenterer empirien for oppgaven. Forskningsspørsmålene er utgangspunkt for å strukturere fremstillingen, og tar for seg informantene hver for seg, for å løfte frem den enkeltes fortelling om bruk av resultater og styringssystemet i Osloskolen.

**Kapittel 7** består av analyse og drøfting. Funnene blir først presentert i en matrise, og deretter drøftet ut fra utvalgt teori.

**Kapittel 8** er avslutningen, der jeg først gir en oppsummerende konklusjon, før jeg kommer med avsluttende betraktninger og forslag til videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

I det siste tiåret har styring og ledelse blitt satt på den utdanningspolitiske dagsordenen, noe som har medført et økt behov for forskning på området. I dette kapittelet presenterer jeg et utvalg tidligere forskningsprosjekter innenfor emnet, som er relevante for min problemstilling. Forskningsprosjektene er empiriske, og gjennomført av nasjonale og internasjonale skoleforskere i løpet av de siste 15 årene. Først presenterer jeg det internasjonale forskningsprosjektet ”International Successful School Principalship Project” (ISSPP), som omhandler hva rektorer anser kan bidra til suksess i skolen. Deretter legger jeg frem prosjektet ”Achieving School Accountability in Practice” (ASAP), som handler om ansvarliggjøring av rektorer og hvordan rektorene kan håndtere ansvarliggjøringen. Deretter presenterer jeg prosjektet ”Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet” (FIRE), som er en evaluering av Kunnskapsløftet som styringsreform. Videre presenterer jeg forskningsprosjektet ”Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership” (LEX-EL) om skolelederens profesjonelle skjønn i møte med de rettslige standardene som gjelder for skolen. Deretter presenteres ”Practices of Data Use in Municipalities and School” (PraDa), som omhandler hvordan skoler bruker elevresultater til utvikling i og av skolen. Til slutt legger jeg frem et forskningsprosjekt blant skoleledere i Østerrike om hvordan de balanserer forholdet mellom nasjonal styring ved ytre krav og lokale forhold på skolen, som jeg i det følgende vil omtale som ”School Leadership as Gap management” (Knapp & Hopmann, 2017).

### 2.1 International Successful School Principalship Project (ISSPP)

Det internasjonale forskningsprosjektet ”International Successful School Principalship Project” (ISSPP) startet i 2001 med mål om å utvikle kunnskap om rektors betydning for utviklingen av en god skole. Gjennom casestudier av skoleledere på tvers av mer enn 20 land, bidro studien til å forstå hvilke kulturelle, sosiale og politiske forhold som ligger til grunn for hva som kan bli forstått som suksessfull skoleledelse (Day & Gurr, 2014; Day & Leithwood, 2007). Dette prosjektet kan knyttes til forskningstradisjonen School Effectiveness, hvor forskere er opptatt av å identifisere hva som karakteriserer effektive og gode skoler ved å definere et eksplisitt mål for skoleatferd som en avhengig variabel, og som skal bli målt med



elevprestasjoner (Stoll & Fink, 1996). ISSPP har med bakgrunn i dette rettet fokuset mot relasjonen mellom rektor sin ledelse og skolens resultater i form av elevprestasjoner. Forskningsprosjektet identifiserte et repertoar av lederpraksis blant skolene, som å sette en retning for skolen, bygge tillit og et trygt læringsmiljø. Rektorene fortalte også om engasjement for skolen deres, en sterk moral og relasjonell tillit til medarbeidere, arbeid for sosial rettferdighet, likeverd og inkludering (Møller, 2017). Den norske delen av ISSPP har gjennom ulike prosjektfaser i perioden 2004 til 2009 fokusert på skolelederes forståelse av suksess, deres tilnærminger til lederrollen og faktorer som bidrar til å opprettholde suksess i skolen. Det ble gjennomført casestudier på 12 skoler, der forskerne returnerte til tre av skolene fem år senere for å undersøke eventuelle endringer (Møller, Vedøy, Presthus, & Skedsmo, 2009). Til tross for at skolene i denne perioden møtte nye forventninger med hensyn å forbedre elevenes resultater på nasjonale prøver, finner forskerne en tydelig kontinuitet i skoleledernes strategier. Skolene hadde et sterkere og mer eksplisitt fokus på å forbedre elevenes resultater, som inngikk i skolens arbeid med å tilrettelegge best mulig for elevenes læring. Suksess handlet om å lykkes med å finne de riktige læringsstrategiene for en heterogen gruppe elever (Møller et al., 2009; Skedsmo, 2009).

## **2.2 Achieving School Accountability in Practice (ASAP)**

Prosjektet "Achieving School Accountability in Practice" (ASAP) ble gjennomført da det ble gjort forsøk med oppstart av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2003-2007, og i en fase hvor mål- og resultatstyring ble innført på ulike nivåer i skolesystemet (Bachmann, Sivesind, Afsar, & Hopmann, 2004). Prosjektet hadde som mål å evaluere verktøyene som blir brukt til ansvarliggjøring, samt undersøke hva som kan hjelpe skoleledere og skoler å håndtere ansvarliggjøringen de står overfor (Langfeldt et al., 2008). Bakgrunnen for prosjektet var å undersøke hvordan utdanningssystemet på ulike nivåer ble endret som konsekvens av en økt vektlegging av resultater, som mål for kvaliteten på den opplæringen elevene fikk. ASAP- prosjektet bidro med en beskrivelse av hvordan accountability fikk innflytelse på ulike nivåer, gitt norske forhold, og gjennomførte en analyse av relevante aktørers opplevelse av omstillingsprosessen. Videre kom forskerne med anbefalinger sett på bakgrunn av hva de kunne forvente i fremtiden (Elstad et al., 2008). I oppsummeringen av prosjektet dokumenterer Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008) funn som tilsier at styringen av skolen i Norge i større grad enn tidligere er preget av ansvarliggjøring, og at dette ser ut til å være en trend som vil fortsette videre. Samtidig stiller de spørsmål om retningen for den

videre utviklingen vil influeres av mulige interessekonflikter mellom politikere og lærerprofesjonen. Studien viser videre til hvordan fritt skolevalg fremmer større oppmerksomhet om omdømme i skolen, og hvordan det medfører segregering av elever og lærere (Kvåle & Elstad, 2008). Media sitt fokus på skolens resultater ser også ut til å stille skoler til ansvar, der de settes under press gjennom eksponering av dårlige gjennomsnittlige resultater sammenlignet med andre skoler, eller gjennom skoleeiers forventning om resultatforbedring (Elstad, 2009). De vektlegger tilslutt behovet for mer forskning på norske varianter av ansvarliggjøring (Elstad et al., 2008; Langfeldt et al., 2008).

## **2.3 Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet (FIRE)**

Prosjektet ”Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av Kunnskapsløftet” (FIRE) var en forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet, som pågikk fra 2007 til 2011. Hensikten med prosjektet var å studere forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Gjennom intervjuer, kasusstudier, selvevalueringsrapporter, dokumentanalyser og en nasjonal fellessurvey, belyste FIRE hvordan ulike strategier og tiltak i det nye styrings- og forvaltningssystemet prioriteres og gjennomføres på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Aasen, 2006). Et av hovedfunnene fra prosjektet var at det var en stor variasjon i hvor langt skolene var kommet i å realisere Kunnskapsløftet som reform. Det ble konkludert med at det manglet felles arenaer for utvikling av felles forståelse av reformen, og implementering av den. Blant skoleeiere var det også generelt uklart hva systemskiftet som fulgte Kunnskapsløftet innebar, og at det ikke var noen oppfatninger om endringer i styring av grunnopplæringen i den retningen reformen la opp til (Aasen & Sandberg, 2010).

En analyse av Kunnskapsløftet som styringsreform viser til at reformen heller ikke har medført store endringer i skolens profesjonsforståelse, og at den politiske styringen ser ut til å være svak, ettersom rektorene og lærerne ikke opplever at forventningene er blitt kommunisert til dem (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Det argumenteres også for en spenning mellom profesjon og politikk og mellom sentralisering og desentralisering, der gode forbindelseslinjer mellom styrings- og forvaltningsnivåene kan være avgjørende for en vellykket implementering av utdanningsreformer. Implementeringen av Kunnskapsløftet som styringsreform ser dermed ut å være dårlig utviklet (Møller et al., 2010). Nettverk og

dialogbaserte relasjoner mellom styrings- og forvaltningsnivåene og mellom politikk, forvaltning og administrasjon, synes å være et svakt punkt og den største utfordringen i implementering av Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet som styringsreform i form av et systemskifte har dermed i liten grad blitt viet oppmerksomhet i implementeringsarbeidet, og synes å ha vært mer et løfte enn et løft (Aasen et al., 2012).

## **2.4 Legal standards and Professional Judgement in Educational Leadership (LEX-EL)**

LEX-EL-prosjektet pågikk fra 2011 – 2016, og undersøkte hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og håndhever lovverket i samspill med andre aktører. Prosjektet hadde som mål å studere skolelederens profesjonelle skjønn i møte med de rettslige standardene som gjelder for skolen. Ved å ta opp sentrale sider ved rettsliggjøringen av utdanningssystemet, ble den økte betydningen juridiske standarder har fått gjennom nasjonalt tilsyn løftet frem. Prosjektet rettet et fokus mot hvordan ledere i skolen fortolker og håndhever lovverket på tre områder; elevenes psykososiale miljø, tilpasset opplæring, og spesialundervisning. Det ble undersøkt hva som karakteriserer skolelederens kunnskap om lover og reguleringer, hvilke holdninger de har til disse, og hvordan skoleledere arbeider med rettslige forhold i skolen. I tillegg analyserte studien hvordan nasjonalt tilsyn ivaretar rettslige standarder og garanterer elevenes juridiske rettigheter (Andenæs & Møller, 2016).

Studien fant at det ofte er skoleledere og læreres vurdering av hva som er barnets beste som ligger til grunn i elevsaker i skolen. Arbeidet med elevenes psykososiale miljø medfører ofte fortløpende vurderinger av situasjoner, der skoleledere ser på løsninger ut fra hva de selv mener er barnets beste. Barn skal imidlertid sikres rett til å bli hørt uavhengig av foreldrene hvis barnet er uenig i de tiltakene som skolen iverksetter. Dette skjer ikke alltid. Studien viser også til at barn skal ha mulighet til å fortelle fritt hvordan de opplever en situasjon, for eksempel å bli gitt muligheten til å påvirke ulike sider ved undervisningen slik at den er til barnets beste (Andenæs & Møller, 2016).

Et sentralt dilemma som løftes i prosjektet, er at det juridiske språket i opplæringsloven og den pedagogiske tilretteleggingen i skolen ikke alltid er forenlig. Loven fokuserer på den enkelte eleven, mens skolen må forholde seg til både hver enkelt elev, og hele elevgruppen samtidig. Dette medfører at barnets rettigheter ikke alltid blir ivaretatt. Løsninger som tar

hensyn til både elevgruppen som helhet og den individuelle sine rettigheter står derfor sentralt (Andenæs & Møller, 2016).

## **2.5 Practices of Data Use in Municipalities and School (PraDa)**

Forskningsprosjektet ”Practices of Data Use in Municipalities and School” (PraDa) ble startet høsten 2014 og avsluttet våren 2018. Forskningsprosjektet hadde som formål å utforske praksis for bruk av informasjon om elevenes resultater, kalt ”data”, i norske skoler og kommuner. PraDa hadde som mål å gi ny kunnskap om hvordan lærere, rektorer og skoleeiere tar i bruk resultater fra nasjonale prøver og karakterer i sitt arbeid. Bakgrunnen for prosjektet var et behov for kunnskap om hvordan elevresultater brukes, etter en økt tilgang på informasjon om elevresultater, og krav om å ta disse i bruk. I forskningen brukes gjennomgående begrepet ”data use” i beskrivelsen av hvordan målbare elevresultater er grunnlaget og blir brukt aktivt ved beslutninger i ulike nivåer i skolesystemet (Prøitz et al., 2017).

Funn i forskningen viser til hvordan elevresultater i økende grad blir brukt med ansvarliggjøring som formål. Denne typen bruk har ofte to formål som har et visst spenningsforhold mellom seg; kontroll og overvåking av profesjonell skjønnsutøvelse og praksis på den ene siden, og organisatorisk og profesjonell utvikling på den andre siden (Prøitz et al., 2017). Studien viser til ulike verktøy som produserer data på elevresultater som danner basen for å generere informasjon som blir brukt i utviklingsarbeid ved skolen. De fant for eksempel at rektor har egne møter med lærerne om elevenes resultater, kalt resultatmøter, som fokuserer på hvordan de skal forbedre resultatene til elevene. Studien viser også til at selv om lærere bruker flere kunnskapskilder for å danne seg oversikt over elevenes faglige nivå, lager de ofte kortsiktige løsninger rettet mot hvordan de kan forbedre resultatene i neste runde elevene blir testet. De argumenterer for at resultatindikatorer som blir brukt i skolen legger opp til denne logikken, og stiller spørsmålet hvordan man kan tørre å tenke ut langsiktige løsninger for elevenes læring og utvikling (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018).

## 2.6 School Leadership as Gap Management

Mariella Knapp og Stefan Hopmann gjennomførte et forskningsprosjekt i Østerrike som adresserte skolelederens opplevelse av relasjonen mellom statlig styring og lokal praksis på ungdomsskoler. De gjennomførte ti intervjuer av skoleledere på "New Middle School", tilsvarende 5. til 8.klasse. Forskningsprosjektet gikk ut på å avdekke skoleledernes perspektiver og holdninger til rollen som skoleleder knyttet til nasjonale tester og standarder i utdanningssystemet. Forskningen deres viste at skoleledere har varierte holdninger til nasjonal testing. Flere kommenterte at testing er et nyttig vurderingsgrunnlag som verktøy for skoleutvikling. Likevel kunne ikke skolelederne vise til noen konkrete aktiviteter om hvordan de bruker resultater til skoleutvikling i praksis. Videre uttrykte skolelederne at nasjonal testing gir muligheter for å avdekke kompetansen til elevene, og rangerer skolen på et objektivt og rettferdig sammenligningsgrunnlag med andre skoler. De ser også på nasjonal testing som en måte å evaluere interne strukturer på skolen for å skape effektivitet i undervisningen. Samtidig uttrykte skolelederne også at resultatene fra nasjonale tester kun kan bli sett på som "snapshots" av det nåværende nivået til elevene, og at de derfor gir begrenset informasjon om hva som faktisk skjer i skolesystemet. De uttrykte også en frykt for konkurranse, der man blir sammenlignet med andre skoler og står i fare for å fremstå som dårligere enn andre (Knapp & Hopmann, 2017). Dette viser, ifølge studien, hvilket ambivalent forhold de respektive skolelederne hadde til nasjonal testing. Skolelederne så ut til å jobbe med å håndtere forholdet mellom statlig styring og lokale interesser for å komme i bukt med utfordringene de møter som skoleleder. Knapp og Hopmann definerer rektors evne til å møte disse forventningene som "gap mangement", der rektor forstås som en brobygger mellom stat og skole (Knapp & Hopmann, 2017).

## 2.7 Oppsummering

De presenterte forskningsarbeidene viser sammen til hvordan styringssystemet i norsk utdanningssystem fokuserer på bruk av resultater for forbedring av elevenes prestasjoner, og hvordan rektorer blir ansvarliggjort for dette arbeidet i etterkant. Dette forholdet definerer rektorrollen i resultatsystemet, og leder meg videre med problemstillingen min: *Hva kjennetegner rektors bruk av vurderingsresultater i styring og ledelse av skolen, og hvordan erfarer rektorene å bli ansvarliggjort i styringssystemet i Osloskolen?*

# 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for å belyse og drøfte oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Mitt analytiske rammeverk består av teori som omhandler styring, ledelse og ansvarliggjøring. Jeg vil først presentere styringsperspektivene regel- og innholdsstyring, samt målstyring og resultatstyring, før jeg legger frem noen ledelsesperspektiver. Deretter presenterer jeg ulike former for *accountability* som begrep for ansvarliggjøring av ulike aktører i utdanningssystemet.

## 3.1 Styring

Det eksisterer flere ulike oppfatninger av hva som menes med styring, og hva som skiller styring og ledelse fra hverandre (Ottesen & Møller, 2011). Jeg støtter meg til Røvik sin beskrivelse av begrepene: ”mens ”ledelse” handler om desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning utøvd i relasjonen mellom den enkelte leder og ansatte, innebærer ”styring” en sentralisert, direktivliknende påvirkning utøvd indirekte, bl.a. gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner” (Røvik, 2007, s. 146). Dette forstår jeg som at styring reflekterer bestemte systemer for struktur og organisering av en virksomhet og kan opptre i ulike former, mens ledelse omhandler den utøvde driften av virksomheten som springer ut fra relasjonen mellom ledelsen og ansatte.

Styring av skolen som institusjon og organisasjon blir regulert gjennom budsjetter, opplæringslov, forskrift til opplæringsloven og læreplanverk av staten i samspill med blant annet skoleeiere, skoleledelse og andre relevante organisasjoner (Lundgren, 1986). Styringen av norsk skole er samtidig påvirket av internasjonale organisasjoner på ulike måter. Det er derfor kjent at styring av utdanning er blitt mer komplisert, ettersom det involverer interaktive prosesser mellom flere aktører på flere arenaer. Begrepet *governance* er brukt for å beskrive denne kompleksiteten i styringsbegrepet (Rhodes, 1997; Røiseland & Vabo, 2016). Det argumenteres for et skifte der *governance* har erstattet et tidligere *government*, som innebærer mindre vektlegging på statens formelle juridiske makt, og en større vekt på statens evne til å styre samfunnet knyttet til flere aktører, blant annet globale institusjoner, lokale myndigheter og andre aktører i markedet og ellers i samfunnet (Clarke, 2015; Majone, 1994; Stoker, 1998). Det finnes dessuten ulike styringsstrategier som gjør seg gjeldene i en

utdanningskontekst. Regel- og innholdsstyring, samt målstyring og resultatstyring er noen av disse styringsstrategiene.

### **3.1.1 Regel- og innholdsstyring**

Regel- og innholdsstyring er en styringsform som tradisjonelt har vært et viktig verktøy i offentlig styring, og var spesielt gjeldende i norsk skole på 60- og 70-tallet (Lundgren, 1986). Styringsformen gikk ut på at politikere skulle angi hovedmål og rammer for virksomheten i skolen, der staten stod for en rigid regelstyring av kommunene gjennom kontroll og tilsyn av virksomheten for å sikre at tilbudet stod i samsvar med forskriftene og enkeltindividenes rettigheter. Denne styringsformen koblet nasjonal lovgivning med tilhørende sanksjonsmidler. Tidligere læreplan (L97) var preget av denne styringsformen, som innebar tydelige rammer for innholdet i skolen, og klare grenser for hva lærere kunne gjøre. L97 var i stor grad preget av tidligere læreplanreformer, som bygger på en forståelse om at læreplanen setter rammer for virksomheten, og avklarer hva lærere ikke har lov til å gjøre (Sivesind & Bachmann, 2008). Samtidig viste de til en empirisk undersøkelse med lærere og ledere som tilsa at regel- og innholdsstyringen gav stort rom for lokale valg, da lærernes undervisning ikke var gjenstand for ekstern vurdering. Læreplanen styrte kun indirekte gjennom lærernes fortolkninger og valg.

Andre forskere argumenterte for at denne styringsformen undergravde den offentlige skolens effektivitet og legitimitet (Hovdenak, 2000). Gjennom en relativt detaljert læreplan var lærerne bundet til fagplanenes innhold, og skolen underlagt handlingstvang og ensretting av politiske aktører. Det ble dermed definert et behov for mindre innholdsstyring, og større pedagogisk frihet til lærere. Som konsekvens av dette utviklet styring i skolen seg til å endre fokus fra undervisning til å vektlegge læring, og bidro til utviklingen av en ny læreplan og styringsform i skolen.

### **3.1.2 Mål- og resultatstyring**

Mål- og resultatstyring er to styringsformer som ofte blir sett sammen. De blir av flere brukt til å beskrive dagens utdanningssystem, der det argumenteres for en målorientert og resultatfiksert syn på skole. Ifølge Johansen (2014) har mål- og resultatorientert styring utviklet seg til å bli et styringssystem som stadig preges av standardisering av undervisningen, samt konkurranse mellom- og rangering av skoler, til tross for tydelige og

sterke innvendinger fra mange aktører i lærerprofesjonen. Noen oppfatter at målstyring og resultatstyring fordrer hverandre, og forstås som del av ett og samme styringssystem (Wahlström, 2016). Det er imidlertid viktig å skille mellom de to styringsformene selv om de tilhører samme system, ettersom en virksomhet kan styres etter mål uten å være resultatorientert, og motsatt. Styringsformene blir derfor her presentert hver for seg.

### **Målstyring**

Begrepet "målstyring" i et organisasjonsteoretisk perspektiv, kan sies å ha sin opprinnelse i Peter Druckers ledelsesfilosofi *management by objectives* (Drucker, 1954). Denne filosofien handler om at ledelsen i en organisasjon setter mål for virksomheten som underordnede selv har ansvar for å følge opp. Desentralisering av makt skulle øke ansattes eierskap til målene, og dermed bidra til effektiviteten i organisasjonen. Målstyring består ifølge Drucker av tre deler: *målformuleringer, medvirkning og måling av resultater*. Selve målingen er ment å samle informasjon om graden av måloppnåelse, og ifølge han brukes resultatinformasjon som styringsinformasjon. Virksomheten skulle derfor styres etter mål, med fokus på resultater (Drucker, 1954). Teorien er knyttet opp mot forretningsledelse, og er ifølge Drucker selv kun anvendbar i privat forvaltning som ikke kan overføres til andre offentlige institusjoner (Drucker, 1976). Offentlig forvaltning, slik som utdanningssektoren, er primært styrt av politiske mål i motsetning til økonomiske, selv om det også er et økonomisk aspekt i en skolekontekst. Til tross for Druckers advarsel om feilaktig bruk av målstyring som styringsprinsipp i en offentlig kontekst, ble målstyring gjeldende som styringsprinsipp i den offentlige skolen i Norge på begynnelsen av 90-tallet (Granheim, Lundgren, & Tiller, 1990).

I Norges offentlige utredninger nr. 5 om en bedre organisert stat, ble målstyring formulert som et generelt mål for statens virksomhet (NOU 1989:5), og i St. Meld. nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring av utdanningssektoren* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1991), ble målstyring introdusert som et overordnet styringsprinsipp for utdanningssektoren for første gang. Målstyring og desentralisering er med andre ord ikke en ny styringsform i norsk sammenheng, ettersom det har vært prioriterte virkemidler for en effektivisering av offentlig sektor siden 90-tallet. Hovedtanken var at sentrale myndigheter skulle ivareta en nasjonal styring ved å formulere overordnede mål og følge opp disse med systematisk vurdering av resultatene i etterkant. Dette førte til en dreining av statens oppgaver mot en større kontroll av offentlige tjenesters og private tilbyders resultater enn det hadde vært tidligere. Denne tenkningen førte til et større fokus på



målbare resultater og ledelsens rolle og betydning i denne sammenhengen (Granheim et al., 1990).

Målstyring preget læreplaner fra og med 1985, men ble virksom i norsk skole først og fremst med Kunnskapsløftets (LK06) innføring av kompetansemål i læreplanen, som fortsatt er gjeldende i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). Reformen KL06 er en styringsreform hvor mål- og resultatstyring, kunnskapsbasert styring- og yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring utgjorde sentrale elementer. KL06 er bygget opp av kompetansemål og læringsmål, som sammen danner rammen for utdanningsløpet i grunnskolen. Målene er ment å tydeliggjøre forventningene til hvordan elevenes læringsutbytte kan sikres, og fokuserer på læringsprosesser og læringsresultater basert på evaluering og økt dokumentering av læringsutbytte etter hvert trinn (Bachmann & Sivesind, 2012). Kompetansemålene anses som brede og til dels vage, og gir derfor skolene frihet til å tolke målene og konkretisere innhold, vurderingskriterier og undervisningsmetoder gjennom det lokale læreplanarbeidet på skolene. Samtidig har systemet innsnevret lærernes handlingsrom og autonomi ved å koordinere mer direkte hva som er vesentlig å fokusere på i form av mål. Alt som kan bidra til at elevene lærer det som beskrives i kompetansemålene er i prinsippet tillat, og utvider dermed skolens ansvarsområde og legitimerer forventninger til samarbeid med aktører utenfor skolen (Bachmann & Sivesind, 2012). Skolens hovedansvar er derfor i dag å sørge for at eleven gis støtte i læringsarbeidet for å kunne nå forventede mål.

I målstyring skulle overordnede mål fastsettes politisk, og konkretiseres slik at de kunne følges opp med nødvendige utviklings- og forbedringstiltak. På denne måten kan sentrale myndigheter ivareta en nasjonal styring, og ansvarliggjøre de ulike aktørene (Johnsen, 2007). Innenfor de generelle direktiver staten hadde gitt, skulle skolene også lage en visjon som skulle danne skolens profil. Visjonen skulle markere verdiene lærerkollegiet ønsket å stå sammen om. Dette skulle brytes ned i tiltaksplaner som igjen skulle knyttes opp mot langtidsplaner og årsbudsjetter. Målstyringen ble med andre ord virkeliggjort gjennom målformuleringer innenfor ulike rammer, med definerte målområder man skulle oppnå (Langfeldt, 2008).

### **Resultatstyring**

Resultatstyring er en annen styringsform som også gjør seg gjeldene i norsk skole, men er derimot ikke omtalt i like stor grad i Norge (Aas, Helstad, & Vennebo, 2016). Den kan

knyttes tett opp mot målstyring, men må samtidig ikke forveksles med den.

Styringsprinsippet er hentet fra privat sektor, men er nå mest omtalt i forbindelse med virksomheter i offentlig sektor, og knyttes gjerne til New Public Management (Englund, Forsberg, & Sundberg, 2012; Møller & Skedsmo, 2013).

Ifølge Johnsen (2007, s. 11), innebærer resultatstyring ”å fremskaffe relevante data for både effektivitets- og produktivitetsvurderinger samt å sette disse inn i en organisatorisk og politisk sammenheng, som danner grunnlag for bedre og mer rasjonelle beslutninger i offentlige organer” (Johnsen, 2007, s. 11). Videre forstår Johnsen resultatstyring som å omfatte tre sentrale prosesser. For det første *resultatmålinger*, ettersom denne styringsformen bygger på å fremskaffe relevante data. For det andre inkluderer det *sammenligninger*, fordi dataene skal brukes i analyser av produktivitet og effektivitet. For det tredje *rapporteringer*, fordi informasjonen skal settes inn i relevante- og legitime organisatoriske og politiske sammenhenger. Her skal resultatinformasjonen diskuteres og vurderes, og eventuelt gi grunnlag for tilbakeføring av informasjon for å kunne endre handlinger, målformuleringer og politikkkutforming. Rapporteringer omfatter derfor bruk og oppfølging av resultatinformasjon (Johnsen, 2007). Resultatstyring består dermed av resultatmålinger ved å fremskaffe relevante resultatindikatorer, og sammenligne dataene knyttet til mål, tidligere resultater eller andres resultater. På denne måten kan man analysere produktivitet og effektivitet, og rapportere informasjon i relevante organisatoriske og politiske sammenhenger. Dette gir grunnlag for tilbakeføring av informasjon for å kunne endre målformuleringer eller handlinger i virksomheten.

Resultatstyring blir ansett som en form for en sentral koordineringsform som viser de nasjonale myndighetenes behov for å fremvise resultater. Resultatene blir brukt til å legitimere utdanningspolitiske beslutninger, definere nasjonale satsningsområder samt rettferdiggjøre ressursbruk. Denne type koordinering skal etter hensikten fungere effektivt på tvers av ulike nivåer, oppgaver og ansvarsområder, som utdanningspolitikk, forvaltning og det pedagogiske arbeidet (Englund et al., 2012). Resultatstyringen skal kunne samordne arbeidet vertikalt mellom nasjonale og lokale myndigheter, og mellom skoleeier og skolene, samt horisontalt ved å koordinere ulike typer aktører; institusjoner, organisasjoner og grupper som bidrar med faglig ekspertise og støtte (Wahlström, 2016).

Resultatstyringen i norsk skole kan argumenteres for å være designet med en dobbel funksjon. På den ene siden skal den gi informasjon om elevenes læringsutbytte og være et grunnlag for videre arbeid med undervisning og læring. På den andre siden skal den bidra til kontroll av måloppnåelse (Prøitz et al., 2017). De underliggende premissene er at gjennomføring og bearbeiding av elevresultater skal føre til læring og utvikling. Rapportering er i denne sammenhengen en sentral del av resultatstyringen, og skal fungere som en kontrollmekanisme for å sikre kvalitet i opplæringen. Denne siden av resultatstyring kan derimot føre til utilsiktede hensikter, der aktørene tilpasser seg kriteriene for målingene, kalt ”teaching to the test” (Wahlström, 2016, s. 75). For omfattende rapportering kan også medføre tidkrevende arbeid som ikke er nyttig for partene som er involvert. Dette kan gi utfordringer for ulike aktører i skolen, spesielt for rektor som skoleleder.

### **3.1.3 Forward- og backward planning**

Relatert til ulike styringsformer finnes det ulike prinsipper for planlegging av undervisning og vurdering i skolen. Læreplanteori og didaktikk er et omfattende felt som jeg ikke vil behandle i sin bredde. I stedet vil jeg avgrense meg til prinsipper som korresponderer med mål- og resultatstyring. Blant flere alternativer, finner jeg *forward-* og *backward planning* (Elmore, 1979; Wiggins & McTighe, 2005) som relevant.

#### **Forward planning**

Forward planning er en strategi for planlegging som tar utgangspunkt i hensikten med noe, før man fortsetter med en mer spesifikk beskrivelse av prosessen for hvordan nå hensikten, og til slutt vurderer utbyttet av prosessen (Wiggins & McTighe, 2005). Elmore definerer dette som en form for styringsprinsipp som han kaller *forward mapping* og reflekterer en type styring (Elmore, 1979). I dette perspektivet legger man opp til et meningsinnhold av aktiviteter som oppfyller intensjonen eller hensikten. På slutten slår man fast om utfallet av prosessen var tilfredsstillende ut fra hensikten som ble definert på starten, og måler grad av suksess basert på dette. Denne type planlegging kommer fra forskningstradisjonen læringsmålsstyringsdidaktikk, der man tilrettelegger for prosesser i lys av bestemmelser og formål bestemt på forhånd, og forstår læring etter hvordan den konseptualiseres gjennom målene (Qvortrup & Wiberg, 2013). I dette perspektivet vil en lærer vanligvis tilrettelegge for undervisning etter formål fra læreplanen, for eksempel ut fra ett eller flere kompetansemål. Deretter legger man opp undervisningen etter aktiviteter som kan knyttes til kompetansemålene, før man legger opp til en vurderingssituasjon på slutten av timen eller

perioden (Fjørtoft, 2016). En skoleleder vil i dette perspektivet vanligvis ta utgangspunkt i skolens overordnede mål ved for eksempel formålsparagrafer, lover og regler, og planlegge, strukturere og organisere skoleåret deretter, slik at man oppfyller kravene og forventningene man har definert på forhånd. På slutten av skoleåret vurderer man hvorvidt man har oppnådd den definerte hensikten man tok utgangspunkt i på starten av året.

Forward planning går ut fra en antagelse om at organisasjonens prosesser er linket opp mot hierarkiske relasjoner, der overordnede politiske bestemmelser har størst autoritet og innflytelse på prosesser. I dette perspektivet oppnår man suksess gjennom klare linjer mellom autoritet og kontroll i prosessen, og er lojal til bestemmelsene som er gitt, og innretter seg etter disse (Wiggins & McTighe, 2005).

### **Backward planning**

Backward planning er i likhet med forward planning en strategi for planlegging i skolen, men logikken i styringsstrategiene er imidlertid motsatt. Backward planning begynner med å beskrive forventet utbytte eller ønsket utfall av en prosess, før man planlegger innholdet i prosessen. Wiggins and McTighe beskriver dette som *backward design* (Wiggins & McTighe, 2005), mens Elmore kaller dette for *backward mapping* (Elmore, 1979).

Tankegangen baserer seg imidlertid på det samme, der man baserer planleggingen på ønsket resultat, og hvordan man skal oppnå ønsket utfall og utbytte av prosessen. Fjørtoft argumenterer for at man i større grad kan tillate seg å undervise etter det kriteriene krever, som han omtaler som "teaching to the criteria" (Fjørtoft, 2016). På denne måten vil elevene kjenne til hva de blir vurdert etter før vurderingen finner sted. Dette er prinsipper som kan knyttes til *assessment for learning* eller vurdering for læring, ettersom elevene kjenner kriteriene for å nå et mål, og får veiledende tilbakemeldinger på hva man får til, og hva man må øve mer på for å oppfylle målene man blir vurdert etter. I dette perspektivet vil skoleleder planlegge skoleåret etter hvilke vurderinger elevene skal igjennom, og gi føringer for hvordan undervisningen skal innrettes etter disse. Rektor vil i denne sammenhengen være opptatt av hva elevene blir vurdert etter, og er villig til å innrette skolens praksis etter disse forholdene. Resultatene elevene oppnår ved vurderingene er også styrende for hvordan de legger opp neste skoleår, og blir ansett som viktige i dette arbeidet. Resultatene blir dermed brukt som styringsinformasjon for rektor.

Backward planning baserer seg på antagelsen om at det er lettere å påvirke overordnede politiske bestemmelser jo nærmere man er problemet. Grad av suksess blir ikke sett på som et resultat av kontroll og autoritet, men skjønn når man står overfor problemet. I motsetning til forward planning, tar ikke backward planning hensyn til hvorvidt prosessen samsvarer med intensjon eller hensikten til standarder for suksess (Wiggins & McTighe, 2005).

## **3.2 Ledelse**

Ledelse er et svært mangfoldig fenomen, og vanskelig å beskrive på en samlende måte. Ledelse er ikke nødvendigvis det samme fenomenet i alle organisasjoner, selv om vi setter det samme navnet på det ledere gjør. Det blir også ukorrekt å si at alt ledere gjør i sin arbeidssituasjon, er ledelse. Ledere kan ha mange oppgaver som ikke er ledelse, og ikke-ledere kan tidvis utføre lederoppgaver (Møller, 2017). Vi må derfor skille mellom formelle ledere og ledelse (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 100). Kompleksiteten i begrepet gjør at det kan være hensiktsmessig å studere fenomenet fra ulike perspektiver, og noen sentrale aspekter som er verdt å fremheve i ulike sammenhenger. Jeg vil derfor trekke frem ledelsesperspektiver som er spesielt relevant knyttet til mitt undersøkelsesområde: instructional leadership, transformational leadership, elevsentrert ledelse, relasjonsledelse og forventningsledelse.

