

Sammendrag

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan ulike former for ansvar gjør seg gjeldende hos skoleledere underlagt forskjellige kommunale systemer. Dette er gjort med hjelp av en kvantitativ undersøkelse utført blant rektorer i to kommuner som benytter seg av styringssystemer som omtales som forskjellige.

Prosjektet gir en teoretisk utdyping av det angloamerikanske begrepet accountability. Prosjektet tar utgangspunkt i en forståelse av accountability som et flerdimensjonalt begrep knyttet til hva slags aktører som stiller rektorene til ansvar. Det blir også utdypet hvordan og hvilke verktøy man kan bruke for å oppnå økt accountability i skolen.

Undersøkelsen viser flere forskjeller i rektorenes oppfatning av skoleeiers styringssystem og resultatene tyder på at rektors ansvarsfølelse blir påvirket av skoleeiers styringssystem.

Forord

Veien fram gjennom denne masteren har vært lang og begivenhetsrik, og tiden jeg har brukt på den har blitt gjort lengre av at jeg har fått undervise i fag på bachelor-nivå. Jeg har hatt det veldig gøy med på masteren. Mitt studium fant sitt fokus på styring av skolen og ledelse. Gjennom mye erfaring fra politisk hold med en kommunes strategier for skolen og den faglige ballasten var det forholdet mellom skoleeier og skoleleder jeg ville bruke dette arbeidet til. Det har vært veldig langt mellom å sitte i bystyresalen og begynne på de første tankene om hvor mye innvirkning skoleeier egentlig har på skolen til nå å sitte med en ferdig oppgave. Interessen for samspeillet mellom skoleeier og rektor har ikke blitt noe mindre etter denne prosessen.

Det er mange som har hjulpet til og holdt ut med meg på veien til ferdig masteroppgave. Tusen takk til alle rektorene som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt.

Takk til Gunn Imsen for gode diskusjoner og all hjelp og veiledning fra første ide til ferdig oppgave.

Takk til med-studenter og kolleger på Pedagogisk institutt for å ha gitt meg muligheter, utfordringer og inspirasjon. Særlig takk til Silje som har holdt ut på kontor med meg gjennom hele prosessen. Og til Magnus og Karl-Arne for hjelp og støtte gjennom hele studiet, og å alltid ta dere tid til meg selv når dere egentlig ikke hadde det.

Takk til Turi og Lasse for all hjelp, støtte og sparring igjennom oppgaven. Men mest av alt for å alltid ha trodd at jeg kan få til hva som helst.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
2 ANSVAR OG ACCOUNTABILITY – EN TEORETISK KLARGJØRING	5
2.1 ACCOUNTABILITY.....	5
<i>Former for accountability</i>	7
<i>Aktiv og passiv accountability</i>	7
2.2 FEM SPØRSMÅL OM ACCOUNTABILITY	8
2.3 HVEM ER ANSVARLIG OVERFOR HVEM (RELASJON OG NIVÅ)	8
<i>Accountabilitytriangelet</i>	9
<i>Accountability i flere dimensjoner</i>	10
<i>Omdømme – den usynlige aktøren</i>	11
<i>Principal-agent teori</i>	12
2.4 HVORFOR ANSVARLIGGJØRING?	13
<i>New Public Management</i>	13
2.5 HVORDAN OG HVA (VERKTØY)	14
<i>Markedsverktøy</i>	14
<i>Desentralisering</i>	15
<i>Profesjonalisering</i>	15
<i>Management</i>	16
<i>Verktøy i samspill</i>	17
2.6 KONSEKVENSENE	17
2.7 ACCOUNTABILITY I NORGE	18
2.8 TRONDHEIM OG OSLO	20
2.9 UTDYPNING AV PROBLEMSTILLINGENE	22
3 METODE	25
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING.....	25
3.2 UTARBEIDELSE AV SPØRRESKJEMA	25
3.3 SAMMENSATTE MÅL	27
3.4 UTVALG OG GJENNOMFØRING	29
3.5 KVALITETSSIKRING	30
<i>Validitet</i>	30
<i>Reliabilitet</i>	30
3.6 ANALYSEMETODER	31
3.7 ETISKE BETRAKTNINGER.....	31
4 RESULTATER	33
4.1 DESKRIPTIVT OM UTVALGET	33
4.2 FORBEDRING I SKOLEN.....	36
4.3 FIRE DIMENSJONER AV ACCOUNTABILITY	38
<i>Upward accountability</i>	38
<i>Outward accountability</i>	43
<i>Downward accountability</i>	47
<i>Inward accountability</i>	49
4.4 BALANSE MELLOM DIMENSJONER AV ACCOUNTABILITY	51
5 DRØFTING	53
5.1 GJØRE SKOLEN BEDRE?	53
5.2 BALANSE MELLOM DIMENSJONENE	54

5.3 ER DET FORSKJELL PÅ ANSVARSFØLELSEN HOS REKTORNE I OSLO OG TRONDHEIM?	55
5.4 ER DET SAMMENHENG MELLOM SKOLEEIERES STYRINGSSYSTEMER OG REKTORNES FØLELSE AV ACCOUNTABILITY?	56
REFERANSER	58
VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMAET	61
VEDLEGG 2: T-TESTER	71
VEDLEGG 3: GODKJENNINGSBREV FRA NSD.....	89
VEDLEGG 4: E-POSTER TIL REKTORNE.....	91

1 Innledning

"Good men prefer to be accountable."

Michael Edwardes

St.meld 30 (2003-2004), som la grunnlaget for Kunnskapsløftet, la også premissene for et styringssystem for å kunne realisere skolen som kunnskapsorganisasjon.

“En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig. På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om

- klare nasjonale mål,
- kunnskap om resultater i vid forstand,
- tydelig ansvars plassering,
- stor lokal handlefrihet og
- et godt støtte- og veiledningsapparat.

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

Dette skaper et nytt styringsregime i norsk utdanning og legger grunnlaget for en mer bevisst bruk av ansvars plassering som styringsprinsipp. En tydelig ansvars plassering i alle ledd har vært med på å gi nye aktører nye ansvarsområder og har krevd et helt nytt system for å følge det opp.

Etter at kommunene fikk delegert mer ansvar med den nye kommuneloven i 1993, og særlig etter innføringen av Kunnskapsløftet, har det blitt større fokus på kommunenes ansvar for skolen. Kommunen er skoleeier for grunnskolen og har ansvar for å gi et godt skoletilbud til sine innbyggere. Dette innebærer også at man i tillegg til å følge kravene i opplæringsloven og forskriftene, er ansvarlig for å vurdere og følge opp kvaliteten i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er også skoleeier som fordeler budsjettene til skolene, så selv om skolene hovedsakelig disponerer budsjettet sitt fritt er det skoleeier som setter rammene. For at skolene og skoleeier skal lykkes slik systemet spesielt rundt Kunnskapsløftet er lagt opp, kreves det at skoleeier legger til rette for gode rammebetingelser og rutiner på det kommunale nivået. Særlig blir skoleeiers skolefaglige kompetanse fremhevet som nødvendig for å kunne gi skolene de støttefunksjonene de trenger. Men med et ganske tungt økonomiansvar for rektorene er også økonomiske og administrative støttetjenester fra

kommunen viktig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Skole er et politisk område som får mye fokus i kommunepolitikken. Kommunene legger ofte planer og setter målsetninger som kan ha mye å si for hva som skjer i skolene. Dette er en av grunnene til at skoleeier er en så interessant aktør i forhold til skolene.

Rektor har budsjettansvar, personalansvar og ansvar for den pedagogiske ledelsen, og dette gir rektorene som skolens øverste leder et omfattende og variert ansvar for alle deler av skolens virksomhet. St.meld. 30 legger også vekt på skoleledelse for å kunne oppnå en kultur for læring og utviklingsorienterte skoler. Føyerlige ledere vil hemme en kultur for læring mens ledere som ”evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt” vil fremme en kultur for læring (Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 29). I løpet av de siste tretti årene har rektor blitt tillagt et større og klarere definert ansvar enn tidligere.

Å være ansvarlig, å føle ansvar eller bli stilt til ansvar er helt grunnleggende elementer ved å være leder. Norsk utdanningspolitisk debatt bærer preg av at det er uklarhet om hva slags ansvarssystemer som skal være ledende i skolen. Man diskuterer tillit vs. resultatkontroll, profesjonskontroll vs. ytrekontroll, selvstyrt utviklingsarbeid vs. å stå til ansvar utenfor organisasjonene, og kvalitative vs. kvantitative mål på kvalitet. Det er diskusjon om det er profesjonen, markedet eller skoleeier og staten som skal ha kontroll og kunne stille skolene til ansvar for sitt arbeid og resultater (Burke, 2005). Dette er temaer som er helt grunnleggende for hvordan skolen bør organiseres, og selv om debattene ofte ser ut til å handle om noe annet ligger styring og ansvarliggjøring som et underliggende og grunnleggende tema. I dette prosjektet står disse spørsmålene sentralt, spesielt i forhold til rektors ansvarsfelt.

Med dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan ulike former for ansvar gjør seg gjeldende hos skoleledere underlagt forskjellige kommunale systemer. Er skolelederens følelse av ansvar forskjellig i forskjellige kommunale systemer? Skoleeiere kan være mer eller mindre krevende, ha stort eller lavt fokus på skolens resultater og måloppnåelse, og ha store eller små konsekvenser ved manglende måloppnåelse. Vil dette gi seg utslag i ulike prioriteringer av ansvar hos rektorene? På den bakgrunnen vil den overordnede problemstillingen for dette prosjektet være: *Vil en krevende skoleeier gi seg utslag i rektors ansvarsfølelse på en annen måte enn en mindre krevende skoleeier?*

For å belyse rektors ansvarsfølelse vil jeg benytte meg av det angloamerikanske begrepet *accountability*. Jeg vil i det påfølgende kapittelet gjøre greie for at *accountability* kan konstrueres som et begrep med mange dimensjoner, og bruke det videre i prosjektet. Videre

vil jeg gjøre greie for gjennomføringen og resultatene av en kvantitativ undersøkelse blant rektorer i to kommuner med ulike krav til skolen og rektor.

2 Ansvar og accountability – en teoretisk klargjøring

2.1 Accountability

Accountability er et stort felt som defineres og inndeles på mange forskjellige måter. Grovt sett dreier det seg om hva man er ansvarlig for, og hvordan man gjør regnskap for hvordan man har gjort sin plikt. Det er et begrep som vil endre seg med tiden og konteksten (Brundrett & Rhodes, 2011). Jeg vil her prøve å systematisere begrepet og finne frem til de deler som er relevant for arbeidet med dette prosjektet.

Når man skal oversette accountability til norsk kan man gjøre det med regnskapsplikt eller ansvarsplikt. Noen vil si at ansvarsstyring bedre fanger opp hva begrepet handler om. Resultatstyring er også et begrep som brukes i denne konteksten, men som er smalere enn ansvarsstyring. Vi mangler et godt norsk samlebegrep som beskriver fenomenet accountability (Birkeland, 2008). Problemet med å finne et godt begrep gjøres ikke enklere av at selv når man har ett felles ord for det er tolkningene ofte sprikende definisjoner ut i fra hvilket fagfelt og hvilken situasjon man snakker om. Helt overordnet kan vi si at vi at:

”accountability exists when there is a relationship where an individual or body, and the performance of tasks or functions by that individual or body, are subject to another’s oversight, direction or request that they provide information or justification for their actions.” (Stapenhurst & O’Brien, , s. 1)

Dette sitatet trekker opp flere sentrale aspekter ved accountability. Det handler om relasjonen mellom en aktør som holdes ansvarlig og den aktøren som holder ham ansvarlig. Den som holdes ansvarlig er ansvarlig for å utføre en oppgave eller en tjeneste på vegne av den andre parten. Og man er ansvarlig for å gi informasjon om hvordan man har utført arbeidet. Det er to sider ved accountability, det handler om å være pliktig til å stå til ansvar, men det krever også at systemet legger til rette for at man vil ha mulighet til å vise hva man har oppnådd (Langfeldt, 2008b). Det vil være relevant å se både på relasjonen vi knytter til accountability, og til systemet og verktøyene som brukes for å gjøre dette til et effektivt styringsverktøy.