### **3.2.1 Instructional- og transformational leadership**

Lederperspektivet instructional leadership ble introdusert som nytt begrep i skoleforskningen i USA på slutten av 1970-tallet, og har fått stor gjennomslag de senere årene (Hallinger, Wang, Chen, & Liare, 2016). Instructional leadership er knyttet til lederens evne til å styre og kontrollere gjennom direkte involvering i kjernevirksomheten. Rektor er i denne sammenhengen direkte involvert i undervisning, læreplanarbeid og elevenes faglige utvikling ved resultatforbedringer (Marsh, 2009). I dette ligger det en forståelse om at gode testresultater er viktige indikatorer på kvaliteten til undervisningen og opplæringen som blir gitt ved skolen. Denne type ledelse innebærer at lederen involverer seg i faglige og strukturelle forhold som har en direkte effekt på elevens prestasjoner (Cotton, 2003). Kjernen i teori knyttet til instructional leadership omhandler lederens evne til å etablere faglige mål for virksomheten, overvåke og delta aktivt i medarbeidernes praksis i læringsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant medarbeidere (Hallinger & Heck, 2010). Det handler ifølge Robinson om at ledere må kunne ”make an

educational difference” gjennom ”focusing their relationships, their work, and their learning on the core business of teaching and learning” (Robinson, 2011, s. 15 ). Dette innebærer at rektors kunnskapsgrunnlag, i likhet med læreres, må inkludere kunnskap om fag, pedagogikk, fagdidaktikk, læreplan og elever (Spillane & Seashore Louis, 2002). Skoleledere må med andre ord ha andre kunnskaper og ferdigheter enn å lede en hvilken som helst annen organisasjon: skoleledere må vite hva som har betydning for elevenes læring, og hvordan de kan støtte lærere sin praksis i tråd med dette.

På midten av 90-tallet skiftet mye av ledelseslitteraturen fokus fra instructional leadership til transformational leadership. Man ønsket å endre fokus fra lederen som senter for ekspertise, makt og autoritet, og i stedet fokusere på å legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling ved å trekke dem mer inn i beslutningsprosesser og skape gode relasjoner (Emstad & Postholm, 2010). I transformational leadership ble det derfor lagt vekt på former for ledelse preget av å utvikle medarbeidere til ledere, og å jobbe sammen for å oppnå gode resultater i skolen. Rektor hadde fremdeles ansvar for utviklingen på skolen, men skulle få med seg lærerne på utviklingstiltak gjennom tillitt, ved å fremme en dialogisk lederstil (Leithwood & Jantzi, 2005).

Instructional leadership og transformational leadership har klare fellestrekk med hverandre, da begge dreier seg om å skape felles mål, utvikle en høy standard på undervisning og læring og betydningen av å være synlig som leder. Ledelsesteoriene skiller seg derimot fra hverandre da transformational leadership har et perspektiv som går nedenfra og opp, mens instructional leadership har tilnærming ovenfra og ned (Emstad & Postholm, 2010). Transformational leadership er videre knyttet til ledelse gjennom verdier, der man jobber mot et felles mål for virksomheten. Skoleledere som utøver transformational leadership har en støttende og deltakende tilnærming til sine ansatte, og en sterk påvirkning på lærernes pedagogiske praksis (Leithwood & Riehl, 2003). I dette perspektivet ligger det en forståelse for at man ikke er leder kun ut fra formaliteter og tittel, men også ut fra medarbeidere og situasjon ledelsen skal utøves i.

### **3.2.2 Elevsentrert ledelse**

Selv om skoleledere sin rolle nå i større grad omhandler administrativt arbeid enn pedagogisk, viser samtidig forskning at ledelsesperspektiver som setter elevenes læring og

lærernes undervisningspraksis først, har størst innvirkning på elevenes prestasjoner (Cotton, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Viviane Robinson har gjennom sine studier undersøkt hvilken påvirkning ledelse har på elevresultater. Ifølge henne er effekten av instructional leadership tre til fire ganger større enn ved transformational leadership når det gjelder positiv effekt på elevresultater (Robinson et al., 2008). Her argumenteres det for at jo nærmere lederen er skolens virksomhet, altså elevenes læring, desto mer sannsynlig er det at ledelsespraksisen har en positiv påvirkning på resultatene (Robinson, 2011; Robinson et al., 2008). Robinson har definert fem kategorier av ledelsesdimensjoner som hun mener har en positiv effekt på elevenes resultater. Disse er: 1) etablere mål og ha høye forventninger, 2) strategisk bruk av ressurser, 3) planlegge, koordinere og evaluere undervisning, 4) lede lærernes læring og utvikling og 5) sikre et ordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2011). Sammen fungerer ledelsesdimensjonene som et sett av ledelsespraksiser som har gjensidig sterk påvirkning. Ledere som utøver disse ledelsesdimensjonene, betegnes av Robinson som elevsentrerte ledere. Denne type ledere setter tydelige mål for elevenes læring, sørger for ressurser til å arbeide med disse målene, og jobber tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge opp hvordan målene nås. Når ledere sørger for at lærerne får de beste mulighetene til å tilegne seg relevante undervisningsmetoder, øker det elevenes muligheter for å oppnå læringsmålene. Robinson (2011) omtaler denne formen for ledelse som "educational leadership".

### **3.2.3 Relasjonsledelse**

I forskning på skoleledelse som søker å avdekke sammenhenger mellom ledelse og elevenes læringsresultater, kommer rektors rolle og samspillet mellom andre medarbeidere frem. Her viser forskningen til rektorenes indirekte innflytelse på elevenes læringsresultater, gjennom en kollektivt orientert kultur i skolen og gjennom ledelsesstrategier som legger vekt på gjensidig tillit og samspill mellom formelle og uformelle ledere i organisasjonen (Harris, 2004; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Seashore-Louis, 2012). Det er dermed sentralt å ta for seg ledelse i et relasjonelt perspektiv.

Sørhaug definerer ledelse ut fra dette: "Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta" (Sørhaug, 1996, s. 45). I dette perspektivet blir ledelse forstått som en prosess der både de formelle lederne og de som blir ledet deltar.

Samhandlingen mellom aktørene står i fokus, og ikke de formelle strukturene eller hierarkiet de eventuelt måtte befinne seg i (Fuglestad & Lillejord, 1997). Ledelse blir i dette perspektivet preget av et spenningsforhold mellom makt og tillit ovenfra og nedenfra, som utgjør en kontinuerlig bytteprosess som plasserer ledelse i evig bevegelse. Relasjonsledelse handler dermed om en uløselig tilknytning til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. Denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor rammene som er gitt i skolen. Makten som er gitt i kraft av en stilling, for eksempel rektor, er regulert gjennom lover og regler som påvirker handlingsrommet og autonomien til den respektive.

I det relasjonelle perspektivet på ledelse rettes oppmerksomheten mot aktørene som står i en relasjon til hverandre. Ledelsespraksisen etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner med situasjonene de er i. Gjensidig relasjonell tillitt blant medarbeidere og ledelse er derfor en vesentlig faktor for å få dette til. Relasjonsledelse inkluderer også relasjoner mellom aktørene, de ledelsesverktøyene som tas i bruk, og de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon og institusjon. Nøkkelen til forståelse av ledelsespraksis er dermed å forstå hvordan ledelsespraksis etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner med situasjonene de er i (Fuglestad & Lillejord, 1997). Møller (1996) viser samtidig til en spenning mellom en juridisk bestemt legalitet og en sosialt bestemt legitimitet i relasjonsledelse. Legalitet er bygget på den formelle statlige styringen av skolen. Legitimitet er et begrep som knyttes til den mer uformelle styringen i personalet, blant foresatte og i forhold til nærmiljøet, og handler om tillit til og aksept av handlinger og normer (Møller, 1996).

Relasjonsledelse er derimot ikke kun knyttet til rektors relasjoner med lærere og andre medarbeidere på skolen. Rektorer må ifølge Goldring (1993) håndtere fire sett relasjoner: "upward with their superiors, downward with subordinates, laterally with other principals, and externally with parents and other community and business groups" (Goldring, 1993, s. 95). Goldring argumenterer også for at ett sett relasjoner kan hindre eller påvirke negativt rektors relasjon til andre. Hun trekker spesielt frem foreldres involvering og intervensjon i skolen, og argumenterer for at en økende andel foreldre som involverer seg i skolens virksomhet, kan medføre at rektor sin rolle omdefineres til en "mellomleder". Rektors tidligere rolle som skolens overhode blir utfordret av økt foreldreinvolvering. Det hierarkiske styringssystemet i skolen må ifølge hun tilpasses etter endringene skolesystemet, der foreldre



involverer seg mer (Goldring, 1993). Foreldrenes relasjoner og forventninger til skolen synes å forme nye type former for ledelse i skolen.

### 3.2.4 Forventningsledelse

Forventningsledelse er et begrep brukt til å beskrive hvordan ledelsen må forholde seg til eksterne forventninger til organisasjonens virke. Begrepet blir i norsk kontekst knyttet til uttrykket *management by expectations*, som innebærer hvordan en organisasjon ledes gjennom å tilfredsstille omverdens forventninger til organisasjonen (Hopmann, 2008). Ifølge Hopmann (2008) er den vestlige verden i en endringsprosess som omhandler hvordan samfunnet håndterer uttrykte problemer knyttet til blant annet utdanning. Ifølge han medfører denne endringsprosessen et nytt ledelsesperspektiv. Tidligere forstod man skolen som organisasjon som en institusjon ledet av profesjonelle (*management by placement*), men er nå erstattet av en forventningsstyrt ledelse (*management by expectations*). Den tidligere forståelsen av skole drevet av profesjonelle er erstattet av en skole drevet av personale, som skal gi en opplæring ut fra en kvalitet som tilfredsstiller forventninger ut fra gitte ressurser (Hopmann, 2008). Med *management by expectations* flyttes derfor fokuset til definisjoner av hva som er forventet av hvem. Ifølge Hopmann fører dette til at det som ikke passer forventningene, blir marginalisert. Et slikt ledelsesperspektiv tillater flere målorienterte handlinger og ansvarliggjøring av dem.

I en skolekontekst beskriver forventningsledelse hvordan ledelsen ved en skole, med rektor i spissen, leder organisasjonen gjennom forventninger som stilles til virksomheten. Dette inkluderer resultatoppnåelse knyttet til nye forventninger og krav som gjør seg gjeldende i dagens kunnskapssamfunn. I dag gjør forventninger til resultater ved skolen seg spesielt gjeldende, der rektor som leder er forventet å arbeide målbevisst for å utvikle skolens forbedringspotensial ved ulike målinger (Hallinger, 2003; Hargreaves & Fink, 2006). Evaluering og vurderinger utgjør dermed en stor del av forventningsledelse i skolen, da myndighetene vurderer om ulike aktører har imøtekommet forventningene om å heve kvaliteten eller forbedret læringen (Langfeldt et al., 2008). Dette innebærer en vurdering om resultater er oppnådd og forventninger innfridd, som handler om å oppnå resultatmål. Når forventningene er større en de faktiske resultatene som foreligger, er det muligheter for utvikling. Rektor har som rolle å muliggjøre denne utviklingen i sin ledelse av skolen. Utviklingsarbeidet ligger i å utvide området der resultatene møter forventningene, der målet

er at resultatene som foreligger tilfredsstillende forventningene til oppnådde resultater. Evalueringer og vurderinger blir derfor styrende for virksomheten ved at det forventes eller kreves at aktører innordner sin virksomhet på bakgrunn av sentralt gitte mål og resultater, og at det stilles insentiver eller krav om forbedring av praksis. Forventningsledelse kan altså sies å være en del av resultatstyring som reformstrategi i skolen.

Å lede gjennom resultatforventninger stiller imidlertid skolen overfor nye utfordringer. I slike tilfeller påføres skolen et større planleggingsansvar enn tidligere, siden målorienterte læreplaner ikke strukturerer fag og stoff slik man kan forvente. Hva rektor tenker og gjør i situasjoner som krever at styringssignaler må tilpasses lokale forhold, skaper viktige premisser for skoleutvikling og for hvordan det skapes rom for læring i organisasjonen (Mausethagen, Skedsmo, & Prøitz, 2016). Skoleledernes arbeid kan i et slikt perspektiv fungere både hemmende og fremmende for læring og utvikling, der rektorenes prioriteringer og konseptualiseringer kan utgjøre sentrale risikofaktorer.

### **3.3 Hybride former for styring og ledelse**

Tradisjonelt sett har man tatt utgangspunkt i generelle formål og hensikter med noe før man planlegger innholdet. Regel- og innholdsstyringen i norsk skole hadde en slik formålsorientering som utgangspunkt, men kunne også fokusere på relativt detaljerte innholdsbeskrivelser om hva og hvordan man burde lede skolen. Dette perspektivet gikk ut fra en antagelse om at organisasjonens prosesser er linket opp mot hierarkiske relasjoner, der overordnede politiske bestemmelser har størst autoritet og innflytelse på prosesser, men hvor det likevel er mulig å utøve profesjonelt skjønn (Maroy, 2009). I dette perspektivet oppnår man suksess gjennom klare linjer mellom autoritet og kontroll i prosessen, og er lojal til bestemmelsene som er gitt, og innretter seg etter disse. Denne tradisjonelle formen for styring og ledelse kan dermed knyttes til regel- og innholdsstyring.

Nyere former for styring og ledelse er derimot preget av teorier som tar utgangspunkt i ønsket utbytte av noe, som har mening og funksjon av å produsere noe i form av prosesser eller resultater. Dette inkluderer mål- og resultatstyring, forward og backward planning, og teori om forventningsledelse. I dette perspektivet utøves styring og ledelse basert på ønsket utbytte basert på en målrettet ledelse.

Det argumenteres videre for en mulig sammenkobling av de tradisjonelle og nyere formene for styring og ledelse. Denne prosessen innebærer en hybridisering som fører til koblinger mellom eldre og nyere former for styring og ledelse, i en prosess som omtales som *alignment* (Maroy, 2015). Gjennom denne koblingen skapes nye former for styring og ledelse i skolen som får betydning for skolens virksomhet gjennom rektors rolle som skoleleder, og for hvordan rektor forholder seg til vurderingsresultater på skolen. Dette har implikasjoner for rektorrollen, ettersom det innebærer koblinger som gjør at rektor ikke står så fri i utøvelsen av styring og ledelse i skolen lenger.

### 3.4 Ansvarliggjøring

En betydelig del av rektorrollen er knyttet til ansvars plassering, der rektor står ansvarlig for den pedagogiske og administrative virksomheten på skolen. Rektor er enhetsleder og rapporterer til skoleeier, som er kommunen, eventuelt fylkeskommunen for videregående skoler. Rektors ansvarlighet overfor skoleeier er en av sidene ved rektorrollen som er endret og tydeliggjort i de fleste kommuner de senere årene, spesielt knyttet til resultater. Rektors resultatansvar handler om å innfri de målsetninger som skoleeier setter for virksomheten (Skedsmo & Møller, 2016).

Sammenlignet med andre land, har norske skoleeiere hatt en svak tradisjon for å holde rektor ansvarlig for resultater, og det har vært uvanlig å motivere lærere og skoleledere til endringsarbeid dersom resultatene ikke har tilfredsstillt forventningene (Aas et al., 2016). Myndighetene har hatt en tradisjon om å ikke blande seg inn i skolens interne praksis, og rektor har heller ikke involvert seg i særlig grad i lærernes undervisning (Helstad & Møller, 2013). Denne situasjonen har derimot endret seg, da styringsnivåene i utdanningssystemet har etablert måter å drive resultatstyring på som en del av kvalitetsarbeidet, og former for ansvarliggjøring har kommet frem (Skedsmo & Møller, 2016).

Denne type ansvarliggjøring forklares gjennom det internasjonale begrepet *accountability*. Accountability handler om å holde noen til ansvar, eller stille noen til ansvar (Sinclair, 1995). Dette innebærer at aktører som er delegert oppgaver i et system holdes ansvarlig for resultatene eller handlingene, der en sikter til et samsvar mellom forventninger og ansvars plassering. På denne måten ansvarliggjør man andre ved å holde for eksempel en leder til regnskap for hva de gjør eller produserer. Det argumenteres for en global fremvekst

av ansvarliggjøring, der ulike varianter av accountability finner sted i ulike kontekster og til ulike tider. Accountability får dermed også en økende betydning i utdanningssektoren (Hopmann, 2008; Langfeldt et al., 2008; Møller, 2009; Sinclair, 1995).

Intensjonen med accountability som styringssystem i skolen, er ifølge Ottesen og Møller å etablere en balanse i styringen mellom tillit til profesjonen og statlig tilsyn gjennom krav til rapportering og oppfølging (Ottesen & Møller, 2011, s. 29). Dette innebærer en type forsterkning av en hierarkisk relasjon med Kunnskapsdepartementet som ansvarlig for design av styringssystemet, med skoleeier som kontrollerer kvalitetsvurderingssystemene i praksis og skoleleder som er den utøvende lederen av virksomheten. I dette ligger det et krav om at skoleleder har ansvar for kvaliteten i skolen, og at det finnes systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok (Sinclair, 1995). Dette innebærer at rektor må innfri krav fra skoleeier, og samtidig styre skolens pedagogiske arbeid gjennom tillit til, men også kontroll av lærerne og opplæringen som gis. Dersom forventningene ikke innfris, får rektor et forklaringsbehov overfor skoleeier. Det har med andre ord vokst frem et behov og marked for at skoleleder har et større ansvar for å nå de målene som blir satt i de nasjonale læreplanene.

### **3.4.1 Sinclair's fem former for accountability**

Sinclair hevder at formen for accountability er skiftende etter hvilken kontekst den er satt inn i. Med bakgrunn i eget forskningsarbeid, identifiserer hun fem ulike typer for accountability; ”political-”, ”public-”, ”managerial-”, ”professional-” og ”personal accountability” (Sinclair, 1995, s. 219). Oversatt til norsk kan vi forstå de som politisk-, offentlig-, administrativ-, profesjonell- og personlig ansvarliggjøring. Den politiske ansvarliggjøringen omhandler politiske og byråkratiske bestemmelser som skolen skal oppfylle og praktisere etter, for eksempel læreplaner. Den offentlige ansvarliggjøringen er knyttet til skolens offentlige mandat og funksjon i samfunnet, der man må ta hensyn til offentlighetens interesser av ulike grupper mennesker og individer. Den administrative ansvarliggjøringen er relatert til administrering av prosesser og ledelse på den enkelte skole for å drive virksomheten fremover. Profesjonell ansvarliggjøring omhandler forpliktelser i forbindelse med den jobben og rollen man har som for eksempel rektor. Personlig ansvarliggjøring er relatert til troskap til kjerneverdier, verdighet og ansvar for andre mennesker. Disse fem ansvarliggjøringsformene befinner seg ifølge Sinclair under to ulike diskurser: en strukturell og en personlig. Diskursene sees på som sannhetsregimer, og viser en tolkning av hvordan aktører forstår og stiller seg til ansvarliggjøring og hvordan aktørene plasserer seg selv i

forhold til begrepet (Sinclair, 1995). Ansvarsformene identifisert av Sinclair sammenfattes i tabellen nedenfor:

Tabell 1: *Former og diskurser av ansvarliggjøring. Fritt etter (Sinclair, 1995).*

<b>Former/ Diskurs</b>	<b>Politisk</b>	<b>Profesjonell</b>	<b>Offentlig</b>	<b>Administrativ</b>	<b>Personlig</b>
<b>Strukturell</b>	”Politiske beslutninger er ubestridelige og utenfor min kontroll”	”Jeg handler og kommuniserer ut fra den rollen jeg har som profesjonell rektor. Jeg er redelig i mine uttalelser”	”Offentlige etater styrer, tar avgjørelser og lager prosedyrer jeg skal følge”	”Organisasjonsmodellen legger føringer for min virksomhet som jeg må følge, gjennom å kontrollere ”input” og ”output” for skolen”	”Jeg opptrer ut fra et sett moralske og etiske verdier av hensyn til andre fordi jeg er en del av en større helhet”
<b>Personlig</b>	”Det er opp til meg hvordan jeg forvalter politiske bestemmelser på best mulig måte”	”Min profesjonelle rolle som rektor risikerer uforsonlighet med andre pga. min streben etter redelighet og etterrettelighet”	”Mine handlinger er synlig for offentligheten, og jeg er personlig ansvarlig for eventuelle feil”	”Det ligger en risiko i alle valg og dilemmaer jeg står overfor som holder meg personlig ansvarlig for konsekvensene”	”Jeg styrer etter hvem jeg er. Jeg gjør ikke noe som er krevd av meg hvis jeg mener det er bygget på feil grunner”

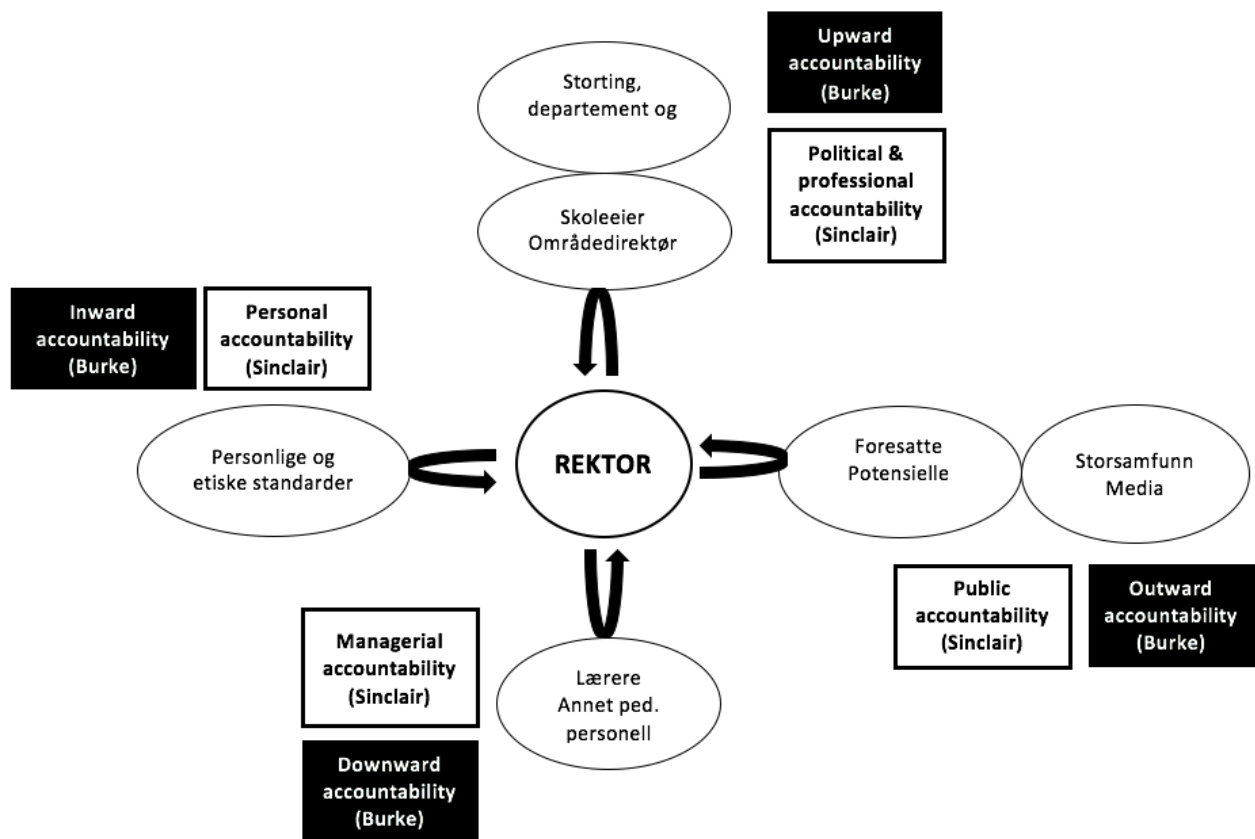
De forskjellige formene for ansvarliggjøring fører til det Sinclair benevner som en ”chameleon-like accountability” (Sinclair, 1995, s. 219), som handler om at man som skoleleder tilpasser seg selv og sin forståelse av begrepet ansvarliggjøring ut fra konteksten i den enkelte situasjon. Dersom man for eksempel legger vekt på den profesjonelle ansvarsformen som skoleleder, må andre ansvarsformer muligens nedprioriteres. Holder man fokus på kun den administrative ansvarsformen innenfor en strukturell diskurs som skoleleder, kan for eksempel den profesjonelle ansvarsformen komme i bakgrunn. På denne måten kan rektorer regulere innholdet i begrepene etter hva man legger vekt på til ulike tider i sin rolle som skoleleder.

### 3.4.2 Burke's fire dimensjoner for accountability

Burke (2005) peker på det relasjonelle aspektet i begrepet ansvarliggjøring. Han stiller blant annet spørsmål om hvem som er ansvarlig overfor hvem, hva man holdes ansvarlig for, hvorfor man er ansvarlig, hvem som tjener på at noen er ansvarlig, hvordan man blir holdt ansvarlig, og hvilke konsekvenser man står overfor i ansvarliggjøringen (Burke, 2005). Disse spørsmålene er knyttet til relasjonen mellom aktørene i en utdanningsinstitusjon. Det er her som oftest snakk om en relasjon mellom en som skal utføre en oppgave eller levere en tjeneste til en annen part. Hvorfor man er ansvarlig sier noe om målet for situasjonen, og kan ofte knyttes sammen med hvem som skal tjene på at noen holdes ansvarlig. Spørsmålene om hvordan man blir holdt ansvarlig er knyttet til den praktiske gjennomføringen, og henger sammen med hva man holdes ansvarlig for. Disse spørsmålene viser at accountability er et mangedimensjonalt begrep, og at den relasjonelle siden ved accountability er knyttet til makt og hierarki mellom de aktuelle partene.

Accountability kan ifølge Burke knyttes til flere dimensjoner. Han definerer fire typer; "upward-", "downward-", "inward-" og "outward accountability" (Burke, 2005). Upward accountability er knyttet til den hierarkiske inndelingen av ansvarsområder, der rektor står ansvarlig overfor myndighetene ved Stortinget, utdanningsdepartementet og direktoratet, og særlig direkte overfor skoleeier ved områdedirektør. Denne type ansvarliggjøring gjør seg gjeldene i rektors ansvar for å følge føringer og regler som er fastbestemt sentralt på nasjonalt nivå. Downward accountability er relatert til ansvaret man har for sine ansatte, i rektors perspektiv sett som lærere og annet pedagogisk personell. Dette innebærer oppfølging, veiledning og personalansvar. Inward accountability er konsentrert om etiske og personlige standarder og normer overfor seg selv. Outward accountability omhandler ansvaret overfor eksterne aktører utenfor skolen, som omfatter foreldre og storsamfunnet generelt ved for eksempel potensielle foreldre og media (Burke, 2005).

Burke's fire dimensjoner kan sees i sammenheng med Sinclair's fem former for accountability. Nedenfor blir deres teorier satt sammen i en figur som sammen danner en syntese av de ulike dimensjonene av ansvarliggjøring, sett ut fra rektor sitt perspektiv som skoleleder. Burke's dimensjoner er illustrert i de sorte boksene, og Sinclair's former for accountability er illustrert i de hvite boksene. Pilene illustrerer hvordan rektor står i posisjon til å bli ansvarliggjort av de ulike aktørene, som er representert ved sirklene.



Figur 1: Dimensjoner av ansvarliggjøring. Fritt etter (Burke, 2005) og (Sinclair, 1995).

Burkes' begrep om "upward accountability" kan sees i sammenheng med det Sinclair refererer til som "political-" og "professional accountability", der rektor står ansvarlig overfor politiske og statlige styringsbestemmelser gjennom relasjonen til områdedirektør som nærmeste sjef, og handler ut fra sin profesjonelle rolle som rektor i denne sammenheng. Burkes' "outward accountability" kan knyttes til Sinclairs' "public accountability", der rektor står ansvarlig overfor offentligheten ved å blant annet oppfylle skolens offentlige mandat overfor storsamfunnet. "Downward accountability" kan knyttes til "managerial accountability", der rektor står ansvarlig overfor ansatte gjennom administrering av skolens virksomhet. "Inward accountability" kan knyttes til "personal accountability", der rektor står ansvarlig overfor seg selv, og handler etter egne personlige og etiske standarder.

Figuren plasserer rektor innenfor et hierarkisk og accountability-basert skolesystem, og viser det relasjonelle forholdet rektor har til de ulike aktørene i utdanningssystemet, og hvilken

posisjon rektor står i overfor aktørene presentert i modellen. Ved å plassere rektor i posisjon overfor aktører innenfor styringssystemet som kan stille rektor til ansvar, knyttes accountability til teori om relasjonsledelse og forventningsledelse (Harris, 2004; Hopmann, 2008; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Seashore-Louis, 2012). Relasjonene og posisjonen aktørene står i overfor rektor i styringssystemet, preger forventningene de har til skolens resultater, og hvordan man stiller rektor til ansvar for disse. Dette er samtidig formet av konteksten aktørene befinner seg i, og bringer meg videre til neste kapittel som gir en kontekstbeskrivelse av "Osloskolemodellen".



## 4 Kontekstbeskrivelse: Osloskolemodellen

Osloskolen har lenge blitt forstått som et fyrtårn når det gjelder innføring av mål- og resultatstyring i norsk skolepolitisk sammenheng. I et intervju med utdanningsdirektør Astrid Søgner i 2017 uttalte hun at ”Hvis Oslo lykkes, så lykkes Norge. Hvis Oslo mislykkes, så går det galt med samfunnet vårt” (Søgner, 2017). Dette utsagnet viser hvordan Osloskolens resultater blir fremstilt som et foregangseksempel for resten av landet. Ifølge utdanningsetatens årsberetning for 2017 (Utdanningsetaten, 2017), oppnår Osloskolen best resultater på nasjonale prøver og eksamen blant alle fylker i landet. I tillegg viser skolebidragsindikatoren for grunnskolen at Osloskolens bidrag til elevenes læring er vesentlig høyere enn landsgjennomsnittet og andre store kommuner (Utdanningsetaten, 2017). Søgner forteller i samme intervju at Osloskolen har hatt en kvalitetsstrategi i mange år, ved å gjøre skolen stadig bedre og vise hva de får til. Hun trekker frem tre s-er som har vært, og er sentralt for Osloskolen: struktur, systematikk og synlighet. ”Vi må vise hva vi får til, vise hva vi ikke får til, og få oppslutning ved å gå løs på det” (Søgner, 2017). Her beskrives kjennetegn på Osloskolen, og hvordan dette samlet gir grunnlag for å snakke om Osloskolen som et hierarkisk og accountability-basert styringssystem, der samspillet mellom styringsnivåer og styringsmidler bidrar til å ansvarliggjøre sentrale aktører i skolen.

### 4.1 Styringssystemet

Styringssystemet i Oslo er bygd opp etter en parlamentarisk modell. Dette innebærer at folkevalgte representanter for bystyret, som er kommunens øverste politiske myndighet, bestemmer hovedlinjene i utviklingen av kommunens tjenester, slik som skole og utdanning. Byrådet leder kommunens administrasjon, og består av byrådsavdelinger, som ledes av hver sin byråd. I Oslo er det byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning som har ansvar for kommunens skoletilbud (Utdanningsetaten, 2012, s. 9). Lederen for byrådsavdelingen er også leder for underliggende etat, utdanningsetaten. Utdanningsadministrasjonen i utdanningsetaten har ansvar for drift, utvikling, oppfølging og veiledning av utdanningsvirksomheten innenfor de lover, rammer og retningslinjer som nasjonale og kommunale myndigheter fastsetter. Utdanningsadministrasjonen består av direktør, assisterende direktør, syv avdelingsledere og syv skolegrupper. Hver av skolegruppene består av 10-12 skoler, ledet av en områdedirektør som har ansvaret for oppfølging og veiledning av skolene. Områdedirektøren står i linje mellom rektor og utdanningsdirektøren, og er rektors

nærmeste overordnede. Områdedirektøren følger opp skolenes resultater på områder knyttet til elevenes læring, skolens pedagogiske utviklingsarbeid, personalledelse og HMS, økonomistyring og skolens strategiske plan og forvaltning. Områdedirektøren rapporterer om nevnte forhold til utdanningsdirektøren, og inngår i utdanningsdirektørens ledergruppe (Utdanningsetaten, 2015).

Det er imidlertid Stortinget og regjeringen som utformer overordnede mål for opplæringen, og vedtar rammeverket skolen skal forholde seg til, som for eksempel opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Statlige myndigheter stiller krav til skoleeier og skolene om gjennomføringen av opplæringen, formulert gjennom reformer som definerer spillereglene skoleleder må forholde seg til. Som skoleeier er Oslo kommune blant annet pålagt gjennom opplæringsloven § 13-10 å ha et system for internkontroll som skal sikre at kravene i opplæringsloven blir oppfylt, og for å sikre at resultatene blir fulgt opp (Opplæringslova, 1998, § 13 - 10).

#### **4.1.1 Et desentralisert styringssystem**

Den parlamentariske styringsmodellen i Oslo kommune er preget av desentralisering, der det er gitt et relativt stort ansvar og beslutningsmyndighet til den enkelte skole. Osloskolene er definert som selvstyrte enheter, og gitt ansvaret om å oppfylle målene som er fastsatt sentralt på nasjonalt nivå (Ottesen & Møller, 2016). Osloskolene har egne driftsstyrer, og er gitt budsjettansvar. Rektor er skolens daglige og pedagogiske leder, mens driftsstyret har det overordnede ansvaret for planlegging og oppfølging av sentrale deler av skolens arbeidsområder, slik som skolens budsjett, strategisk plan og årsplan. I tillegg behandler de resultater fra nasjonale og kommunale prøver og brukerundersøkelser (Utdanningsetaten, u.å.-b).

Ved å desentralisere beslutningsansvar fra sentralt til lokalt nivå, plasserer man implementerings og gjennomføringsarbeidet til skoleeierne, og legger opp til større lokal handlefrihet. Kommunene får mer innflytelse, og skoleeier får økt ansvar og frihet til å organisere egen virksomhet. Dette styringssystemet er et uttrykk for en desentralisert styringsfilosofi, der man har tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god undervisning skapes og gjennomføres. I dette systemet er ansvar og oppgaver fordelt på flere aktører. Staten sitter med det overordnede

ansvaret, kommunene og fylkeskommunene er skoleeiere, og skoleledere og lærere har det operative planleggings- og gjennomførings- ansvaret.

## **4.2 Kvalitetsvurderingssystemet og Prøveplan Oslo**

Som en motvekt til det desentraliserte styringssystemet, har det de siste årene oppstått et økt fokus på kontroll og juridisk tilsyn av norsk opplæring (Ottesen & Møller, 2016). Staten skal føre tilsyn og sørge for at skoleeiere og skoleledere ivaretar sitt ansvar i henhold til opplæringsloven, og at elevenes rettigheter blir ivaretatt. Selv om skolene er gitt frihet til å oppfylle målene som er bestemt på sentralt nivå, kontrolleres måloppnåelsen sentralt gjennom evalueringer og statistikker. I forbindelse med Kunnskapsløftet (LK06) innførte staten et helhetlig system for kvalitetsvurdering; nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Formålet med NKVS var å legge til rette for prosesser for å forbedre opplæringen gjennom å gi nasjonale og lokale skolemyndigheter tilgang på informasjon om elevenes læringsutbytte, gjennomføring og læringsmiljø. Det ble lagt vekt på åpenhet om resultatene for å synliggjøre de ulike aktørenes ansvar, og for å sikre at elevenes rettigheter ble ivaretatt. Dette skulle gi grunnlag for å avdekke utfordringer, sette mål og prioritere tiltak for å forbedre opplæringen i skolen. Et hovedelement i NKVS var å innføre nasjonale prøver, og at resultatene for den enkelte skole skulle offentliggjøres (Kvåle & Langfeldt, 2008).