Å bruke accountability som styringsform vil kunne ses som en ”mykere” form for styring enn man tradisjonelt har snakket om. Gjert Langfeldt peker på at man tradisjonelt har tenkt styring som evnen til å kontrollere, mens man i denne konteksten heller kan se på styring som evnen til å påvirke andre til selv å ville det man vil (Langfeldt, 2008b). Man kan knytte denne måten å se styring på til Open Method of Coordination (OMC). OMC bygger på

myk styring, ”soft law”. Det vil si at føringene ikke er lovpålagte, men at man bruker for eksempel felles satsning på mål, benchmarking og målinger av bestemte faktorer for å lede alle mot samme mål (Bugajski, 2008). Dette kan ses i sammenheng med det som blir omtalt som overgangen fra old accountability til new accountability, det vil si at man i større grad har gått over fra å holde aktørene ansvarlig for hva de gjør til å holde dem ansvarlig for resultatene av det de gjør (Birkeland, 2008).

I forlengelsen av tanken om ”old accountability” og ”new accountability” kan man diskutere om desentralisering er en nødvendighet eller et virkemiddel i bruken av accountability (Langfeldt, 2008b; Leithwood, Edge, & Jantzi, 1999). Jeg vil støtte meg til de som mener at det vil være meningsløst å snakke om accountability om det ikke også er åpnet for variasjon i resultater og måten man gjør ting på. Dermed må det også ha et element av desentralisering av ansvar for å kunne snakke om accountability (Langfeldt, 2008b). Om man ikke får tildelt et ansvar, kan man ikke stå ansvarlig for noe.

De mange måtene å se accountability gjør også at det er et spørsmål om hva som skal regnes inn i accountability og ikke. Mange bruker en direkte tolkning av accountability som regnskapsplikt og begrenser dermed accountability utelukkende til det som kan telles, måles og rapporteres, og lager dermed et skille mellom accountability og responsibility, særlig knyttet til utøvelsen av en profesjon. Da får man et profesjonelt ansvar på den ene siden og en profesjonell regnskapsplikt på den andre siden (Solbrekke & Østrem, 2011). Dette tar utgangspunkt i en profesjonsforståelse som bygger på Durkheim og tanken om at profesjonen er som et mellomledd mellom enkeltindividet og staten, hvor profesjonen skal ta hensyn til både individet og statens beste. Dette skiller profesjonene fra funksjonærer i et byråkratisk system ut i fra det ansvaret de har påtatt seg som en del av profesjonen. I denne logikken er profesjonelt ansvar forankret i et profesjonelt mandat og definert av profesjonen, mens profesjonell regnskapsplikt blir definert av den gjeldende politikken og av politikerne. Det profesjonelle ansvaret bygger på faglig og moralsk tenkning, mens profesjonell regnskapsplikt bygger på økonomisk og juridisk tenkning (Solbrekke & Østrem, 2011).

II dette arbeidet om accountability vil jeg ta utgangspunkt i en bredere forståelse hvor accountability ikke kan ses adskilt fra ansvar, moral og profesjon. Et accountabilitysystem kan etableres blant profesjonsutøvere (Müller & Hernández, 2010), og tilskrivning av ansvar er verktøy for å oppnå accountability (Leithwood, et al., 1999).

Former for accountability

Det finnes flere andre måter å dele inn accountability på. MacBeath og McGlynn deler inn i tre former for accountability; legal/statutory accountability, professional / moral accountability og political /market accountability (2002).

Jorunn Møller (2004) har på bakgrunn av Amanda Sinclairs (1995) fem former for accountability lagd en inndeling med fire former for ansvarliggjøring i skolen. Hun peker på samfunnsmessig ansvarliggjøring, resultatorientert ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og personlig ansvarliggjøring. Sinclair skriver også om accountability i to diskurser, en strukturell og en personlig (1995). Disse to kan ses i sammenheng med aktiv og passiv accountability som jeg kommer nærmere tilbake til.

Samfunnsmessig ansvarliggjøring er knyttet til å være ansvarlig for skolens oppgave og det ansvaret skolen har ovenfor samfunnet. Dette kommer blant annet til uttrykk i læreplanen. Resultatorientert ansvarliggjøring handler om det ansvaret man har ovenfor sine overordnede for de resultatene man har oppnådd og de resursene man har brukt. Profesjonell ansvarliggjøring er det ansvaret man knytter til profesjonen, og ”skoleleder og lærernes kollektive ansvar for å gi elevene opplæring av høy kvalitet” (Møller, 2004, s. 176). Personlig ansvarliggjøring er de verdiene man selv har, som man ikke ønsker å gå på akkord med (Møller, 2004).

Aktiv og passiv accountability

Marc Bovens trekker opp et skille mellom ”passiv” og ”aktiv” accountability. De omtales også som ytre og indre accountability. Den passive, eller ytre, handler om det sosiale konseptet om hvem som holdes ansvarlig for eksempel politisk eller juridisk, mens aktiv, eller indre accountability, dreier seg om den enkeltes følelse av ære, dyd og moralsk ansvar (Birkeland, 2008; Bovens, 1998). Passiv accountability kan sies å være accountability i sin opprinnelige form, enten er man ansvarlig ellers så er man det ikke. Er dette et forhold man er nødt til å vise regnskap for og kan granskes for? Her finner vi plikten til å følge lover og forskrifter, overholde og levere budsjett og regnskap, og rapportere elevenes resultater og andre målbare faktorer ved skolene. Aktiv accountability handler derimot om den personlige oppfatningen av ansvar som i utgangspunktet ikke er satt inn i et offisielt eller kollektivt system (Birkeland, 2008).

2.2 Fem spørsmål om accountability

Det er som nevnt mange måter å inndele og analysere accountability på. En nyttig innfallsvinkel finner vi hos Burke (2005) som peker på noen essensielle spørsmål for å kunne forstå og analysere accountability. I dem ser vi både aspekter knyttet til relasjonen og til systemet. Spørsmålene er; *Hvem (who) er ansvarlig overfor hvem (whom)? Hvorfor er man ansvarlig? Hvem skal tjene på at noen er ansvarlig? Hvordan blir man holdt ansvarlig, og hvilke konsekvenser står man overfor (Burke, 2005)?* Disse spørsmålene viser veldig klart at accountability er et mangedimensjonalt begrep, og knyttet til makt og hierarki. Det er en maktrelasjon mellom de som holder noen ansvarlig og de som blir holdt ansvarlig. Og man kan knytte accountability til de filosofiske tradisjonene fra Friedrich Nietzsche og Michel Foucault som tar for seg maktens gjennomgripende rolle i samfunnet (Birkeland, 2008). De fem spørsmålene viser også hvor komplekst bildet rundt accountability er, og hvor mange sider man må se på for å få oversikt over hele bildet.

I tillegg til de tidligere nevnte spørsmålene er spørsmålet om *hva* man holdes ansvarlig for viktig. Det er et spørsmål som både styrer, og er styrende, for hvordan man kan bruke ansvar som et styringsverktøy. Skal man være ansvarlig for sine egne eller andres handlinger? Og hvor mye ansvar kan man pålegges uten å ha kontroll over de ytre rammebetingelsene?

Spørsmålene om hvem (who og whom) og til fordel for hvem viser hvilket nivå vi snakker om, og peker på hva slags relasjon det er spørsmål om (Burke, 2005). Dette er som oftest snakk om en relasjon hvor noen skal utføre en oppgave eller levere en tjeneste til en annen part. Hvorfor man er ansvarlig vil si noe om målet for situasjonen, og kan ofte knyttes sammen med hvem som skal tjene på at noen holdes ansvarlig. Spørsmålene om hvordan blir man holdt ansvarlig er et spørsmål om den praktiske gjennomføringen og da til det jeg senere vil kalle for verktøy. Hvordan man blir holdt ansvarlig vil i stor grad henge sammen med hva man holdes ansvarlig for. Hvilke konsekvenser det får om man ikke oppfyller kravene vil jeg komme nærmere tilbake til, primært til knyttet til high og low stakes accountability.

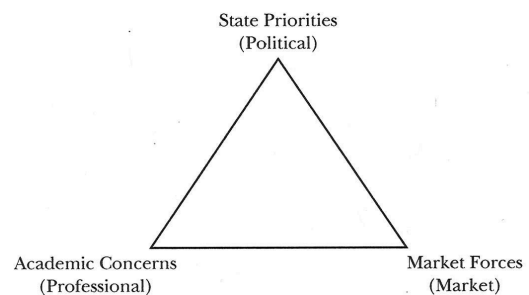
2.3 Hvem er ansvarlig overfor hvem (relasjon og nivå)

Det mest grunnleggende spørsmålet knyttet til accountability er: Hvem er man ansvarlig overfor? Hva slags relasjon er det man snakker om, og hvilket nivå er det man snakker om? Hvem er relasjonen mellom? Og hvilket nivå snakker man om?

Accountabilitytriangelet

Sinclair peker på at accountability er et mangesidig begrep, og at det ofte vil være slik at å være ansvarlig (accountable) overfor noen vil komme i konflikt med å være ansvarlig (accountable) overfor noen andre (Sinclair, 1995). Når lojaliteten eller ansvaret er delt mellom flere aktører, som kanskje har motstridende interesser, vil det kunne være vanskelig å oppfylle kravene overfor alle. Særlig kan man tenke at det gjelder i rektorrollen hvor man er ansvarlig overfor mange aktører på forskjellige nivå.

Burke skisserer et accountabilitytriangel for høyere utdanning der akademiske hensyn, statens prioriteringer og markedskrefter utgjør hjørnene, der man står i en spenningssituasjon mellom ulike aktører man har et ansvar ovenfor. Det vil være vanskelig å oppfylle sitt ansvar overfor alle de tre hjørnene i triangelet når de ikke nødvendigvis har sammenfallende interesser (Burke, 2005).



Figur 1 Burkes accountabilitytriangel

Når vi skal overføre dette til konteksten i dette prosjektet må vi omforme det fra institusjonsnivå til et personlig nivå. Vi kan endre navn på hjørnene i triangelet til profesjonelle hensyn, myndighetene og offentligheten, i tillegg må vi legge til det personlige. De profesjonelle hensynene vil hovedsakelig være representert ved ansvar for profesjonelle standarder og hensyn til lærere. Myndighetene vil være både skoleeier og staten, men primært skoleeier. Dette fordi det primært er skoleeier som står ansvarlig ovenfor staten og er ansvarlig for at det tilbudet staten krever blir levert. Offentligheten vil her kunne ses som mange, men det er primært foreldre og elever som står nærmest i denne modellen. Man vil også i grunnskolekontekst kunne snakke om marked i stedet for offentlighet, men det er et spørsmål om hvorvidt man har et marked for skole eller ikke. Det personlige ville da være knyttet til de verdiene man selv har, som man ikke ønsker å gå på akkord med. The International Academy of Education (IAE) og The International Institute for Educational Planning (IIEP) trekker frem tre accountabilitysystemer som sentrale i utdanning og som vi kan se i sammenheng med dette: (1) å følge regler, (2) å følge profesjonelle normer og (3) å være ansvarlig for elevenes resultater (Anderson, 2005). Disse er systemer som fungerer ved siden av hverandre, og både lærere og ledere jobber for å balansere dem.

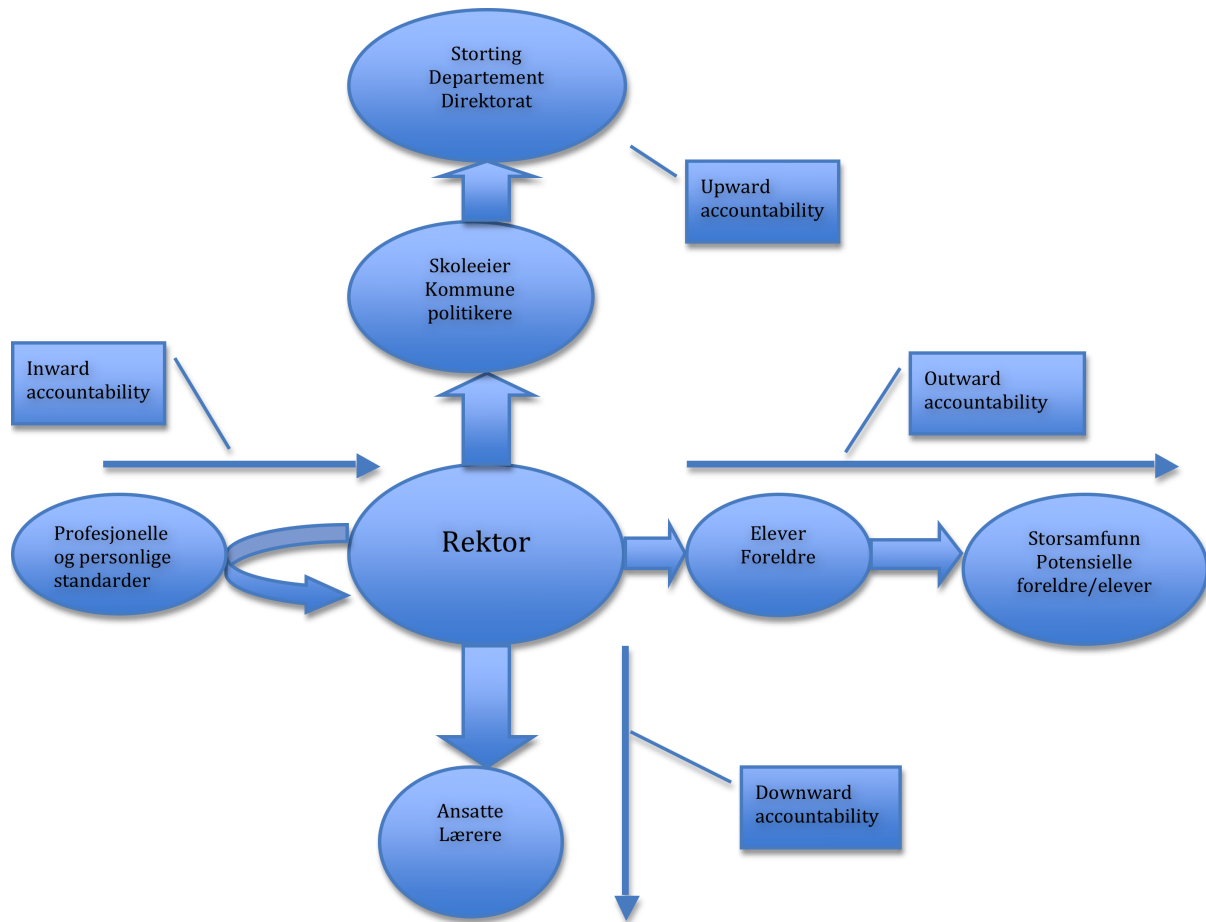
Som tidligere nevnt vil man kunne ha konflikter mellom de forskjellige sidene i triangelet. Man vil også ofte se at accountabilitysystemene er mer rettet mot en faktor enn de andre. For eksempel vil man ofte kunne se at skoleeier har større grad av offisielle systemer for å stille rektor til ansvar enn lærerne har. Ingen er tjent med et for ensidig system, det skal tjene alle, men ikke underlegge seg noen av dem totalt. Er vekten for sterk på en side vil man miste de andre. I et ideelt system vil de tre sidene av triangelet stå like sterkt (Burke, 2005).

Accountability i flere dimensjoner

Begrepet accountability er som tidligere nevnt mangfoldig, det gjør også at det er gjort mange inndelinger og klassifiseringer, men man har noen modeller eller tenkemåter som er mye brukt. Man kan ofte se accountability ut i fra hvilke ”dimensjoner” man holdes ansvarlig overfor, og det er flere modeller som tar for seg dette. Jeg vil ta utgangspunkt i Burke som snakker om upward accountability, downward accountability, inward accountability og outward accountability. Med upward accountability mener man det ansvaret f.eks. rektor har overfor både politikere og byråkrater over seg, det kan knyttes til å følge føringer og regler. Downward accountability ses som det ansvaret man har for sine ansatte, og når det gjelder lærerne blir dette ofte et kollegialt og profesjonelt ansvar. Inward accountability er konsentrert om etiske og profesjonelle standarder og normer som kan ses som et sosialt ansvar, men i min kontekst primært som et personlig ansvar ovenfor seg selv og sine egne standarder. Outward accountability handler om ansvaret man har ovenfor de som er ”utenfor” organisasjonen, for skolen vil det være både elever, foreldre, politikere og samfunnet i sin helhet (Burke, 2005).

Vi kan også se hvilke dimensjoner ansvarligheten har i sammenheng med spørsmålet om aktiv og passiv accountability, og da spesielt i forhold til inward accountability. Vi kan i noen grad ha systemer for ansvarliggjøring knyttet til profesjonelle standarder, men spesielt for personlige standarder vil det være umulig å ha et ytre kontrollsystem. Selv om mange eksterne faktorer kan prege aspekter ved inward accountability er det bare en selv som kan stille seg selv til rette for sine egne standarder. Når en rektor blir holdt ansvarlig for profesjonelle standarder av lærerne kan det heller ses som en del av profesjonelle verktøy for accountability og da også et spørsmål om downwards accountability (Burke, 2005). Dette vil si at inwards og aktiv accountability bryter med noen av linjene vi tidligere har trukket opp for accountability. Det er ikke her snakk om en relasjon mellom to parter, eller noen andre som stiller krav til gjennomføring eller gjennomsiktighet i prosessene. Likevel er det verd å

påpeke at det ofte er stor enighet om både profesjonelle og personlige standarder, og at de også vil være standarder omverden forventer at man følger.



Figur 2 Dimensjoner av accountability med utgangspunkt i Burke 2005

Det er et diskusjonstema om den aktive og personlige delen av accountabilitybegrepet overhode skal brukes. For eksempel hevder Richard Muligan at ”akademikere og forskere har filtrert verden gjennom egen vitenskapskultur, preget av nettopp slike idealer, og dermed har tillagt samfunnsaktører motiver som det mangler overbevisende empirisk belegg for” (Birkeland, 2008, s. 42). Dette har endt i et forsøk på å rense accountability tilbake til kun det som man faktisk kan vise regnskap for. Melvin Dubnik ser heller accountability som en styringsanalytisk kategori enn som et resultat av operasjonaliseringen av hva forskere har funnet (Birkeland, 2008).

Omdømme – den usynlige aktøren

Omdømme er en viktig faktor knyttet til accountability i skolen. Hvordan skolen blir oppfattet og fremstilt er noe som har sterk innvirkning på den. Omdømmet påvirkes av mange

faktorer som er en del av accountabilitysystemer. Likevel er omdømme ikke noe man i særlig grad kan stilles til ansvar for, men omdømme er en viktig faktor knyttet til aktiv accountability.

Det er mange ting som kan påvirke skolens omdømme, og de er gjerne knyttet til faktorer som elevenes resultater eller det psykososiale læringsmiljøet. Men også mye annet påvirker hvordan skolen oppfattes. I forhold til accountabilitysystemer er det oftest elevresultater som trekkes frem. I den norske konteksten er det spesielt offentliggjøring av nasjonale prøver og andre skolerresultater som blir fremhevet når man ser på faktorer som påvirker skolens omdømme. Selv de steder der skoleeier ikke aktivt offentliggjør skolens resultater bruker ofte media muligheten til å lage det man på engelsk kaller ”league tables” (Elstad, 2009). I tillegg til skolens resultater er også andre forhold, som skolebygg og skolemiljø, ofte populære mediasaker, særlig i lokalavisene. Slik har media blitt en viktig aktør for å påvirke skolens omdømme.

Omdømme er knyttet til markedsmekanismene, særlig når markedsmekanismen er valg. Tanken om rasjonelle valg tar utgangspunkt i at man har tilgang på tilstrekkelig informasjon til å ta valg (Karlsen, 2006). Skolens omdømme er det foreldrene i stor grad velger skole på bakgrunn av der de har fritt valg av skole.

Offentliggjøring av resultater fra skolene kan også knyttes til tanken om viktigheten av gjennomsiktighet i offentlig sektor. Man kan stille seg spørsmål om hvem som egentlig stilles til ansvar ved offentliggjøring av resultat. Skolene stilles jo til ansvar overfor skoleeier, men skoleeier står til ansvar overfor innbyggerne. Så om kommunene offentliggjør skolerresultatene kan det oppfattes som at det er skoleeier som avgir regnskap overfor innbyggerne. Men siden det er skolene som utfører en tjeneste på vegne av skoleeier vil det alltid ses som en måte å stille skolene til ansvar på. Innbyggerne forholder seg trolig i større grad til skolen enn til skoleeier.

Principal-agent teori

Det er en klar sammenheng mellom maktrelasjonene knyttet til accountability og principal-agent teori. Vi sier at vi har en principal-agent relasjon når en aktør handler på vegne av, eller representerer en annen (Dam, 2009). Principalen er oppdragsgiver mens agenten er utfører. Ofte preges principal-agent relasjonen av en skjevhet i kunnskap og informasjon. Det er som oftest agenten som sitter med kunnskapen om hvordan oppgaven på best mulig måte kan løses. Dette er en utfordring som ofte løses ved at man har tillit til at

agenten handler i principalens beste interesse. Man har flere typer virkemidler man kan bruke for å prøve å sikre principalens interesser som kontrakter, kontrollordninger og insentivsystemer (Østre, 2003). Dette er virkemidler som ofte er sentrale når man snakker om accountability.

2.4 Hvorfor ansvarliggjøring?

Det finnes mange aspekter knyttet til hvorfor man skal bruke ansvarliggjøring. I de enkelte tilfellene er det et spørsmål om hva man ønsker å oppnå, og hvem som skal tjene på det. Noen av de overordnede motivene for å bruke accountability eller ansvarsstyring kan vi finne ved å se på tankegangen knyttet til New Public Management.