Nasjonale prøver er et eksempel på denne type kontrollmekanisme fra statlig hold, gjennom kvalitetsvurderingssystemet som er bygget på et behov for åpenhet og kunnskap om skolens evne til å nå sine mål. Ansvaret kan derfor sies å ikke helt og fullt være gitt til de lokale skolelederne. Styring av skolene skjer med andre ord i spenningsfeltet mellom statlig og lokal politikktutøvelse (Møller & Skedsmo, 2013). Desentraliseringen av beslutningsmyndighet i det norske styringssystemet er dermed preget av relativt sterke sentraliserte trekk. Det er derfor paradoksalt nok snakk om desentralisering med sentralisering av makt, der staten på den ene siden delegerer ansvar nedover i systemet, og på den måten gir fra seg kontroll og makt til lærerne, men samtidig kontrollerer utøvelsen deres ved evalueringssystemer, som med sin utforming begrenser den samme friheten hos lærerne og skolelederne. Det kan med andre ord tyde på at det ligger en motsigelse i innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med det samtidige fokuset på desentralisering, da det ligger en uforenlighet i å skulle kontrollere de du har gitt fra deg kontrollen til.

Ved å synliggjøre skolens resultater ønsket man å mobilisere til ansvar på alle nivåer, både internt på skolen og gjennom eksternt trykk. Gjennom dette ble ansvarliggjøring (accountability) et viktig prinsipp for utvikling av systemet.

Ved innføringen av NKVS så man et behov for systematisk kartlegging av læringsresultater. I dag blir dette arbeidet fortsatt omtalt som betydningsfullt og viktig for elevene:

”Systematisk dokumentasjon, analyse og tilbakeføring av resultater sikrer god informasjon om ferdighetsnivå og faglig utvikling, og er det viktigste grunnlaget for oppfølging av elevene” (Utdanningsetaten, 2016d, s. 13).

For Oslokolene skjer kartleggingen av elevenes læringsresultater primært gjennom Prøveplan Oslo. Prøveplan Oslo gir oversikt over sentrale prøver i Oslo skolen, og utgjør en helhetlig plan for systematisk dokumentasjon av Oslo-elevenes læringsutbytte. Planen omfatter nasjonale prøver, statlige kartleggingsprøver og Osloprøver (Utdanningsetaten, 2017).

Nasjonale prøver måler elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk på 5., 8. og 9. trinn. De nasjonale prøvene er obligatoriske for hele landet, og skal gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter, samt gi informasjon som danner grunnlaget for undervisningsvurdering og kvalitetsutvikling i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2017). De nasjonale prøvene presenterer data på skole-, klasse-, og individnivå, som utgjør styringsinformasjon på ulike nivåer. På statlig nivå bruker man informasjonen til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter, og til å målrette bruken av midler i kommuner med særlige utfordringer. For skoleeier og skoleleder blir de nasjonale prøvene grunnlag for å få innsyn i, og forbedre egen og underliggende virksomheter. Læreren bruker informasjon fra prøvene som støtte for å drive bedre opplæring i et utvalg grunnleggende ferdigheter (Utdanningsetaten, 2017).

Kartleggingsprøvene gjennomføres for å avdekke hvilke elever som trenger ekstra oppfølging, og sikrer at disse elevene kan tilbys den tilretteleggingen de har krav på.

Kartleggingsprøvene gir informasjon til læreren om nivået elevene befinner seg på, og er dermed et sentralt verktøy for å hindre at elever faller fra senere i opplæringsløpet.

Resultatene fra kartleggingsprøvene skal ikke rapporteres inn sentralt, og det finnes både obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver (Utdanningsetaten, 2017).

Osloprøver er læringsstøttene prøver som skal brukes som et verktøy i evalueringen av elevenes ferdigheter. De skal derfor tjene som redskap for tilpasset opplæring basert på dokumentasjon av den enkelte elevs læringsutbytte og særskilte utfordringer. Kunnskap om den enkelte elevs utvikling og resultater legges til grunn for opplæringen. Osloprøvene er også med på å gi informasjon om i hvilken grad undervisningen har realisert målene som er fastsatt i læreplanene, både for den enkelte elev, og elevgrupper. Osloprøvene rapporteres inn sentralt. Osloprøvene er frivillige, bortsett fra prøvene i naturfag på 4. og 7.trinn. Rektor ved skolen avgjør om de frivillige prøvene skal gjennomføres (Utdanningsetaten, 2016a).

I tillegg til prøvene i Prøveplan Oslo, gjennomføres det også overgangsprøver.

Overgangsprøvene blir gjennomført med hensyn å kartlegge hvilket faglig nivå elevene ligger på ved overgangen fra småskolen til mellomtrinnet (4. til 5. Trinn), og barneskolen til ungdomsskolen (7. til 8.trinn). Prøvene gir skolen dokumentasjon på elevenes faglige ståsted, slik at de kan bidra til god faglig oppfølging av elevene mellom utdanningsnivåene.

Resultatene rapporteres ikke inn sentralt, men drøftes i overgangsmøter mellom lærere på de aktuelle trinnene (Utdanningsetaten, 2017).

I tillegg til at Osloskolen kartlegger elevenes læringsresultater på samtlige prøver, blir også alle skolene målt og vurdert av sin overordnede. Alle skoler i Oslo skal hvert år utarbeide en strategisk plan som inneholder resultatmål for skolen. Den strategiske planen redegjøres for av rektor overfor driftsstyret, foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) og områdedirektøren. Den strategiske planen blir jevnlig fulgt opp av områdedirektør gjennom møter med rektor og ledergruppen på skolen.

### **4.3 Personlig medarbeidersamtale**

Osloskolens desentraliserte styringsmodell karakteriseres av at myndighetenes kontroll og kvalitetssikring er rettet mot mål og resultatoppnåelse. I denne modellen ansees rektor som en sentral aktør knyttet til arbeidet med elevenes læringsutbytte. Vektleggingen og synet på rektor som en viktig aktør for å realisere strategiske mål, og for å påvirke elevenes læringsutbytte kommer til uttrykk gjennom tett oppfølging av rektorene. Dette blir gjort gjennom personlige medarbeidersamtaler mellom rektor og områdedirektøren, der skolens satsningsområder i strategisk plan blir fulgt opp, og rektorene blir evaluert etter elevenes resultatoppnåelse.

Ifølge Colbjørnsen (2011) er Oslo en av de kommunene i Norge som har lengst erfaring med ansvarsstyring innenfor skolesektoren. Rektorene i Oslo har årlig personlig medarbeidersamtale med områdedirektøren med formål om å ”tydeliggjøre krav og forventninger til ledere, tydeliggjøre fokus på resultater og oppfølging av politiske vedtak, gi positiv og korrigerende tilbakemelding relatert til hva som er oppnådd, diskutere lederatferd og identifisere behov for karriere- og personlig utvikling” (Utdanningsetaten, 2016c, s. 1). I samtalene inngår gjennomgang av resultatene i virksomhetsstyringen fra fjoråret, med vurdering om målene er nådd eller ikke, der det videre foretas vurdering med begrunnelse av lederens personlige bidrag til måloppnåelsen. Deretter behandles rektors lederatferd med tilhørende forventningsavklaring partene imellom, der medarbeiderundersøkelsen blir trukket inn. Videre diskuteres resultatindikatorer der det blir gitt tilbakemelding på resultater og resultatutvikling i tillegg til forventninger til stillingen. Siste del av medarbeidersamtalen omhandler rektorens personlige utvikling, forbedring av lederatferd og karriereplan (Utdanningsetaten, 2016c). Medarbeidersamtalen mellom rektor og områdedirektøren er med dette en del av resultatoppfølgingen i Osloskolen, og ansvarliggjør rektorene for resultatene ved den enkelte skole.

#### **4.4 Åpenhet om og offentliggjøring av resultater**

Osloskolen er preget av åpenhet og offentliggjøring av resultater, ettersom informasjon om resultater og ressursbruk i Osloskolen blir publisert offentlig gjennom utdanningsetatens hjemmesider på skoleporten.no. Skoleporten er en sentral del av kvalitetsvurderingssystemet, der hensikten med innsynet og offentligheten er å sikre nasjonal styring og åpne for offentlig innsikt, åpenhet og læring (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Skoleporten presenterer data innenfor områdene læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring i videregående opplæring, ressurser og skolefakta. Her finner man blant annet resultatene fra elevundersøkelsen, standpunkt karakterer, eksamens karakterer, grunnskolepoeng og nasjonale prøver, både på skolenivå, fylkesnivå og nasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I 2014 ble MinOsloskole.no lansert som en ny nettportal for Oslo kommune. Denne nettportalen ble utviklet for å gi allmennheten innsyn og oversikt over Osloskolens resultater, i tillegg til å sikre økt brukervennlighet. I denne portalen er det mulig å sammenligne skolens resultater med Oslo-snittet og med nasjonale tall. I tillegg viser den til karakteristiske trekk ved elevsammensetningen, og ressurser. For elevsammensetningen,

vises det tall for antall elever, samt andel minoritetsspråklige elever og elever med spesialpedagogiske behov (Utdanningsetaten, u.å.-a).

## **4.5 Inntaksområder og karakterbasert skoleinntak**

Oslo kommune har ikke faste skolekretser, men veiledende inntaksområder for alle ordinære grunnskoler. Denne ordningen innebærer at foresatte, så langt det er mulig, får plass til sine barn ved den nærmeste skolen, eller ved den skolen de etter det veiledende inntaksområdet tilhører. Plass ved nærmeste skole defineres imidlertid ikke som en absolutt rett til én bestemt skole. Føringerne i Oslo kommune bygger på opplæringsloven § 8-1, der prinsippet om elevens rett til å gå på nærskolen fremheves, samtidig som at eleven kan søke om å få plass på en annen skole enn den eleven sokner til (Opplæringslova, 1998, § 8-1; Utdanningsetaten, 2016b). Foresatte kan også i henhold til forskrift til opplæringsloven om skolebytteregler for Oslo kommunes grunnskoler (§§ 2 og 6), søke om skolebytte om de ønsker eleven inn på en annen skole enn den de sogner til, både innenfor og utenfor det veiledende inntaksområdet (Forskrift om skolebytteregler, 2004, §§ 2 og 6). De kan også søke om å fortsette på samme skole selv om de flytter til et annet inntaksområde (Utdanningsetaten, 2016b). Dette kan dermed karakteriseres som et relativt fritt skolevalg.

Oslo kommune har karakterbasert skoleinntak for videregående skoler, etter forskrift om inntak til videregående opplæring i opplæringsloven § 1. Her står det at det er ”inntak til utdanningsprogram på grunnlag av konkurransepoeng basert på karakterer fra grunnskolen” (Forskrift om inntaksregler for vg-skoler, 2016, § 1). Dette innebærer at elevene bruker karakterene sine regnet ut som karaktersnitt for å søke seg videre fra ungdomsskoler til videregående skoler. Et karakterbasert inntakssystem synes å medføre at elever med tilnærmet samme faglige nivå søker seg til de samme videregående skolene. Dette fører til en utvikling av såkalte A- og B-skoler, hvor elevene med de beste karakterene søker seg til de mest attraktive skolene, mens de resterende skolene i stadig mindre grad tiltrekker seg elever med høyt karaktersnitt. Et karakterbasert skoleinntak stimulerer derfor til konkurranse mellom skoler om å oppnå best resultater, og dessuten konkurranse mellom elever om å få de beste karakterene.

## 4.6 Oppsummering ”Osloskolemodellen”

Osloskolen kjennetegnes av å være basert på et parlamentarisk styringssystem, som preges av å koble desentralisering og sentralisering av makt. Gjennom nasjonale standardiserte prøver, danner kvalitetsvurderingssystemet NKVS og Prøveplan Oslo et *test based accountability system*, der elevene blir målt gjennom standardiserte tester for å ansvarliggjøre ulike aktører for elevresultatene i etterkant (Møller, 2009; Skedsmo & Møller, 2016). Lærerne stilles til ansvar for elevresultatene av rektor, og rektor stilles til ansvar for elevresultatene av områdedirektør. I tillegg blir skolene målt og vurdert gjennom strategisk plan, der rektor stilles til ansvar gjennom årlige medarbeidersamtaler med områdedirektør. Resultatene til skolene blir offentliggjort på skoleporten og MinOsloskole.no på skole- fylkes- og nasjonalt nivå for å sikre nasjonal styring og åpne for offentlig innsikt, åpenhet og læring. Resultatene danner samtidig grunnlaget for et karakterbasert skoleinntak til videregående, og stimulerer dermed til en konkurransedrevet skole. Denne konteksten beskriver styringssystemet i Osloskolen, og danner caset for mitt forskningsprosjekt. Det er i rammen av styringssystemet som jeg har beskrevet her, rektorene har uttalt seg. Metoden for intervjuundersøkelsen og analysen av intervjuene følger i de neste kapitlene.



# 5 Metode

I dette kapittelet legger jeg frem de metodiske valgene som er foretatt i denne studien. Hensikten er å gi leseren innsikt i hvordan studien er gjennomført, og hvordan retningslinjer for en faglig og etisk forsvarlig vitenskapelig virksomhet er ivaretatt. Hensikten er å gi leseren et grunnlag for å kunne vurdere studiens troverdighet og forsvarlighet. Først presenterer jeg forskningsprosjektet i korte trekk, før jeg begrunner valg av forskningsmetode. Videre ser jeg nærmere på datagrunnlaget og prosessen med datainnsamlingen, samt arbeidet med transkribering og analyse. Deretter drøfter jeg datakvalitet med fokus på validitet og reliabilitet. Avslutningsvis reflekterer jeg over etiske aspekter ved studien, samt min rolle som forsker.

## 5.1 Kort presentasjon av forskningsprosjektet

Undersøkelsen er en fenomenologisk studie basert på fem kvalitative intervjuer av rektorer på ungdomsskoler i Oslo kommune, utført høsten 2017. Målet med studien er å gi innsyn i hvordan rektorer opplever styringssystemet i Oslo kommune, og hvilke implikasjoner det eventuelt har for rektor sin rolle som skoleleder i arbeid med resultater på skolen. Rektorene jeg har intervjuet har relativt gode resultater i sammenlikning med andre ungdomsskoler i kommunen, og kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle skoler i Oslo kommune. I intervjuene har jeg vært opptatt av å avdekke rektorenes meninger og erfaringer som skoleleder i styringssystemet. Gjennom forskningsintervjuene delte informantene synspunkter om og erfaringer med systemet, og derfor vil jeg kunne gi en karakteristikk av hvordan enkelt-rektorer erfarer og opplever sin rolle som skoleleder i Oslo kommune.

## 5.2 Valg av forskningsmetode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsarbeid, ettersom jeg ønsket å forstå resultatstyring og ansvarliggjøring som fenomen gjennom en beskrivelse av subjektive oppfattelser av det (Bengtsson, 1999; King & Horrocks, 2010). Analysen handler om å avdekke rektorenes erfaringer med, og forståelse av styringssystemet i Oslo kommune, med fokus på resultatene slik de blir brukt og forstått. Rektorene har dermed dannet undersøkelsesenheter i min studie (Grønmo, 2004), og deres

meningsytringer har vært enheten for analyse. Styringssystemet i Oslo kommune har vært mitt case.

### **5.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Jeg har valgt å gjøre intervjuer, som innebærer at jeg søker å forstå sider ved informantenes dagligliv som rektor sett fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et kvalitativt forskningsintervju kjennetegnes ved å gå i dybden av temaer og få innsikt i tanker, erfaringer og/eller følelser til intervjupersonene. En slik metode egner seg ofte når man ønsker å gi informanten større frihet til å uttrykke seg fritt ut fra egne erfaringer, tanker og oppfatninger enn når man velger å gjennomføre en survey. Jeg ønsket at en slik åpenhet skulle være tilfelle i intervjuene med mine informanter.

Jeg kunne også benyttet kvantitativ metode, men da ville fokuset blitt et annet. Et spørreskjema til et tilfeldig utvalg av rektorer i Oslo kommune ville for eksempel gitt et bredere bilde av hvordan rektorer opplever resultater i ungdomsskolen, men ville vanskeligere få frem nyansene og de personlige erfaringene til rektorene. Dersom jeg var interessert i å undersøke den faktiske atferden til rektorene, ville observasjon vært en passende metode.

Ifølge Peter Gronn (2012) ligger det en risiko i intervju med skoleledere, at de ofte er ”økonomiske med sannheten”, som innebærer at de ikke forteller alt ved å utelate enkelte forhold som de ikke ønsker å dele. Det er kan derfor ligge en forskjell mellom hva skoleledere gjør, og hva de sier at de gjør. Rektorenes uttalelser om hvordan de bruker resultater på skolen kan dermed være forskjellig fra hva de faktisk bruker resultatene til. Dette kan være en ulempe ved å bruke kvalitativ forskningsintervju i undersøkelse av rektorenes bruk av resultater på skolen. Observasjon i tillegg til intervju kunne avdekke eventuelle forskjeller mellom hva rektorene sier de gjør, og hva de faktisk gjør. Det ville derimot være vanskelig å observere rektorene for å avdekke hva de bruker resultater til, ettersom bruksområdet til elevenes vurderingsresultater ikke kan stadfestes innenfor rammen av dette forskningsprosjektet.

## 5.3 Datagrunnlag og datainnsamling

### 5.3.1 Utvalg av informanter

Ettersom styringssystemet i Osloskolen er basert på mål- og resultatstyring, var det naturlig å henvende meg til rektorer i Oslo kommune. Utvalget kan anses å være formålsbasert, hvor konteksten fremstår som mest mulig lik, med relativt konstante bakgrunnsvariabler. Jeg har dessuten gjennomført intervjuene med tanke på å kunne sammenligne svar fra intervjuene (Rihoux & Ragin, 2009).

Jeg har valgt å konsentrere meg om ett skolenivå, ungdomsskolen. Hovedårsaken til dette er at ungdomsskolen har et større fokus på elevresultater gjennom karakterer enn på barneskolen. I tillegg har jeg selv interesse og erfaring fra undervisning på ungdomsskolen, som jeg ønsket å bygge videre på. For å holde fokuset utelukkende på ungdomsskolenivå, valgte jeg å kun intervju rektorer på "rene" ungdomsskoler, og ikke kombinerte barne- og ungdomsskoler (1. – 10.trinn). På denne måten sikret jeg en mest mulig sammenliknbar gruppe informanter.

Videre ønsket jeg å intervju rektorer med spredning i Oslo kommune, for å fange eventuelle geografiske og sosiokulturelle variasjoner. Jeg dannet meg derfor først oversikt over alle rene ungdomsskoler i Oslo kommune, og tok kontakt med 15 vilkårlige rektorer spredt rundt i Oslo. Kontakten ble først opprettet på telefon, der jeg informerte om studien min muntlig, og spurte om jeg kunne sende mail med ytterligere informasjon med forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet. I denne mailen ble forskningsprosjektet beskrevet med undersøkelsens formål og hovedtrekkene i forskningsdesignet, se vedlegg nr. 2. Ut fra dette fikk jeg sendt mail med forespørsel om deltakelse til 13 rektorer, der fem rektorer ga tilbakemelding om at de ønsket å delta i studien.

Selv om de første 15 rektorene jeg tok kontakt med på telefon var fordelt spredt i Oslo kommune, kunne jeg ikke påvirke hvilke av disse 15 rektorene som hadde anledning, kapasitet eller ønske om å delta i prosjektet. De fem rektorene som deltok tilhører tre forskjellige skolegrupper i kommunen. Dette betyr at rektorene jeg intervjuet har tre ulike områdedirektører som sin nærmeste sjef, noe som kan gi variasjoner i rektorene sine uttalelser om forventninger og ansvarliggjøring. Likevel kan man anta at forskjellene ikke er

av stor betydning, ettersom skolene og områdedirektørene forholder seg til samme kommune som gir de overordnede føringene som gjelder alle skolegruppene.

Alle de fem rektorene jobber på skoler med relativt høy score på resultatstatistikker i forhold til andre skoler i Oslo kommune. Jeg har valgt å ikke kommentere skolenes resultater ytterligere, med hensyn til informantenes anonymitet, og fordi skolens resultater ikke er til gjenstand for vurdering i mitt undersøkelsesområde. Dette er likevel forhold som preger rektorenes betraktninger om resultater innenfor styringssystemet i Oslo kommune, og blir drøftet i oppgavens siste del.

Andre bakgrunnsvariabler slik som kjønn, alder og ansiennitet ble ikke medberegnet i utvalgsstrategien min. Jeg har derimot begge kjønn representert i oppgaven, men med en skjev fordeling: kun én av de fem informantene er en mann. Det er imidlertid liten grunn til å tro at kjønnsfordelingen er av særlig betydning for hva jeg har kommet frem til i studien, da kjønn trolig har liten påvirkning på rektorenes forståelse av styringskonteksten i Oslo kommune, og deres rolle som rektor i lys av resultater i Osloskolen.

Datagrunnlaget ble på bakgrunn av dette hentet inn fra fem rektorer som informanter, fra fem ungdomsskoler med relativt høye resultater i Oslo kommune.

### **5.3.2 Utforming av intervjuguide**

Datagrunnlaget er hentet inn gjennom semistrukturerte intervjuer, ettersom det var viktig for meg å ha nok fleksibilitet til å plukke opp interessante temaer. Semistrukturerte intervju befinner seg et sted mellom ytterpunktene av en lukket spørreskjemasamtale og en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette ga meg muligheten til å stille utdypende spørsmål og la informantene snakke om temaer som ikke nødvendigvis er bestemt på forhånd, men som allikevel kan være relevante for å belyse studiens problemstilling.

I forkant av intervjuene hadde jeg utformet en intervjuguide som var retningsgivende for intervjusamtalen. Intervjuguiden min er delt inn i tre faser. Den første fasen er innledningen til intervjuet. Innledningsvis skal forskeren presentere seg selv, hvor lenge intervjuet vil vare, samt informantens rettigheter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). I starten av intervjuene presenterte jeg meg selv og gjentok temaet for undersøkelsen. Jeg informerte

også om beregnet tid for intervjuet, og redegjorde for informantenes rettigheter, som innebærer at de kan velge å svare på spørsmålene som blir stilt, og at de kan trekke seg dersom de ønsker det. Informantens anonymitet ble også presisert og vedkommende ble informert om bruk av taleopptak, og at disse opptakene ville bli slettet i etterkant av ferdigstilt oppgave.

Den andre fasen består av hoveddelen av spørsmålsstillingen som kaster lys over temaet som undersøkes. Denne delen bestod av 21 spørsmål fordelt under sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Intervjuspørsmålene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, med underspørsmål til hver av disse. Dette inkluderte både faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål. Faktaspørsmål er enkle spørsmål som skal være med på å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informanten (Johannessen et al., 2010, s. 141). Disse brukte jeg til å finne ut mer om erfaringen til rektorene, blant annet hvor lenge de har jobbet i skolen og om de har tatt lederutdannelse. Introduksjonsspørsmålene har som formål å introdusere temaet som skulle kastes lys over. I dette tilfellet stilte jeg spørsmål om skolens rutiner for å gjennomgå og bruke resultater, og hvilke vurderinger de anser som viktige i dette arbeidet. Overgangsspørsmål kjennetegnes ved at man går fra generelle betraktninger til personlige erfaringer. Her stilte jeg blant annet spørsmål om de kunne fortelle om en erfaring de har gjort seg om skoleeiers forventninger til skolens elevresultater. Videre skulle nøkkelspørsmålene utdype tema for å sikre at problemstillingen ble svart på. I mitt tilfelle hadde disse spørsmålene til hensikt å få rektorene til å reflektere rundt resultatfokuset i ungdomsskolen, og jeg spurte derfor direkte hvordan de opplever fokuset på resultater i Osloskolen (Johannessen et al., 2010, s. 141; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

Tredje og siste fase var avslutningen. Her ga jeg informanten mulighet til å tilføye noe de ikke følte var blitt tatt opp under intervjuet, noe de ville poengtere ekstra, eller om det var noe de var redd for å bli misforstått på. Jeg stilte også direkte spørsmål løpende under intervjuet dersom det var noe jeg opplevde var uklart. Etter dette takket jeg for intervjuet. Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 3.

### 5.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført med noe tidsrom mellom hver informant: uke 38, 40 og 41 høsten 2017. Alle intervjuene ble holdt på informantenes egne kontorer på skolene de jobber på. Der hadde vi tilgang til eget rom, uten forstyrrelser. Dette var med på å skape en trygg stemning, fordi informantene var i kjente omgivelser. Rammen for intervjuet var avslappet, og dette er noe jeg også forsøkte å videreføre til selve intervjuet. Jeg ønsket å bruke god tid, og la informantene tenke før de snakket uten avbrytelser. Intervjuene varte opp til ca. 50 minutter og ble tatt opp med lydopptaker etter samtykke fra informantene. I tillegg til lydopptakene, tok jeg notater for hånd for å holde meg engasjert og tilstede i intervjuet. I etterkant av hvert intervju, skrev jeg også et sammendrag for å sikre at jeg hadde oversikt over de store linjene i informantenes uttalelser.

Målet med intervjuet var å få rektorene til å snakke så fritt som mulig om de ulike temaene, og derfor kunne spørsmålene variere noe mellom intervjuene. Alle deltemaene ble gjennomgått med alle rektorene, men det varierte i hvilken rekkefølge dette skjedde i. Dette var med på å skape en bedre flyt og en mer naturlig dialog i intervjuet.

Gjennomføringen av intervjuene gikk etter planen, og jeg støtte ikke på tekniske utfordringer. Jeg opplevde også temaet for intervjuene som interessante for rektorene, og noe som de gjerne snakket om. Jeg opplevde også samtalene med dem som gode.

Ettersom jeg selv ikke har jobbet som rektor tidligere, forelå det klare begrensninger i kunnskapen min om undersøkelsesområdet. Datainnsamlingen har derfor vært preget av at jeg har hatt en oppdagende og nysgjerrig holdning til hva jeg kunne finne ut i intervjuene. Dette har medført at jeg tidlig fanget opp flere tema som kunne være relevant og spennende å fokusere på videre i forskningsprosessen. Ulempen er derimot at intervjuguiden kunne vært bedre spisset dersom jeg på forhånd hadde visst mer om hva som ville vise seg å være interessant. Dette utgjorde imidlertid ikke et problem i praksis, da jeg hadde fylldig datamateriale fra intervjuene til å kunne skrive videre om interessante temaer.

## 5.4 Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene gikk jeg videre med å klargjøre materialet for analyse gjennom transkripsjon. Transkripsjonens kvalitet er av betydning for datamaterialets pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å bedre transkripsjonens kvalitet ble lydopptakene fra intervjuene hørt gjennom og deretter satt på pause for å transkribere det som ble spilt av. Dersom noe i opptaket var uklart, trykket jeg tilbake for å høre igjen hva som ble sagt. Etter transkriberingen ble alle opptakene hørt gjennom en gang til, for å forsikre meg om at jeg hadde skrevet hva informantene sa korrekt.

I transkriberingen må man vurdere om transkripsjonen skal være ordrett eller om den skal ha en mer skriftspråklig stil (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere intervjuene talenært, men har utelatt fyllord slik som *eh* og *hm*, samt latter og stemmевolum, ettersom jeg har vurdert dette som lite betydningsfullt for informantenes meningsinnhold. Jeg har derimot inkludert pauser og ufullstendige setninger, samt markert språklig trykk på enkelte ord med store bokstaver. I transkriberingen anonymiserte jeg informasjon som kan identifisere informanten, slik som navnet på skolen eller en naboskole ved at jeg for eksempel skrev [navn på egen skole]. I valgte sitater fra intervjuene har jeg også endret ord til bokmålsform som opprinnelig ble uttalt med dialekt, for å ivareta informantenes anonymitet. Dette bringer meg over til transkripsjonens reliabilitet og validitet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) fremmer at man kan sikre intervjueren sin gyldighet ved å la to transkribere intervjuene, og se om de har brukt like mange ord, samt sammenligne likheter og forskjeller mellom transkripsjonene. Forskjeller her kan ofte komme av dårlig lyd kvalitet. Det var imidlertid kun jeg som transkribere intervjuene, noe som kan svekke reliabiliteten til oppgaven min. Til gjengjeld var det god lyd kvalitet på intervjuene mine, og på den måten var det lett å få med seg alt som ble sagt. Selv om jeg transkriberte intervjuet talenært, spiller situasjon og kontekst ofte en stor rolle i muntlig språkføring. Kvale og Brinkmann (2015) fremmer at transkripsjonen sin validitet er komplisert å bringe på det rene. Det er vanskelig å avgjøre hva som er ”en korrekt transkripsjon”, og at det hensiktsmessige er å se på hva som er nyttig for forskningen.

## 5.5 Analyse

Ifølge Herbert Spiegelberg er analysen av fenomenologiske studier basert på syv faser:

1. Undersøke bestemte fenomen
  - 1) betraktninger 2) analyse 3) beskrivelse
2. Undersøke allmenne fenomen
3. Undersøke relasjoner mellom fenomen
4. Iakttatte framtredeformer
5. Iakttatte konstitusjonen av fenomenet i bevisstheten
6. Oppheve troen på fenomenenes eksistens
7. Tolke fenomenenes mening

(Spiegelberg, 1982, s. 682).

Bengtsson hevder derimot at fasene til Spiegelberg ikke er forenlige med hverandre, og bør derfor ikke brukes i empirisk metode slik Spiegelberg har definert dem (Bengtsson, 1999, s. 28). Å følge delfasene under punkt én er derimot den vanligste tilnærmingen i empirisk forskning, og er det jeg har gjort i denne oppgaven. Delfasene *betraktninger*, *analyse* og *beskrivelse* var dermed strukturerende for min analyse. I analysen er det sentralt å beskrive opplevelsene til rektorene uten å forvrengte deres betraktninger. Målet var å fange den umiddelbare opplevelsen av styringssystemet og deres rolle som rektor i lys av resultater i Osloskolen, før informantenes livsverdensmønstre ble analysert gjennom å utvikle begreper.

Det ble først forsøkt å danne et helhetsinntrykk ut av materialet fra intervjuene. Dette gjorde jeg ved å skrive et sammendrag av hvert av intervjuene umiddelbart etter gjennomføring. For å strukturere intervjuene videre, ble rektorenes uttalelser analysert gjennom å utvikle begreper, som utgjør Spiegelbergs andre ledd *analyse* i delfase 1. Begrepene ble utviklet etter selektiv gjennomlesning av transkripsjonen av intervjuene, med utgangspunkt i bestemte temaer som fremkom gjennom lesningen. Gjennom en tematisk inndeling fant jeg meningsfulle kategorier som jeg delte materialet inn i. Dette gjorde jeg ved å fargekode kategoriene, og ved å markere materialet deretter. Ved å sortere materialet tematisk knyttet tett opp mot forskningsspørsmålene, har jeg også organisert fremstillingen av dataene deretter.



I kvalitative casestudier kan det være utfordrende å avgjøre hva som er nyttig og relevant informasjon, og hva som er irrelevant for studien (Ragin & Amoroso, 2011, s. 112). I analysearbeidet har jeg først og fremst jobbet frem kategoriene *induktivt*, ved at jeg tok utgangspunkt i de empiriske dataene for å analysere data. Jeg har samtidig måttet forholde meg til teori i arbeidet gjennom en *deduktiv tilnærming* (Danermark, Ekstrom, & Jakobsen, 2005). Utfordringen i analysen har vært å finne frem til gode fortolkninger og funn i vekslingen mellom det teoretiske og empiriske grunnlaget for denne masteroppgaven. Her har jeg vurdert hva som er relevant for min problemstilling ved å lese transkripsjonene med et mål om å fokusere på hvordan dataen kunne kobles til teori, og jobbet frem gode fortolkninger i vekslingen mellom disse. Dette er en prosess som omtales som *abduksjon* (Danermark et al., 2005).

I arbeidet med analysen har jeg i et fenomenologisk perspektiv vært opptatt av å finne det som er felles i rektorenes betraktninger. Ragin refererer til dette som ”commonalities” (Ragin & Amoroso, 2011), noe som innebærer å finne likheter i rektorenes betraktninger for å kunne drøfte rektorenes opplevelse av styringssystemet i Oslo videre. Dette ble gjort ved å utforme en matrise for å danne oversikt over funnene etter forskningsspørsmålene, og muliggjorde funn av tendenser i hva som kjennetegner rektorers bruk av vurderingsresultater, og hvordan rektorene erfarer å bli ansvarliggjort i styringssystemet i Oslo.

For å behandle materialet videre, ønsket jeg å forkorte informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Gjennom å komprimere uttalelsene, søkte jeg å få frem meningen deres tydeligere. Kvale og Birkmann kaller denne prosessen for *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette arbeidet innebærer å lete etter naturlige meningsenheter som uttrykker informantenes meningsinnhold i form av kortere setninger. Jeg benyttet meg her av et skjema der jeg fylte inn uttalelsen, og det komprimerte meningsinnholdet analysert av meg. Dette analysearbeidet innebærer en organisering av materialet med både horisontal og vertikal demarkasjon (Braun & Clarke, 2006; King, 1998).

Tabell 2 viser et utdrag fra transkripsjon og analysen som et eksempel på hvordan jeg har arbeidet i dataanalysen. Jeg har her benyttet meg av tre kolonner: én for transkripsjon fra intervjuene (rektorenes betraktninger), den midterste for en tematisk oppsummering av informantenes uttalelser og til slutt en kolonne for å knytte funnene opp mot relevant teori (analyse).

Tabell 2: Utdrag fra transkripsjon og eksempel på intervjuanalyse

Transkripsjon	Tematisk oppsummering	Teori
<u>Informant:</u> Vi har en kommune som fokuserer veldig mye på resultater. Så det er liksom noe med at ting går jo nedover. Jeg blir fokusert på resultater fordi min sjef er det, og så videre... Det ligger i systemet vårt da!	Oslo kommune fokuserer mye på resultater  Hierarkiske relasjoner  Accountabilitybasert styringssystem	Accountability (Burke, 2005; Sinclair, 1995).

Resultatet av dette analysearbeidet danner Spigelbergs tredje ledd i fase 1; *beskrivelse*. Det som beskrives er dermed forbundet med både informantenes og min egen levde verden. Dette analysearbeidet har vært viktig for å strukturere arbeidet av datamaterialet, og bringer meg videre til spørsmål om oppgavens kvalitet.

## 5.6 Datakvalitet

I vitenskapelige studier er det ønskelig å ha data med så god kvalitet som mulig, ettersom en tilfredsstillende datakvalitet er avgjørende for holdbare analyseresultater (Tjora, 2012). For å sikre kvaliteten på et forskningsarbeid, må man derfor vurdere påliteligheten og gyldigheten av datamaterialet. Jeg har vurdert datakvaliteten i denne undersøkelsen ved å ta utgangspunkt i tre overordnede kriterier: reliabilitet, validitet og generalisering.

### 5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ønskelig med høy reliabilitet i studien, som betyr at variasjoner i data i hovedsak reflekterer faktiske variasjoner i fenomener som studeres, og ikke skyldes selve undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen. Troverdigheten i min studie forutsetter at undersøkelsesopplegget er utformet klart og entydig, og at jeg har foretatt en grundig og systematisk datainnsamling. Denne påliteligheten kan uttrykkes ved at en får samme data når samme undersøkelsesopplegg gjennomføres flere ganger. I kvalitative studier kan dette være vanskelig å gjennomføre i praksis, da samfunnsmessige fenomener stadig er i endring. Det kan dermed tenkes at jeg ville fått noe annerledes datamateriale dersom intervjuene ble gjentatt på et senere tidspunkt, ettersom informantene kan endre sine betraktninger om resultater i Osloskolen over tid.

I kvalitative metoder brukes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker ettersom intervju styres av samtalen og er verdiladet og kontekstavhengig. I tillegg bruker forskeren seg selv som instrument, og tar i denne sammenheng med seg egne erfaringer og tolkninger inn i datainnsamlingen. For å styrke påliteligheten i forskningsprosjektet er det derfor viktig at forskeren gir en inngående skildring av konteksten og fremgangsmåten for hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gi en detaljert skildring av forskningen min som prosess, ved å ta for meg de ulike fasene i forskningen og knytte disse opp mot metodeteori. Jeg har også forsøkt å reflektere rundt utvalg av informanter og meg selv i forskerrollen. Dette har blitt problematisert, og forsøkt sett fra ulike vinkler. I analysen har det vært mål om å trekke frem konkrete eksempler fra intervjuene så presist som mulig, samt en tydelig avklaring av forskningskonteksten.

Reliabiliteten til oppgaven vil videre være påvirket av i hvilken grad alle intervjuene ble gjennomført på en systematisk og grundig måte. Informantene ble informert om studien både muntlig og skriftlig, gjennom informerte samtykker. De fikk derimot ikke ytterligere informasjon om hvilke spørsmål jeg ville stille under intervjuet på forhånd, utover tema beskrevet i brev om forespørsel til deltakelse i studien. Se vedlegg nr. 2. Dette var fordi jeg ikke ønsket at de skulle forberede seg for å kunne avgi et svar de hadde antagelser om er riktige, slik at de ble fremstilt som ”flinke” rektorer. Dette er med på å styrke reliabiliteten i oppgaven min.

### **5.6.2 Validitet**

Data er ikke virkeligheten, men kun en representasjon av den. Det er derfor vesentlig å stille seg spørsmål om hvor relevant innsamlede data representerer fenomenet som undersøkes (Kleven, 2008). Validitet handler om datamaterialets gyldighet for å belyse problemstillingene i en studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ønskelig med høy validitet, som betyr at undersøkelsen og datainnsamlingen har resultert i data som er relevante for problemstillingene.

For å vurdere validiteten må man for det første vurdere om spørsmålene som stilles virkelig måler det teoretiske grunnlaget eller begrepet man ønsker å måle (Kleven, 2008). Dette handler om at begreper er operasjonalisert på en måte som er treffende for det teoretiske

innholdet. Fordelen med kvalitative forskningsintervju er at begrepsmisforståelser eller feiltolkninger i spørsmålene kan rettes opp umiddelbart under intervjuet. Dette er med på å styrke validiteten i oppgaven min, fordi jeg kunne forsikre meg om at informantene var fortrolige med hva jeg spurte etter underveis i intervjuet, og dermed avga relevante og legitime svar.

I et kvalitativt forskningsintervju kan man sikre begrepsvaliditeten ved å gjennomføre en pilotundersøkelse for å luke ut og rette opp de spørsmålene som ikke er gode nok, eller former seg annerledes enn forventet. Jeg gjennomførte pilotundersøkelse med en bekjent som jobber som rektor i en annen kommune, for å sikre begrepsvaliditeten til forskningen min. Dette medførte at jeg omformulerte problemstillingen, noen spørsmål i intervjuguiden, samt strøk ut og la til andre. På denne måten begrenset jeg mulige feilkilder ved intervjuene senere i prosessen.

### **5.6.3 Generalisering**

For å vurdere oppgavens validitet må man videre stille seg spørsmålet om utvalget er trukket slik at de kan representere populasjonen, og hvor vidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gir innsyn i om forskningsprosjektet kan overføres til andre prosjekter, ved å trekke slutninger utover de direkte opplysningene som samles inn. Om en undersøkelse er overførbart avhenger av om den lykkes i å etablere skildringer, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Dette er først og fremst et spørsmål om trekning av utvalget.

I mitt tilfelle var det ikke en trekning eller et utvalg som tilsier at undersøkelsen kan generaliseres til alle rektorer, men et formålsbasert utvalg av rektorer på rene ungdomsskoler i Oslo kommune. Etersom informantene er hentet fra en liten kontekst, kan jeg kun sammenligne innenfor variasjonsbredden og ikke generalisere utover denne. Det er de karakteristiske trekkene ved mitt utvalgsområde i Osloskolen som danner bakgrunnen for analysen av hvordan rektorer på skoler med relativt gode resultater opplever styringssystemet i Oslo kommune. Likevel har undersøkelsen en hensikt om å bidra til kunnskapsutvikling om rektorrollen generelt, ved å eksemplifisere hvordan styringssystemet i Oslo kommune legger føringer for enkelt-rektors utfoldelse i sin styring og ledelse av skolen, ut fra ansvarliggjøringen de opplever i denne sammenhengen. Slik styringssystemet nå utvikler seg

i en norsk utdanningskontekst, vil jeg anta at andre rektorer kan oppleve de samme forventningene og utfordringene slik jeg har undersøkt. Ser man funnene i teorirammen, vil det også være mulig å utvikle kunnskap som har mer generell gyldighet.

## 5.7 Etiske betraktninger

Når man planlegger og gjennomfører forskning er det visse forskningsetiske hensyn forskeren må ta. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriver at ”forskerens rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres og de etiske beslutningene som fattes”. Jeg har dermed et etisk ansvar om å behandle datamaterialet og informantene på en forsvarlig og redelig måte.

Informantene har for det første rett til å bestemme over sin egen deltakelse i undersøkelsen. Det skal være frivillig å delta, og de skal kunne, på hvilket som helst tidspunkt, trekke seg uten å begrunne det og uten negative konsekvenser. Informert samtykke ble avgitt ved at informantene ble informert om nevnte rettigheter i brevet om forespørsel til deltakelse. I brevet skrev jeg om bruk av lydopptaker i intervjuene, og før intervjuene startet spurte jeg igjen informantene om det var greit at samtalen ble tatt opp med lydopptaker. Alle informantene samtykket til dette ved signering før intervjuet startet.

Informantene skal videre være trygge på at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke oppgir opplysninger slik at informantene kan identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informantene ble opplyst i forespørselsbrevet om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har hatt tilgang til datamaterialet, og kjennskap til navn på informanter. Navnelister og lydopptak er blitt lagret atskilt, og de transkriberte intervjuene ble lagret uten navn. For å ivareta anonymitet er informantene ikke navngitt i publiseringen av undersøkelsen. Jeg tok også hensyn til konfidensialitet under transkriberingen av intervjuene ved å anonymisere svarene og maskere det som kan avsløre identiteten til informantene. For å sikre god forskningspraksis meldte jeg prosjektet mitt til personvernombudet for forskning (NSD), og gjennomførte forskningen i tråd med deres retningslinjer. Prosjektet ble godkjent av NSD før datainnsamlingen startet, se vedlegg 1.

Informantene skal heller ikke bli utsatt for noe belastning ved å delta i undersøkelser, som innebærer at man under innsamlingen av data ikke berører sårbare områder som kan påvirke

informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg er derfor forpliktet til å ivareta informantenes integritet, som medfører et ansvar for at de ikke skal få negative følger av sin deltakelse. Når jeg har bestemt hvilken informasjon jeg skal bruke fra intervjuene, har jeg derfor gjort en kritisk vurdering av om informasjonen kan skade informantene.

### **5.7.1 Forskerrollen**

Gjennom nær kontakt mellom forsker og forskningsfelt, kan forskeren drøfte og tolke for å forstå ulike handlinger. Dette stiller krav til forskeren med hensyn til metodiske og etiske utfordringer som man må være bevisst på i fortolkningsprosessen. En slik tilstedeværelse ved forskningsfeltet kan sies å være en kontrast til kvantitativ metode, der forskeren i større grad befinner seg utenfor forskningsfeltet og studerer fenomener som kan måles, fortolkes og beskrives i kvantitative størrelser (Gall, Gall, & Borg, 2007). Kvalitative forskningsmetoder bruker mennesket som instrument for å innhente data. Ettersom mennesker har evner til å observere gjennom sansene våre, gjør dette oss til gode instrumenter. Mennesker tolker det de oppfatter med sansene, og ingen er objektive. Erfaringer, oppfatninger og fordommer blir derfor tatt med inn i forskningen. Dette krever derfor en avklaring av forskerens bakgrunn. I mitt tilfelle var det nødvendig med en avklaring på to områder, både med tanke på oppgaven min som helhet, og med tanke på oppfatningen av meg som forsker på feltet.

Et kjent problem ved intervju er at forskeren kan påvirke informantenes svar og at informantene ønsker å fremstille seg selv i et godt lys (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012). Dersom jeg stiller spørsmål som speiler forventninger til intervjuobjektet, vil dette skape en kunstig situasjon som ikke får frem intervjuobjektets meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). For å minimere denne feilkilden er det viktig å ikke stille ledende eller normative spørsmål, samt gjøre informantene trygge i situasjonen gjennom blant annet å starte med åpne og enkle innledningsspørsmål. Jeg har også hatt en åpen holdning overfor det informantene fortalte, og det å skape rom for tillit og god kommunikasjon i intervjuene har også bidratt til å motvirke denne utfordringen. Videre gjorde jeg mitt beste for å ikke stille ledende spørsmål som kunne tolkes som at jeg forventet at informantene skulle uttale seg på bestemte måter.

Ifølge Ragin (2011) kreves det en sensitivitet mellom forsker og informant når man studerer fenomenologiske perspektiver av et fenomen. Jeg har vært opptatt av rektorenes erfaringer slik de er opplevd, og har derfor forsøkt å opptre følsomt overfor deres betraktninger i

intervjuprosessen. Jeg har derfor vurdert hva rektorene beskrev som viktig for seg, når jeg behandlet deres uttalelser videre. Forskingen min ble ikke gjennomført med hensikt om å berøre personlige og private områder hos informantene, men jeg er bevisst på at noen kan oppfatte spørsmål om deres opplevelse og erfaring som rektor som noe utspørrende.

Det er viktig at funnene i en forskning er et resultat av forskningen, og ikke forskeren sine subjektive holdninger. Jeg ønsket å bli oppfattet som nøytral, selv om jeg hadde en forventning om hva jeg kom til å finne av resultater. Jeg var derfor åpen for at mine forventninger ikke nødvendigvis kom til å stemme med funnene. For å sikre at dette ble overholdt, har jeg skildret alle avgjørelser i hele forskningsprosessen, slik at lesere kan følge og vurdere disse. Gjennom analysen prøver jeg å gi en så nøytral fremstilling som mulig av svarene jeg fikk under intervjuene. Feilkilder kan forekomme for eksempel ved at spørsmålene er blitt misforstått, eller at jeg har oppfattet svar på en annen måte enn det informanten mente.

## **5.8 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valgene for studien. Jeg har foretatt fem kvalitative forskningsintervjuer der jeg har undersøkt hvordan et formålsbasert utvalg av rektorer i ungdomsskolen opplever styringssystemet i Oslo kommune, samt sin egen rolle som rektor i lys av resultater i Osloskolen. Jeg har redegjort for transkriberingen av intervjuene og hvordan jeg har jobbet med dataanalysen. Videre har jeg vurdert studiens datakvalitet og herunder drøftet reliabilitet, validitet og generalisering. Ethiske refleksjoner og forskerrollen er belyst i kapitlets siste del. De metodiske valgene jeg har tatt underveis har vært betydningsfulle for mine funn i oppgaven, og leder meg videre til neste kapittel om empiri.

# 6 Empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene i lys av forskningsspørsmålene. Jeg intervjuet fem rektorer, og vil gjøre greie for deres uttalelser omkring bruk av elevenes vurderingsresultater på skolen, og ansvarliggjøringen av dem fra ulike aktører i Osloskolen. I en fenomenologisk studie er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantenes stemmer, og vil derfor presentere deres historier enkeltvis. Derfor har jeg også lagt vekt på å gjengi sitater fra intervjuene. Min stemme kommer også tidvis frem, der det er naturlig å få frem turtakingen mellom meg som forsker og informanten i intervjusituasjonen. Kapittelet er organisert etter forskningsspørsmålene, der jeg presenterer hver informants svar enkeltvis relatert til hvert av disse. Først vil jeg kort presentere informantene.

## 6.1 Informantene

Informantene mine består av fem rektorer på rene ungdomsskoler i Oslo kommune. Rektorene består av én mann og fire kvinner, som alle har ulik ansiennitet i form av å fungere som rektor i Oslo kommune. Som allerede nevnt, er alle ledere på skoler som gjør det relativt godt på resultatstatistikker, og som tilhører tre forskjellige skolegrupper, der tre av rektorene tilhører samme gruppe. Skolegruppene presenteres sammen med informantene for å kunne avdekke eventuelle forskjeller i rektorenes uttalelser om ansvarliggjøring etter hvilken områdedirektør rektorene forholder seg til. Rektorene er anonyme, og jeg bruker derfor ikke deres virkelige navn i oppgaven. De er gitt navnene Jon, Vilde, Line, Siv og Eva. Skolegruppene er gitt tallene 1, 2 og 3.

Tabell 3: *Oversikt over informantene*

Informant	Jon	Vilde	Line	Siv	Eva
Skolegruppe	1	2	3	3	3

Jeg har valgt å ikke presentere ytterligere informasjon om informantene, skolen eller resultatene ved skolen. Dette er først og fremst av hensyn til informantenes anonymitet, ettersom informantene mine er hentet ut fra en begrenset krets i Oslo kommune. I tillegg er det fordi verken skolen eller resultatene til elevene er gjenstand til vurdering i mitt



undersøkelsesområde. Det er rektorenes betraktninger om bruk av resultater og ansvarliggjøring av dem som er relevant, og ikke resultatene i seg selv. Jeg er derimot klar over at skolen generelt og elevenes resultater kan være av betydning for problemstillingen min, ettersom de kan forme rektorenes betraktninger om styringssystemet i mine intervjuer. Alle uttalelser om skolens resultater i denne oppgaven er derfor rektorenes egne subjektive meninger, og gjengitt deretter.

## 6.2 Bruk av vurderingsresultater

Dette delkapittelet belyser informantenes svar knyttet til forskningsspørsmål 1: *Hva forteller rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen?* Her fremkommer rektorenes uttalelser om hvilke vurderinger de er mest opptatt av, og hva de bruker resultatene fra disse vurderingene til. Jeg vil her dokumentere hva den enkelte rektoren sier at de gjør for å kunne diskutere nærmere hva som kjennetegner rektorenes bruk av resultater i styring og ledelse på skolen.

### 6.2.1 Jon

Jon forteller at han sammen med resten av ledelsen og lærerne på skolen jobber svært ”bevisst” og ”målrettet” med resultater, og synes dette arbeidet er viktig:

**I:** Hvor viktig vil du påstå resultater er for arbeidet på skolen?

**J1:** Det er veldig viktig. Vi jobber mye med resultater på denne skolen.

**I:** Hvorfor gjør dere det?

**J2:** Fordi det er en del av mandatet vårt. Det er skolens primære oppgave, å utøve læring og sørge for at elevene kommer seg videre etter ungdomsskolen. Å gi hver eneste elev et så godt utgangspunkt som overhodet mulig for å velge videre. Det er som å løpe maraton! Hvis du skal bli god i maraton må du begynne med å løpe noen hundre meter, og til syvende og sist er det tiden på maraton som teller.

I (J1) omtaler Jon arbeid med resultater som viktig, og begrunner dette i (J2) med skolens mandat om å sørge for at elevene oppnår best mulig resultater slik at de har gode forutsetninger for å søke seg videre til videregående skole. Her gjør Jon en sammenligning med å løpe maraton, hvor poenget er at det er sluttresultatet som teller. Dette poenget viser til utdanningssystemets karakterbaserte skoleinntak, hvor sluttresultatet fra ungdomsskolen har stor betydning for elevene, da det er avgjørende for opptak til videregående skole. Jon viser i sitt intervju til utdanningssystemet og prinsipper i lovverket som ramme for skolen, som gir muligheter for en resultatorientert styring og ledelse.

Jon forteller videre at han anser bruk av vurderingsresultater på skolen som en vesentlig del av jobben som rektor:

**J3:** Jeg kan ikke fatte og begripe hvordan man klarte å drive en skole tidligere uten å skjele til disse karakterene og resultatene. Fordi det er det som er jobben min, å bruke resultatene i planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen. Vi må til enhver tid ha et godt bilde av hvor elevene befinner seg faglig, og da må de på en eller annen måte testes for å gi oss dette bildet. Så de brukes til å dokumentere hvor elevene befinner seg. Hvis ikke kan vi ikke dra dem videre!

Det fremkommer her (J3) at vurderingsresultater gir styringsinformasjon til rektor om planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen. Resultatene blir også brukt som dokumentasjon og kartlegging av hvilket faglig nivå elevene befinner seg på, og er videre retningsgivende for utvikling av elevenes faglige kompetanse. Han forklarer dette ut fra eget behov for kontroll på elevenes faglige nivå, noe Jon antyder er viktig i skolen.

Videre i intervjuet drar Jon nok en sammenligning til idrettens verden:

**J4:** Det blir på mange måter som å drive et idrettslag, målet vårt er ikke å bli i tredje divisjon. Det er å komme opp i andre divisjon, og så opp i første, og så opp i Tippeligaen. Altså, DET er jo målet! Du kan ikke sitte på rompa og si ”nei vi er fornøyd med det vi driver med.” Det går ikke.

I uttalelsen (J4) bruker Jon Tippeligaen som en analogi på Osloskolen, som igjen preger måten han fremstiller sin rolle på skoleleder i denne sammenhengen. Uttalelsen tyder på at han er opptatt av forbedring av resultater, og en strategisk måte å tenke resultatoppnåelse på. Denne strategiske tenkningen kan videre knyttes til utdanningssystemets resultatsystem, som fordrer at Jon stadig forsøker å forbedre resultatene for virksomheten.

For å kunne ha mulighet til å forbedre elevenes resultater, sier Jon at han er avhengig av å bygge videre på den faglige kompetansen til elevene. Han må derfor ha oversikt over elevenes faglige nivå ved inngangen til ungdomsskolen. I denne sammenhengen viser han til overgangsprøven som et verktøy for å avdekke dette:

**J5:** Vi starter året med å bruke resultater fra overgangsprøven, som vi går veldig dypt inn i på 8. trinn, for å sjekke ut hvor elevene ligger akkurat ved overgangen til oss.

Overgangsprøven gir ifølge Jon god informasjon for å tidlig kunne planlegge og tilpasse undervisningen til elevenes faglige nivå, som legger en grunn for det videre arbeidet med nasjonale prøver:

**J6:** Nasjonale prøver kommer ganske tett på, som vi bruker for å se en trend på hvor elevene ligger. Det som er mest interessant her er hvor mange elever som løfter seg fra 8. til 9. trinn, altså hvor stor prosentandel som har blitt bedre. Det er DE resultatene som er interessante, det er DEN prosentandelen som er viktig. Og ikke minst om det er noen som har gått tilbake, om det er noen som er blitt dårligere.

Her (J6) fremkommer det at Jon anser nasjonale prøver som et godt verktøy for å kartlegge tilført læring fra 8. trinn til 9. trinn, ved andelen elever som viser forbedring av resultater. I forklaringen bruker Jon ordet "løfte" som verb på elevenes faglige utvikling, og forbedring av resultater. Her ligger det en forventning om progresjon i form av forbedring av resultater over tid. Denne uttalelsen viser til at Jon har en forventning om tilført læring, og oppfatter resultater som viser til dette som de mest interessante og viktigste å jobbe med i skolen.

I videre samtale om bruk av vurderingsresultater forteller Jon at de rangerer elevene etter resultater og plasserer elever som viser en merkbar nedgang på en egen liste:

**J7:** Vi har et sånt vi kaller "watch list". Hvis vi ser elever daler litt, så er de inn på "watch list". Da jobber vi veldig konkret, altså på enkeltindividnivå. Hva skal vi gjøre med DEN eleven? Har de behov for hjelp? Hvilke tiltak skal vi sette inn?

Jon forklarer denne rangeringen med oppfølging av elevenes faglige utvikling. Dette gjør de ved å iverksette tiltak til elever som viser en faglig nedgang. Dette betyr at de legitimerer innsats og iverksetter tiltak ut fra elevenes vurderingsresultater, særlig ut fra svake resultater. Ut fra dette legger de opp undervisningen med mål om at eleven skal vise faglig fremgang. Dette er en strategi for forbedring gjennom rangering av elever med svake resultater, og en form for ressursstyring der de retter ekstra oppmerksomhet til elever med svake resultater.

Jon forteller også at de rangerer elevene etter forventet resultatoppnåelse:

**J8:** Vi har "charts" med fargekoder som vi bruker. Her er forventet måloppnåelse gult, under forventet er rødt, og over forventet er grønt. Dette logger vi elevene på relativt regelmessig. Ikke i alle fag, men i basisfagene og en del andre fag også. Vi prøver på en måte å utfordre elevene på eget ståsted.

Uttalelsen (J8) viser til hvordan de også rangerer elevene etter vurderingsresultater gjennom forventninger til resultatoppnåelse. Her blir elevene plassert etter under, over eller forventet måloppnåelse gjennom fargekoder. Elevene blir logget relativt ofte på dette i flere fag, og er ifølge Jon en strategi for å utfordre elevene på faglig nivå og utvikling.

Videre beskriver Jon hvordan de bruker analysen av resultatene til arbeid internt på skolen:

**J9:** Vi analyserer mye resultater. Resultatene fra eksamen for eksempel, blir sammenlignet med standpunktkarakteren, der vi jobber veldig bevisst med eventuelle avvik mellom disse på enkeltindividnivå. Det var for eksempel en periode hvor eksamen forandret seg litt. Da måtte vi analysere eksamen. Så vi analyserer mye eksamener for å kunne se på avvikene. Og ikke minst, går inn og forsøker å gjøre endringer faglig og strukturelt etter disse. Hva er det vi må gjøre mer av for at våre elever skal lykkes? Jeg tror det er altfor lett å forbli salig i vellykheten sin på en skole som dette her. Vi som gjør det så bra, hvorfor skal vi strebe etter å gjøre det bedre? Jo, fordi det alltid er noen 4-ere som kan bli 5-ere. Det handler om at ungene fremdeles har et potensial som vi ikke har klart å trekke ut.

I (J9) forteller Jon at de sammenligner eksamensresultatene med standpunktkarakter, og begrunner dette med et behov for kontroll på avvik. Avvik blir forstått som ulike nivå på karakterer på de ulike vurderingene, der man har en forventning om at resultatene på standpunktkarakter og eksamen er samstemte, og for å sikre en koherent bruk av samme type standarder. Dersom det foreligger avvik mellom disse resultatene, må de ifølge Jon gjøre nødvendige endringer for å tilpasse seg eksamen. Her peker Jon på seg selv og skolen og spør hva de må gjøre faglig og strukturelt på skolenivå for at elevene skal lykkes. Dette begrunner han med forbedring og at det alltid er muligheter for utvikling av faglig kompetanse.

Jon forteller også at han bruker elevenes resultater til å sammenligne skolen med andre ungdomsskoler i nærheten:

**J10:** Vi sammenligner oss med skolene her rundt, men bare for fleip. Vi har en naboskole som vi kniver litt med. Slenger litt med leppa til hverandre og sånn.

**I:** Hvorfor det?

**J11:** Fordi vi ligger og vaker rundt hverandre hvert eneste år. Noen ganger er vi bedre enn dem i noe, og andre ganger er de bedre enn oss.

Uttalelsen (J10) viser til at elevenes resultater brukes til sammenligning på skolenivå, og forklares i (J11) med at de har relativt like resultater.

I tillegg til at vurderingsresultatene til elevene blir brukt til å følge opp elevenes faglige utvikling, forteller Jon at de også brukes til å følge opp lærerne på deres undervisning. Dette gjør Jon gjennom jevnlig samtaler i løpet av skoleåret. I samtalene går de igjennom resultatene som fra overgangsprøven, nasjonale prøver og eksamen, og diskuterer hva de er fornøyde med, og hva de må fokusere på fremover for å utvikle elevene ytterligere:

**J12:** Jeg har flere samtaler med lærerne om deres undervisning og elevenes resultater i løpet av året. Da må alle lærerne kunne si noe om hva de vil gjøre med resultatene på disse vurderingene videre. Hva de er fornøyde med og misfornøyd med. Og da forsøker vi å få de til å gjøre mer av det de lykkes med for å komme seg videre.

Som rektor forventer Jon at lærerne bruker elevenes resultater ved disse vurderingene som utgangspunkt i analysen og vurderingen av egen undervisning, samt grunnlag for tilpasninger for å forbedre egen praksis.

Som leder følger Jon opp dette også i faggruppene på skolen:

**J13:** Vi har også faggrupper om det i basisfagene, som vi i ledelsen følger opp veldig tett. Det betyr at vi er med på alle fagmøtene, som vi har øremerket tid til. Vi er ganske PÅ ved å stille kritiske spørsmål og intervenere, og forsøke å pushe lærerne videre, men selvfølgelig i tråd med det vi driver med.

I (J13) viser Jon til individuelle samtaler og arbeid i faggrupper på skolen, der ledelsen følger opp lærernes undervisningspraksis etter resultatene til elevene. Ledelsen er med på alle møtene for å intervenere og stille kritiske spørsmål med hensikt å ”pushe” lærerne videre.

### **Oppsummering Jon:**

Jon forteller at han anser bruk av vurderingsresultater som en sentral del av jobben til rektor, og trekker frem vurderingene overgangsprøver, nasjonale prøver og eksamen. Han bruker overgangsprøvene for å kartlegge og dokumentere hvilket faglig nivå elevene ligger på ved overgangen til ungdomsskolen. Jon forteller også at han sammenligner resultatene fra nasjonale prøver og overgangsprøven for å se en trend på hvor elevene ligger faglig. Resultatene fra nasjonale prøver brukes også til å kartlegge tilført læring fra 8. til 9. trinn, samt rangering av elever med svake resultater for ressursstyring og ekstra oppfølging. Jon forteller også at resultatene på eksamen sammenlignes med standpunktkarakter for å avdekke eventuelle avvik mellom disse resultatene, og at elevenes resultater brukes til å sammenligne skolen med andre skoler i området. Vurderingsresultatene blir dermed brukt som styringsinformasjon på skolenivå som veiledende i planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen. I tillegg til at resultatene fra disse tre vurderingene blir brukt til å kartlegge og følge opp elevenes faglige nivå, blir de også brukt til å analysere lærernes undervisningspraksis, for å kunne forbedre den ved å gjøre nødvendige tiltak til forbedring. Dette blir fulgt opp av Jon gjennom samtaler med lærerne og gjennom arbeid i faggruppene.

## 6.2.2 Vilde

Vilde forteller at hun er svært ”bevisst” hvordan de arbeider med og bruker resultater, og er opptatt av å bruke resultatene på en ”god måte”. Med det mener hun å kjenne til hva resultatet gir informasjon om, og bruksområdet resultatene kan anvendes i.

Vilde er også opptatt av analysen av resultatene ved skolen, og hvordan den er med i arbeidet i skolen videre:

**V1:** Vi jobber i et system der vi lager en strategisk plan hvert år. Den tvinger frem en analyse basert på skolens resultater. Det er et veldig fint verktøy for å måle etter innsatsen. På den måten kan du måle om innsatsen du gjør virker. Dette er resultater som er gode å bruke inn mot utviklingsarbeid, hvis det for eksempel ser ut som at vi har en praksis som gjør at vi ikke får flyttet elevene.

Denne uttalelsen (V1) viser til hvordan de bruker elevenes resultater for å vurdere egen praksis årlig gjennom strategisk plan, og for å måle effekten av innsatsen de legger inn. Ut fra denne analysen kan de ifølge Vilde gjøre eventuelle endringer som kan bidra til en ytterligere faglig utvikling av elevresultatene. Analysen kan de bruke videre i utviklingsarbeid på skolen. I denne sammenhengen bruker Vilde verbet ”flytte” elevene, som jeg forstår som tilført læring, gjennom faglig utvikling på enkeltindividnivå over tid. Dette kan bli forstått som å gå opp en karakter eller et nivå på resultater ved ulike vurderinger.

Vilde omtaler nasjonale prøver og eksamen som de to viktigste vurderingsformene hun tar utgangspunkt i når hun bruker resultater ved skolen. Her beskriver hun hvordan de bruker resultater fra nasjonale prøver:

**V2:** Nasjonale prøver gir ganske mye nyttig informasjon om hvordan elevene lærer, hvordan de er vant til å analysere tekstoppgaver for eksempel.

**I:** Hva bruker du informasjonen du får fra nasjonale prøver til da?

**V3:** Den re-testen som gjøres på nasjonale prøver fra 8. til 9. trinn for eksempel, gir en veldig god indikasjon på hvilke elever du har flyttet. Jeg er opptatt av å drive en skole som tilfører elevene noe, og som gjør at de er godt rustet til å komme seg videre. Så tilført læring er kanskje det viktigste. På den måten kan du måle om innsatsen du gjør virker. Det er igjen resultater som er gode å bruke inn mot for eksempel utviklingsarbeid da. Hvis det ikke ser ut som at vi har en praksis som gjør at vi får flyttet elevene. Hvorfor er de like svake som de var i fjor?

I (V2) forteller Vilde at hun synes resultatene fra nasjonale prøver gir nyttig informasjon om hvordan elevene lærer, og forklarer videre i (V3) at det er et godt verktøy for å undersøke hvilke elever som har forbedret resultater fra 8. trinn til 9. trinn, og på den måten kan kartlegge tilført læring, og bruker igjen ordet ”flytte” i denne sammenhengen. Dette gir ifølge

Vilde informasjon om innsatsen de gjør på skolen har en positiv effekt på elevenes resultater, som videre kan brukes i utviklingsarbeid ved skolen.

Når det gjelder eksamen forteller Vilde at hun er opptatt av at resultatene er samstemte med hva de forventer av resultatet på standpunktkarakteren til elevene. Hun forteller at de derfor sammenligner eksamen og standpunktkarakteren, og bruker et eventuelt avvik mellom de til å legitimere en innsats ved tiltak og satsningsområder i skolen. Her viser hun til et eksempel da dette var tilfelle:

**V4:** Jeg hadde tenkt at vi skulle fokusere på skriving, men jeg kunne ikke definere et behov. Men så gjorde vi det veldig dårlig til eksamen, i norsk hovedmål. Det var stor forskjell på eksamen og standpunktresultatene til de elevene som var oppe. Da kan jeg bruke de resultatene til å definere at det er viktig at vi jobber med det. Så vi begrunner veldig ofte de tiltakene vi setter inn med resultatene til elevene på disse vurderingene.

Uttalelsen (V4) viser at resultater brukes som grunnlag for å legitimere innsats og iverksette tiltak på skolenivå, og at dette fremstår som nyttig for Vilde.

Felles for nasjonale prøver og eksamen, bruker Vilde vurderingsresultatene til å justere og innrette praksis etter hvilket behov resultatene indikerer at elevene har:

**V5:** Vi gjør hele tiden analyser av resultater som virker direkte tilbake på praksis. Når vi får eksamensresultatene så er en av temaene på plandagene for eksempel å analysere eksamen for å se hvordan vi har lyktes med den undervisningen vi har gitt. Dette er et kontinuerlig systemarbeid!

**I:** Hvordan går dere frem i analysen ved disse vurderingene?

**V6:** Når vi analyserer resultatene reflekterer vi rundt hvordan disse resultatene vil påvirke årsplanene våre for resten av semesteret. Vi er veldig opptatt av årsplanene i fagene - vi vil at de skal være levende dokumenter. At vi skal mate utviklingsarbeidet inn i dem. Altså, hva må vi endre på for å fange opp det som er elevenes svakheter og styrker? Den analysen gir konsekvenser for det vi gjør i klasserommet.

I (V5) og (V6) forteller Vilde at analysen av resultatene brukes direkte i praksisen på skolen, der de får en stor betydning for hvordan de organiserer resten av skoleåret, gjennom for eksempel oppbygging av årsplanene. Her er det fremtredende at skolen analyserer resultater for å vurdere lærernes undervisningspraksis, og for å finne ut av hva de må endre på for å forbedre denne. Her presiserer hun hvordan årsplanene er hybride dokumenter som justeres etter analysen de gjør av skolens resultater. Dette fører til at klasseromspraksisen endres, og viser at det er en tett kobling mellom analysen av resultatene og praksisen på skolen.

Samtidig forteller Vilde at iverksetting av ulike tiltak ikke nødvendigvis gir bedre resultater:

**V7:** Likevel er jeg ikke sikker på at hvis jeg ikke gjør noe, setter inn tiltak eller lignende, at det vil være like dårlig resultater neste år, og hvis jeg gjør noe i forbindelse med det, så vil det være mye bedre. Det er ikke noe en-til-en-forhold! Altså, elevenes resultater er jo ikke i utgangspunktet et finmaska nok bilde til å vite hvor skoen trykker. For det er så mange faktorer som virker inn på elevenes resultater.

Her (V7) viser Vilde til at hun ikke har noen garanti for at utviklingstiltak gir bedre vurderingsresultater. Selv om hun kan legitimere en innsats og vise til behov for iverksetting av tiltak, kan hun ikke vite helt sikkert hvilket utbytte det vil gi. Selv om Vilde tidligere uttalte at elevenes vurderingsresultater har en direkte kobling til praksisen på skolen (V5)(V6), er det ifølge Vilde ikke et en-til-en forhold mellom iverksatte tiltak og elevenes resultater, ettersom det er flere faktorer som påvirker elevenes resultater som skolen har begrenset eller ingen kontroll over.

Vilde forteller også at hun ser på andre skolars resultater, men ikke at hun direkte sammenligner med andre skoler:

**V8:** Jeg tenker at det andre gjør er ofte gode ideer. Men du hopper ikke i et prosjekt fordi andre driver med det. Men vi står ofte overfor noe av de samme utfordringene. Jeg er et sånt konkurransemenneske selv, så jeg liker ikke hvis naboskolene slår meg, jeg gjør ikke det. Jeg vil jo ha de beste resultatene, men det er ikke noe konkurranse.

Her (V8) kommer det frem at Vilde ikke legger vekt på å sammenligne skolens resultater med andre skoler, og at det dermed ikke blir konkurranse mellom dem. Likevel forteller hun at hun ønsker best mulige resultater sammenlignet med andre skoler.

Vilde forteller også at hun bruker resultatene til å følge opp lærerne i deres undervisning gjennom individuelle samtaler. I disse samtalene er resultater på enkeltelevnivå i fokus, der de snakker om hvilke elever de ikke får "flyttet" og hva de skal gjøre for å hjelpe elevene oppnå bedre resultater i fremtiden. Her har Vilde fokus på at hun som rektor skal veilede lærerne i deres undervisningspraksis:

**V9:** Da setter jeg meg ned med personallisten, og ser hvem som trenger oppfølging. Da brukes de resultatene som tiltak til skoleutvikling gjennom veiledning av lærerne. Jeg kan ikke bruke like mye tid på den beste læreren min, som jeg bruker på den siste nytilsatte. Det er det ikke tid til.



Vilde bruker elevenes resultater til å følge opp lærerne som trenger veiledning. Resultatene indikerer hvilke lærere som har mest behov for oppfølging på deres undervisning, som Vilde tar utgangspunkt i når hun prioriterer ut fra tiden hun har til rådighet.