New Public Management

New Public Management (NPM) er en reformbølge som tar utgangspunkt i at offentlig sektor er for stor, for byråkratisk, for lite produktiv og for lite endringsvillig. NPM er en samling virkemidler som har som mål å effektivisere og rasjonalisere offentlig sektor med virkemidler tradisjonelt brukt i privat sektor. NPM legger vekt på individet og dets valgfrihet i hvordan offentlige tjenester skal utføres (Karlsen, 2006). Et av hovedelementene i NPM er desentralisering som skal være et virkemiddel for bedre resursutnyttelse og lokale løsninger. Dette krever metodefrihet og gjør middelet underordnet målet, og det krever igjen at måloppnåelsen kan dokumenteres og kontrolleres. Dette setter fokus på ledelse og styring, og legger grunnlaget for måten å tenke accountability på knyttet til NPM.

I forlengelsen av tankegangen rundt NPM er effektivisering et sentralt tema. Det er et mål å få mest mulig effektive skoler. Man kan definere en effektiv skole som en skole hvor elevene når lenger enn man hadde forventet i forhold til innsatsen som blir satt inn. Men det kan også være en skole hvor man når målene for alle elever slik at man bedrer elevenes resultater som helhet. Til slutt vil en effektiv skole ses som å få best mulig elevresultater med bruk av minst mulig resurser (Brundrett & Rhodes, 2011). Dette gjør at man ikke kan skille elevenes resultater fra de økonomiske og menneskelige ressursene når man skal snakke om effektivitet i skolen. Dermed må man også kunne stilles til ansvar for bruken av resurser om man skal kunne stilles til ansvar for skolens øvrige resultater.

Nyliberalismen og NPM legger vekt på at de pengene staten bruker egentlig er innbyggernes penger, og derfor må brukes på best mulig måte. Og innbyggerne må i størst mulig grad få bestemme hvordan de skal brukes. Det er i forlengelsen av denne tanken man

ser accountability som en måte å sikre at ressursene blir benyttet på best mulig måte. Ved å gjøre noen ansvarlig for bruken prøver man også å sikre gjennomsiktighet i bruken av offentlige midler, slik at også innbyggerne har mulighet til å undersøke det offentliges resultater.

2.5 Hvordan og hva (verktøy)

Hvordan man blir holdt ansvarlig, og hva man blir holdt ansvarlig for henger tett sammen. Det er dette som sier noe om hvordan det faktiske systemet for bruk av ansvarsstyring blir. Leithwood, Edge og Jantzi deler inn i 4 typer verktøy: markedsverktøy, desentraliseringsvirkemidler, profesjonelle verktøy og managementbaserte verktøy (Leithwood, et al., 1999).

Markedsverktøy

Det som kanskje får mest oppmerksomhet er verktøy knyttet til markedsmekanismer. Man anser foreldre og elever som kunder i et utdanningsmarked. Det er ofte den måten å holde noen ansvarlig på som er mest direkte og har størst konsekvenser. Her ser vi at skolene står ansvarlig ovenfor brukerne, og målet er at brukerne skal være fornøyd (Leithwood, et al., 1999). Det er fire elementer jeg spesielt vil trekke frem: valg, privatisering, publisering av resultater og avlønning etter resultater.

Grunnsteinen i markedstankegangen er muligheten for den som skal benytte seg av tilbudet til å velge. Og uten at foreldre og elever selv kan velge faller hele markedstanken bort. Dette kan ses som tanken at brukerne vil velge den skolen som passer dem best, og som et mer direkte demokrati hvor det er brukerne som bestemmer hva slags skoler som overlever. En utvidelse av muligheten til å velge i skolesektoren er å bruke private skoler. Fritt skolevalg og bruk av private skoler henger ofte sammen med at pengene følger eleven, slik at skolene får betalt for det elevtallet de faktisk har. Dette kan ses som en måte for skolene å få betalt etter hvor mange elever de klarer å tiltrekke seg, og om ingen velger en bestemt skole vil den forsvinne siden den ikke har noen brukere. For at et markedssystem skal kunne fungere må brukerne kunne ta kvalifiserte valg, og da er informasjon viktig. Offentliggjøring av skolenes resultater og bakgrunnsfaktorer vil være nødvendig for at systemet skal fungere og at foreldrene skal vite hva de har å velge i. Mens informasjon er en nødvendighet, fungerer individuell avlønning av lærere eller elever og stykkpris på elevene som insentiver for at skolene skal jobbe så godt som mulig.

Desentralisering

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet er desentralisering av ansvar en nødvendighet for å kunne benytte accountability. Likevel vil jeg trekke frem to typer desentralisering som vil kunne forsterke accountabilityrelasjonen. Det er å gi makt over beslutningene til skolen, eller gi makt over beslutningene til lokalsamfunnene (Leithwood, et al., 1999).

Om man gir større makt over viktige beslutninger til skolene er det etter tankegangen om at de som står nærmest problemet ser de beste og mest effektive løsningene (Leithwood, et al., 1999). Dette er noe vi ser i styringen av norsk skole. Rektorer har stort rom for å prioritere midlene innen sitt eget budsjett og løse de problemene de ser på et lokalt nivå. Men selv om de står fritt på mange områder står de ansvarlig for resultatene ovenfor skoleeier.

I Hellas kan vi se et eksempel på at lokalsamfunnet, særlig foreldrene, har fått stor innflytelse over skolen. Hellas har et sterkt nasjonalt pensum og er blant landene i Europa som bruker minst offentlige midler på skole. Dette har ført til at foreldrene ofte bidrar med mye av finansieringen av skolene, og dermed har de fått mye makt over hvordan ting skal gjøres. Dette fører i sin tur til at lærerne i veldig stor grad føler seg ansvarlig overfor foreldrene (Müller & Hernández, 2010).

Profesjonalisering

Man har flere virkemidler tilgjengelig for å oppnå en større profesjonalisering av skolen og dermed gjøre både ledere og lærere mer ansvarlige. En måte som også er en del av desentraliseringen er å gi lærerne større beslutningsmyndighet over hva som skjer i skolen (Leithwood, et al., 1999). Om dette blir gjort uten noen videre tanke for kontroll av resultatet eller prosessen kan det like godt føre til mindre ansvarliggjøring overfor de overordnende ved at man får lærere som lukker døren til klasserommet og driver ”privat praksis” slik man tradisjonelt har i mange land (Müller & Hernández, 2010).

En mer ”sikker” måte å bruke profesjonen til å skape et sterkere system for accountability er å sette standarder for profesjonelt arbeid, både gjennom utdanningen, fagorganisasjoner og det daglige arbeidet (Leithwood, et al., 1999). Profesjonelt samarbeid, teamarbeid og selvrapportering overfor sine egne kollegaer er verktøy som blir trukket frem fra Finland (Müller & Hernández, 2010).

Management

Det er mange måter å bruke verktøy knyttet til management på for å styrke accountability i skolen. Og for rektor som leder av skolene er det særlig her man ser dagens systemer. I grunnen for dette ligger en oppfatning av at det ikke er noe galt med skolesystemets struktur, men at effektiviteten og kvaliteten blir bedre om skolene blir mer strategiske og kunnskapsdrevne på veien til å nå målene sine (Leithwood, et al., 1999). Det er spesielt tre områder som ofte kontrolleres i denne sammenhengen. Vi har input kontroll, output kontroll og prosesskontroll (Leithwood, et al., 1999). Vi kan nok se dem i sammenheng med de tre norske kvalitetsbegrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet som jeg vil komme nærmere tilbake til senere.

Input

Det er mange aktører som kan sies å være ansvarlige for input i skolen. Mest sentrale er politikere som setter skolens økonomiske rammer, og rektor som har det øverste ansvaret for å disponere innenfor disse rammene. Men det er også flere andre aspekter ved input i skolen, som lærerutdanningsinstitusjonenes ansvar for å utdanne kompetente lærere. De som er ansvarlige for ansettelsene må velge lærere med kompetanse som passer for skolen (Leithwood, et al., 1999).

Prosess

Når vi ser på verktøy knyttet til prosesskontroll er det særlig elementer som læreplaner, undervisningsprogrammer og andre planleggingsverktøy, systemer for å vurdere arbeidet som blir gjort, og lønn etter bestemte kriterier som kan trekkes frem (Leithwood, et al., 1999). Læreplanene er et planleggingsverktøy som ofte legger føringer både for hva man skal jobbe med og hvordan man skal jobbe med det. Slik fungerer læreplanene for å styre og skape større ansvarliggjøring av lærere og skoler. Læreplaner er også ofte knyttet til systemer for å kontrollere output. Også innføringen av systemer for vurdering underveis ses som en del av prosesskontroll, for eksempel kan inspeksjon ses som en del av prosesskontroll.

Bruk av planlegging og kontroll, som for eksempel ved bruk av kontrakter, er i hyppig bruk i skolen. Dette har ofte som mål at større mål i organisasjonen blir nådd på en effektiv og dokumenterbar måte. I skolesammenheng snakker man ofte om strategisk planlegging og planer for skoleutvikling og forbedring (Leithwood, et al., 1999).

Avlønning av lærere eller ledere basert på både resultater og kompetanse må ses som verktøy knyttet til prosesskontroll i tillegg til å ses som en markeds mekanisme. Det gjør at

man underveis har mulighet til å kontrollere lærernes nivå samtidig med at man legger føringer for hva man ser som ønskelig.

Output

Kontroll av resultater får stort rom i accountabilitydebatten, og noen ser dette som kjernen og hovedvekten i et accountabilitysystem (Langfeldt, 2008b). Det er ofte ikke bare snakk om elevenes resultater, men også om skolenes evne til å oppnå andre resultater som økonomiske mål, psykososiale mål hos elevene eller reduksjon i sykefraværet. Kontrakter vil også ofte være verktøy for å ha outputkontroll, om de er formulert ut i fra output-baserte mål.

Verktøy i samspill

Spesielt i systemer knyttet til det vi tidligere har omtalt som new accountability kommer virkemidler som resultatrapportering og bruk av avtaler og kontrakter frem som en viktig og nødvendig del av målstyringen. Det er i forlengelsen av denne styringslogikken vi også ser bruken av offentliggjøring av resultater og benchmarking. Alt dette kan vi knytte til accountability, og vi ser at de forskjellige inndelingene av verktøy som Leithwood, Edge og Jantzi benytter fungerer i samspill for å ha et helhetlig system. For eksempel ser vi at rapportering av resultater kan ses som en form for managementbasert kontroll, men også som en nødvendighet for at de fleste markedsbaserte verktøy skal fungere slik de er tiltenkt. Offentliggjøring av resultater vil være en nødvendighet om man skal gi foreldrene mer innflytelse over skolen i form av å desentralisere beslutninger til dem, det vil det også være i et markedssystem.

I all bruk av verktøy knyttet til accountability må man være bevisst på at de både kan underbygge og undergrave systemet. Det er en risiko for at om kontrollen blir for sterk, både i prosess og produkt, kan man innskrenke handlingsrommet så mye at man ikke gir rom for at man skal være ansvarlige (Langfeldt, 2008b).

2.6 Konsekvensene

I et system hvor man bruker accountability skiller man mellom konsekvensene i high stakes og low stakes. Low stakes accountability har bare ulike typer resultatrapporterings-systemer, mens high stakes har kraftige systemer for belønning eller straff knyttet til seg i tillegg til rapporteringssystemene (Birkeland, 2008).