### **Oppsummering Vilde:**

Vilde forteller at hun bruker vurderingsresultater fra nasjonale prøver og eksamen til å analysere elevenes faglige nivå, for å vurdere lærernes undervisningspraksis, og måle om innsatsen de gjør har en positiv innvirkning på elevenes vurderingsresultater. Hun bruker nasjonale prøver for å kartlegge tilført læring fra 8. til 9. trinn, for å avdekke om elevene har hatt forbedring i resultatene. Dette gir ifølge Vilde informasjon om innsatsen de gjør knyttet til nasjonale prøver, virker. Vilde forteller videre at hun sammenligner eksamensresultater med standpunktkarakterer, og bruker eventuell informasjon om avvik mellom disse resultatene til å iverksette tiltak til forbedring av resultatene. Det er også fremtredende hvordan Vilde legger opp til å tilpasse undervisning og skoleplaner etter resultatene som foreligger ved nasjonale prøver og eksamen. Likevel viser Vilde at det ikke er et enkelt forhold mellom resultater og tiltak til forbedring, ettersom det er flere forhold som har innvirkning på elevenes resultater hun nødvendigvis ikke har kontroll over. Hun bruker også vurderingsresultatene til å følge opp lærerne som har behov for veiledning, og prioriterer hvilke lærere hun følger opp ut fra informasjonen som resultatene gir henne, og ut fra tiden hun har til rådighet.

### **6.2.3 Line**

Line forteller at de ved skolen hennes følger opp elevenes vurderingsresultater tett gjennom ungdomsskolen, fra overgangsprøven i 8. trinn, til siste dag og eksamen i 10. trinn. Hun trekker frem utvikling og forbedring av resultater over tid som det mest betydningsfulle av resultater å jobbe med i skolen:

**L1:** Gode resultater over tid er det viktigste, fordi det viser at vi oppnår noe for elevenes læring.

Hvordan vi organiserer oss og planlegger ut fra de resultatene, det er det som er det viktige her. At vi bruker resultatene i planlegging og organisering av skolen slik at elevene utvikler seg faglig og forbedrer resultatene sine fra år til år. Derfor analyserer vi resultatene til elevene for å finne ut hvilke elever vi har klart og ikke klart å flytte.

**I:** Flytte?

**L2:** Flytte og bevege seg videre. Å oppnå det vi hadde ønsket at de skulle klare.

I (L1) beskriver Line at hun bruker elevenes vurderingsresultater i planlegging og videreutvikling av skolen, og oppfatter resultatene som nyttige i arbeid på skolenivå. I dette arbeidet er hun opptatt av å kartlegge hvilke elever som ikke viser en faglig forbedring av resultater over tid. I denne sammenhengen bruker Line ordet ”flytte”, og forklarer ordbruken i (L2) med å oppnå resultater som var forventet av dem. Dette viser til at det ligger en forventning til elevene om resultatoppnåelse og faglig forbedring av resultater over tid. Uttalelsen viser dermed til at de bruker elevenes vurderingsresultater til å kartlegge elevenes faglige nivå for å finne ut hvilke elever som har vist en forbedring av resultater, ved tilført læring. Denne informasjonen bruker de til planlegging og utviklingsarbeid på skolenivå.

De begynner med å bruke resultatene fra overgangsprøven til å kartlegge hvilket faglig nivå elevene ligger på ved overgangen til ungdomsskolen. Disse resultatene bruker de til å planlegge og legge opp undervisningen ut fra elevenes behov. Denne vurderingen omtaler Line som et godt verktøy for å sørge for at elevene får en god start på ungdomsskolen, men at de gjennom ungdomsskolen primært bruker resultatene fra nasjonale prøver og eksamen.

**L3:** Overgangsprøven er nyttig for oss i starten av ungdomsskolen, for å vite hvordan vi skal tilpasse og legge opp undervisningen etter hva elevene har behov for. Men ellers bruker vi i all hovedsak elevresultatene på nasjonale prøver og eksamen. Da ser vi på utviklingen på skolen, og hva vi kan gjøre knyttet til denne utviklingen.

I tillegg til å bruke resultatene fra overgangsprøven, bruker Line resultatene fra nasjonale prøver og eksamen. Disse brukes til å sammenligne mellom tidligere skoleår, samt underveis i ungdomsskoleløpet. I dette arbeidet vektlegger de en analyse av hva både lærere og ledelse kan gjøre knyttet til utviklingen av elevenes resultater, og tilpasser lærernes undervisningspraksis etter dette.

I arbeidet med utvikling av elevenes resultater, forteller Line at hun er opptatt av at skolen skal gjøre nødvendige endringer etter hvilket behov elevene ser ut til å ha, for å kunne forbedre resultatene sine. Her viser hun til et eksempel på hvordan de tilpasser undervisningen etter hva elevene blir vurdert etter på eksamen:

**L4:** Hvis eksamensoppgavene skli litt i utvikling så må vi være med å skli sammen med oppgavene, og være med å fokusere på ting som vi kanskje ikke har gjort like bra. Vi må legge mer vekt på at vi går inn og analyserer eksamensresultatene, oppgavene og de tekstene elevene har skrevet. Da ser man hva man har fått til og ikke fått til.

**I:** Har du et eksempel på en gang dette skjedde?

**L5:** Ja, i norskseksjonen for eksempel. Der må de jobbe med det nå. Da må de ha fokus og ta det med i planleggingen til neste eksamen. I norsken har vi ligget litt under, og da kreves det at lærerne jobber ekstra med å tilpasse undervisningen til eksamen.

Uttalelsene (L4) og (L5) viser at rektor analyserer eksamensresultater for å vurdere om det er behov for, og i så fall på hvilke områder de skal innrette undervisningspraksisen på skolen. Hun forklarer det som å "skli sammen med oppgaven" på hvordan de må gjøre nødvendige tilpasninger lokalt etter eksamensoppgavene som blir gitt sentralt.

Line forteller også at de bruker resultatene ved nasjonale prøver og eksamen for å legge en plan for hvordan læreren og ledelsen på skolen skal tilpasse og endre praksis for å forbedre resultatene til neste gang elevene testes. Elevenes vurderingsresultater brukes dermed til å analysere lærernes undervisningspraksis, og tilpasse undervisningen etter dette.

Videre forteller Line at hun bruker resultatene fra både nasjonale prøver og eksamen til sammenligning mellom skoler:

**L6:** Når det gjelder både nasjonale prøver og eksamensresultater, så ser vi også på utviklingen på de andre skolene som det er naturlig å sammenligne seg med. Altså i skoleområdet vårt. Jeg tror at skolene ønsker å være best, det tror jeg nok. Men jeg føler ingen konkurranse til det. Jeg har et veldig avslappet forhold til det, og det er det mange som har.

Her (L6) forteller Line at hun bruker elevenes resultater på eksamen og nasjonale prøver til å sammenligne skolen med andre skoler i nærheten. Hun oppgir derimot at det ikke er en konkurranse om å oppnå best resultater, selv om Line tror at alle skolene ønsker best resultater i forhold til andre skoler.

Line forteller at hun følger opp lærernes undervisningspraksis etter elevenes resultater. Dette gjør hun gjennom individuelle samtaler med lærerne jevnlig i løpet av skoleåret, samt felles i kollegiet og i faggrupper:

**L7:** Resultatene legges frem i personalet, og jobbes med i faggrupper. Vi har også samtaler med lærerne i norsk, matematikk og engelsk der også bare resultater er i fokus. Hva tenker du at klassen din kan oppnå? Hvem kan utvikle seg bedre, og hvordan kan vi gjøre det? Hvilke elever kan vi hjelpe og få til noe mer? Hvordan kan vi gjøre det? Da ser vi på resultatene fra første termin, og tar en samtale rundt det. Fokuset ligger individuelt på enkelteleven, hvilke elever vi kan hjelpe med å få til noe mere.

I (L7) forteller Line at hun følger opp lærerne felles i personalet, gjennom faggrupper og i individuelle samtaler med lærerne. Ledelsen har spesielt oppfølging og samtaler med lærere i norsk, matematikk og engelsk, men gjennomfører også samtaler med lærerne i andre fag. I disse samtalene står resultater i fokus, der de diskuterer hvilke elever som har et spesielt potensial for faglig utvikling, og hvordan de kan hjelpe eleven oppnå dette. På slutten av skoleåret har rektor en samtale med lærerne for å vurdere om de har nådd målene de satte for elevene, og hvilke forhold som var med på å påvirke dette resultatet.

### **Oppsummering Line**

Line forteller at hun er opptatt av faglig forbedring av resultater, og ønsker derfor å følge opp elevene tett på resultater gjennom ungdomsskolen. I dette arbeidet bruker Line først overgangsprøven for å kartlegge hvilket faglig nivå elevene ligger på ved inngangen til ungdomsskolen, for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov fra starten. Dermed er det primært nasjonale prøver og eksamen som blir gitt fokus. Her er hun opptatt av at resultatene fra disse vurderingene sier noe om undervisningspraksisen på skolen, og at den tilpasses og endres etter vurderingssituasjonen. Vurderingsresultatene fra nasjonale prøver og eksamen brukes også til å legge en plan for hvordan skolen må hjelpe elevene oppnå bedre resultater til neste gang elevene testes. Her er hun opptatt av å bruke informasjon om elevenes faglige nivå til utviklingsarbeid på skolen og iverksetting av tiltak. I tillegg til at resultatene til elevene brukes til å kartlegge læring og faglig forbedring over tid, brukes de også av rektor til å følge opp lærerne gjennom individuelle samtaler, kollektivt i personalet og i arbeid i faggrupper på skolen.

### **6.2.4 Siv**

Siv forteller at hun opplever at rektorrollen er svært preget av et resultatfokus i skolen:

**S1:** Det er egentlig et fokus på det hele tiden. Samtidig jobber jeg ikke direkte med resultater hele tiden. Men alle de tingene jeg jobber med handler om resultater på et eller annet vis.

Uttalelsen (S1) viser til at jobben som skoleleder innebærer et stort fokus på resultater, der både direkte og indirekte arbeid er knyttet til resultater. Siv oppfatter egen rolle som rektor å være resultatorientert, samtidig som hun medgir at det også er andre sider ved skolens virksomhet som hun jobber aktivt med.

Siv forteller at resultatfokuset er spesielt knyttet til nasjonale prøver, eksamen, standpunktkarakter og halvårsvurderinger:

**S2:** Jeg bruker nasjonale prøver, eksamen og standpunkt. Halvårsvurderinger bruker vi også. Så vi bruker alle de store målepunktene da, til å ta ut igjen og diskutere med lærerne og sette inn tiltak.

Her (S2) snakker Siv om det hun kaller for ”de store målepunktene”, som hun bruker til å diskutere resultater med lærerne, og eventuelt iverksette tiltak til forbedring etter disse.

Siv forteller imidlertid at de tillegger nasjonale prøver og muntlig eksamen mindre fokus enn de øvrige vurderingene:

**S3:** Nasjonale prøver og muntlig eksamen er vi ikke så mye opptatt av. Vi får høye resultater på nasjonale prøver, men de slår ikke ut på eksamen! Så det bruker vi ikke så mye. Muntlig eksamen er en egen sak. For det første er ikke etaten så opptatt av det, for det andre er det heller ikke noe som kommer i media, og for det tredje er det alltid noe som går bra. I hvert fall hos oss.

Ifølge (S3) vektlegger ikke Siv arbeid med nasjonale prøver eller muntlig eksamen, fordi de oppnår gode resultater på disse vurderingene, og ser det derfor ikke nødvendig å vektlegge disse vurderingsformene i arbeid med resultater på skolen. Hun viser også til forventninger fra utdanningsetaten og media, og ettersom disse to aktørene ikke fokuserer på muntlig eksamen, velger heller ikke Siv å ikke fokusere på arbeid med denne vurderingen på skolen.

Selv om Siv ikke bruker resultatene fra nasjonale prøver i stor grad, viser hun likevel til at denne vurderingsformen kan gi en god indikasjon på tilført læring, som Siv oppfatter som noe av det viktigste å bruke resultater til.

**S4:** Jeg er mest opptatt av at vi har en utvikling fra 8. til 9. trinn. At vi skyver på de, at vi kan skyve 20-25 prosent over til det andre, det er liksom det som er tanken da.

I (S4) bruker Siv ordet ”skyve” for å beskrive en faglig utvikling av resultater over tid, forstått her gjennom re-testen på nasjonale prøver i 9. trinn. Her er det fremtredende at de forventer at 20 – 25 prosent av elevene oppnår bedre resultater ved å gå opp et nivå, som er vurderingsskalaen som blir brukt i nasjonale prøver. Siv er opptatt av tilført læring og forbedring av resultater, og anser nasjonale prøver som et verktøy som kan avdekke dette. Siv forteller videre om hvordan de bruker eksamensresultater i mer omfattende grad:

**S5:** Vi går gjennom eksamensresultatene egentlig nesten med en gang. Vi har en kort sånn, fordi vi ikke rekker så mye før sommeren, fordi sensuren faller rett før vi slutter, men vi har en kort runde på det i faggruppene, og så tar vi det opp igjen med en gang til høsten.

**I:** Hva ser dere på da?

**S6:** I analysen går vi igjennom og vurderer eksamensresultatene etter hva som var bra, hva vi fikk til, og hva vi kan endre på for dette skoleåret, slik at det skal bli bedre neste gang. Så vi får løftet bunnivået ved å sette inn enkle tiltak.

Denne uttalelsen (S6) tyder på at Siv er opptatt av analysen av eksamensresultatene for å vurdere egen innsats, tilpasse undervisning, samt legitimere tiltak for å utvikle undervisningspraksisen med mål om å forbedre resultatene til året etter. Motivasjonen for å sette inn tiltak er ifølge Siv å ”løfte bunnivået”, som jeg forstår som ressursstyring, ettersom hun retter tiltak til forbedring mot en spesifikk gruppe elever som oppnår svake resultater.

I samtale om forbedring av resultater, forteller Siv at hun er opptatt av utviklingsarbeid på skolen:

**S7:** Jeg er veldig opptatt av utviklingsarbeid, fordi det er det som gir resultater! Jeg synes det er det morsomste, det å bli bedre i noe. Det er derfor jeg er i ledelse, fordi det morsomste er å utvikle skole, slik at skolen kan bli best mulig på alle områder å oppnå gode faglige resultater.

Uttalelsen (S7) viser at Siv er opptatt av utviklingsarbeid på skolen og at skolen skal å oppnå best mulig resultater. Hun begrunner dette med at utvikling gir gode resultater og at hun synes det er morsomt å oppnå dette.

I videre samtale forteller Siv at hun sammenligner elevenes resultater med andre skoler, og begrunner det med at det er naturlig:

**S8:** Det er naturlig å sammenligne oss. I begynnelsen skulle man konkurrere med naboskolen om resultater, men det er blitt litt bedre. Det var ganske stor konkurranse her, men den er blitt redusert. Jeg er ikke glad i konkurranse på resultater, fordi vi blir ikke noe bedre av å konkurrere. Men vi sammenligner oss, fordi det er naturlig overfor de skolene som har omtrent de samme resultatene.

I (S8) forteller Siv at det er ”naturlig” å sammenligne resultatene på skolen med andre skolars resultater. Hun kommenterer også at det tidligere har vært en stor konkurranse mellom skoler å oppnå best resultater, men at dette er redusert i dag.

Siv forteller også at de sammenligner eksamensresultatene med standpunktkarakterer:

**S9:** Vi ser standpunkt og eksamen i forhold til hverandre, med ønske om så få forskjeller her som overhode mulig. Det forteller oss om vi jobber på riktig måte.

**I:** Kan du fortelle om en erfaring du har gjort deg i dette arbeidet?

**S10:** Ja, nå har vi for eksempel fått større forskjeller på resultater i eksamen og standpunktkarakter i norsk. Vi bruker derfor mye tid på å diskutere vurderingskriterier og måle de opp mot hva utdanningsetaten omtaler som viktig, hva sensor vurderer på eksamen og hva vi vurderer. Man må jo hele tiden vurdere opp mot hva myndighetene tar utgangspunkt i, hva som skjer når vi kommer på eksamen. Hva er det de ser etter som vi har glemt å se etter? Er vi strenge eller snille på vurdering?

I (S9) peker Siv på at de sammenligner standpunktkarakteren og eksamensresultater for å avdekke eventuelle avvik mellom resultatene, fordi de mener det gir informasjon om de jobber på riktig måte. Dersom det foreligger avvik mellom resultatene, kan det bety at lærernes undervisningspraksis må tilpasses etter hva utdanningsetaten definerer som viktig. Her peker Siv på seg selv og skolen og spør hva de må gjøre for at elevene skal lykkes i denne sammenhengen. I (S10) kommer det også frem at de strukturerer og planlegger undervisningen ved skolen etter vurderinger elevene blir målt ved. Begge uttalelsene (S9) og (S10) viser at rektor legger opp til planlegging og styring av skolen etter hva og hvordan elevene blir vurdert etter på eksamen, og ut fra det utdanningsetaten definerer som viktig.

Siv forteller videre i intervjuet at hun i løpet av skoleåret har tidfestet fagsamarbeid med basisfagene i ukentlige møter for å følge opp analysearbeidet av eksamensresultatene.

**S11:** Vi har analyse i faggruppene der vi går gjennom og vurderer eksamensresultatene. Jeg har tidfestet fagsamarbeid med så mange fag jeg kan, i hvert fall i norsk, matte og engelsk. Der har vi ukentlige møter. En i ledelsen følger opp ett fag hver, eller det faget vi mener har en spesiell utfordring. Så det vi har mest fokus på fremover nå for eksempel er norsk, fordi der er det resultater som ikke stemmer i hodene våre med hva vi forventer.

Uttalelsen (S11) illustrerer at ledelsen følger opp lærernes undervisningspraksis i basisfagene gjennom ukentlige fagmøter. De er spesielt opptatt av å følge opp fag der elevene får resultater som ikke innfrir forventningene til ledelsen.

### **Oppsummering Siv**

Siv forteller at hun bruker resultater fra nasjonale prøver, eksamen, standpunkt og halvårsvurderinger, men tillegger skriftlig eksamen et vesentlig fokus i bruk av resultater på skolen. Eksamensresultatene blir ifølge Siv brukt til å vurdere elevenes faglige nivå, samt

analyse av hvilke områder de må endre undervisningspraksisen på, for å forbedre resultatene til neste år. De bruker også resultatene fra eksamen til å sammenligne med resultatene fra standpunkt karakterene, der skolen er åpen for å gjøre nødvendige tilpasninger etter hva utdanningsetaten vektlegger på eksamen. Rektor forteller også at hun bruker resultatene til å følge opp lærernes undervisningspraksis, og forstår vurderingsresultatene som indikasjoner på hvor vidt lærerne lykkes med undervisningen. Siv forteller til slutt at eksamensresultatene brukes i sammenligning med andre skoler i området, samt til utviklingstiltak på skolenivå for hvordan de skal forbedre resultatene på sikt.

### 6.2.5 Eva

Eva forteller at hun jobber mye med resultater på skolen, og er opptatt av hvordan de kan brukes. Hun forteller at de var tidlig ute i Oslo med å analysere resultater for å undersøke hvordan de kan bruke de til forbedring i skolen. Eva forteller at hun derfor i dag er veldig bevisst hvordan hun bruker vurderingsresultater i sin styring og ledelse av skolen, og beskriver det som et stort ledergrep:

**E1:** Vi får mange resultater som jeg kan bruke, slik som er førende og styrende for hvordan jeg driver skolen. Så jeg er veldig opptatt av det spørsmålet, hvordan vi bruker resultater. Jeg er veldig bevisst det. Det er jo et enormt ledergrep!

I (E1) beskriver Eva bruken av resultater som et ledergrep. Hun anser vurderingsresultatene som viktige fordi de gir styringsinformasjon til henne som rektor, og er dermed med på å legge føringer for hvordan Eva velger å styre og lede skolen.

Eva forteller at hun primært bruker resultatene fra nasjonale prøver og eksamen, og begynner med å forklare hva de bruker resultatene fra nasjonale prøver til:

**E2:** Vi bruker nasjonale prøver helt rått for hva det er verdt. Resultatene her blir selvsagt gjennomanalysert. Der brekker vi ned resultatene på klassenivå og enkeltelevnivå for å kartlegge hvor elevene ligger faglig. Vi er spesielt opptatt av nasjonale prøver på 9. trinn, fordi det sier noe om den innsatsen vi har bidratt med fra 8. til 9. Da bør vi se at elevene i snitt har blitt bedre. Det registrerer vi, og innretter undervisningen etter det. Det er det mest kompliserte, å sitte på kunnskap om noe og skulle ha den verktøykassen som skal til, og som jeg som rektor må legge til rette for. Når du vet at Fatima eller Ole, leser under middels på nasjonale prøver. Hva skal du gjøre for at de skal bli bedre lesere?

I (E2) viser Eva at elevenes resultater på nasjonale prøver analyseres på klassenivå og elevnivå. Denne analysen brukes til å kartlegge elevenes faglige nivå, samt å vurdere om



innsatsen de har satt inn har bidratt til forbedring av resultatene fra 8. til 9. trinn. Her ligger det en forventning om at elevene har hatt en forbedring av resultatene. Analysen brukes dermed videre til å innrette undervisningspraksisen etter hvilke behov elevene ser ut til å ha ut fra resultatene. Dette gir kunnskap om hvilke tiltak som trengs, og krever at skolen har en ”verktøykasse” til å kunne bruke denne kunnskapen til å iverksette riktige og gode tiltak til å forbedre og utvikle elevene på de områdene de trenger. I denne sammenhengen viser hun til hennes rolle som rektor å legge til rette for dette arbeidet. Dette omtaler Eva som det mest ”kompliserte”, og viser til utfordringen om å bruke resultatene på en god og fornuftig måte.

Eva forteller videre at de har satt inn et tiltak til forbedring av resultatene i regning på nasjonale prøver, ved å delta i prosjektet ”prosjekt for bedre gjennomføring” som er et tilbud med en spesialisert og tilrettelagt matematikkundervisning for elever på 8.trinn i regi av utdanningsetaten og Statistisk Sentralbyrå (SSB):

**E3:** Elevene som scorer på de laveste nivåene på nasjonale prøver i 8.trinn, får tilbud om egen matematikkundervisning. 10-12 uker i året ute i gruppe, med en helt spesiell metode, mens de andre er inne i klassen. Det er gruppe på 6 og 7 elever og en lærer. Målet er at de scorer høyere når de blir testet på nytt i 9.trinn. Og det ser vi som oftest at de gjør.

Skolens deltakelse i dette prosjektet vitner om at de er opptatt av å fange opp elever som scorer på de laveste nivåene på de nasjonale prøvene, for å kunne sette inn tiltak til denne elevgruppen tidlig. Hensikten er forbedring av resultatene når elevene blir testet på nytt i 9. trinn. Dette tyder på at de legitimerer en innsats rettet mot elever som scorer lavt på nasjonale prøver. Dette er en måte å ressursstyre etter elever med lave resultater.

I videre samtale om bruk av elevenes resultater fra nasjonale prøver forteller Eva eksplisitt at hun er opptatt av forbedring av resultater.

**E4:** Når det gjelder resultater, er jeg veldig opptatt av at elevene stadig kan bli enda bedre. At det ikke er noe tak man kan nå! Altså, vi har veldig gode resultater, men vi kan alltid bli bedre.

Videre forteller Eva om hvordan de bruker elevenes vurderingsresultater på eksamen:

**E5:** Vi er også opptatt av å bruke eksamensresultatene våre. Vi leser hvert eneste år alle innleverte eksamensbesvarelser.

**I:** Hvorfor det?

**E6:** Det gjør vi fordi vi har sett eksamensresultatet, og vil vite hvorfor vi får dette resultatet. Vi er opptatt av at hvis vi skal bli bedre, må vi se hvordan våre elever har prestert. For eksempel fagseksjonen i norsk, fant vi ut at refleksjonsnivået til elevene ikke var slik vi ønsket til eksamen. Da

har vi gått sammen inn og sett på resultatene og iverksatt tiltak på 8. og 9.trinn. Vi leser disse eksamensoppgavene helt på tampen av skoleåret, og så setter vi i gang på høsten. Da analyserer vi eksamensresultatene, går gjennom en del av oppgavene og så kan jeg for eksempel iverksette tiltak.

I (E5) og (E6) viser Eva at resultatene indikerer prestasjonsnivået til elevene, og avdekker hvilke elever som har prestert under ønsket nivå. Dette tyder også på at det stilles forventninger til elevenes resultater, og at informasjonen fra resultatene på eksamen brukes til å iverksette tiltak til forbedring, tilsvarende ved nasjonale prøver (E2/3).

Eva forteller også hvordan de med utgangspunkt i eksamen, har satt inn tiltak til forbedring i elevenes leseteknikk:

**E7:** Vi har noen sprik i våre resultater, blant annet hos elever som har hatt kort botid i landet som er minoritetsspråklige, som gjør at begrepene deres ikke er så utviklet som hos elever som vokser opp i hvite akademikerhjem. Vi bruker mye ressurser på skolen til de. Vi har nå alle 10. klasseelevne på helhetlige lesekurs, de som har paragraf 2-8 vedtak, for at de skal styrke leseteknikken sin sånn at de kan få det til bedre på eksamen.

I (E7) forteller Eva at de har iverksatt tiltak mot elever på 10.trinn som oppfyller § 2-8 om særskilt språkopplæring, og at skolen bruker mye ressurser mot denne elevgruppen for at de skal bedre leseteknikken til eksamen. Dette betyr at de ressursstyrer etter elever med lavere forutsetninger for resultatoppnåelse. Dette tyder også på at de planlegger og styrer skoleåret og undervisningen etter vurderingene elevene skal gjennom.

Eva forteller også at hun sammenligner eksamensresultatene med standpunkt karakteren:

**E8:** Vi er jo opptatt av at våre lærere skal være svært gode i vurdering, slik at ingen vurdering skal komme som overraskelse. Altså, eksamensresultatene skal samsvare så godt som mulig med standpunkt karakteren eleven har fått. Så de må vi sammenligne.

Eva forteller derimot at de ikke sammenligner skolens resultater med andre skoler:

**E9:** Nei, vi sammenligner ikke resultatene våre med andre skoler. Det er ikke vi opptatt av!

**I:** Så da opplever du ikke at det er noe konkurranse..

**E10:** Nei, jeg opplever ikke at det er konkurranse mellom skolene. Ikke mer enn godmodig. Men områdedirektøren sørger for at vi får vite hvor alle de andre skolene i nærheten scorer.

Eva forteller videre at hun bruker elevenes resultater til å følge opp lærernes undervisningspraksis, og bruker faggruppene til å arbeide med resultatene:

**E11:** Vi har en analyse med faggruppene, altså de som har norsk, engelsk og matematikk. De går gjennom og vurderer eksamensresultatene. Hva var bra, hva fikk vi til, og hva kan vi endre på for dette skoleåret, slik at det skal bli bedre neste gang. Hva er det vi ikke fikk til så godt da.

I denne sammenhengen forteller Eva også at hun som rektor må ha oversikt over elevenes resultater, og viser til arbeid med dokumentasjon og rapporteringskrav tilknyttet dette:

**E12:** Jeg må følge med på hva som skjer i klassene og karakterutviklingen til elevene! Rektors arbeidsdag blir mer og mer administrativt føler jeg. Jeg vil være den som er pedagogisk anfører på denne skolen fordi det er slik du leder skole, mener jeg. Men du skal dokumentere veldig mye, det er det generelle sukket fra alle rektorer. Det har blitt en byråkratisering av samfunnet. Sånn sett kan du si at jeg bruker mye tid på papirarbeid som jeg ikke liker så godt. Jeg vil si at i det store og det hele skulle jeg ønske det var mindre byråkrati, mindre rapportering av resultatene.

Eva viser til behovet for oversikt over elevenes faglige nivå, men opplever en byråkratisering av samfunnet med krav om dokumentering og rapportering av elevenes resultater som hun ikke liker. Hun forteller også at dette er det ”generelle sukket fra alle rektorer” som indikerer at hun opplever at dette er en gjengs oppfatning blant rektorer i Osloskolen.

### **Oppsummering Eva:**

Eva forteller at hun er veldig opptatt av og bevisst hvordan hun bruker vurderingsresultater i arbeid ved skolen. Hun begrunner dette med at det gir styringsinformasjon til henne som rektor, som utgjør et viktig ledergrep for henne som rektor. Hun forteller at hun bruker elevenes resultater på nasjonale prøver og eksamen. Resultatene på nasjonale prøver brukes til å vurdere om innsatsen de har lagt inn har bidratt til forbedring av resultatene fra 8. til 9. trinn, og brukes videre til å tilpasse og forbedre lærernes undervisningspraksis. Dette brukes også til å legitimere en innsats og iverksetting av tiltak på skolenivå. Resultatene på eksamen brukes til å kartlegge og analysere elevenes faglige nivå, og grunnlag for iverksetting av tiltak deretter. Elevenes resultater blir i tillegg brukt til ressursstyring, der elever som scorer lavt på nasjonale prøver og eksamen får ekstra oppfølging.

## 6.3 Ansvarliggjøring etter resultater

Dette delkapittelet belyser informantenes svar knyttet til forskningsspørsmål 2: *Hvilke ansvarliggjøringsmekanismer erfarer rektorene fra ulike aktører innenfor styringssystemet i Oslo?* Her fremkommer hvilke forventninger til oppnådde resultater rektor opplever fra ulike aktører, samt hvordan rektor opplever å bli ansvarliggjort for resultater. Jeg vil her dokumentere hva den enkelte rektoren oppgir at de opplever, for å kunne drøfte nærmere ansvarliggjøring av rektorer etter resultater i Oslo kommune.

### 6.3.1 Jon

Jon forteller at resultater er et satsningsområde på skolen, og begrunner dette med pålegg fra skoleeier.

**J14:** Vi jobber mye med resultater. Resultater er et satsningsområde hos oss.

**I:** Hvorfor det?

**J15:** Fordi kommunen sier at vi skal satse på det. Det er skoleeier som sier at de skal brukes til kartlegging og for å vekke elevene og så videre, så det er skoleeier som sier det er viktig. Og for meg er det helt allright!

I (J14) beretter Jon at de satser på resultater og begrunner dette i (J15) med pålegg fra skoleeier, og forteller samtidig at han synes det er greit.

Jon forteller videre at han opplever å bli etterspurt resultater av områdedirektøren.

**J16:** Det er absolutt ingen tvil om at skoleeier er opptatt av resultater og målbare størrelser. Jeg opplever sammen med min sjef, at hans jobb er å etterspørre resultatene på min skole. Og det er klart at det er sånn. Det er jo jobben hans!

I (J16) forteller Jon at han opplever at Oslo kommune er opptatt av resultater, og at områdedirektøren til skolegruppen Jon jobber innenfor står i posisjon til å kunne etterspørre resultater av han som rektor. Ut fra (J16) tyder det samtidig på at Jon anerkjenner denne ansvarliggjøringen med setningen ”det er klart at det er sånn. Det er jo jobben hans!”. Selv om rektor opplever et stort fokus på målbare størrelser og resultater, uttaler ikke Jon en kritisk eller negativ holdning til dette, men synes å anerkjenne at det er en del av jobben til områdedirektøren.

Jon trekker videre frem et eksempel på arbeid han vet skoleeier verdsetter:

**J17:** Vi hadde en ”down” i norsk her for et par år siden, da vi lå langt under det nivået vi hadde forventet på eksamen. Da jobbet vi intenst med det, og fikk en ganske brå kurve oppover i eksamensresultater. Det er klart at DET er sånn som skoleeier liker å se.

Eksempelet (J17) viser at rektor arbeider for å forbedre svake resultater, og at skoleeier verdsetter dette forbedringsarbeidet.

På spørsmål om når Jon opplever at skoleeier har forventninger til vurderingsresultatene, er det knyttet til tider resultatene blir synlige for andre:

**I:** Når opplever du at skoleeier har forventninger til læringsresultatene til elevene?

**J18:** Det opplever jeg i alle sammenhenger på rektormøter hvor det er snakk om det. Nasjonale prøver, eksamen og den type vurderinger som blir sett av andre.

**I:** Hvorfor i denne sammenhengen tror du?

**J19:** Fordi det handler om status og hvilket bilde omverden har av min skole. Jeg liker jo at vi har et godt omdømme, at folk sier de fryktelig gjerne vil ha barnet sitt her fordi vi gjør det så bra på resultater.

I (J18) forteller Jon at han opplever at skoleeier har forventninger til elevresultatene ved alle rektormøter gjennom skoleåret som handler om vurderinger, for eksempel nasjonale prøver og eksamen. I (J19) kommer det videre frem at Jon er opptatt av at skolen har et godt omdømme overfor foreldre som søker barnet sitt til skolen. Ut fra (J18) og (J19) oppgir Jon at han opplever at skoleeier og offentligheten har forventninger til skolens resultater, og knytter dette til synliggjøring og omdømme etter elevenes vurderingsresultater.

Jon viser videre til foresattes forventninger til resultater ved skolen:

**J20:** Det er jo klart at foresatte ikke minst ser på resultatene på skolene. De forventer jo egentlig noen ganger ”too much”. Jeg må realitetsorientere de litt da. Fordi vi er i et område med stor tetthet av akademikere i landet, så er det klart at de er opptatt av skole og utdanning, og forventer at deres barn skal lykkes i utdanningssystemet. Hvis de sitter med en opplevelse av at her går ikke alt på skinner, det er noe som ikke stemmer, så vil jeg at de skal henvende seg til meg. Da tar jeg alvor og snakker med læreren det gjelder. Det koster meg ingenting, det skulle bare mangle!

Her (J20) peker Jon på at han opplever at foresatte til elever ved skolen har høye forventninger til skolens resultater, og at de enkelte ganger forventer for mye av elevene. Han forklarer de høye forventningene med at en stor andel av foreldrene ved skolen er høyt utdannet, og at de derfor forventer at barna deres skal lykkes i denne sammenhengen. Han

uttrykker også en forståelse for henvendelser som retter seg mot lærerne de ikke er fornøyde med.

Jon forteller også at han flere ganger har blitt kontaktet av media angående skolens resultater:

**J21:** Jeg har fått henvendelser fra [navnet på en avis] om resultatene våre. Altså, kjempehyggelig å få det i avisen ”så flinke dere er”, men det er ikke interessant i et læringsperspektiv. Det er jo bare en måleenhet som andre er opptatt av.

Uttalelsen (J21) viser at media også retter en oppmerksomhet mot skolens resultater, her eksemplifisert fra en avis. Jon beskriver en positiv omtale om skolens resultater i avisen som ”kjempehyggelig”, men ikke interessant i et læringsperspektiv, og kun en måleenhet andre er opptatt av. Dette tilsier at Jon opplever at media har interesse i skolens resultater, uten at han oppgir en direkte ansvarliggjøring tilknyttet dette.

### **Oppsummering Jon**

Jon sine beretninger knyttet til ansvarliggjøring av resultater, vitner om at han opplever høye forventninger fra skoleeier, og blir etterspurt resultater ved sin skole av områdedirektør. Han forteller også at han opplever en ansvarliggjøring av resultatene overfor offentligheten ved potensielle foreldre til elever ved skolen, samt foreldre, og en interesse for skolens resultater fra media. Jon synes å anerkjenne ansvarliggjøringen, og uttrykker ikke en negativitet tilknyttet dette.

### **6.3.2 Vilde**

Vilde forteller at hun opplever at skoleeier har forventninger til resultatene ved skolen, og viser spesielt til relasjonen hun har med områdedirektøren som etterspør resultatene:

**V10:** Jeg har en sjef som er områdedirektør som er min personalansvarlige, og som er i dialog med oss om utvikling som vi rapporterer til på resultater, og det er da naturlig at områdedirektøren har noen forventninger til våre resultater. Det synes jeg er helt ok.

Uttalelsen (V10) vitner om at Vilde finner seg selv i et hierarkisk system, der hun i rollen som rektor må rapportere resultater til områdedirektøren som sin overordnede. Den hierarkiske relasjonen mellom rektor og områdedirektør legitimerer ansvarliggjøringen i mellom dem.

Vilde forteller videre om hennes opplevelse av ansvarliggjøring av resultatene:

**I:** Hvorvidt opplever du ansvarliggjøring av deg som rektor knyttet til resultatene ved din skole?

**V11:** Jeg føler det er mitt ansvar. Og det bør det også være, så absolutt. Jeg er ikke fornøyd med jobben jeg har gjort hvis jeg ikke ser at elevene har hatt en utvikling. At vi har klart å flytte elevene.

I (V11) trekker Vilde frem at det "bør" være hennes ansvar, som innebærer at rektor er hovedansvarlig for resultatene og for at elevene har en faglig utvikling i løpet av ungdomsskolen. Vilde oppgir at hun selv ikke er fornøyd med eget arbeid dersom elevene ikke oppnår forventet resultat som er forbedring av resultater. Dette illustrerer den personlige ansvarliggjøringen hun har overfor seg selv som rektor, der hun blir misfornøyd med egen jobb dersom elevene ikke viser en faglig utvikling.

Vilde forteller videre at hun ikke opplever at skoleeier ansvarliggjør henne på resultatene i seg selv, men på hvordan hun bruker elevenes resultater i videre arbeid på skolen:

**V12:** Jeg opplever at skoleeier er mye mer opptatt av analysen enn av tallene. Det er ingen som kommer og arresterer meg for et dårlig norskresultat, men de vil arrestere meg for å ikke kunne gå analytisk inn i problemstillingen, og prøve å finne ut av hvorfor er det sånn, og hva skal jeg eventuelt gjøre med det. Jeg føler ikke at jeg blir møtt med sånn, "du skal ha 4,2 punktum". Altså, det er et spørsmål om hvorfor det ble 4,2. "Hva er analysen bak?". Så det jobber vi en del med.

I (V12) forteller Vilde at hun erfarer å bli ansvarliggjort bruken og analysen av resultatene, og ikke resultatene i seg selv av skoleeier. Ansvarliggjøringen er dermed knyttet til rektor sitt arbeid med analysen av resultatene.

Vilde forteller også at de ikke ønsker å ansvarliggjøre noen på elevenes enkeltresultater, men på elevenes faglige utvikling over tid.

**V13:** Vi prøver å ikke ansvarliggjøre noen på resultatene til elevene, men på utvikling.

**I:** Hvorfor det?

**V14:** Fordi du kan føle deg veldig mislykket hvis ikke du får til det du tenker at du vil få til av resultater. Og så er det noe med at vi har elever som lykkes godt på tross av resultatene. Vi har elever som det er positivt bare er her, og som har omfattende lærevansker som du aldri vil kunne få inn i målområdet for læreplanen. Da kan du ikke måle om du har lykkes med dem på snittet til klassen.

I (V13) kommer det frem at Vilde ikke ønsker at noen blir ansvarliggjort på elevenes enkeltresultater i seg selv, men på utviklingen av resultater over tid. Dette begrunner hun i

(V14) med at enkeltresultatene ikke kan si noe om man har lykket med elever eller klasser, ettersom mange elever lykkes på tross av lave resultater.

Vilde forteller videre om hvilke forventninger til skolens resultater hun opplever fra foresatte:

**V15:** Jeg synes foreldrene er overraskende lite opptatt av resultatene. De er ikke så opptatt av makroresultatene, men av sitt barn. Men de blir opptatt av resultater hvis barnet ikke gjør det som forventet i et fag. Men de er nok mer opptatt av at elevene skal ha det trygt og godt når de er her, enn hvordan elevene presterer på vurderinger.

Her (V15) forteller Vilde at hun ikke opplever at foreldrene er opptatt av resultatene ved skolen, men av deres barns resultater dersom de ikke oppnår forventet resultat. Dette tilsier at foreldrene er opptatt av resultater, uten at Vilde opplever dette som en ansvarliggjøring knyttet til hennes rolle som rektor.

### **Oppsummering Vilde**

Vilde oppgir at hun opplever forventninger til elevenes vurderingsresultater fra skoleeier, og blir etterspurt resultatene av områdedirektøren. Ansvarliggjøringen er knyttet til bruken og analysen av resultatene, og ikke av resultatene i seg selv. Hun er også opptatt av at man ikke skal ansvarliggjøres for enkeltresultater, men på forbedring av resultater over tid. Hun oppgir derimot at foreldre ikke er opptatt av resultater ved skolen, men kun av eget barns resultat, dersom resultatet ikke var som forventet. Hun viser også til at hun opplever en ansvarliggjøring overfor seg selv i sin utførelse av egen jobb.

### **6.3.3 Line**

Line forteller om skoleeiers forventninger til resultater ved skolen:

**L9:** De har klare forventninger til oss. Skoleeier sier at 4 pluss, det bør en skole som dette her oppnå. De har en forventning om at vi skal tilpasse undervisningen til den enkelte elevens optimale behov, og en forventning om at vi skal klare å gi optimal læring til alle. Det er høyt, det er veldig høye krav!

I (L9) kommer det frem at Line opplever at skoleeier har forventninger om en spesifikk måloppnåelse på 4 eller høyere i snitt ved resultatene på skolen. Line forteller samtidig at skoleeier har en forventning om at skolen skal gi optimal læring til alle tilpasset elevens behov. Dette beskriver Line som høye krav.



Line forteller videre at hun har erfart at skoleeier har spesielt høye forventninger til skoler i det geografiske området til skolen hun jobber ved:

**L10:** Det er kommet et større krav til [geografisk område] og de elevene vi har her. Utdanningsetaten vil se hva vi kan få ENDA MER ut av disse elevene, og hva kan den eleven lære ENDA MER av i løpet av denne tiden.

Her (L10) uttaler Line at hun opplever at utdanningsetaten har spesielt høye forventninger til det geografiske området til skolen hun jobber ved. Hun forklarer dette ut fra at etaten ønsker å utfordre elevene ved dette området til å oppnå høyere resultater, ved språklig trykk på ”enda mer”.

Selv om Line uttaler at hun opplever at skoleeier har høye forventninger til oppnådde resultater ved skolen, føler hun seg ikke presset til å oppnå gode resultater:

**L11:** Jeg føler meg ikke presset på resultater fra skoleeier i det hele tatt. Det gjør jeg overhode ikke. Men det er klart at samtaler ofte går ut fra resultater når vi har eksamen som evalueres, og når nasjonale prøver ligger der. At de har et ønske om at man skal oppnå kanskje enda bedre resultater. Det er helt greit! Jeg føler meg ikke presset fra skoleeier, nei det gjør jeg ikke.

I (L11) gjør Line det tydelig at hun ikke føler seg presset på resultatoppnåelse av skoleeier, selv om hun i (L9) forteller om det hun beskriver som høyere krav og forventninger om spesifikk måloppnåelse på 4 eller høyere i snitt ved resultatene på skolen. Dette viser til en mulig spenning mellom den personlige opplevelsen av ansvarliggjøringen snarere enn av systemet selv.

Line forteller videre om hennes opplevelse av ansvarliggjøringen fra skoleeier:

**I:** Hva tenker du dersom en elevgruppe ikke oppnår resultater som står etter forventningene fra skoleeier?

**L12:** Da føler jeg meg ansvarlig. Fordi ansvarlig for alle resultater er jeg. Samtidig vet jeg at det tar såpass lang tid å endre ting, så det nytter ikke å se på enkeltresultater for ett år. Da må jeg se disse resultatene i forhold til andre år.

I (L12) kommer det frem at Line føler seg ansvarlig for resultatene ved skolen ut fra rollen hun har som rektor. Samtidig opplever hun en større ansvarliggjøring for resultater over lengre tid, og ikke enkeltresultater. Dette vitner om at ansvarliggjøringen er knyttet til forbedring av resultater over tid og ikke ett enkeltresultat i seg selv.

I videre samtale om ansvarliggjøring etter resultater, forteller Line om hennes opplevelse av åpenheten om og synligheten av resultater i Osloskolen:

**I:** Hvordan opplever du innsynet og åpenheten i skolens resultater?

**L13:** Det opplever jeg som positivt. Jeg er veldig åpen overfor min leder om hvilke utfordringer som er. Jeg skuler ingenting for områdedirektøren, og jeg har heller ikke skult noe for driftstyret, eller andre utenfor skolen. Alle skoler har sine resultater og sine utfordringer, og det må man være åpen på. Det er ingen skoler som scorer strålende på alle målinger, altså da kan man jo gå inn og kopiere skoler da, ikke sant. Det går ikke!

I (L13) viser Line til at hun som rektor må være åpen overfor områdedirektør, driftstyret og andre utenfor skolen om resultatene som foreligger, og eventuelle utfordringer de har. Line beskriver opplevelsen av innsynet og åpenheten i skolens resultater som positiv, og stiller seg ikke negativ til dette.

Videre forteller Line om forventninger til resultatoppnåelse fra foresatte:

**L14:** Jeg møter i økende grad foresatte som stiller krav til oss om at elevene skal få til noe mer. Særlig at de vil ha mer matematikkundervisning. Matematikk er åpenbart et høystatus-fag. Så de ønsker seg mer matematikkundervisning slik at elevene kan forsere løpet. De er redd for at barnet deres ikke skal få nok utfordringer. Så vi møter det kravet her, selvsagt, slik at elevene kan forsere skoleløpet. Vi legger veldig til rette for det.

Her (L14) viser Line til at foresatte i økende grad stiller krav til skolen om å legge til rette for at deres barn kan utvikle seg ytterligere, ved å for eksempel forsere skoleløpet raskere enn på normert tid.

### **Oppsummering Line**

Line oppgir at hun opplever høye forventninger fra skoleeier knyttet til resultater, og at hun føler et ansvar for resultatene ved skolen. Likevel føler ikke Line seg presset til å oppnå gode resultater, og viser dermed til spenninger som står i mellom et accountability-basert skolesystem og den personlige opplevelsen av å bli ansvarliggjort. Hun viser også til at utdanningssetaten har spesielt høye forventninger til resultater knyttet til det geografiske området skolen hører til, og forventninger fra foresatte om resultatoppnåelse.

### 6.3.4 Siv

Siv forteller om fokuset på resultater i Oslo kommune:

**S12:** Vi har en kommune som fokuserer veldig mye på resultater. Så det er liksom noe med at ting går nedover. Jeg blir fokusert på resultater fordi min sjef er det, og så videre... Det ligger i systemet vårt da!

Denne uttalelsen (S12) viser til at Oslo kommune som skoleeier er resultatfokusert, og at skoleleder og områdedirektør som aktører i utdanningssystemet er hierarkisk plassert i samme system. Siv forklarer ut fra dette at hun er fokusert på resultater fordi områdedirektøren er det, og at den hierarkiske relasjonen i mellom dem legger opp til det.

Siv beskriver videre skoleeiers forventninger til resultater ved skolen:

**I:** Hvordan vil du beskrive forventningene til resultater ved skolen fra skoleeier?

**S13:** De er høye. Det er skyhøye! De forventer vel egentlig at man skal bevege seg oppover hele tiden, og fremover. Jeg merker det selv også, det å hele tiden skulle bli bedre, og hele tiden søke etter noe nytt og noe annet, det er ganske tungt. Men ja, de har skyhøye forventninger på alle områder.

I (S13) sier Siv at hun opplever at skoleeier har høye forventninger til resultater ved skolen til rektor, knyttet til en stadig utvikling og forbedring av resultater. Siv opplever dette som tungt, og illustrerer dermed en personlig opplevelse av ansvarliggjøringen.

På oppfølgingsspørsmål forklarer Siv videre hva hun synes om de høye forventningene:

**S14:** Det er fint å ha høye ambisjoner, så lenge de gir støtte på det, da er det greit. Hvis tilbakemeldingene kun går på når man ikke når høye resultater og er negative, da blir det ikke bra. Så det er ting jeg håper de kan bli bedre på.

I (S14) forteller Siv om høye ambisjoner og forventninger til skolens resultater, som hun i seg selv synes er greit. Det blir derimot problematisk dersom skoleeier ikke gir positiv tilbakemelding på det som er bra, men kun fokuserer på det negative skolen ikke får til.

Siv forteller videre at hun opplever at utdanningsetaten har spesielt høye forventninger til skoler i det geografiske området til skolen hun jobber ved:

**S15:** Etaten har høye ambisjoner og det virker som om utdanningsetaten i Oslo kommune ønsker at hele det området her skal dra opp snittet i Oslo kommune. Når vi ikke gjør det i den graden de forventer, så blir de misfornøyde.

Dette sitatet (S15) vitner om at Siv opplever at utdanningsetaten har spesielt høye forventninger til det geografiske området skolen ligger i, til å dra opp snittet til Osloskolen generelt. Dersom skolene ikke innfrir forventningene, blir utdanningsetaten misfornøyd.

Siv forteller videre at hun opplever at andre måler hennes suksess som skoleleder gjennom resultatene ved skolen, og synes at det er ” greit”:

**I:** Opplever du at andre måler din suksess som skoleleder gjennom resultatene på skolen?

**S16:** Ja, det gjør de nok.

**I:** Hva synes du om det?

**S17:** Det tenker jeg er greit. Men jeg håper at de som er litt mer interessert etterspør også andre ting.

**I:** Hva tenker du om at resultatene representerer det som skjer på skolen da?

**S18:** Det er sånn jeg ikke kan tenke på. For hvis man tenker over det er det et ganske stort ansvar.

Rektor er jo ansvarlig for absolutt alt som skjer på skolen. Så hvis man tar det innover seg hver dag, så blir det for mye.

Selv om Siv i (S17) omtaler andres vurdering av hennes suksess som skoleleder ut fra resultater som ” greit”, forteller hun i (S18) at hun ikke kan tenke for mye på resultatansvaret som følger rektors rolle, fordi det blir ”for mye”. Det tyder på at Siv opplever en personlig ansvarliggjøring gjennom resultater.

Siv forteller videre om hvordan hun opplever ansvarliggjøringen basert på resultater i skolen:

**S19:** Jeg tror at det er viktig at vi står sammen som VI når vi blir målt på resultater. Jeg er ansvarlig i juridisk forstand, men det er VI som ledelse som fronter alle tingene som skjer på skolen, både om det er positivt eller negativt. Det synes jeg er viktig. Vi har snakket masse at når vi presenterer noe, så er det VI som har gjort dette, ikke jeg. Selv om jeg er hovedansvarlig og må stå i stormen noen ganger.

**I:** Hva synes du om det?

**S20:** Det synes jeg er greit. Det må være sånn, jeg har jo tatt jobben. Det er ikke alltid det er gøy, men man må jo gjøre det. Tenke at det handler ikke bare om meg. Ja, det er ting som skjedde på min skole, men jeg kan ikke ta resultatene personlig. Det er ikke meg som menneske når [navn på egen skole] gjør det bra eller dårlig på eksamen. Det handler om alt vi gjør sammen.

I (S19) forteller Siv at hun er juridisk ansvarlig for skolens virksomhet, og forklarer denne ansvarliggjøringen ut fra rollen hun har som rektor. Likevel sier hun at hun ikke kan ta resultatene eller ansvarliggjøringen av dem helt personlig, fordi det ikke er hun som person som blir vurdert og målt (S20). Hun ser derimot resultatene som en sum av det de gjør sammen som felleskap ved skolen, og snakker om resultater som et kollektivt:

**S21:** Det er utidig og meningsløst å henge ut enkeltmennesker for resultater. Det skal man ikke gjøre. Resultater er kollektivt. Man må være kollektiv i prosessen, og det er et kollektivt ansvar. Du kan ikke skinne alene. Det er ingen som er stjernen alene, da blir det veldig fort en dalende stjerne. Hvis man ikke dreier det mot det kollektive, blir det aldri så bra som ambisjonene er.

Selv om skoleeier stiller forventninger til resultatoppnåelse og ansvarliggjør rektor på dette arbeidet, har det ifølge Siv skjedd en liten endring de siste to årene:

**S22:** Jeg mener det har skjedd noe de siste to årene. Frem til 2015 var etaten overfokuset på arbeid med resultater som rektor fikk man merkelige tilbakemeldinger på, som ikke hang sammen med resultatene. Det var veldig negativt hvis man for eksempel hadde gått ned to prosentpoeng fra ett år til et annet ved eksamen. Veldig rart fokus i mitt hode, fordi det er de lange linjene som teller og betyr noe. Ett år til et annet kan man forklare på mange måter. Hvis man ser det i et tiårs perspektiv, da kan man begynne å snakke om resultater. Nå er det litt bedre. Selv om vi nå for eksempel ikke oppnår det vi ville på norsken, får vi likevel mer dialog på det området enn det vi hadde fått for to år siden.

Her (S22) kommer det frem at Siv opplever en positiv endring mot en bedre dialog mellom utdanningsetaten og skoleleder om bruk av resultater i ungdomsskolen. Hun beskriver etaten som veldig resultatfokuset, men som har ”bedret” seg de siste par årene.

Videre forteller Vilde om hvordan hun opplever at foreldre etterspør resultater:

**S23:** De forventer høye resultater, men jeg har fått veldig lite spørsmål om skolens resultater på skolenivå, noe de selvfølgelig finner på nettsidene hvis de er interessert. I begynnelsen fikk de det på foreldremøtene, men det har jeg kuttet ut. Jeg går ikke gjennom det på foreldremøtene mer fordi de ikke er interessert i det. De er interessert i sitt barn, ”hvordan har mitt barn det på skolen?”.

Her (S23) forteller Siv at foreldrene ikke er interesserte i resultatene på skolenivå, men i resultatene til sitt eget barn. Hun viser også til at skolens resultater blir publisert offentlig på skolens nettsider, og at de er tilgjengelige for foreldre å lese der.

Videre forteller Siv om hennes opplevelse av åpenheten om og innsynet av resultatene til skolen:

**I:** Hva synes du om åpenheten og innsynet i resultatene til skolene?

**S24:** Det synes jeg er greit. Jeg synes det er fint jeg. Da behøver de ikke å lure. Vi har hatt folk som har ringt hit og spurt da, og da tenker jeg at det er viktig å forklare dem.

**I:** Folk som har ringt å spurt?

**S25:** Ja, altså foreldre som lurer på når de flytter hit, ”skal mitt barn gå her?”. Da undersøker de litt. Så ringer de og spør om resultatene.

I denne uttalelsen sier Siv at synes åpenheten og innsynet til resultatene ved skolen er ”greit” og ”fint”. Hun forteller også at foreldre som vurderer at barnet deres skal starte på skolen, ringer skolen for å undersøke hvilke resultater de har og ønsker at rektor skal forklare hvorfor de fikk de resultatene. Dette betyr at Siv opplever at potensielle foreldre ved skolen er interessert og opptatt av skolens resultater på skolenivå, mens når man får barnet ved skolen er man heller interessert i barnets resultater på elevnivå.

### **Oppsummering Siv**

Siv oppgir at hun opplever høye forventninger fra skoleeier, og at det ligger en spesiell forventning fra utdanningsetaten at skoler i det geografiske området til skolen Siv jobber på, skal dra opp snittet til resultatene i Osloskolene generelt. Siv forteller også at den personlige ansvarliggjøringen av henne som rektor er stor, men at hun samtidig er opptatt av at ikke enkeltpersoner skal bli ansvarliggjort resultatene, fordi resultater ifølge henne er et kollektivt ansvar. Det kommer også frem at potensielle foreldre ved skolen er opptatt av skolens resultater, og foreldre med barn på skolen er opptatt av eget barns resultater.

### **6.3.5 Eva**

Eva forteller at hun opplever at Oslo kommune har høye forventninger til resultatoppnåelse på skolen:

**E13:** Jeg opplever at det er høye forventninger på alle plan. Du skal lykkes og klare deg på alle områder. Så det er helt klart at jeg blir målt på resultater, men ikke bare på resultater. Min lederinnsats også. Jeg blir også evaluert.

Uttalelsen (E13) viser at Eva opplever forventninger fra skoleeier knyttet til resultater, og at hun blir målt etter resultatene i seg selv, samt hennes lederinnsats i arbeidet med vurderingsresultatene. Dette innebærer at Eva befinner seg i en underordnet hierarkisk posisjon der skoleeier står i posisjon til å ansvarliggjøre henne på resultater ved skolen og stiller forventninger til hennes rolle som rektor i dette arbeidet.

I videre samtale beskriver Eva hvordan hun opplever denne rollen:

**I:** Hvordan opplever du denne type oppmerksomhet?

**E14:** Det er veldig alright. Jeg synes det er veldig deilig at jeg to ganger i året skal gå gjennom jobben min, og sitte sånn og forklare hvorfor jeg har fått de og de resultatene.

**I:** Hvorfor trives du med det?

**E15:** Hvorfor skal jeg ikke trives med det? Jeg synes det er veldig fint å bli sett i jobben min. Akkurat som lærerne synes det er fint jeg skolevandrer. Jeg er stolt av den jobben jeg gjør og liker å snakke om den!

I (E14) og (E15) beskriver Eva forventningene om resultatoppnåelse og oppmerksomheten hun får relatert til dette fra skoleeier som ”deilig”. Hun begrunner denne opplevelsen med at hun føler seg sett i jobben som rektor. Dette kan forstås som en anerkjennelse hvor handlingene til rektor blir synliggjort for offentligheten, som hun må stå til rette for i en offentlig sammenheng.

Eva trekker videre frem områdedirektørens rolle i opplevelsen av ansvarliggjøring fra skoleeier:

**E16:** Områdedirektøren følger opp resultatene, slik at vi blir etterspurt både resultatene i seg selv og analysen. Da kommer direktøren hit og har samtaler med oss på det.

Her (E16) viser Eva til at hun opplever ansvarliggjøring av resultatene i seg selv og analysen av resultatene gjennom områdedirektøren, og at hun blir etterspurt disse i samtaler mellom rektor og områdedirektøren.

Eva forteller videre at hun opplever at andre måler hennes suksess som skoleleder gjennom resultatene ved skolen:

**I:** Opplever du at andre måler din suksess som skoleleder gjennom resultatene på skolen?

**E17:** Det har jeg aldri tenkt over. Ja, det måtte være mine sjefer da. Ja, det tror jeg.

**I:** Hva tenker du om det da?

**E18:** Jeg synes det er helt okei. Det er jo noe med det at rektor har ansvaret for alt. Resultatene sier jo en ting, men det de er opptatt av er min evne til å sette fokus på det, og forklare hvilke tiltak vi skal iverksette for å få det bedre til! Så du kan si at mine sjefer er opptatt av mine resultater, ja!

**I:** Føler du at du kan stå ansvarlig for de resultatene du blir ansvarliggjort?

**E19:** Ja. Jeg må jo si det. Det ansvaret tar jeg!

I (E17)-(E19) beskriver Eva opplevelsen av å bli vurdert etter skolens resultater som ”helt okei” fordi ”rektor har ansvar for alt” (E18). Dette vitner om at rektor legitimerer ansvarliggjøringen fra skoleeier med rollen som rektor. I (E19) oppgir også Eva at hun kan stå ansvarlig for resultatene hun blir ansvarliggjort, og tar dette ansvaret.

I tillegg til å beskrive ansvarliggjøring fra skoleeier, opplever Eva også en ansvarliggjøring på resultatene fra foreldre ved skolen:

**I:** Hvilke forventninger opplever du fra foreldre?

**E20:** De er ekstremt opptatt av faglig kompetanse hos læreren. De er krevende på den måten. Det er ikke [navn på egen skole]-betinget. Det er mer tiden, altså kravsamfunnet kontra pliktsamfunnet. De forventer service på en måte. Før i tiden gikk man ofte til læreren hvis man hadde et problem, som jeg mener er helt riktig. At man snakker med læreren før man eskalerer en problemstilling. Nå går man rett til rektor. Jeg bruker å si at foreldrene på [navn på egen skole] forventer at elevene er vinnere i skolekappløpet. At de kan velge på øverste hylle når de søker videregående skoler. Jeg tenker at vi blir vurdert av foreldrene ut fra den muligheten hvert enkelt barn og store grupper av barn har til å komme inn på de skolene de ønsker seg. Så resultatene blir viktige da.

Her (E20) viser Eva til at foreldrene med elever på skolen er krevende og har forventninger til skolen og rektor. Dette forklarer hun ut fra tiden vi lever i dag, der foreldre står i posisjon til å kunne forvente mye av skolen og rektor. De er opptatt av utdanning, og at deres barn skal "vinne" det Eva refererer til som "utdanningskappløpet". Dette viser til hvordan utdanningssystemet er lagt opp med karakterbasert skoleinntak, som gir muligheter for resultatorientering og ansvarliggjøring av rektorer etter resultater fra aktører utenfor skolen.

I denne sammenhengen viser Eva til innsynet offentligheten har til skolens resultater, og at dette er grunnlag for ansvarliggjøring etter resultater:

**E21:** Jeg må jo forklare resultatene våre av og til overfor folk som lurer fra vår strategiske plan på skoleporten. Men det har jeg ikke noe problem med. Nei, jeg synes det er greit at våre resultater ligger ute.

Eva omtaler i (E21) at innsynet og åpenheten i skolens resultater er greit, og stiller seg ikke negativ til dette.

### **Oppsummering Eva**

Eva uttaler at hun opplever at skoleeier har høye forventninger til oppnådde resultater ved skolen, samt hennes lederinnsats i bruken av resultatene. Hun beskriver denne oppmerksomheten som "deilig". Eva oppgir samtidig at hun føler hun kan stå ansvarlig overfor resultatene hun blir ansvarliggjort, og at hun tar dette ansvaret. Hun forteller også at foreldrene har en forventning om resultatoppnåelse og ansvarliggjør skolen på resultater etter hvilke muligheter barna deres får til å komme inn på videregående skoler. Hun synes også å anerkjenne åpenheten og innsynet i skolens resultater offentlig.



## 7 Analyse og drøfting

Min undersøkelse har hatt som formål å studere rektors rolle som skoleleder sett i lys av Oslo kommunes styringskontekst, ved å undersøke hva som kjennetegner rektorenes bruk av resultater i styring og ledelse av skolen, og hvordan rektorene opplever ansvarliggjøring i dette arbeidet. I dette kapittelet analyserer og drøfter jeg forskningsspørsmålene opp mot mitt analytiske rammeverk presentert hver for seg.

### 7.1 Rektorenes bruk av vurderingsresultater

I tabellen nedenfor har jeg oppsummert sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 1 i en matrise: *Hva forteller rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen?* Her fremkommer rektorenes uttalelser om resultatenes bruksområde på elev-, lærer- og skolenivå, med tilhørende kategorier for bruksområder som fremkom i intervjuene.

Tabell 4: Sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål	Tema	Kategorier	Informant					
			J	V	L	S	E	
Hva forteller rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen?	Elevene	Kartlegge faglig nivå	J	V	L	S	E	
		Kartlegge tilført læring	J	V	L	S	E	
		Rangering	J					
	Læreren	Analysere og vurdere undervisningspraksis		J	V	L	S	E
		Tilpasse og endre undervisningspraksis		J	V	L	S	E
		Oppfølging av undervisningspraksis	Individuelle oppfølgings-samtaler	J	V	L		
			Arbeid i faggrupper	J		L	S	E
			Personalet			L		
	Skolen	Planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen		J	V	L	S	E
		Legitimere innsats og iverksetting av tiltak		J	V	L	S	E
		Å måle om innsatsen de gjør virker			V			
		Sammenligning mellom resultater		J	V		S	E
		Sammenligning mellom skoler		J		L	S	
		Ressursstyring		J			S	E

### **7.1.1 Elevnivå**

Det første temaet som fremkommer ut fra rektorenes betraktninger om bruk av resultater på skolen, er knyttet direkte til elevene. Her har jeg funnet at alle informantene bruker elevenes vurderingsresultater til kartlegging av elevenes faglige nivå, og kartlegging av tilført læring. Jon er derimot den eneste rektoren som oppgir at han bruker resultatene til å lage egne rangeringer av elevene etter faglig nivå. Av data fremkommer det dermed at rektorene bruker elevenes vurderingsresultater primært til kartlegging av elevenes læring, og i mindre grad til rangering.

#### **Kartlegging av elevenes læring**

I min undersøkelse finner jeg at alle rektorene bruker elevenes vurderingsresultater til å kartlegge elevenes faglige nivå. Rektorene oppgir at de anser det som viktig med oversikt over hvilket faglig nivå elevene ligger på, og forklarer dette ut fra et kontrollbehov. Overgangsprøven blir i denne sammenhengen brukt til å kartlegge elevenes faglige nivå ved inngangen til ungdomsskolen av Jon og Line (J5)(L3). Nasjonale prøver og eksamen blir deretter omtalt som viktige vurderinger av alle rektorene, som gir informasjon om elevenes faglige nivå, som de bruker for å dokumentere elevenes prestasjoner gjennom ungdomsskolen. Dette står i tråd med utdanningsetatens beskrivelse om at ”systematisk kartlegging (...) er det viktigste grunnlaget for oppfølging av elevene” (Utdanningsetaten, 2017, s. 13). Tilsvarende funn er gjort i flere prosjekter, blant annet ASAP- og PraDa-prosjektet, der skoleledere rapporterte om økt bruk av prøver og tester for å dokumentere elevenes læring og for å gi kontroll og oversikt over elevenes prestasjoner til blant annet skoleledere (Elstad et al., 2008; Prøitz et al., 2017). Sammen med tidligere prosjekter, viser min undersøkelse til en tendens om at rektorer i Osloskolen bruker elevenes vurderingsresultater som styringsinstrument for å kartlegge elevenes læring. Styringssystemet i Osloskolen kan dermed kjennetegnes som et resultatorientert styringssystem, der resultatmålinger brukes i fremskaffelse av data som en kontrollmekanisme og styringsinstrument i skolen.

Dagens skolepolitikk kjennetegnes ved en forventning om stadig forbedring av elevenes resultater over tid (Hallinger, 2003; Hargreaves & Fink, 2006; Skedsmo & Møller, 2016). Ved å kartlegge elevenes faglige nivå jevnlig gjennom ungdomsskolen, kan vurderingsresultatene også brukes til å kartlegge elevenes progresjon i fagene. Mine

informanter oppgir at de er opptatt av forbedring av resultater. Dette er i tråd med funn fra ISSPP, som også avdekket et fokus på forbedring av resultater blant skoler i Norge (Møller et al., 2009). Resultater som viser forbedringer i faget, gir ifølge mine informanter en indikasjon på læringen som er tilført elevene fra et tidspunkt til et annet. I denne sammenhengen blir nasjonale prøver trukket frem, der re-testen på 9. trinn ifølge rektorene gir en god indikasjon på tilført læring fra da samme test ble gjennomført på 8.trinn. Dette er i tråd med Tveit (2014) sin forskning på vurderingssystemet i Norge, der nasjonale prøver blir brukt som verktøy til å avdekke elevenes faglige kompetanse og progresjon i faglig utvikling. Mine informanter refererer til dette som tilført læring, og beskriver dette som viktig å jobbe med i skolen (J6)(V3)(L1)(S4)(E4). Informantene bruker verbene ”flytte”, ”løfte” og ”skyve” elevene opp et nivå eller en karakter, og forstår det som skolens ”oppdrag” og ”mandat” å sørge for at elevene har en faglig progresjon i fagene (J2)(E20). Rektorene forklarer betydningen av tilført læring med å gi elevene best mulig utgangspunkt for å søke seg til videregående skoler etter ungdomsskolen. Dette viser til utdanningssystemets karakterbaserte skoleinntak, der elevenes resultater er avgjørende for inntak til videregående skole gjennom konkurransepoeng etter §1 i forskrift om inntaksregler for videregående skoler i Oslo kommune (Forskrift om inntaksregler for vg-skoler, 2016, § 1). Dette tyder på at organiseringen av utdanningssystemet tillegger resultater en vesentlig betydning, noe som er med på å skape en forventning om at ansatte ved skolen har ansvar for å forbedre elevenes resultater gjennom ungdomsskolen.

Av data kommer det videre frem at elevenes vurderingsresultater brukes til å rangere elevene etter faglig nivå. Jon oppga at han lager egne lister han kaller ”watch list”, som rangerer elevene etter resultatoppnåelse, med formål om at elevene som ikke viser en forbedring av resultater, skal få ekstra oppfølging av både læreren og ledelsen (J7). Dette er en form for ressursstyring, der rangeringen av elevene gir styringsinformasjon til ledelsen om hvilke elever som skal få ekstra oppfølging ut fra resultatene deres. Jon fortalte også at de rangerer elevene etter forventninger om resultatoppnåelse, der elevene blir rangert etter fargekodene rødt, gult og grønt som indikasjon på om elevene ligger under, på, eller over forventet måloppnåelse (J8). Dette fremstår som en form for styring etter forventninger til elevenes resultater, der rangeringslister brukes som verktøy i videre arbeid mot forbedring av prestasjoner. Denne bruken av resultater er i tråd med prinsipper om forventningsledelse (Hopmann, 2008), der rektor styrer etter forventningene som blir stilt til elevenes resultatoppnåelse. Fargekodingen rødt, gult og grønt kan videre tyde på at resultater som

tilfredsstillende forventningene i gult område ikke er godt nok, og at man forventer at elevene skal oppnå resultater som ligger over forventningene i grønt område. Dette gir en følelse av at man stadig forventes å forbedre resultater, og at man skal jobbe for å oppnå det som er bedre enn nåværende prestasjon. Selv om rangeringer av elevenes faglige prestasjoner kan gi nyttig informasjon til rektor i videre styring og ledelse av skolen, kjenner man ikke til hvilken effekt dette har på elevenes læring og utvikling. Det kan virke som at slike rangeringer ikke verdsetter det man har oppnådd, og at man aldri skal være fornøyd med egne prestasjoner fordi man alltid kan bli bedre. Rangering av elevenes prestasjoner krever derfor en bevissthet om hvordan rangeringen er til for elevenes fordel, og ikke kun et kontrollelement for rektor.

Studien viser at rektorene primært bruker elevenes vurderingsresultater som styringsinstrument på elevnivå til kartlegging av læring, men ikke for å styre elevene direkte i form av interne rangeringer. Ut fra funnene kan det dermed tyde på at rektorrollen på elevnivå er preget av administrativt arbeid, som innebærer dokumentasjon av elevenes faglige nivå internt på skolen, i tillegg til at enkelte vurderingsresultater skal rapporteres inn til statlige myndigheter. Eva beskriver dokumentasjonskravet som ”det generelle sukket fra alle rektorer” og forteller at hun skulle ønske seg mindre byråkratisering, og mer tid til å være til stede for elevene (E12). Dette er i tråd med forskning som viser til et omfattende rapporterings- og administrasjonsstyrt skolesystem (Gunter, 2016), og at rektorene er mer opptatt av elevene, og ikke det administrative arbeidet i rollen som rektor (Andenæs & Møller, 2016). Samtidig viser informantene mine til behovet for kontroll og oversikt over elevenes faglige nivå, og at elevene må testes for å gi skolen denne oversikten (J3). Dette viser til spennet mellom kontroll av skolens arbeid på den ene siden, og som grunnlag for læring og utvikling på den andre siden. utfordringen til rektor ligger i å håndtere dette forholdet, ved å møte forventningene til både stat og skole. Mine informanter viser ikke til hvordan de balanserer dette forholdet, men synes at styringssystemets pålagte dokumentasjonskrav og kartlegging preger deres rolle som rektor. Dette tyder på at styringssystemet i Oslo legger en sterk administrativ føring for utøvelsen av rollen som rektor.