High eller low stakes er en faktor som kan ha stor innvirkning på kvaliteten i systemet. Det blir pekt på at jo mer som avhenger av resultatene, altså jo høyere stakesene er, jo større

sjanse er det for at systemet korrumpes (Langfeldt, 2008b). Hvilke faktorer som blir inkludert i det man må gi av informasjon vil også ha mye å si. I rapporteringssystemer med smale kriterier vil være enkelt å rette innsatsen kun mot det man undersøker, så man får en backwasheffekt (Imsen, 2007). At noen jukser eller tar snarveier vil også fort kunne bli tilfellet om konsekvensene av å mislykkes blir tilstrekkelig store.

High stakes accountability og spesielt high stakes testing får mye fokus i litteraturen knyttet til skolen. Her er det snakk om kunnskapstester hvor resultatene får store konsekvenser for skolene. Det er spesielt når vi snakker om high stakes testing det norske begrepet resultatstyring kommer til sin rett, da man knytter ansvaret opp til de prestasjonene som blir målt (Langfeldt, 2008a). I skolesektoren knytter man gjerne high stakes accountability til high stakes testing, og man kan få kritikk for at systemet i liten grad klarer å fange et bredt kvalitetsbegrep i skolen. Bruk av kunnskapstester er sjelden den eneste faktoren man bruker for å ha et accountability system, dermed vil det være alt for snevert å sette likhetstegn mellom et kvalitetssikringssystem for elevenes resultater og accountability. Langfeldt skriver at "Ved at elevenes resultater blir mål for skolens kvalitet, har Norge tatt i bruk accountability – eller ansvarsstyring" (2008a, s. 65). En slik definisjon for accountability i norsk skole vil være for smal for den vinklingen som er valgt for dette prosjektet selv om man mange steder kan sette likhetstegn mellom accountability og high stakes testing.

Konsekvensene i et accountabilitysystem kan settes inn mot alle aktørene nedover i systemet. Både skoler, skoleledere, lærere og elever kan være de som opplever konsekvensene av et accountability system for eksempel igjennom prestasjonsbasert lønn for lærere eller at elever ikke får fortsette til neste klassetrinn (som er tilfelle i enkelte stater i USA).

2.7 Accountability i Norge

Accountability blir brukt på mange forskjellige måter i forskjellige land. Jeg vil trekke opp noen av de overordnede trekkene i hvordan man kan se accountability i Norge med hovedvekt på forhold knyttet til rektor.

I Norge vil det være naturlig å se accountability i sammenheng med desentralisering og målstyring. En sterk tanke i innføringen av målstyring knyttet til Kunnskapsløftet har vært å gi lokal handlefrihet innenfor nasjonalt fastsatte overordnede mål. Lokal frihet har også ført til at mange oppgaver har blitt lagt til skolene med rektor som leder (Myhre, 2010). Det er den

lokale friheten som har skapt behov for å stille skolene til ansvar. Dette har lagt grunnlaget for de tankene vi hovedsakelig har om accountability i norsk skole i dag.

De overordnede målene og føringene for skolen kommer fra statlig nivå blant annet gjennom formålsparagrafen, opplæringslova og læreplanene. Den nasjonale delen av kvalitetssikringen i utdanningen består hovedsakelig av fylkesmannens tilsyn, eksamen og nasjonale prøver (Døsrønningen, 2007) Fylkesmannens oppgave er å føre tilsyn med om skoleeierne oppfølger kravene i loven.

Selv om nasjonale prøver er lagd og administrert fra statlig hold understreker St.meld 30 2003-2004 at ”Eieren må dermed ta ansvar for både resultat kvaliteten, kvalitetssikringen og støttesystemene for å utvikle skolene sine”(Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 129). Dette fører til et forhold hvor skoleeier har ansvaret for skolen, og at de nasjonale føringer, lover og forskrifter blir overholdt på en god måte. Dette gjør at det hovedsakelig er skoleeier skolene rapporterer til når det gjelder kvaliteten i skolen, og overholdelsen av loven. I opplæringslovas §13-10 defineres skoleeiers ansvar i forhold til oppfølging av lov og forskrift. Her er det pålagt skoleeier å utarbeide

”ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolane.”

Dette legger grunnlaget for den lovpålagte delen av det norske accountabilitysystemet. Loven viser til et bredere grunnlag for vurdering enn bare elevenes faglige resultater, vi kan knytte lovens krav til kvalitetsutvalgets definisjon av kvalitet. Den deler inn i strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet. De påpeker at det er et hierarki blant disse kvalitetene og at blant dem er resultat kvalitet den viktigste (Imsen, 2007). Uansett står skoleeier i utgangspunktet rimelig fritt i hvordan de prioriterer områdene og hva slags grunnlag de har for rapportene sine. Det er skoleeiers reaksjoner på informasjonen og bruk av styringsverktøy som avgjør hvorvidt man har high stakes eller low stakes accountability. Og man kan diskutere hva som kvalifiserer for å gjøre noe til high stakes accountability, hvor store må konsekvensene være for at vi kaller det high stakes? Selv om individuell avlønning av rektorer er en hyppig brukt mekanisme, er det vanskelig å klassifisere den bruken man har av accountability som high stakes accountability.

I 2005 svarte ca 40% av de spurte rektorene i skolelederundersøkelsen at det ble brukt lederavtaler. Lederavtaler er et styringsverktøy som primært legger føringer for hvilke mål, hvilke resultater, skolene skal oppnå. Vurderingen av mål oppnåelse blir gjort på bakgrunn av rapporteringssystemer knyttet både til for eksempel økonomiske og faglige resultater.

Kommunene som skoleeiere består til syvende og sist av folkevalgte organer. Dette gjør at skoleeier ikke bare er ansvarlig for overholdelsen av lovens krav, men primært overfor innbyggerne, velgerne, som stiller dem til ansvar ved valg hvert fjerde år. Skoleeier er ansvarlig for et skoletilbud de tilbyr på vegne av innbyggerne.

Overfor elever og foreldre har skolen et ansvar for resultatene man leverer, på en mer direkte måte, men med mindre sanksjonsmuligheter enn det skoleeier har. Elevene er en del av produktet skolen skal levere.

Media er en aktiv aktør for å holde skolene ansvarlige selv om de hovedsakelig benytter seg av den informasjonen som skoleeier har til rådighet. Å havne i media er i seg selv en straff eller belønning, siden den oppmerksomheten man får virker inn på omdømmet. Media er for personer utenfor skolen ofte den fremste formen for informasjon de får om skolen. Dermed får media stor påvirkning på hvordan skolene oppfattes av personer utenfor skolen, som for eksempel foreldre. Men medias lys har også stor påvirkning på hvordan aktører i skolen oppfatter seg selv, og legger ofte grunnlag for skoleeier som politikeres oppfatning av skolen i tillegg til den rapporteringen skoleeier får igjennom offisielle kanaler.

Foreldre, og fremtidige foreldre, har muligheten til å stille skolene til ansvar ved å velge en annen skole. I noen kommuner er denne muligheten gitt ved at man har fritt skolevalg, andre steder er den eneste reelle muligheten til å velge skole å enten velge en privat skole eller flytte.

2.8 Trondheim og Oslo

Det er store forskjeller mellom kommunene i Norge med hensyn til hvordan de er organisert på politisk nivå og også i hvilke mål det politiske nivået vektlegger for skolen. I denne oppgaven vil utvalget bestå av rektorene i Trondheim og Oslo. Jeg vil komme nærmere tilbake til begrunnelsen for utvalget i kapittel 3.4, men jeg vil her kort presentere skoleeiers styringssystemer i de to kommunene.

Når vi ser på den politiske organiseringen av de to kommunene har Oslo en byrådsmodell, mens Trondheim har en formannskapsmodell. En annen forskjell mellom dem er at Trondheim er en tonivåkommune, mens Oslo har beholdt en trenivåmodell. Det vil si at i Trondheim står rektorene ansvarlig direkte ovenfor rådmannen, representert ved kommunaldirektøren, som handler på vegne av politikerne. Oslo har et byråd og er en trenivåkommune hvor man har en skolebyråd og et mellomnivå i utdanningsetaten før man kommer til rektorene. Det bør likevel poengteres at Trondheim er en stor kommune som har

en ganske stor fagstab hos rådmannen og mye skolefaglig kompetanse (Trondheim Kommune, 2012).

Begge kommunene benytter detaljerte lederavtaler. Lederavtalene er målstyringsdokument med mål satt mellom rektor og skoleeier som ofte omfatter både faglige resultater og andre målsetninger.

Siden nasjonale prøver er statlige og obligatoriske gjennomfører selvfølgelig begge kommunene disse, men bruken av resultatene skiller seg foreløpig fra hverandre. Oslo har en organisert offentliggjøring av enkeltskolenes resultater igjennom en kvalitetsportal (Byråden for Barn og utdanning, 2005), mens Trondheim for øyeblikket bare gir ut gjennomsnittlige skolerresultater for kommunen i kvalitetsmeldinga som årlig presenteres for bystyret i henhold til opplæringslova § 13-10 (Trondheim kommune, 2011). I bystyremøtet 18.10.2012 vedtok også Trondheim kommune at man skal ha en offentliggjøring av skolerresultatene.

I tillegg til det nasjonalt pålagte prøver og undersøkelser har Oslo i tillegg egne prøver med Oslo-prøven, som først ble vedtatt innført i 1997, og nå er tilpasset prøvesyklusen til nasjonale prøver (Byråden for Barn og utdanning, 2005). Prøvene omfatter i grunnskolen nå naturfag på 4. og 8. trinn, digitalkompetanse på 7. trinn og lesing på 6. trinn (Avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet, 2012). Oslo har også innført att lærerne må gi skriftlig vurdering til alle elever i grunnskolen igjennom vurdering for læring (Utdanningsetaten).

I Oslo har foreldrene i stor grad fritt skolevalg, selv om alle har rett til å gå på nærskolen i henhold til opplæringslova §8-1. I Trondheim holder man seg i all hovedsak til nærskoleprinsippet.

I de politisk vedtatte målsetningene for grunnskolen ser vi et klart skille i hvordan dette omtales. I Trondheim er målsetningene:

”Alle elever skal ha en opplæring tilpasset deres evner og behov, elevenes læringsmiljø skal være differensiert og mangfoldig, skolens ansatte skal ha høy kompetanse - faglig og metodisk, skolene skal etablere kulturer for læring - ”læring i fellesskap” skal være en overordnet strategi, fokuset på en inkluderende skole skal videreutvikles.” (Bonesrønning, Iversen, & Pettersen, 2010, s. 121)

Mens man i Oslo har målsetninger som legger vekt på:

”Elevene skal forbedre sine grunnleggende ferdigheter, elevene skal forbedre sine prestasjoner i basisfagene, flere elever og lærlinger skal lære mer, fullføre og bestå, elevene skal møte større utfordringer, læringstrykket skal økes på alle skoler, rektor er ansvarlig for læringsresultatene ved egen skole, verktøy som dokumenterer, måler og vurderer skolens resultater skal videreutvikles.” (Bonesrønning, et al., 2010, s. 121)

Vi ser et klart skille mellom Oslos vektlegging på resultater og Trondheims fokus på læringsmiljø uten at elevenes resultater nevnes. Dette er hovedårsaken til at Trondheim

oppfattes som en lite krevende skoleeier (Bonesrønning, et al., 2010). Forskjellen kan også ses i at Oslo i mye større grad har mål det er mulig å operasjonalisere og kvantifisere enn Trondheim. Man kan også se det når man ser på kvalitetsmeldingen for Trondheimsskolen og Utdanningsetatens årsmelding fra Oslo, selv om dette ikke er dokumenter med helt samme funksjon. Mens Trondheims kvalitetsmelding er utelukkende deskriptiv, mens årsmelding fra Utdanningsetaten i Oslo også tar utgangspunkt i de målene de har jobbet med og gir den informasjonen videre til den politiske ledelsen.