Rektorenes bruk av resultater for å kartlegge læring blir derimot ikke kun forstått som et mål i seg selv, ettersom skolens kvalitet og elevenes prestasjoner ikke automatisk blir bedre av å få informasjon om elevenes faglig nivå. Rektorene er derfor opptatt av å bruke informasjonen

om elevenes faglige nivå i videre arbeid i skolen, og at de må ha oversikt over elevenes faglige ståsted for at dette arbeidet skal være mulig.

### **7.1.2 Lærernivå**

Det andre temaet som fremkom ut fra rektorenes betraktninger om bruk av resultater på skolen, er knyttet til lærerne. Her har jeg funnet at alle informantene bruker elevenes vurderingsresultater til å analysere og vurdere lærernes undervisningspraksis, samt tilpasse og endre undervisningspraksisen etter resultatene til elevene. Rektorene hadde imidlertid variasjoner i hvordan de følger opp lærernes undervisningspraksis, gjennom individuelle samtaler, arbeid i faggrupper, og felles i personalet. Av data fremkommer det dermed at rektorene enes i bruk av elevenes vurderingsresultater primært på lærernivå til å analysere, tilpasse og følge opp lærernes undervisningspraksis etter elevenes vurderingsresultater.

#### **Ledelse av lærernes undervisningspraksis**

I forskningslitteraturen blir rektors ledelse ansett som en viktig faktor for forbedring av elevprestasjoner, og blir av mange sett på som nøkkelen til suksess i skolen (Hargreaves & Fink, 2006; Knapp et al., 2014; Leithwood & Seashore-Louis, 2012). I min undersøkelse finner jeg at alle rektorene er opptatt av å bruke elevenes vurderingsresultater i ledelse av lærerne på lærernivå i skolen. Rektorene oppgir hovedsakelig at elevenes resultater fra nasjonale prøver og eksamen brukes til å analysere og vurdere lærernes undervisningspraksis. Resultatene gir ifølge rektorene informasjon som indikerer hva elevene har behov for fra læreren, som rektor bruker i analysen av lærernes undervisningspraksis. Dette kan bety at rektorene anser elevenes resultater som representativt for hvor vellykket læreren er i sin undervisningspraksis.

Analysen og vurderingen av lærernes undervisningspraksis, er ifølge rektorene også med på å legge føringer for hvordan læreren skal tilpasse og endre egen pedagogisk praksis. Elevenes vurderingsresultater gir med andre ord informasjon om hva læreren må gjøre for å imøtekomme behovene som blir definert gjennom resultatene. Av data kan det derfor tyde på at det ligger en sterk kobling mellom elevenes vurderingsresultater og lærernes undervisningspraksis. Vilde forteller for eksempel at det er en direkte kobling mellom resultatene og praksis, og at analysen av resultatene har stor betydning for hva som skjer i klasserommene (V6). Dette er kjennetegn ved evidensbasert undervisningspraksis og

alignment (Maroy, 2015; Petty, 2009), da det vises til at vurderingsresultatene brukes som evidens for endring av lærernes praksis, og at de gjør nødvendige tilpasninger på skolen for å forbedre elevenes vurderingsresultater etter dette.

Av data fremkommer det også at lærerne tilpasser og endrer sin undervisningspraksis ut fra det utdanningsetaten definerer som viktig. Siv viser for eksempel til at utdanningsetaten er designer av sentrale vurderinger slik som eksamen, og at de må ”vurdere etter det utdanningsetaten tar utgangspunkt i” (S10). Line omtaler det som å ”skli sammen med oppgavene” (L4). Dette betyr at rektorene er opptatt av at lærerne gjør nødvendige tilpasninger lokalt etter det som blir gjort sentralt. Lærerne må tilpasse undervisningen etter hvordan utdanningsetaten legger opp eksamen, slik at de har best forutsetninger for å gjøre det bra på denne vurderingen. Hvordan utdanningsetaten legger opp eksamen blir forstått som en forventning av hva elevene skal kunne, som rektor ønsker å tilpasse seg etter. Dette er i tråd med prinsipper om forventningsledelse (Hopmann, 2008), der skolen tilpasser seg forventningene til resultatoppnåelse som blir gitt sentral fra utdanningsetaten.

Ifølge Robinson (2014) kan rektorer gjennom sin ledelse forbedre elevenes læringsprestasjoner indirekte gjennom lærernes undervisningspraksis. Betydningen av rektors ledelse av lærernes pedagogiske arbeid på skolen er dermed betydningsfullt. I tråd med dette uttrykker en av informantene, Eva, at hun ønsker å være ”pedagogisk anfører” på skolen, men at hun ikke har tid til å følge opp alle lærernes undervisningspraksis, fordi rektorrollen i større grad er preget av administrativt arbeid (E10). Vilde uttrykker også at hun må prioritere hvem av lærerne hun skal følge opp ut fra tiden hun har til rådighet, og bruker resultatene som indikasjon på hvilke lærere hun skal prioritere (V9). Dette tyder på at Vilde og Eva ønsker å lede etter prinsipper i transformational leadership, som innebærer å ha en deltakende rolle til sine ansattes utførelse av arbeidsoppgaver, og har dermed en sterk påvirkning på lærernes pedagogiske praksis (Leithwood & Riehl, 2003). Ettersom dette krever mer tid enn rektorene opplever at de har, blir mulighetene for å følge opp alle lærernes pedagogiske praksis begrenset. Dette er i tråd med forskning om at økt administrasjonsbyrde har begrenset mulighetene for pedagogisk ledelse i skolen (Aasen et al., 2012). Dette taler for at styringssystemet i Oslo kommune legger sterke føringer for rektors arbeidshverdag, der rektor er satt til mer administrativt arbeid, og gitt mindre tid til å følge opp lærernes pedagogiske praksis. Her er det relevant å diskutere hvorvidt styringssystemet i Oslo tillater rektorene å bruke tid til å veilede og følge opp lærerne, ettersom rektorene i min undersøkelse

viser til en økning av administrativt arbeid relatert til resultater som går ut over rektors rolle som ”pedagogisk anfører” på skolen. Det kan derfor tyde på at styringssystemet i Oslo kommune legger begrensninger for hvilken ledelse rektor har mulighet til å utøve.

Alle rektorene viser imidlertid at de følger opp lærernes undervisningspraksis til en viss grad gjennom elevenes resultater. Informantene oppgir at dette blir gjort gjennom individuelle oppfølgingssamtaler med lærerne, felles i personalet eller ved arbeid i faggrupper. Jon, Vilde og Line oppga at de har individuelle samtaler med lærerne om elevenes resultater, der fokuset ligger på oppfølging av elevenes progresjon og utvikling i faget læreren underviser elevene i (J12)(V9)(L7). Dette fortalte de kom i tillegg til medarbeidersamtalene, som derfor kan bli forstått som egne avtalte resultatmøter mellom rektor og lærer. Dette er en forholdsvis ny møtearena i skolen, der det er etablert rutiner for å gjennomgå elevenes vurderingsresultater, og diskutere hva de kan gjøre for å forbedre disse resultatene. Det er gjort tilsvarende funn i PraDa-prosjektet, der rektor og lærere møtes i resultatmøter for å diskutere resultatene som foreligger, samt legge plan for hva de skal gjøre for å forbedre resultatene (Prøitz et al., 2017). Dette tyder på at fokuset på resultater i Oslo kommune har vekket frem resultatmøter som ny møtearena på skolen, og er i rektors perspektiv en strategi for å følge opp lærernes undervisningspraksis gjennom elevenes vurderingsresultater.

Jon, Line, Siv og Eva oppgir også at de arbeider med elevenes vurderingsresultater i faggrupper på skolen. Jon forteller at han intervensjonerer i møtene til faggruppene, der han ”pusher” lærerne på deres undervisningspraksis for å forbedre resultatene til elevene (J13). Siv oppgir at ledelsen følger spesielt opp fag der elevene ikke oppnår resultater som står til forventningene de har til elevene (S11). Dette kan knytte rektors ledelse til prinsipper ved forventningsledelse (Hopmann, 2008), der rektor leder organisasjonen etter forventningene som stilles til virksomheten, her forstått gjennom forventningene skolen har til elevenes vurderingsresultater i enkelte fag.

Line oppgir også at de legger frem elevenes vurderingsresultater for hele personalet, og at de er opptatt av å drøfte skolens resultater som helhet med alle ansatte på skolen. Dette er i tråd med prinsipper i transformational leadership, der rektor ønsker å motivere ansatte til å jobbe mot felles mål for virksomheten, der de deler resultatene i flokk (Leithwood & Riehl, 2003). Ettersom dette kun ble omtalt av Line, ser ikke dette ut til å være et utstrakt bruksområde rektorene prioriterer når de skal følge opp lærernes undervisningspraksis.

Samlet sett viser funnene at elevenes vurderingsresultater blir brukt til indirekte koordinering av elevene gjennom rektors ledelse og veiledning av lærernes undervisningspraksis, hovedsakelig gjennom individuelle resultatmøter mellom rektor og lærer, samt arbeid i faggrupper (Hopmann, 2008).

### **7.1.3 Skolenivå**

Det tredje temaet som fremkom av rektorenes betraktninger om bruk av resultater på skolen, er på skolenivå. Her har jeg funnet at alle informantene bruker elevenes vurderingsresultater til planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen, samt for å legitimere innsats og iverksette tiltak. Funnene tyder også på at de sammenligner elevenes resultater på forskjellige vurderinger, og noen bruker de også til å sammenligne skolen med andre skoler i området. Det er derimot færre som bruker elevenes resultater til å måle om innsatsen de gjør virker, samt til ressursstyring. Av data fremkommer det dermed at rektorene bruker elevenes vurderingsresultater primært til planlegging og videreutvikling av skolen.

#### **Videreutvikling av skolen**

I lys av fokuset på forbedring av resultater i Osloskolen, har skoleleder fått et større ansvar for å drive utviklingsarbeid, legge strategier for utvikling i fremtiden, og å implementere nye tiltak (Abrahamsen & Aas, 2016). I tråd med dette oppgir mine informanter at de bruker elevenes vurderingsresultater, i hovedsak fra nasjonale prøver og eksamen, til planlegging av utviklingsarbeid og videreutvikling av skolen. Tilsvarende funn ble også gjort i PraDa-prosjektet, der et av hovedfunnene var at elevenes resultater blir brukt som styringsinformasjon på skolen til å planlegge utviklingsarbeid og profesjonsutvikling (Mausestagen et al., 2018; Prøitz et al., 2017). Vilde forteller for eksempel at resultatene på eksamen blir bruk direkte inn mot årsplanene på skolen, der de er opptatt av at planene for skoleåret er hybride dokumenter som de endrer på etter resultatene og forventninger til resultatoppnåelse ved skolen (V6). Bruk av elevenes vurderingsresultater i planleggingen av skoleåret kan knyttes til teori om backward planning (Elmore, 1979; Wiggins & McTighe, 2005), der rektorene planlegger og organiserer skoleåret etter et ønsket utbytte for elevenes resultater på vurderingene, snarere enn ut i fra overordnede mål for opplæringen. Dette vitner om en tendens hvor rektorer i Osloskolen bruker elevenes vurderingsresultater og forventninger til resultatoppnåelse på skolenivå som styringsinstrument i planlegging og videreutvikling av skolen.



Som en del av arbeidet med videreutvikling av skolen, fremkommer det av data at rektorene bruker elevenes resultater som grunnlag for å legitimere en innsats og iverksette tiltak til forbedring på skolene. Målet er ifølge rektorene å utvikle elevenes faglige nivå ytterligere, som igjen står i tråd med forventningene om forbedring av resultater (Hallinger, 2003; Hargreaves & Fink, 2006; Skedsmo & Møller, 2016) og teori om forventningsledelse (Hopmann, 2008). Eva oppga for eksempel at elevene som scorer lavt på nasjonale prøver får tilbud om ekstra undervisning i egen gruppe med hensikt å forbedre resultater til neste år, som del av prosjektet ”prosjekt for bedre gjennomføring” (E3). Resultatene legitimering av iverksettelse av tiltak blir også tydeliggjort gjennom rangering av elever etter svake resultater, som brukes til å rette ekstra oppmerksomhet og tiltak til disse elevene, slik Jon forteller om på sin skole (J7). Vilde forteller at også tiltakene de har iverksatt blir vurdert etter resultatene til elevene, for å måle om innsatsen har gitt ønskede virkninger ut fra behovet som ble definert.

Rektorenes ansvar for utviklingsarbeid og iverksetting av tiltak ut fra resultatene som foreligger på skolen, blir ansett som en forholdsvis ny side ved rektorrollen (Abrahamsen & Aas, 2016). Elevenes vurderingsresultater inneholder omfattende og kompleks informasjon om elevenes faglige nivå og utvikling, som rektorene skal bruke som grunnlag til å iverksette tiltak. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er om rektorer har kompetanse til å kunne omsette informasjonen fra vurderingsresultater til konkrete tiltak for videre læring og utvikling i skolen på en god måte, eller om dette burde ligge utenfor rektors handlingsrom. Innføringen av rektorutdanningen og økte midler til etter- og videreutdanning av rektorer, kan ses som en konsekvens av, og et viktig tiltak for den nye forståelsen av rollen som rektor. Styrking av skoleledelsesfeltet ser dermed ut som et viktig offentlig virkemiddel for å styrke både kvaliteten i opplæringen, og effektiviteten av driften på skolen. Det kan derfor se ut til at styringssystemet i Oslo kommune legger opp til at rektorrollen krever videreutdanning i skoleledelse for å ha kompetanse til å møte de nye arbeidsoppgavene som medfølger rektorrollen, slik som iverksetting av tiltak på skolenivå.

Av data fremkommer det også at rektorene sammenligner elevenes resultater fra forskjellige vurderinger internt på skolen. Jon, Vilde, Siv og Eva oppgir at de sammenligner eksamensresultatet med standpunktkarakterene til elevene, der man har en forventning og et ønske om at resultatene på standpunktkarakter og eksamen er samstemte. Siv sin uttalelse om at de vil ha en vurderingspraksis på skolen som samsvarer med det utdanningssetaten tar

utgangspunkt i på eksamen (S10), eksemplifiserer hvordan skolen tilpasser vurderingspraksisen sin til hvordan elevene blir vurdert sentralt. Forholdet mellom vurderingsresultatene på standpunktkarakter og eksamen blir forstått som et uttrykk for hvor ”strenge” eller ”snille” lærerne er i sin vurderingspraksis, om den er rettferdig i forhold til hva andre vurderer elevene til, og i hvilken grad undervisningen forbereder elevene på eksamen (Galloway, Kirkebøen, & Rønning, 2011). Man kan imidlertid stille spørsmål om det er hensiktsmessig å sammenligne eksamenskarakteren med standpunktkarakteren, ettersom eksamen og standpunktkarakter er to forskjellige måleverktøy. Eksamen er én oppgave som har lange tradisjoner om å strukturere skolesystemet ved å sikre en mest mulig rettferdig overgangsordning mellom skoleslag, i dag administrert av utdanningsdirektoratet, og som vurderes av eksterne sensorer, organisert av fylkesmennene. Standpunktkarakterer blir derimot bestemt av faglæreren, og er en sluttvurdering av opplæringen i et fag som skal dekke alle kompetansemålene over tid. Man kan derfor diskutere hvilken nytte man får ved å sammenligne to ulike måleverktøy, og hvilken betydning sammenligningen har for elevenes læring.

Jon, Line og Siv oppgir videre at elevenes resultater blir brukt til å sammenligne egen skole med skoler i nærheten. Dette er en strategi for *benchmarking*, som innebærer å måle standarder av prestasjoner mot andres prestasjoner for å sammenligne (Marsh, 2009). Rektorene begrunner dette med at naboskolene ligger relativt likt på resultatstatistikken som egen skole, og at det derfor er ”naturlig” å sammenligne seg med disse (J11)(L6)(S8). Rektorene forteller ikke at de bruker sammenligningen videre i arbeid på skolen. Det kan derfor virke som at de sammenligner resultatene til nytte for ledelsen på skolen, uten at det nødvendigvis har en videre betydning for elevenes læring og utvikling.

Selv om Jon, Line og Siv oppgir at de sammenligner egen skoles resultater med andres, betyr det ikke nødvendigvis at det er en konkurranse om resultatoppnåelse blant skolene. Vilde og Line oppga for eksempel at de ønsker gode resultater i forhold til andre skoler, men at det ikke er en konkurranse (V8)(L6). Eva fortalte også at de verken sammenligner seg med andre skoler, eller opplever en konkurranse (E9/10). Siv forteller derimot at det for to år siden var en større konkurranse blant ungdomsskoler i Oslo om å oppnå best resultater, men at dette ikke er gjenstand for samme oppmerksomhet lenger. Hun uttaler at man ”ikke blir bedre av å konkurrere” (S8), og opplever at utdanningsetaten har blitt bedre på å kommunisere forventninger til skolens resultatoppnåelse i løpet av disse årene. Dette betyr at

konkurransen om å oppnå best resultater i Oslo skolen er redusert, men at enkelte rektorer fortsatt bruker resultatene til å sammenligne seg med skoler i nærheten.

Det kom også frem i min undersøkelse at elevenes vurderingsresultater brukes til ressursstyring på skolenivå, omtalt av tre rektorer Jon, Siv og Eva. Informantene forteller at de spesielt retter oppmerksomhet til elever som oppnår svake resultater, gjennom ekstra oppfølging og konkrete tiltak mot denne elevgruppen (J7)(S6)(E3/7). Siv omtalte det som å ”løfte bunnivået” (S6), og eksemplifiserer dermed at de ønsker å bruke ressurser til forbedring av lave resultater til fordel for elever som har høyere score. Dette betyr at elevenes resultater brukes som styringsinformasjon av rektor som grunnlag til å styre skolens ressurser på skolenivå, etter elever, fag eller klasser som får svake resultater eller ikke viser forbedring av resultatene. Ressursstyring blir dermed ansett som en strategi for styring etter resultater, der rektor er opptatt av å forbedre lave resultater.

#### **7.1.4 Oppsummering**

På bakgrunn av forskningsintervjuene og anvendt teori, virker det som at resultatene og forventninger til forbedring av resultater legger føringer for hvordan rektorene styrer og leder skolen. Det kan virke som at data og tall har en gjennomgående appell, og som har betydning for styring og ledelse i skolen. Rektorene forklarer bruken av vurderingsresultater ut fra både et summativt og formativt formål. For det første sier rektorene at de bruker elevenes vurderingsresultater til å fremskaffe informasjon om elevenes faglige nivå, ved å kartlegge elevenes læring på elevnivå. For det andre viser rektorene til bruk av resultatene i forbedringsarbeid på lærernivå og skolenivå. Resultatene brukes her til analyse og vurdering av lærernes undervisningspraksis, samt oppfølging av lærerne gjennom ledelse på lærernivå. Resultatene blir videre brukt i planlegging, organisering og videreutvikling på skolenivå.

Analysen av rektorenes betraktninger viser at formålene med bruk av vurderingsresultatene hovedsakelig handler om læring og forbedring av resultater for den enkelte elev, så vel som utdanningssystemet. Selv om jeg finner noen variasjoner i fortellingene til rektorene om bruk av vurderingsresultater på skolen, fremstår rektorene som relativt samstemte i uttalelsene, og er gjennomgående bevisste hva og hvordan de bruker resultatene på skolen. Rektorenes uttalelser om resultatenes bruksområde knytter informantene spesielt til teori om forventningsledelse, og eksemplifiserer hvordan rektorer innenfor styringssystemet i Oslo

kommune er opptatt av å innfri forventningene fra andre aktører om forbedring av elevenes resultater. Rektorenes betraktninger knyttet til forskningsspørsmål 1 tyder på at systemet fungerer som et administrativt styringsmiddel, der skolens praksis og rektors arbeid med å forbedre resultatene til den enkelte elev står sentralt, og er preget av elevenes vurderingsresultater.

## 7.2 Ansvarliggjøring etter elevenes vurderingsresultater

I tabellen nedenfor har jeg oppsummert sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 2 i en matrise: *Hvilke ansvarliggjøringsmekanismer erfarer rektorene fra ulike aktører innenfor styringssystemet i Oslo?* Temaene i matrisen fremkom ut fra rektorenes betraktninger i intervjuene, og etter Sinclair (1995) og Burke (2005) sine teorier om accountability.

Underkategoriene er knyttet til aktører man kan oppleve ansvarliggjøringen fra. Matrisen gir oversikt over informantene som oppgir at de opplever en ansvarliggjøring fra nevnte aktører knyttet til resultater, eller deres bruk av resultater i styring og ledelse av skolen (Figur 1).

Tabell 5: Sentrale funn i lys av forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål	Tema	Kategorier	Informanter				
Hvilke ansvarliggjøringsmekanismer erfarer rektorene fra ulike aktører innenfor styringssystemet i Oslo?	Upward accountability/ political & professional accountability	Utdanningsetaten			L	S	
		Skoleeier	J	V	L	S	E
		Områdedirektør	J	V	L	S	E
	Outward accountability/ public accountability	Foresatte	J		L		E
		Potensielle foresatte	J			S	
		Media	J				
	Downward accountability/ managerial accountability	Lærere eller annet pedagogisk personale					
	Inward accountability/ personal accountability	Egne personlige og etiske standarder		V		S	

### 7.2.1 Upward accountability

Studier viser at ansvarliggjøringen av rektor har økt, og at det stilles høyere forventninger til resultatoppnåelse der rektor må svare for sin skoles utvikling og resultater til blant annet nasjonale myndigheter og skoleeier (Hopmann, 2008; Ottesen & Møller, 2011). Det første temaet som fremkom ut fra rektorenes betraktninger om ansvarliggjøring etter elevenes vurderingsresultater, er *upward accountability* (Burke, 2005). Dette innebærer en ansvarliggjøring overfor overordnede ut fra en hierarkisk inndeling av ansvarsområder. I min undersøkelse fant jeg at alle rektorene opplever en ansvarliggjøring fra overordnede myndigheter. Dette skjer gjennom forventninger til spesifikk resultatoppnåelse og/eller arbeid med resultater på skolen fra utdanningsetaten, Oslo kommune som skoleeier og områdedirektøren.

#### Et accountability-basert skolesystem

Alle rektorene i min undersøkelse oppgir at de først og fremst opplever forventninger til elevenes resultatoppnåelse fra Oslo kommune som skoleeier. Forventningene blir beskrevet som ”høye” (L9)(S13)(E13), og skoleeier blir oppfattet som å verdsette arbeid som gir resultatforbedringer (J17). Ansvarliggjøringen etter elevenes resultater forklares av rektorene gjennom den hierarkiske posisjonen de befinner seg i innenfor skolesystemet, der de profesjonelle rollene til aktørene legitimerer ansvarliggjøringen. I denne sammenhengen oppgir alle rektorene at de opplever en *strukturell-profesjonell ansvarliggjøring* (Sinclair, 1995), som innebærer at den profesjonelle rollen man har definerer hvordan man velger å uttale seg og handle i visse situasjoner. Rektorene begrunner ansvarliggjøringen fra skoleeier ut fra jobben man har som rektor, og at den medfører et resultatansvar.

Resultatansvaret til rektor innebærer at rektorene formelt sett er juridisk ansvarlig for skolens resultater på ulike målinger, og ansvarlig for å sette i verk tiltak for å følge opp resultatene (Ottesen & Møller, 2011). Resultatene fra sentrale målinger, slik som nasjonale prøver og eksamen, skal rapporteres inn til skoleeier, gjennom områdedirektøren. Som rektorenes nærmeste sjef, har områdedirektørene et oppfølgingsansvar overfor rektorene, som blant annet blir utøvd gjennom en årlig personlig medarbeidersamtale, der skolens resultater fra strategisk plan blir gjennomgått (Utdanningsetaten, 2016c). Mine informanter viser til disse samtalene som resultatfokuseret, der de snakker om resultatene som foreligger, og hva skolen skal gjøre for å forbedre resultatene. Dette er en form for resultatmøter, tilsvarende det rektor

selv har med lærerne på skolen i oppfølging av deres undervisningspraksis. Rektorene opplever å bli etterspurt resultater fra områdedirektøren, og forklarer dette gjennomgående ut fra ansvarliggjøringsformen *strukturell-profesjonell ansvarliggjøring* (Sinclair, 1995). Vilde omtaler det som ”naturlig” at hennes områdedirektør etterspør resultater (V10), og Jon mener at ”det er klart at det er sånn. Det er jo jobben hans!” (J16). Rektorene legitimerer denne ansvarliggjøringen ut fra rollene de har som profesjonelle aktører, og synes å anerkjenne dette.

Av data fremkommer det videre at rektorene opplever at utdanningsetaten legger klare og ubestridelige føringer og rammer for skolens virksomhet, som er utenfor rektor sin kontroll og myndighet. I denne sammenhengen viste informantene til det som defineres som *strukturell-politisk ansvarliggjøring* (Sinclair, 1995), som innebærer hvordan beslutninger om skolens virksomhet blir tatt sentralt av overordnede myndigheter. Dette er avgjørelser og prosedyrer rektor må følge. Jon viste her til hvordan Oslo kommune har tatt avgjørelsen om resultater som satsningsområde på skolen (J14/15). Eva snakker om rapporteringskrav, og en byråkratisering av samfunnet som preger hennes rolle som rektor, og som hun skulle vært foruten (E12). Line og Siv opplever på sin side at forventningene til resultater fra utdanningsetaten er spesielt høye knyttet til det geografiske området skolene til Line og Siv tilhører, der det forventes at de skal dra opp snittet i Oslo kommune. Dersom forventningene ikke blir innfridd, får rektor et forklaringsbehov (L10)(S15). Dette er forhold som ligger utenfor rektor sin kontroll og myndighet, men som likevel har store innvirkninger på rektor sin arbeidshverdag. Denne ansvarliggjøringsformen viser til hvilke forventninger overordnede myndigheter har til skolens virksomhet, og at rektorrollen er preget av forventningene som stilles. Dette er en strategi i tråd med teorier om forventningsledelse (Hopmann, 2008), der rektor stadig må jobbe for å tilfredsstille forventningene utdanningsetaten har til skolens virksomhet. Den valgte strategien tyder på at rektorene arbeider innenfor et tydelig hierarkisk og accountability-basert skolesystem, der de som ledere i skolen står som resultatansvarlig overfor utdanningsetaten, skoleeier og områdedirektør.

Ansvarliggjøringen rektorene opplever kan både omhandle resultatene i seg selv, i tillegg til bruken av resultatene på ulike nivå i skolen. Av data finner jeg variasjoner i rektorene sine uttalelser om hvilke forhold rektor opplever å bli ansvarliggjort for. Line oppgir at hun opplever forventninger om spesifikke karaktersnitt på 4,0 eller høyere i gjennomsnitt på

skolen (L9). Vilde oppgir derimot at det er utelukkende analysen av resultatene hun blir etterspurt, og ikke resultatene i seg selv (V12). Eva oppgir at hun blir ansvarliggjort for begge deler (E16). Variasjonene indikerer at rektorenes ansvarsplikt for skolens resultater varierer. Denne variasjonen kan skyldes flere forhold, blant annet at rektorene forholder seg til forskjellige områdedirektører som tillegger resultatansvaret et ulikt fokus. Ettersom Line og Eva har samme områdedirektør som nærmeste sjef (områdedirektør 3), og samtidig har variasjoner i uttalelsene om hvilke forhold de opplever ansvarliggjøring på, tyder det på at resultatansvaret ikke defineres ut fra hvilken områdedirektør rektorene forholder seg til. Variasjonene kan derfor skyldes andre forhold, slik som forhold på den enkelte skolen. Dette viser at ansvarliggjøringen ikke har å gjøre med hva områdedirektøren selv vil, men hva utdanningsetaten og Oslo kommune som skoleeier ønsker for virksomheten. Områdedirektøren blir i denne sammenhengen forstått som videreformidler av forventningene fra kommunen, og at ansvarliggjøringen blir opplevd fra skoleeier og utdanningsetaten *gjennom* områdedirektør.

Selv om alle rektorene oppgir at de opplever en *upward accountability* (Burke, 2005), viser rektorene til ulike holdninger tilknyttet denne ansvarliggjøringen. En av rektorene, Eva, oppga at hun opplever denne oppmerksomheten fra skoleeier som ”deilig” (E14). De andre fire informantene omtaler den som ”helt alright” (J15), ”ok” (V10), og ”greit” (L11)(S14). Dette tyder på at de tilsynelatende er lojale overfor det oppdraget de har, og er i liten grad i opposisjon til et styringssystem basert på ansvarliggjøring. Eva begrunner hennes opplevelse med at hun føler seg ”sett” i rollen som rektor, gjennom å måtte svare for seg på skolens resultater og hennes ledelse i dette arbeidet. Dette leder meg videre til funn om åpenhet og innsyn i skolens resultater i Osloskolen.

### **7.2.2 Outward accountability**

Søgnen (2017) påpeker at synlighet er et sentralt prinsipp i Osloskolen. Prøveresultatene til Osloskolene er synlige overfor de ulike nivåene i skolesystemet gjennom skoleporten og MinOsloskole.no. Dette er ifølge Elstad (2009) en strategi for ansvarliggjøring av rektor. Det andre temaet som fremkom ut fra rektorenes betraktninger om ansvarliggjøring etter elevenes vurderingsresultater, er *outward accountability* (Burke, 2005). I min undersøkelse har jeg funnet at alle rektorene opplever forventninger til resultatoppnåelse utenfor skolen fra

foreldre, potensielle foreldre, og/eller media. I dette står rektor ansvarlig overfor offentligheten gjennom synliggjøring av resultatene til skolen.

### **Synlig læring i Osloskolen**

I min undersøkelse finner jeg at alle rektorene oppgir at de opplever en *personlig-offentlig ansvarliggjøring* (Sinclair, 1995), som omhandler synligheten alle handlinger til rektor har for offentligheten, og at de står ansvarlig for eventuelle ”feil” eller ”mangler” i dette arbeidet. Line omtaler åpenheten og innsynet av skolens resultater som ”positivt” (L5), og Siv og Eva omtaler det som ”greit” (S12)(E9). Ingen av mine informanter uttrykker negativitet eller misnøye knyttet til offentliggjøringen, åpenheten eller innsynet i skolens resultater, men synes å anerkjenne at det er slik. Dette er et interessant funn, ettersom andre studier avdekker at skoleledere i Norge er imot offentliggjøringen resultater (Arbeidsgruppen, 2009; Møller et al., 2010; Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2013; Utdanningsforbundet, 2015) . Mine informanters positive innstilling til offentliggjøringen av skolens resultater, kan imidlertid ha en sammenheng med at de kan vise til gode resultater. Dette er dermed en mulig forklaring på hvorfor Eva opplever oppmerksomheten som ”deilig”.

Synliggjøringen av resultater ved enkelte vurderinger kan antas å bidra til å gi større forventninger til resultatoppnåelse, og kan medføre at rektorer velger å prioritere vurderinger som blir publisert offentlig i arbeid med resultater ved skolen. I min undersøkelse fant jeg at rektorene gjennomgående prioriterer arbeid med resultater fra nasjonale prøver og skriftlig eksamen. Nasjonale prøver og skriftlig eksamen er vurderinger som er til gjenstand for offentliggjøring, der resultatene blir gjort tilgjengelige på skoleporten og MinOsloskole.no. Siv omtalte i (S3) at hun ikke vektlegger muntlig eksamen i arbeid med resultater på skolen, og forklarer blant annet dette med at utdanningsetaten og media ikke er så opptatt av det. Det kan dermed antydes at synliggjøringen av vurderingene i Oslo kommune medfører at rektorene vektlegger arbeid med disse vurderingene på skolene for å oppnå gode resultater man kan vise til. Dette kan knyttes til teori om forventningsledelse, ettersom rektor ser ut til å prioritere arbeid med resultater som blir offentliggjort, og som andre dermed har forventninger til (Hopmann, 2008). Offentliggjøringen av skolens resultater blir dermed en mekanisme som bidrar til ansvarliggjøring av rektor.

I intervjuene oppgir rektorene at foresatte i økende grad stiller høye krav til skolens virksomhet, og forklarer dette ut fra en trend i samfunnet der foreldre står i posisjon til å



kunne forvente mer av skolen enn det er gjort tidligere. Line forteller blant annet at flere foreldre krever at skolen skal legge til rette for eget barn, ved å for eksempel gi muligheten til å forsere skoleløpet raskere enn på normalt tid. Dette er forventninger Line er opptatt av å innfri (L14). Eva forteller også at foreldre forventer at deres barn skal ”vinne utdanningskappløpet” og ansvarliggjør rektor ut fra muligheten skolen gir dem til å oppnå dette (E20). Hun forteller også at foreldre i større grad henvender seg til rektor i stedet for læreren ved forhold de ikke er fornøyde med på skolen. Jon opplever også at foreldre henvender seg til ham dersom de ikke er fornøyde med lærerens undervisningspraksis (J20). Dette tyder på at relasjonen mellom rektor som skoleleder og foreldre med barn på skolen er preget av forventninger til elevenes resultatoppnåelse. Alle rektorene oppgir imidlertid at foreldrene med barn på skolen er mer interessert i eget barns resultater, enn av skolens makroresultater (J20) (V15) (L14) (S23) (E20). Dette betyr at rektorene ikke opplever en ansvarliggjøring fra foreldre vedrørende resultater på skolenivå, men knyttet til resultatene til barnet deres og rektors arbeid med enkeltsaker.

Goldring (1993) argumenterer for at tilfeller der foreldre har høye forventninger til skolens virksomhet, utfordrer rektors rolle som skoleleder. Foreldrenes forventninger og ansvarliggjøring revitaliserer ifølge henne den opprinnelige rollen til rektor som skolens overordnede leder til en ”mellomleder”, der foreldrene har mer makt og innflytelse på skolens virksomhet. Ingen av mine informanter uttrykker å bli utfordret på sin rolle som skoleleder av foreldrene slik Goldring påpeker, men de synes å anerkjenne ansvarliggjøringen fra foreldre. Det er likevel muligheter for at rektor sin rolle utfordres i sin tradisjonelle form, uavhengig av rektorenes uttalelser og bevissthet. Mitt datamateriale tyder på at rektor må forholde seg til et forventningssamfunn gjennom foreldre med barn ved skolen, som preger rollen som rektor. Rektorene opplever imidlertid ikke å bli utfordret på egen rolle av den grunn.

Av data fremkommer det videre at potensielle foreldre ved skolen etterspør skolens makroresultater, i motsetning til foreldre med barn på skolen. Jon og Siv oppgir at de må svare for skolens resultater på henvendelser fra foreldre som vurderer å la barnet deres starte på skolen (J19)(S25). Dette tyder på at potensielle foreldre bruker skolens resultater som indikasjon på om de ønsker at deres barn skal begynne ved skolen. Ettersom resultatene til skolen er tilgjengelige offentlig på skolens nettsider, får rektorene forespørsler om de kan forklare resultatene og hvordan de jobber med de på skolen, snarere enn hva resultatene er.