2.9 Utdypning av problemstillingene

Det er langt mellom den bokstavelige oversettelsen av accountability som regnskapsplikt og den måten man vil se på accountabilitybegrepet i denne oppgaven. Det er to avgjørende sider ved accountability, det handler om å være pliktig til å stå til ansvar, men det krever også at systemet legger til rette for at man vil ha mulighet til å vise hva man har oppnådd (Langfeldt, 2008b). Hvor offisiell denne muligheten til å stå til ansvar er varierer om man skal stå ansvarlig ovenfor sine overordnede, seg selv, sine kunder eller sine ansatte.

Jeg vil igjennom undersøkelsen prøve å fange opp de fire dimensjonene av accountability i figur 2, og bruke dem til å belyse hvordan rektorene oppfatter sine ansvarsrelasjoner. Det er en modell som kan være med på å belyse mange av de utdanningspolitiske debattene som er knyttet til accountability og ansvars plassering. Sentralt i denne oppgaven vil også accountabilitytriangelet stå, vel og merke utvidet til en firkant for å tilpasses en norsk grunnskolekontekst og de fire dimensjonene i figur 2. Disse to teoretiske fremstillingene gir grunnlag for en empirisk undersøkelse av hvordan accountability og ansvar gjør seg gjeldende hos skoleledere underlagt forskjellige kommunale systemer.

Trondheim og Oslo er to kommuner som både er like og forskjellige på mange måter. De er store kommuner med stor skolefaglig kompetanse på kommunenivå. Begge kommunene er storbyer. Oslo er som nevnt en trenivåkommune mens Trondheim er en tonivåkommune. Oslo har hatt borgelig styre siden 1997 mens Trondheim har hatt rødgrønt styre siden 2003. Oslo er kjent for å ha et stort fokus på prøver og målbare resultater, mens Trondheim til nå har unngått å offentliggjøre skolerresultater og har blitt omtalt som en lite krevende skoleeier (Bonesrønning, et al., 2010). Disse likhetene og forskjellene er med på å gjøre de to kommunene spesielt interessante med tanke hovedproblemstillingen: *Vil en krevende skoleeier gi seg utslag i rektors ansvarsfølelse på en annen måte enn en mindre krevende skoleeier?*

Jeg vil, for å undersøke dette, også se på følgende delproblemstillinger:

- Mener rektorene at tiltak knyttet til økt bruk av accountability har ført til bedring i skolen, og er det forskjeller mellom kommunene på dette punktet?
- Er det noen dimensjoner av accountability som er mer fremtredende enn andre hos rektorene?
- Skiller rektorene i de to kommunene seg fra hverandre med hensyn til dimensjoner av accountability?
- Kan eventuelle forskjeller mellom rektorene tenkes å henge sammen med forskjeller i skoleeiers styringssystem?

3 Metode

3.1 Valg av forskningsmetodisk tilnærming

I samfunnsvitenskaplig forskning skiller vi gjerne mellom den kvalitative og den kvantitative forskningstradisjonen. Den kvalitative tradisjonen har sine røtter i en fortolkende tilnærming til samfunnet og menneskelige handlinger og har krav om at forskeren skal være en aktiv del av forskningsfeltet. På mange måter står de kvantitative metodene i motsetning til dette. I kvantitativ tradisjon står forskeren i størst mulig grad utenfor forskningsfeltet og beskriver fenomener gjennom å fortolke og beskrive kvantitative størrelser. Tradisjonelt har man som oftest brukt metodene hver for seg, men i dag ser man oftere at man kombinerer flere forskningsdesign der de utfyller hverandre (Gall, Gall, & Borg, 2007).

Valget av både forskningsmetode generelt og design mer spesielt må avgjøres ut fra problemstillingen og hva som på en best mulig måte gir svar på de spørsmålene problemstillingen trekker opp. I dette prosjektet er det flere faktorer som gjør at kvantitativ metode er den best egnede metoden. Først og fremst ønsker jeg å kunne si noe om populasjonen min. Og da muligheten for å argumentere for generaliserbarhet i kvalitative studier er liten, og det ikke ville være rom for å gjøre mange intervjuer innenfor tidsrommet, fant jeg det naturlig å velge kvantitativ metode. For det tredje ønsker jeg å sammenligne de to kommunene og det kan være problematisk å finne hensiktsmessige kriterier for sammenligning særlig ved bruk av intervju da man kan få svar fra respondentene som overhode ikke er sammenlignbare. Ved bruk av intervju vil også utvalgsmetoden være avgjørende for resultatet.

3.2 Utarbeidelse av spørreskjema

Spørreskjemaet ble utformet på bakgrunn av den tidligere presenterte teorien, med hovedvekt på figur 2. Skjemaet ble innledet med bakgrunnsspørsmål både om rektor og om skolen mens hoveddelen av spørsmålene omhandler rektors holdninger og hverdag.

Bakgrunnsvariablene går både på rektor med spørsmål som kjønn og hvor lenge man har vært rektor, og på skolen med spørsmål om hva slags skole det er snakk om, om skolen har vært i media og skolens resultater.

De påfølgende spørsmålene er påstander hvor respondentene skal svare på en sekspunkts Likert-skala som går fra ”svært uenig” til ”svært enig”. Hva som er et hensiktsmessig antall punkter på skalaen er et omdiskutert tema. Spørsmålet som ofte diskuteres er om man skal ha et nøytralt svaralternativ, og dermed en oddetalls skala, eller ikke (Gwinner, 2011). Jeg har valgt en partallsskala som tvinger respondentene til å ta stilling til spørsmålet og velge om de er mer enig eller mer uenig. Dette gjør at man ikke har noen naturlig nøytral verdi i spørreskjema, men når man ser på gjennomsnittet av svar kan man få en verdi som er midt i. I en seks punkts skala med verdier fra 1 til 6 vil midtpunktet være 3,5, som kan ses som et nøytralt punkt siden man da har respondenter som har gitt like mye positive som negative svar.

I utformingen av spørsmålene tok jeg i hovedsak utgangspunkt i modellen i figur 2, og prøvde å gi en best mulig operasjonalisering av de fire dimensjonene i denne. Selv om spørsmålene er utformet med utgangspunkt i modellen er spørsmålene i skjemaet gruppert for å gjøre spørreskjemaet mest mulig oversiktlig for respondentene.

Spørsmålene i gruppen *skoleeier* tar for seg spørsmål om hvordan rektorene oppfatter skoleeier og tiltak iverksatt av skoleeier. Her er det prøvd å operasjonalisere temaer knyttet til hvor sterke *føringer* skoleeier legger på rektorenes arbeid som ”mål ved denne skolen styrer mye av arbeidet ved denne skolen”. Eller temaer om *konsekvensene* av om mål ikke blir nådd som ”Min lønn er avhengig av skolens måloppnåelse”. Gruppen *samarbeid* med skoleeier handler i større grad om et ideelt forhold til skoleeier, og i hvilken grad samarbeidet er med skoleeier er viktig for rektorene. Dette kommer frem igjennom spørsmål som ”det er viktig for meg som rektor at skoleeier får den informasjonen de etterspør” og ”det er viktig at skoleeier følger opp skolens faglige resultater”. Spørsmålene knyttet til *nasjonale prøver* kan deles i to grupper, vektleggingen av nasjonale prøver og viktigheten eller nytten av nasjonale prøver. Disse tre gruppene av spørsmål er alle i hovedsak knyttet til upward accountability.

Spørsmålene i gruppen *lærerne* er laget for å fange opp rektors oppfatning av lærernes forventninger til hva rektor skal gjøre, og utgjør de indikatorene som skal fange opp downward accountability. Det er også andre aktører ansatt ved skolene som kunne vært tatt inn for å fange opp denne dimensjonen, men jeg har valgt å holde meg til lærerne.

Gruppen med *personlig og profesjonelt ansvar* søker å fange opp rektors følelse av ansvar ovenfor sine personlige og profesjonelle standarder. Dette er operasjonalisert for eksempel igjennom spørsmål som setter personlig overbevisning opp mot krav fra andre som ”om kravene fra skoleeier går på tvers av min egen overbevisning oppfyller jeg dem ikke”. Personlig og profesjonelt ansvar skal fange opp inwards accountability.

Spørsmålene i gruppen *foreldrene* handler om foreldrenes forventninger til skolen, og om foreldrene kommer til å velge en annen skole om de ikke er fornøyde. Spørsmålene i kategorien *elevene* tar for seg rektors ansvar for elevenes læringsmiljø og resultater og spørsmål om rektors direkte kontakt med elevene. Spørsmålene i foreldrene, elevene og omdømme skal belyse *outward accountability*. *Omdømme* er operasjonalisert med spørsmål om media og mediaomtale påvirkning på hvordan skolen oppfattes.

Spørsmålene i gruppen *administrasjon og økonomi* tar for seg administrasjon som en del av rektorrollen, økonomiske hensyns påvirkning på arbeidet og oppfølgingen av juridiske forpliktelser. Disse spørsmålene er med på å belyse upwards accountability.

Det siste lukkede spørsmålet handler om forskjellige aspekter som har ført til *forbedring i skolen*, som for eksempel ”det at samfunnet har fått større innsyn i skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre” og ”større fokus på resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre”. Disse spørsmålene kan være med på å gi et innblikk i rektorenes holdning til systemet.

Spørsmålene som er valgt ut til hoveddelen av analysen (kapittel 4.3) er de spørsmålene som ut i fra *en teoretisk vurdering best dekker dimensjonene jeg prøver å fange*. En videreutvikling av forståelsen av dimensjonene etter at spørreskjema ble utformet gjorde at en del spørsmål ble utelatt. Siden jeg bruker indekser, som er formative modeller, når jeg lager sammensatte mål ble spørsmålene valgt ut fra et teoretisk utgangspunkt. Jeg kommer tilbake til sammensatte mål nedenfor. Blant annet ble spørsmålene som setter en dimensjon opp mot en annen i all hovedsak fjernet da jeg ønsker å måle dimensjonene mest mulig uavhengig av hverandre.

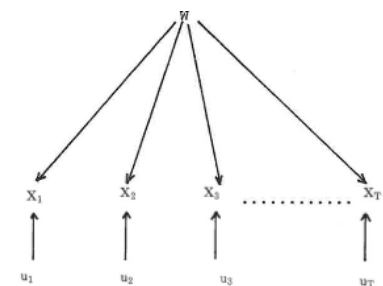
3.3 Sammensatte mål

Sammensatte mål er variabler satt sammen av to eller flere indikatorer. Det sammensatte målet bør oppsummere informasjonen som ligger i enkeltvariablene, samtidig som det fjerner nyanser i materialet og forenkler datamaterialet. Om det skal ha noen mening å lage et sammensatt mål må det dekke det teoretiske begrepet vi ønsker å måle på en hensiktsmessig måte, og at det fanges opp bedre av flere variabler enn av en variabel. Om man skal måle et fenomen med en variabel må det stemme overens med folks umiddelbare forestilling av fenomenet. Hvis det er mer sannsynlig å få en god dekning av fenomenet ved å bruke flere indikatorer som fanger opp flere aspekter ved fenomenet vil et sammensatt mål være mer fornuftig. Spesielt når vi snakker om latente variabler, variabler som ikke er direkte

observerbare, vil sammensatte mål være en stor hjelp. Bruk av sammensatte mål vil kunne være med å skape både høyere validitet og reliabilitet (Mastekaasa, 1987).

Vi bruker målemodeller for å se på hvordan de sammensatte målene er satt sammen. Jeg vil her bare ta for meg additive sammensatte mål av to typer, indekser og skalaer. Skalaer er sammensatt av *effektindikatorer*, og illustreres med det jeg nedenfor vil omtale som en målemodell med *refleksive indikatorer*. Indekser er sammensatte mål som bygger på *årsaksindikatorer*, og kan illustreres med målemodell med *formative indikatorer* (Mastekaasa, 1987; Ringdal, 2007). En målemodell viser sammenhengen mellom indikatorene og det overordnede fenomenet man ønsker å måle.

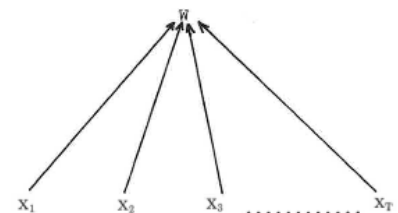
Refleksive modeller stammer fra psykometrisk testteori og er utbredt i pedagogisk forskning. Det er en grunnleggende tanke for slike modeller at indikatorene skal reflektere den latente variabelen. Man antar her at det er variasjonene i den latente variabelen (W) som gir variasjonen i indikatorene (X_1 til X_T). Det er en tanke om årsaker som knytter den latente variabelen (teoriplanet) til indikatorene (empirien). Det gjør



Figur 3 Målemodell med refleksive indikatorer (Mastekaasa, 1987)

modellen godt egnet for å undersøke for eksempel holdninger. Modellen her har også lagt inn rom for tilfeldige målefeil (u_1 til u_T) (Mastekaasa, 1987). At den latente variabelen forårsaker variasjonen i indikatorene gjør at man stiller krav om indre konsistens mellom indikatorene for at modellen og sammenhengene skal være gode, og for å sikre reliabiliteten.

I motsetning til refleksive modeller står *formative modeller*. Her har man snudd årsakssammenhengen, det er indikatorene som er årsaken til det overordnede fenomenet. De indikatorene vi ser som årsak til det overordnede fenomenet (den teoretiske variabelen) omtaler vi som formative indikatorer (Mastekaasa, 1987). Det overordnede fenomenet kan ses som



Figur 4 Målemodell med formative indikatorer (Mastekaasa, 1987)

summen av flere indikatorer som ikke nødvendigvis har sammenheng med hverandre. For eksempel bruker man indekser for å måle barns sosioøkonomiske bakgrunn, når man summerer f. eks mor og fars utdanningsnivå er de ikke avhengige av hverandre, og de blir ikke forårsaket av sosioøkonomiske bakgrunn, de skaper den sosioøkonomiske bakgrunnen. Dette er en tankegang som er oftere brukt i sosiologi og statsvitenskap enn i pedagogikken.

Den formative modellens oppbygning gjør det meningsløst å bruke indre konsistens, da indikatorene kan være helt ukorrelerte. Bruk av indre konsistens som kvalitetskriterium når

man har formative målemodeller kan føre til at man utelukker indikatorer som det kan være både teoretisk og empirisk grunnlag for (Mastekaasa, 1987). Skal man prøve å sikre reliabiliteten i indeksene statistisk kunne det vært mulig å gjøre en SEM analyse. Jeg velger å ikke gjøre en SEM analyse da det ville tatt mye tid og faller utenfor min kompetanse. Dermed er indeksene mine lagd utelukkende ut i fra et teoretisk perspektiv.

3.4 Utvalg og gjennomføring

Populasjonen i denne oppgaven er alle norske rektorer i den offentlige grunnskolen og jeg har gjort et utvalg blant disse. Utvalget er gjort på bakgrunn av karakteristikk ved skoleeier. Skoleeierne kan være mer eller mindre krevende med tanke på rektors regnskapsplikt. Dette avgjøres for eksempel av hvilken vekt og oppfølging skoleeier har av for eksempel nasjonale prøver og hvilke krav skoleeier stiller. Man trekker ofte frem krevende skoleeiere som mer test- og resultatfokusert enn andre. Trondheim og Oslo er eksempler på kommuner hvor man har representert en lite krevende og en krevende skoleeier. Trondheim blir som nevnt omtalt som lite krevende, mens Oslo blir sett på som en krevende skoleeier (Bonesrønning, et al., 2010). I andre henseender er de to kommunene ganske sammenlignbare. Begge kommunene er storbyer, og de har sterk skolefaglig kompetanse på kommunalt nivå.

Utvalget utgjør i alt 191 rektorer, 139 i Oslo og 52 i Trondheim. Jeg fikk totalt 107 svar, som utgjør 56%. Om vi ser på de to kommunene hver for seg svarte 29 (56%) av rektorene fra Trondheim og 78 (56%) av rektorene fra Oslo.

Jeg valgte å gjennomføre spørreskjemaet elektronisk. Det er flere fordeler med en elektronisk undersøkelse. Utsendingssystemet gjør det lett å sende ut purringer. Rektor har ansvar for mye administrativt arbeid, og mye av det gjøres på pc, dermed antok jeg at jeg ville nå rektorene enklest ved å sende undersøkelsen på mail, og i størst mulig grad til deres (personlige) mail-adresser ved skolen.

Spørreskjemaet ble sendt ut i mai 2012 etter at jeg fikk godkjenning fra NSD¹. Før svarfristen gikk ut ble det streik i Unio og mange av rektorene ble tatt ut i streik. Derfor valgte jeg å sende ut en påminnelse, og samtidig utsette svarfristen på ubestemt tid siden streiken så ut til å kunne bli langvarig. Da streiken var over sendte jeg ut en siste påminnelse med en ny svarfrist.

¹ Vedlegg 5

3.5 Kvalitetssikring

I samfunnsvitenskapelig forskning, og særlig i kvantitativ metode, står begrepene reliabilitet og validitet i sentrum for kvalitetssikring både av forskingsprosessen og resultatene. Forskere må etter beste evne ivareta høy grad av både validitet og reliabilitet, det er særlig viktig når man utformer spørreskjemaet på egen hånd og validiteten dermed ikke er testet på forhånd.

Validitet

Man kan si at validitet handler om hvorvidt man faktisk måler det man ønsker å måle, ikke bare er knyttet til instrumentet, men også til slutningene som gjøres på bakgrunn av undersøkelsen (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010). Man snakker ofte om fire typer validitet. *Begrepsvaliditet* vil her i stor grad handle om hvorvidt det teoretiske begrepet vi prøver å undersøke faktisk blir fanget opp i spørsmålene vi har valgt (Langdridge & Tvedt, 2006). Når man bruker indekser er begrepsvaliditeten spesielt viktig, siden indeksene lages hovedsakelig på et teoretisk grunnlag. *Indre validitet* er sentralt hver gang vi mener at noe påvirker noe annet. Indre validitet er spørsmålet om de slutningene om sammenheng vi treffer ut i fra våre observasjoner faktisk er valide (Kleven, 2008). *Ytre validitet* er knyttet til spørsmålet om man kan overføre resultatet til en større kontekst, altså om man kan generalisere resultatet (Kleven, 2008). For å undersøke den statistiske validiteten bruker man statistiske tester for å undersøke styrken på sammenhengen mellom variabler (Kleven, 2008). Jeg vil komme nærmere inn på de statistiske analysene i 3.6 analysemetoder.

Reliabilitet

Reliabiliteten i instrumentet kan sies å handle om hvor konsistent det måler de fenomen instrumentet er ment å måle. Uten at det handler om spørsmålet om man faktisk måler det man vil måle, det er et validitetsspørsmål. Rent teoretisk kan vi si at reliabilitet er spørsmålet om hvilken effekt målefeil har på konsistensen i svarene (Ary, et al., 2010). Tradisjonelt bruker man ofte begreper som konsistens, stabilitet og nøyaktighet når man snakker om reliabilitet, og man knytter gjerne det klassiske reliabilitetsbegrepet til ”påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet” (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002, s. 124). Dette vil si at det ikke nødvendigvis er snakk om konsistens over tid, men vi ser likevel ofte at det blir snakket om målingers stabilitet når det snakkes om

reliabilitet. Når det kommer til målefeil snakker vi om to typer målefeil, systematiske målefeil og tilfeldige målefeil. Systematiske målefeil fører til problemer med validiteten, mens tilfeldige målefeil svekker reliabiliteten (Ary, et al., 2010).

Respondentenes behov for selvbeskyttelse kan være en trussel mot reliabiliteten (Ary, et al., 2010). Dette er særlig viktig å være klar over når man stiller spørsmål knyttet til rektorenes forhold og oppfatning til arbeidsgiver. Det at spørsmål om slike temaer fort kan oppfattes som truende er noe man må være oppmerksom på, og man må prøve å formulere spørsmålene på en minst mulig truende måte.

3.6 Analysemetoder

Student's t-test kan brukes for å undersøke forskjeller mellom gjennomsnitt i grupper. En t-test forteller oss om det er signifikant forskjell mellom gjennomsnittene. I denne undersøkelsen blir t-tester brukt for å se om det er signifikante forskjeller mellom rektorene i Trondheim og Oslo. For å undersøke det er det nødvendig å bruke en independent-samples t-test (Ringdal, 2007). Det vil bli brukt et 5% signifikansnivå ($p = 0,05$), det betyr at det er 95% sannsynlig at de to gruppene er forskjellige. Antallet respondenter har stor betydning ved bruk av t-tester, med et lite utvalg vil man sjeldnere få signifikante utslag enn ved store utvalg.

Selv om t-tester forteller oss at det er forskjeller, sier de ingenting om forskjellene er store eller ikke, for å undersøke det bruker vi effektstørrelse. Det finnes flere måter å undersøke effektstørrelsen for independent-samples t-test for eksempel Eta squared og Cohen's d (Pallant, 2010). Jeg har valgt å bruke Cohen's d, som er definert som forskjellen mellom to gjennomsnitt delt på pooled standardavvik. Når man skal vurdere effektstørrelsen med denne metoden er det normalt å si at: 0,2 er liten effekt, 0,5 er moderat effekt og 0,8 er stor effekt (Cohen, 1969).

3.7 Etiske betraktninger

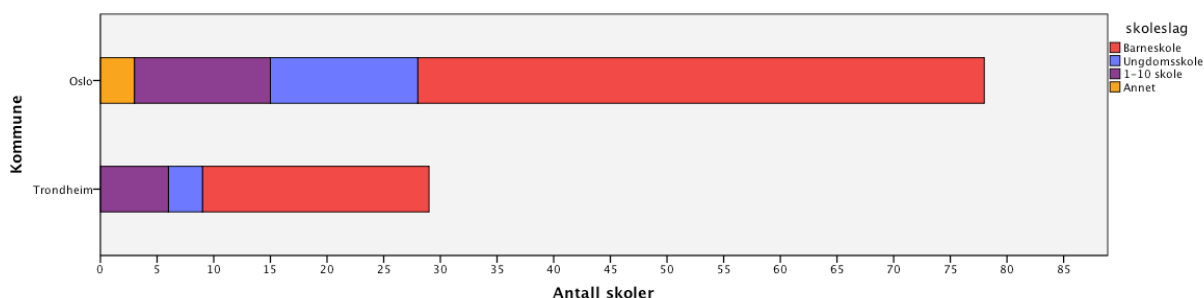
Prosjektet er meldepliktig til NSD fordi spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk. Dette til tross for at det ikke blir stilt personlige spørsmål som er etisk problematiske, og at det er opplyst om at det er frivillig å delta i undersøkelsen. Som nevnt ble prosjektet godkjent 16. mai 2012 av NSD. Brevet fra NSD ligger ved som vedlegg 3.