Dette kan knyttes til Oslo kommunes inntaksområder, som gjør at foreldre står relativt fritt til å velge ungdomsskole for deres barn, og har derfor muligheten til å undersøke skolens arbeid med resultater i inntaksområdet deres. Inntaksområdene i Oslo kommune ser dermed ut som en ansvarliggjøringsmekanisme i skolen, der rektor står til ansvar for skolens resultater overfor potensielle foreldre som grunnlag for valg av ungdomsskole.

I intervjuene vises det også til media som aktør for offentlig ansvarliggjøring av rektor. I forskningslitteraturen argumenteres det for at media skaper urealistiske forventninger til skolen i offentligheten, og at dette er med på å skape en ansvarliggjøringskultur mot skolen i samfunnet (Elstad, 2009; Marsh, 2009). Ved å publisere indikasjoner på prestasjoner blant skoler med rangeringer over ”gode” og ”dårlige” skoler ut fra elevenes vurderingsresultater, stimulerer det til økt fokus på vurderingsresultater som blir publisert offentlig. Dette vil igjen føre til ansvarliggjøring av rektor, som står som hovedansvarlig for skolens resultater. Kun en av rektorene, Jon, oppgir at han har fått henvendelser fra media om skolens resultater, og har blitt kontaktet av en lokalavis angående skolens resultater på nasjonale prøver. Han omtaler derimot ikke dette direkte som ansvarliggjøring, og sier at det ”ikke er interessant i et læringsperspektiv”, og at det kun er ”en måleenhet som andre er opptatt av” (J21). Man kan likevel anta at en opplevd oppmerksomhet rundt skolens resultater fra media stimulerer til en resultatfokusert ledelse og styring av skolen, og dermed også en ansvarsfølelse tilknyttet dette. Dette kan videre medføre en konkurransedrevet skole, der rangeringer av media skaper konkurranse mellom skoler om best omdømme. Medias rolle ved å offentliggjøre rangeringer av resultater på skoler, viser at media opererer som et element i en funksjonerende accountabilitystruktur.

### **7.2.3 Downward accountability**

Det tredje temaet som springer ut fra teori om accountability, er *downward accountability* (Burke, 2005). Dette innebærer en administrativ ansvarliggjøring overfor ansatte ved virksomheten. I min undersøkelse finner jeg variasjoner i rektorenes betraktninger om ansvarliggjøring av lærere og annet pedagogisk personell etter elevenes vurderingsresultater. Ingen av rektorene opplever å bli ansvarliggjort for resultater av lærerne. To av rektorene oppgir at de ansvarliggjør lærerne etter elevenes vurderingsresultater, mens to andre rektorer er opptatt av at de ikke skal ansvarliggjøre enkeltlærerne etter elevenes resultater.

### **Administrativ ansvarliggjøring av lærere**

Min undersøkelse har ingen funn som indikerer at rektorene opplever å bli ansvarliggjort for skolens resultater fra lærere eller annet pedagogisk personell. Det er likevel ikke utenkelig at lærere ansvarliggjør rektorer for bruk av elevenes resultater, ettersom man kan anta at lærere opplever vurderinger som nyttige dersom resultatene fra dem blir fulgt opp av ledelsen. Det kan derfor hende at lærerne forventer at rektor setter fokus på, og følger opp deres undervisningspraksis uten at dette er direkte kommunisert overfor rektor som en ansvarliggjøring.

Jeg finner videre at to av rektorene, Jon og Line, ansvarliggjør lærerne for elevenes resultater. Jon oppgir at lærerne må forklare elevenes vurderingsresultater overfor rektor, og hva de skal gjøre videre for å forbedre resultatene til neste vurdering (J12). Line forteller også at lærerne må svare for seg på elevenes resultater (L7/8). Siv og Vilde forteller derimot at de ikke ansvarliggjør lærere for elevenes vurderingsresultater. Vilde forklarer dette ut fra at man kan lykkes på tross av resultatene, og at hun i stedet er opptatt av å ansvarliggjøre lærerne for den faglige utviklingen til elevene over tid (V14). Siv forteller at det er ”meningsløst” å ansvarliggjøre enkelte lærere for resultater, fordi resultater er et kollektivt ansvar og ”hvis man ikke dreier det mot det kollektive, blir det aldri så bra som ambisjonene er” (S21). Eva uttaler at hun verken opplever en ansvarliggjøring fra lærerne, eller at hun ansvarliggjør lærerne for elevenes vurderingsresultater.

### **7.2.4 Inward accountability**

Det fjerde temaet som fremkom ut fra rektorenes betraktninger om ansvarliggjøring etter elevenes vurderingsresultater, er *inward accountability* (Burke, 2005). Dette innebærer en personlig ansvarliggjøring etter egne etiske standarder, og blir gjerne forklart ut fra at man er en del av en større helhet, og holder seg selv personlig ansvarliggjort ut fra dette. Selv om en stor del av å være resultatansvarlig som rektor handler om den personlige ansvarliggjøringen som er tilknyttet personlige og etiske standarder, finner jeg at kun to av rektorene opplever en direkte personlig ansvarsfølelse knyttet til deres arbeid med resultater på skolen.

### **Personlig ansvarsfølelse**

Av data fremkommer det at to av informantene, Vilde og Siv, opplever en *inward accountability* (Burke, 2005), gjennom forventninger til personlig utførelse av jobben som

rektor knyttet til et sett moralske og etiske verdier. Vilde og Siv sine uttalelser kan knyttes til en *strukturell-personlig ansvarliggjøring* (Sinclair, 1995), som innebærer en opplevelse av å stå personlig ansvarlig i rollen som rektor i lys av personlige standarder. Vilde uttrykker at hun ikke er fornøyd med egen jobb dersom elevene ikke har vist en forbedring av resultatene (V11), og Siv uttrykker at den personlige ansvarliggjøringen av rektor er stor (S18), og at det er tungt å hele tiden skulle bli bedre og stå til ansvar for resultatene (S13).

Personlig medarbeidersamtale med områdedirektør er et element som knytter rektorenes resultatansvar til den personlige ansvarsfølelsen, ettersom samtalen omhandler rektors profesjonsutøvelse og lederatferd. Her defineres forventningene som stilles til rektorene, og det gis korrigerende tilbakemeldinger relatert til skolens resultatoppnåelse og rektors lederatferd, samt rektorenes karriere og personlige utvikling (Utdanningsetaten, 2016c). Ingen av rektorene omtalte imidlertid en personlig ansvarsfølelse relatert til denne, selv om de anerkjenner denne samtalen som en ansvarliggjøringsform gjennom områdedirektør.

Selv om Siv forteller at hun opplever den personlige ansvarsfølelsen som tung, prøver hun å håndtere dette ved å tenke at resultatene er et kollektivt ansvar, og at hun ikke blir personlig ansvarliggjort for skolens resultater selv om hun i juridisk forstand er hovedansvarlig (S20). Ut fra mitt datamateriale, ser det dermed ut til at rektorene knytter den personlige ansvarsfølelsen til andre dimensjoner innenfor ansvarliggjøring, slik som den profesjonelle rollen man har som rektor. Dette kan forklares med at spørsmål om ansvar overfor personlige standarder og etiske verdier er vanskelig å måle og definere. Ettersom man i denne ansvarliggjøringsformen definerer den personlige ansvarsfølelsen selv, kan det være lett å oversette dette til andre dimensjoner innenfor accountability.

### **7.2.5 Oppsummering**

Oppsummert viser analysen av funnene etter forskningsspørsmål 2 at den hierarkiske relasjonen mellom aktørene i utdanningssystemet legger opp til et resultatfokuset styringssystem, som ansvarliggjør rektor for elevenes vurderingsresultater. Rektorene opplever å bli ansvarliggjort både for resultatene i seg selv, og arbeid med resultatene i deres styring og ledelse av skolen. Ansvarliggjøringen blir hovedsakelig erfart fra utdanningsetaten og Oslo kommune som skoleeier, og gjennom områdedirektør som etterspør resultatene i personlig medarbeidersamtale. Rektorene oppgir at de også erfarer en ansvarliggjøring fra

offentligheten. Foreldre etterspør enkeltresultater til deres barn, mens potensielle foreldre etterspør skolens makroresultater og arbeidet med resultater på skolenivå. Media er også en sentral aktør som bidrar til ansvarliggjøringsmekanismer overfor rektor. Det er derimot variasjoner i hvordan rektorene omtaler ansvarliggjøringen, der enkelte rektorer opplever den som ”deilig” og andre ”helt ok”.

Sammen eksemplifiserer rektorene hvordan offentliggjøring av resultater, personlig medarbeidersamtale, karakterbasert skoleinntak, fritt skolevalg, desentraliseringen i styringssystemet og medias offentliggjøring av skolens resultater er ulike ansvarliggjøringsmekanismer i styringssystemet i Oslo kommune som bidrar til at rektorene blir ansvarliggjort resultater i skolen.

## 8 Avslutning

I denne siste delen av masteroppgaven vil jeg foreta en oppsummerende konklusjon, der jeg forsøker å svare på problemstillingen. Deretter vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger, og løfte frem implikasjoner for utdanningspolitikk og fremtidig forskning når det gjelder rektors rolle i styring og ledelse av skolen, og ansvarliggjøringsmekanismer som gjør seg gjeldende i denne sammenhengen.

### 8.1 Oppsummerende konklusjon

I min undersøkelse har jeg hatt som formål å undersøke hvordan styringssystemet i Oslo kommune erfares av rektorer på ungdomskoler i Osloskolen, gjennom en beskrivelse av hva som kjennetegner rektorers bruk av elevenes vurderingsresultater, samt hvordan rektorene opplever å bli ansvarliggjort i styringssystemet. Problemstillingen var som følger: *Hva kjennetegner rektorers bruk av vurderingsresultater i styring og ledelse av skolen, og hvordan erfarer rektorer å bli ansvarliggjort i styringssystemet i Osloskolen?*

Studien tyder på at elevenes vurderingsresultater legger føringer for hvordan rektorene styrer og leder skolen. Rektorers bruk av vurderingsresultater i styring og ledelse av skolen kjennetegnes generelt sett ved et formål om forbedring av elevenes resultater. Mine informanter oppgir at de opplever at mange har forventninger om forbedring av resultater, og at de er opptatt av å innfri disse forventningene. Rektors rolle kjennetegnes dermed ved en forventningsstyrt ledelse, der de bruker elevenes vurderingsresultater på elev- lærer- og skolenivå til å forbedre elevenes resultater gjennom ungdomsskolen. Her oppgir rektorene at de bruker elevenes vurderingsresultater først og fremst for å kartlegge og dokumentere læring, og videre i ledelse av lærerne gjennom tilpasning og oppfølging av lærernes undervisningspraksis. Vurderingsresultatene brukes i tillegg av rektorene i videreutvikling og planleggingsarbeid på skolenivå. Elevenes vurderingsresultater blir dermed oppfattet som betydningsfulle, ettersom de gir styringsinformasjon til rektor på tre nivåer, og er dermed et viktig ledergrep i skolen.

Rektorene oppgir videre at forventningene som stilles til resultatforbedringer i skolen er kommunisert fra utdanningsetaten, Oslo kommune som skoleeier og områdedirektør, i tillegg fra offentligheten gjennom foreldre, potensielle foreldre og media. Rektor forstår det som sin

rolle å sørge for at forventningene til elevenes resultater blir oppfylt, og opplever en ansvarliggjøring knyttet til dette. Ansvarliggjøringen er knyttet til elevenes vurderingsresultater i seg selv, der rektor opplever å bli etterspurt tallene. I tillegg opplever det en ansvarliggjøring knyttet til rektors bruk av resultater på skolen i ledelse og styring. Rektorene synes å anerkjenne ansvarliggjøringen både fra overordnede myndigheter og offentligheten, og legitimerer den ut fra den profesjonelle rollen de har i jobben som rektor.

Ut fra rektorenes betraktninger kan det tyde på at styringssystemet i Oslo kommune er bygget opp omkring flere ansvarliggjøringsmekanismer som legger føringer for rektors rolle som skoleleder. Her blir offentliggjøring av resultater, personlig medarbeidersamtale, karakterbasert skoleinntak, fritt skolevalg, desentraliseringen i styringssystemet, og medias offentliggjøring av skolens resultater, trukket frem som ansvarliggjøringsmekanismer. Disse elementene bidrar til at rektorene blir ansvarliggjort resultater i skolen, og legger opp til en resultatorientert ledelse og styring av skolen.

Resultatstyringen gjennom testbasert ansvarliggjøring blir med dette en styringsform der man kan påstå at rektorer har profesjonell frihet og autonomi, men samtidig er underlagt nasjonale føringer i utdanningssystemet som indirekte styrer handlinger og tanker i det samme systemet. Osloskolen som styringssystem, i lys av mitt datamateriale, fremstår dermed som et hierarkisk og accountability-basert styringssystem, der samspillet mellom styringsnivåer og styringsmidler bidrar til å ansvarliggjøre rektor i skolen.

## **8.2 Avsluttende betraktninger og forslag til veien videre**

I min undersøkelse virker det som at informasjon om elevenes resultater har en universell appell som gir styringsinformasjon til rektor på flere nivåer i skolen. Elevenes vurderingsresultater blir dermed et viktig ledergrep i skolen, og prioriteres i arbeid av rektor. Det er likevel knyttet en usikkerhet til hva bruken av vurderingsresultater betyr for elevene, ettersom det ikke er påvist at resultater, prøving og testing i seg selv har en positiv effekt på elevenes læring. Vi trenger data om elevresultater, men på en måte som motvirker at data blir et mål i seg selv, og dermed en hindring for læring og utvikling. Risikoen er at vurderingene som gir resultatinformasjon om elevenes læring ikke fungerer som et middel for å utvikle en god skole for alle, men at bruken av vurderingene blir et mål i seg selv. På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmålet om styringssystemet i Oslo kommune er mer et hindrer for

læring for elevene enn en støtte, i tråd med kritikk fra Hargreaves og Shirley (2012) som argumenterer for at styringssystemet er lagt opp på statens premisser og ikke elevenes. Dette reiser spørsmålet og utfordringen om hvordan man kan bruke resultatinformasjon som virkemiddel for styring og ledelse i skolen, som ikke hindrer elevenes læring og utvikling. For å finne ut dette er man avhengig av å inkludere elevene i undersøkelser i en større grad enn det forskningsfeltet har hatt en tradisjon for å gjøre. Det er derfor sentralt å rette et større fokus mot elevenes opplevelse av vurderingsresultater i ungdomsskolen, og hvilken effekt resultatene har på elevenes læring.

Evidensbasert praksis er basert på at utdanningspolitikken krever dokumentasjon som bevisførsel for å legitimere hva slags type praksis som fungerer, hvordan og med hvilke resultater. Denne bevisførselen blir en del av prosessen med å legitimere politiske beslutninger (Petty, 2009). Det er imidlertid et spørsmål om data om elevprestasjoner gir tilstrekkelig informasjon for å danne grunnlag for politikkutforming og forbedring av resultater. Vurderinger fremskaffer ikke objektive data, men omhandler prosesser der man setter verdi på noe som er observert. Ved å fokusere på elevs testresultater som grunnlag for politikkutforming, prøver man å komme med konkrete svar på spørsmål som omhandler et svært komplisert samspill mellom sosiale realiteter. I dette samspillet blir metoder og verktøy for vurdering viktig for å kunne føre en kunnskapsbasert politikk, og disse metodene og verktøyene blir også styrende for skolens virksomhet, for innhold og organisering av undervisning og læring. Videre er det også et spørsmål om hvilken rolle profesjonelle perspektiver spiller i prosessene med å analysere og tolke vurderingsresultater, og i avgjørelser knyttet til hva slags konsekvenser resultatene skal få for politikk og praksis.

I min undersøkelse kom det frem at rektorene primært bruker elevenes vurderingsresultater på eksamen og nasjonale prøver i arbeid på skolen. Andre vurderinger slik som standpunktkarakterer er derimot ikke omtalt som like betydningsfulle i arbeid med forbedring av resultater. Standpunktkarakterer har opprinnelig vært lærerens makt og primære vurderingsverktøy, som det har ligget en del pedagogiske virkemidler i. I dag ser det derimot ut til at standpunktkarakterene er et elevresultat som i mindre grad brukes for videreutvikling. Standpunktkarakterene har også størst innvirkning på elevenes samlede konkurransepoeng som brukes i søknad til videregående skole, fordi det er flest av dem. Det ville vært interessant å undersøke hvorfor andre vurderingsformer, slik som standpunktkarakter, ikke er til gjenstand for samme oppmerksomhet som eksamen og nasjonale prøver.



Informantene mine viste til høye forventninger til resultatforbedringer fra både overordnede myndigheter og offentligheten, samt ansvarliggjøringsmekanismer i Oslo kommune som preger deres rolle som skoleleder. I en situasjon hvor det å stilles til ansvar fremmes som en vei til økt kvalitet for elevenes opplæringstilbud, er det viktig å spørre om skoleleder kan ta ansvar for alt de stilles til ansvar for. Man bør derfor skille mellom argumenter som retter seg mot norsk utdanningspolitikk, og argumenter som retter seg mot den egne virksomheten. Skoleleder kan kun gjøre noe med egen virksomhet, og bør derfor være forsiktig med å ta på seg ansvar for annet enn det man har innflytelse over. Elevenes resultater kan forklares av flere faktorer som verken rektor som leder, eller de ansatte på skolen har kontroll over – for eksempel elevsammensetningen. Ingen av mine informanter oppgir imidlertid at de opplever å bli ansvarliggjort for forhold de ikke kan ta ansvar for. Det er derimot ingen garanti for at de likevel ikke blir ansvarliggjort for områder de ikke kan ta ansvar for, ettersom man kan være ansvarlig for noe uten å føle seg ansvarliggjort. Det er også sentralt å balansere graden av ansvarliggjøring, ettersom det ikke vil være rom for å ta ansvar hvis ansvarliggjøringen i et utdanningssystem blir for stor. Dette reiser spørsmålet om hvor mye ansvarliggjøring et system tåler.

Det går frem av min studie at offentliggjøring av skolens resultater er en sentral ansvarliggjøringsmekanisme i Oslo skolen. Mine informanter stiller seg imidlertid positive til offentliggjøringen og åpenheten om resultatene på skolen, og uttaler ikke en negativitet knyttet til dette. Ettersom informantene i min studie jobber ved skoler med relativt høy score på resultatstatistikker, kan dette være en forklaring på hvorfor de trives med dette innsynet, og at enkelte opplever det som ”deilig (E14). Ettersom jeg ikke har inkludert skolens resultater i mitt undersøkelsesområde, har jeg ikke kunnet kommentere denne tendensen ytterligere. Det ville imidlertid vært interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom skolens vurderingsresultater og rektorenes holdninger til åpenheten og innsynet i resultatene, ved å sammenligne med rektorer som jobber ved skoler som scorer lavt på resultatstatistikkene.

Dette er spørsmål som vil være aktuelt å undersøke i videre studier.

# Litteraturliste

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88. doi: 10.1080/00220620.2016.1092426
- Andenæs, K., & Møller, J. (2016). *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbeidsgruppen. (2009). Rapport fra Arbeidsgruppen om offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver Lastet ned 02.04.2018 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport-offentliggjoring-nasjonale-prover-juni-2009.pdf>
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I T. I. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242-260). Stockholm: Liber.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopmann, S. (2004). Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for lærernes praksis. Lastet ned 18.04.2018 fra <https://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/Hopmann.pdf>
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Burke, J. C. (2005). *Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic, and market demands*: Jossey-Bass San Francisco, CA.
- Clarke, J. (2015). Inspections: Governing at a distance. I Sotiria Grek & Joakim Lindgren (Red.), *Governing by Inspection* (s. 11-26). New York: Routledge.

- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I Møller Jorunn & Eli Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 95-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*: ASCD.
- Danermark, B., Ekstrom, M., & Jakobsen, L. (2005). *Explaining society: an introduction to critical realism in the social sciences*: Routledge.
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful School Leadership in Times of Change*. Netherlands: Springer-Kluwer.
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. New York: Routledge.
- Drucker, P. (1976). What Results Should You Expect? A User's Guide to MBO. *Public Administrative Review*, 3, 12-19.
- Elmore, R. F. (1979). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616. doi: 10.2307/2149628
- Elstad, E. (2009). Schools Which Are Named, Shamed and Blamed by the Media: School Accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189. doi: 10.1007/s11092-009-9076-0
- Elstad, E., Hopmann, S., Langfeldt, G., & Sivesind, K. (2008). Ansvarliggjøring i praksis. Program Kunnskap, utdanning og læring.
- Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2010). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir forlag.
- Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap? : läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om inntaksregler for vg-skoler. (2016). *Forskrift 26. oktober 2016 nr. 1270 om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Oslo kommune, Oslo*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/LTII/forskrift/2016-10-26-1270>.
- Forskrift om skolebytteregler. (2004). *Forskrift 23.juni 2004 nr. 1157 om skolebytteregler for Oslo kommunes grunnskoler, Oslo*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/OV/forskrift/2004-06-23-1157>.

- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8th ed. utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Galloway, T. A., Kirkebøen, L. J., & Rønning, M. (2011). Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt-og eksamenskarakter. Lastet ned 04.04.2018 fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/181177/rapp\\_201104.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/181177/rapp_201104.pdf?sequence=1)
- Goldring, E. B. (1993). Principals, parents, and administrative superiors. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 93-117.
- Granheim, M., Lundgren, U., & Tiller, T. (1990). Utdanningskvalitet–styrbar eller ustyrilig. *Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole, Tano, Oslo, Norway*.
- Gronn, P. (2012). Interviewing leaders, penetrating the romance. I Ann R. J. Briggs, Marianne Coleman & Marlene Morrison (Red.), *Research methods in educational leadership and management* (Vol. 3). Los Angeles: Sage.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunter, H. M. (2016). *New public management and the reform of education : European lessons for policy and practice*. London: Routledge.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., Wang, W.-C., Chen, C.-W., & Liare, D. (2016). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*: Springer.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as Relational Work: Risk and Opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262.

- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability 1. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. doi: 10.1080/00220270801989818
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor: konkurranse uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- King, N. (1998). Template Analysis. I G.; Cassell Symon, C. M. (Red.), *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide* (s. 118-134). London: Sage.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om organisering og styring av utdanningssektoren (St. Meld. nr. 37 1990-1991)*.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233.
- Knapp, M., & Hopmann, S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. I Michael Uljens & Rose M. Ylimaki (Red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (s. 229-256). Cham: Springer International Publishing.
- Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-focused leadership in action: Improving instruction in schools and districts*: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet (L06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring (Meld. St. nr. 19 2009-2010)*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. nr. 21 2016-2017)*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvåle, G., & Elstad, E. (2008). «Det er ditt val!» Om fritt skuleval i norske kommunar IGjert Langfeldt, Eyvind Elstad & Stefan Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (s. 153-178). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kvåle, G., & Langfeldt, G. (2008). Evaluering af Det nationale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS): noen aktuelle funn og fortolkninger. Lastet ned 20.04.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Nasjonalt-kvalitetsvurderingssystem-NKVS-evalueringens-forstedel/>
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*: National College for School Leadership Nottingham.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Majone, G. (1994). The rise of the regulatory state in Europe. *West European Politics*, 17(3), 77-101. doi: 10.1080/01402389408425031
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84.
- Maroy, C. (2015). Comparing Accountability Policy Tools and Rationales. I *Governing Educational Spaces* (s. 35-56): Springer.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*: Routledge.

- Mausethagen, S., Prøitz, T., & Skedsmo, G. (2018). Teachers' use of knowledge sources in 'result meetings': thin data and thick data use. *Teachers and Teaching*, 24(1), 37-49. doi: 10.1080/13540602.2017.1379986
- Mausethagen, S., Skedsmo, G., & Prøitz, T. S. (2016). Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen - rom for læring? *Nordiske organisasjonsstudier*, 1, 79-97.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2009). School Leadership in an Age of Accountability: Tensions between Managerial and Professional Accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46. doi: 10.1007/s10833-008-9078-6
- Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 15, 23 sider).
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353. doi: 10.1080/00220620.2013.822353
- Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741. doi: doi:10.1108/09578230910993113
- NOU 1989:5. (1989). *En bedre organisert stat*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2013). OECDs gjennomgang av evaluering og valuering innen utdanning Norge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL\_15.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2016). Organisational routines—the interplay of legal standards and professional discretion. *European Educational Research Journal*, 15(4), 428-446.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching: A practical approach*: Nelson Thornes.

- Prøitz, T. S., Mausethagen, S., & Skedsmo, G. (2017). Data use in education: alluring attributes and productive processes. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 1-5. doi: 10.1080/20020317.2017.1328873
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*: Hans Reitzel.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research : the unity and diversity of method* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press.
- Regjeringen. (2018). *Politisk plattform. Jeløya-plattformen*. . Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cfd7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>.
- Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*: Open university press.
- Rihoux, B., & Ragin, C. (2009). *Configurational comparative methods: qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15): John Wiley & Sons.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring : governance på norsk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og Translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting, organizations and Society*, 20(2-3), 219-237.
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I Eyvind Elstad, Stefan Hopmann & Gert Langfeldt (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 62-93). Oslo: Cappelen.
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition? : perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. (no. 118), Faculty of Education, University of Oslo Unipub, Oslo.
- Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconsistencies and problematic issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 5-20.



- Skedsmo, G., & Møller, J. (2016). Governing by new performance expectations in Norwegian schools. I H.; Hall Gunter, D.; Serpieri, R.; Grimaldi, E. (Red.), *New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice* (s. 53-65). London: Routledge.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement* (Vol. 3). Hague: Martinus Nijhoff.
- Spillane, J. P., & Seashore Louis, K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. I J. Murphy (Red.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (s. 83-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, 50(155), 17-28.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Philadelphia: Open University Press
- Søgnen, A. (2017). Astrid Søgnen om volden i Osloskolen, om sosial kontroll og familievold, om Oslo som integreringsmaskin - og om bønnenrom. I Hanne Skartveit (Red.), *VG Podcast*. VG.no.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse : makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforl.
- Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. *Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS*, 2.
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221-237. doi: 10.1080/0969594X.2013.830079
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for nasjonale prøver. Lastet ned 31.10.2017 fra <http://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Hva er Skoleporten. Lastet ned 20.11.2017 fra <https://skoleporten.udir.no/omskoleporten/vis?artikkelid=32>
- Utdanningsetaten. (2012). Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune. Lastet ned 02.11.2017 fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>
- Utdanningsetaten. (2015, 23.10.2015). Organisasjonskart. Lastet ned 14.11.2017 fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13207341/Innhold/Politikk og administrasjon/Etater og foretak/Utdanningsetaten/Organisasjonskart Utdanningsetaten.jpg](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13207341/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Etater%20og%20foretak/Utdanningsetaten/Organisasjonskart%20Utdanningsetaten.jpg)

- Utdanningsetaten. (2016a). Rundskriv 1 2016 - Prøve- og oppfølgingsplan for skoleåret 2016/2017. Lastet ned 11.11.2017 fra  
<https://nordstrand.osloskolen.no/siteassets/nyheter/rundskriv-1-2016--prove--og-oppfolgingsplan-for-skolearet-20162017-med-vedlegg.pdf>
- Utdanningsetaten. (2016b). Skoletilhørighet på ungdomstrinnet skoleåret 2017/2017 - beslutning. Lastet ned 02.11.2017 fra  
[https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13167435/Innhold/Skole og utdanning/Skoler og skoletilhørighet/Skolekrets/Beslutning%20nye%20skolekretser%202017%20ungdomstrinnet/Skoletilhørighet%20på%20ungdomstrinnet%20skoleåret%202017-2018%20-%20beslutning.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13167435/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Skoler%20og%20skoletilhørighet/Skolekrets/Beslutning%20nye%20skolekretser%202017%20ungdomstrinnet/Skoletilhørighet%20på%20ungdomstrinnet%20skoleåret%202017-2018%20-%20beslutning.pdf)
- Utdanningsetaten. (2016c). Veiledning til Personlig Medarbeidersamtale for Ledere i Oslo Kommune. Lastet ned 11.11.2017 fra  
<http://www.ivarjohansen.no/images/stories/pdf/medarbeidersamtaleruke03012017.pdf>
- Utdanningsetaten. (2016d). Årsberetning 2016. Lastet ned 20.11.2017 fra  
<http://docplayer.me/52756319-Oslo-kommune-utdanningsetaten-arsberetning-2016.html>
- Utdanningsetaten. (2017). Årsberetning 2017. Lastet ned 04.02.2018 fra  
[https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1317349/Innhold/Skole og utdanning/Rapporter og dokumenter/Årsberetning%20Utdanningsetaten.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1317349/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/Årsberetning%20Utdanningsetaten.pdf)
- Utdanningsetaten. (u.å.-a). MinOsloskole. Lastet ned 16.04.2018 fra  
<http://www.minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no>
- Utdanningsetaten. (u.å.-b). Standardreglement for driftsstyrene i Osloskolen. Lastet ned 11.04.2018 fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1382980/Innhold/Politikk og administrasjon/Bydeler/Bydel Bjerke/Politikk i Bydel Bjerke/Politiske saker i Bydel Bjerke/2015/November/2015-11-12 Innstilling av politiske representanter til driftsstyrene i grunnskoler og videregående%20skoler/Vedlegg%201%20-%20Standardreglement%20for%20driftsstyrene%20i%20Osloskolen.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1382980/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Bjerke/Politikk%20i%20Bydel%20Bjerke/Politiske%20saker%20i%20Bydel%20Bjerke/2015/November/2015-11-12%20Innstilling%20av%20politiske%20representanter%20til%20driftsstyrene%20i%20grunnskoler%20og%20videregående%20skoler/Vedlegg%201%20-%20Standardreglement%20for%20driftsstyrene%20i%20Osloskolen.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2015). Offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver. Medlemsundersøkelse blant rektorer og skoleledere. Lastet ned 02.04.2018 fra  
[https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Rapport -Nasjonale prøver\\_jan2015.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Rapport-Nasjonale%20prøver_jan2015.pdf)
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (2 uppl. utg.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*: Ascd.

- Aas, M., Helstad, K., & Vennebo, K. F. (2016). Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 146-165.
- Aasen, P. (2006). Evaluering av Kunnskapsløftet: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle (del 1.2.6) Endelig prosjektbeskrivelse med framdriftsplan og periodisert budsjett. [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/NIFU\\_step.pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/NIFU_step.pdf)
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.
- Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 18, 20 sider).

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)



Kirsten Sivesind  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 26.06.2017

Vår ref: 54672 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.06.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54672	Rektor som "brobygger" mellom stat og skole
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kirsten Sivesind
Student	Ingrid Kongshem

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/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektorer

**UiO : Universitetet i Oslo**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Mottaker:



Dato: 11. september 2017

### Forespørsel om intervju

#### Bakgrunn og formål

Jeg retter med dette forespørsel om å gjennomføre intervju med deg i forbindelse med min masteroppgave som skrives på Master i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg rektorer i ungdomsskolen anvender vurderingsresultater i ledelse av skolens utviklingsarbeid. Studien retter et særlig fokus på hvordan egne og andres forventninger spiller inn på beslutninger som fattes.

Problemstillingen med forskningsprosjektet er: *"Hvordan ledes utviklingsarbeid i skolen gjennom bruk av forventninger og resultatkrav?"*

Utvalg av informanter er basert på henvendelse til rektorer som jobber i Oslo kommune.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datagrunnlaget hentes inn gjennom intervjuer som tar utgangspunkt i et utvalg veiledende spørsmål.

Spørsmålene omhandler vurderingsarbeidet mer generelt, om rektors bruk av resultater i utviklingsarbeidet, samt opplevelse av hvordan forventninger til resultater spiller inn på beslutninger og tiltak.

Dataene vil registreres gjennom lydopptak under intervjuet og vil i etterkant bli transkribert og analysert. Jeg anslår at intervjuet vil ha en varighet på inntil 1 time.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder for studien som vil ha tilgang til data. Personopplysninger og lydopptak vil bli lagret adskilt for å ivareta konfidensialitet. Personopplysninger vil anonymiseres for å unngå at informantene blir gjenkjent i publikasjon som offentliggjøres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Personopplysninger og opptak vil ved dette tidspunktet bli slettet.



E-post: [ingrid@kongshem.com](mailto:ingrid@kongshem.com)  
Institutt for pedagogikk  
[www.uio.no](http://www.uio.no)

**Frivillig deltakelse**

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

Jeg vil om ca. en uke ta kontakt med deg på telefon.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent: Ingrid Alderslyst Kongshem, [REDACTED]

Veileder for prosjektet: Kirsten Sivesind, [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og gjennomføres i tråd med deres retningslinjer.

**Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med hilsen

Ingrid Alderslyst Kongshem  
Masterstudent i pedagogikk, UiO

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### 1) Introduksjon

- Presentasjon av meg selv, problemstilling, samt hensikt med oppgaven.
- Informasjon om informantens personvern og anonymitet.

### 2) Hoveddel

#### **Innledning**

- Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Alder
  - Ansiennitet
  - Utdannelse
- Kan du karakterisere skolen du jobber på?
  - Elevgrunnlaget
  - Lærerkollegiet
  - Noe særegent ved skolen?

#### **Bruk av resultater**

- Hvilke vurderinger bruker du i din ledelse av skolen?
  - Hvordan bruker du dem?
- Kan du fortelle om hvilke rutiner dere har på skolen for å gjennomgå og bruke elevresultater fra ulike type vurderinger?
- Hvilke vurderinger anser du som viktige i arbeidet med resultater på skolen?
- Hvor bevisste opplever du at dere er bruken av elevresultater på skolen?
- Hvilken betydning har resultater og resultatoppnåelse for deg som rektor?
- I hvilken grad spiller resultatene inn på det du som rektor gjør?
- Hvor opptatt er du av at skolen utvikler seg i form av bedre resultater?

#### **Forventninger**

- Hvilke forventninger har du som rektor til skolens resultater?
  - Mål, strategisk plan...
- Hvilke forventninger opplever du at andre har til resultatene ved skolen? (tallene)
  - Etaten
  - Skoleeier
  - Områdedirektør
  - Foresatte

- Media
  - Andre
- Hvilke forventninger opplever andre har til din *bruk av* resultatene på skolen? (ledelse og styring)
  - Kan du fortelle om en gang du erfarte andre hadde forventninger til skolens resultater/resultatbruk?

### **Ansvarliggjøring**

- Hvorvidt opplever du ansvarliggjøring av deg som rektor knyttet til resultatene ved din skole?
- Hvem opplever du å bli ansvarliggjort resultatene og/eller bruk av resultatene fra?
- Når opplever du å bli ansvarliggjort?
- Skolens resultater på nasjonale prøver, eksamen og elevundersøkelsen ligger offentlig på skolens nettsider for alle å lese. Hva synes du om denne åpenheten og innsynet i skolens resultater?
- Opplever du at andre måler din suksess som skoleleder gjennom elevenes faglige resultater?

### **3) Avslutning:**

- Hvis du avslutningsvis skal beskrive fokuset på resultater i Oslo, hva ville du sagt da?
- Er det noe du til slutt vil tilføye?
- Er det noe du ønsker å presisere dersom du er redd noe kan bli misforstått eller er uklart?