4 Resultater

Jeg vil i dette kapitlet presentere resultater som beskriver utvalget (4.1), resultater som tar for seg faktorer som har ført til forbedring i skolen (4.2) og resultater som konstruerer indeksene knyttet til de fire dimensjonene av accountability (4.3). 21 av de 84 spørsmålene i spørreskjemaet er utelatt fra denne presentasjonen, og er ikke med i analysene. De fleste av de utelatte spørsmålene er blant bakgrunsspørsmålene i begynnelsen av spørreskjemaet. De spørsmålene blant påstandene som er utelatt er belyser enten ikke de fire dimensjonene av accountability eller gir ikke noen videre informasjon om utvalget.

4.1 Deskriptivt om utvalget

Som tidligere nevnt kom det inn i alt 107 svar, hvorav 29 var fra Trondheim og 78 fra Oslo. Når vi ser på kjønnsfordelingen er det 50 menn og 57 kvinner. Vi ser at det er en overvekt av barneskoler blant respondentene, noe det også er i utvalget totalt. De skolene som har svart ”annet” på spørsmål om skoleslag vil mest sannsynlig være 8.-13. Skole, 5.-10. skole eller spesialskole.

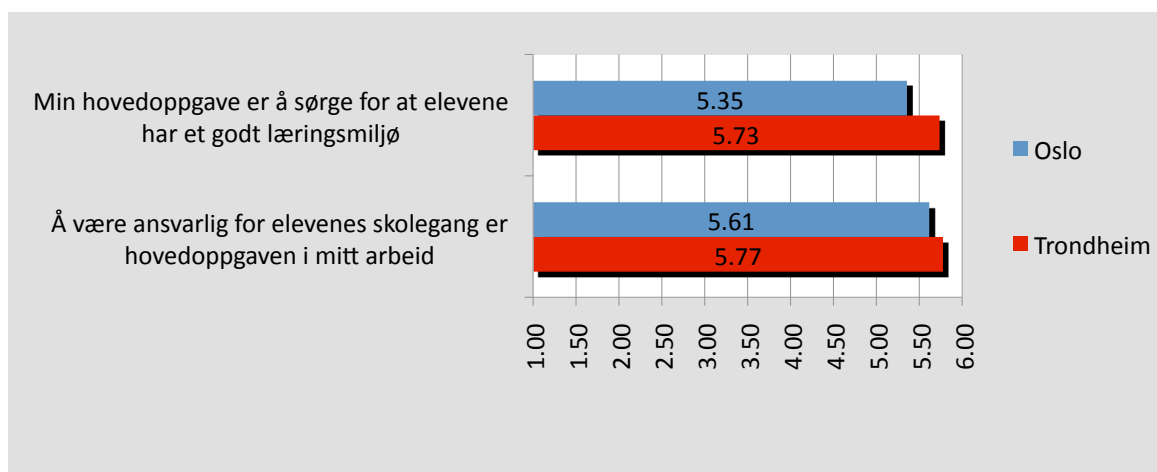


Figur 5 Skoleslag fordelt på kommune

Selv om gjennomsnittsrektoren har vært rektor ved den skolen de er ved i 5.62 år er det ganske stor spennvidde hvor de som har vært rektor lengst har vært der i 18 år mens de med kortest tid har vært der i 1 år. Også med tanke på at medianen er 4 år ser vi at det er en klar skjevhet i hvor lenge de har vært rektor ved den skolen de er ved.

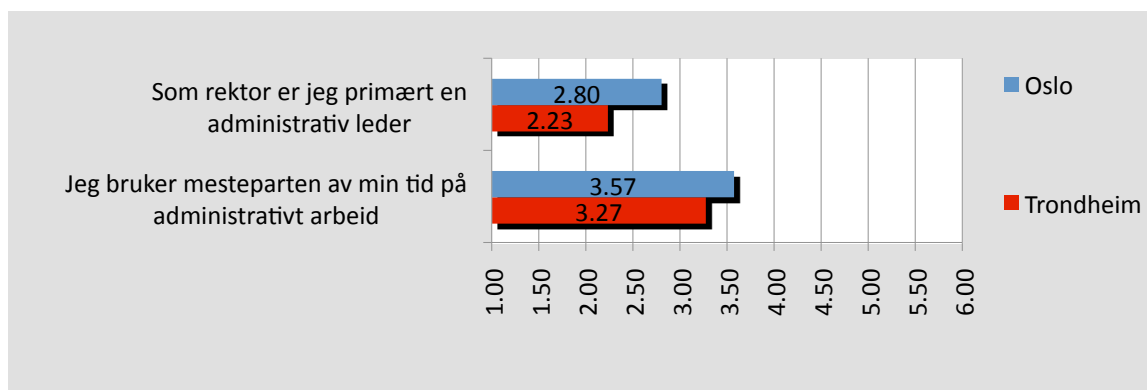
Noen av spørsmålene beskriver viktige elementer i rektors samhandling med andre aktører i tilknytning til skolen, selv om de ikke er en del av indeksene jeg vil presentere senere.

Jeg har stilt to spørsmål om rektors hovedoppgave knyttet til elevene, spørsmål 17-d ”min hovedoppgave er å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø” og 17-e ”å være hovedansvarlig for elevenes skolegang er hovedoppgaven i mitt arbeid”. Her ser vi at begge spørsmålene skårer veldig høyt. Dette er en klar indikator på at rektorene setter elevene i sentrum av sitt arbeid. Det er signifikante forskjeller på spørsmål 17-e ($p = 0,025$, Cohen’s $d = 0,58$)



Figur 6 Elevene som hovedoppgave

Rektors administrative oppgaver kommer ofte frem i debatten om hva rektorrollen er og hva den skal være. På spørsmål 18-d, om de primært ser seg selv som en administrativ leder, skårer de det godt under skalaens midtpunkt. Men samtidig ser vi på 18-e spørsmålet om de bruker mesteparten av tiden sin på administrativt arbeid skårer de det rundt midten, med Trondheims-rektorene like under og Oslo-rektorene like over midten, men uten noen signifikante forskjeller mellom kommunene. Vi kan kanskje se de lave skårene knyttet til administrativt arbeid sammen med de høye skårene knyttet til elevene som en indikator på at rektorene primært ser det som en pedagogisk stilling.



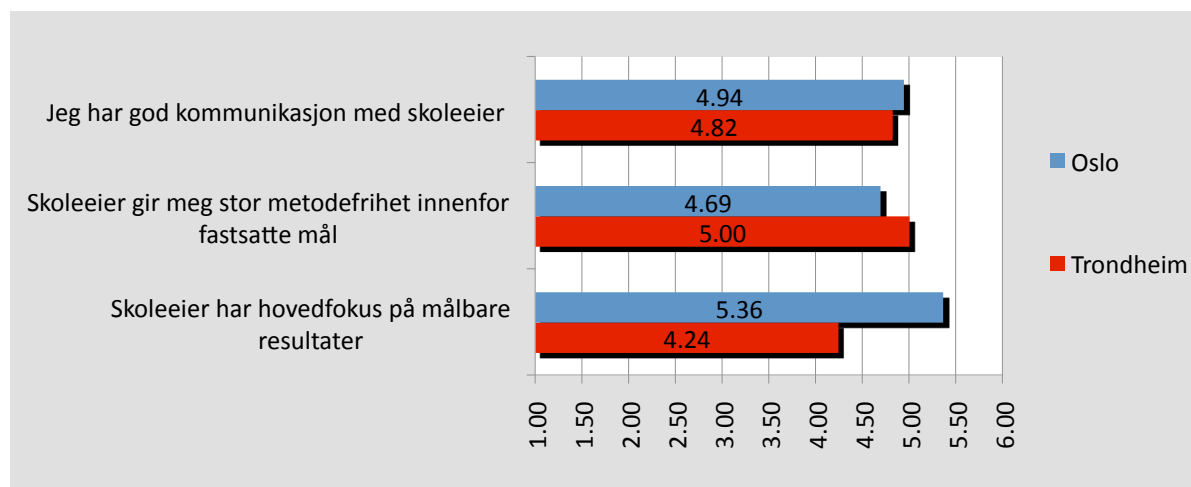
Figur 7 Administrativt arbeid

Samarbeidet med skoleeier vil ha sammenheng med hvordan rektorene svarte på mange av spørsmålene som vil utgjøre indeksene.

Rektorene i begge kommunene skårer høyt på at de har god kommunikasjon med skoleeier. God kommunikasjon vil være en viktig faktor for å få et konstruktivt utbytte av store deler av accountabilityverktøyene som skoleeier kan ta i bruk.

I et ideelt målstyringssystem skal det overordnede nivået sette mål og så skal profesjonen få metodefrihet til oppfylle de målene på den måten de mener er best. Målstyring er et styringsprinsipp i offentlig sektor, og særlig lederavtalene som begge kommunene benytter seg av, er et målstyringsdokument. Det gjør det særlig interessant å spørre om skoleeier gir dem metodefrihet innenfor fastsatte mål. Ut fra svarene ser det i stor grad ut som om rektorene føler at de har stor grad av metodefrihet.

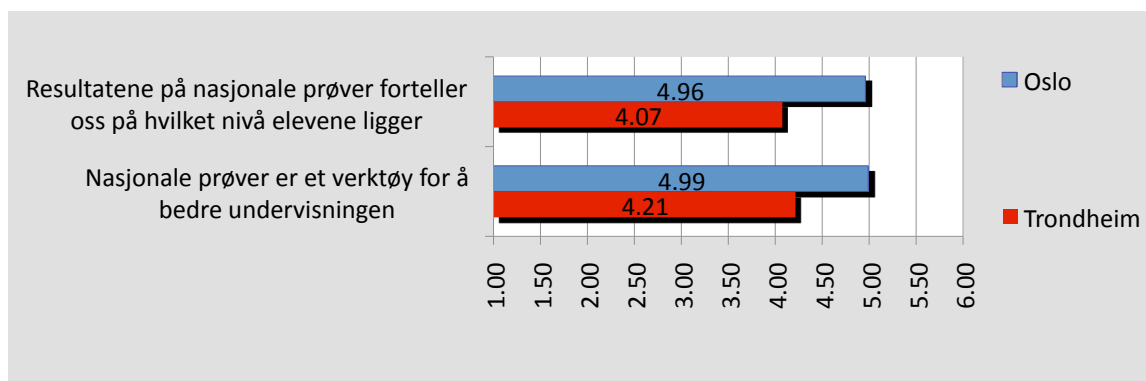
På spørsmål 11-i om skoleeier har hovedfokus på målbare resultater er det signifikante forskjeller mellom kommunene, $p = 0,011$ og Cohen's d er 1,04 som tyder på en stor forskjell. Det er Oslo-rektorene som skårer høyest på spørsmålet. Dette må ses i sammenheng med de politiske målsetningene for skolen presentert i kapittel 2.8. Det må likevel bemerkes at også Trondheims-rektorene svarer godt over midtpunktet på dette spørsmålet.



Figur 8 Rektors forhold til skoleeier

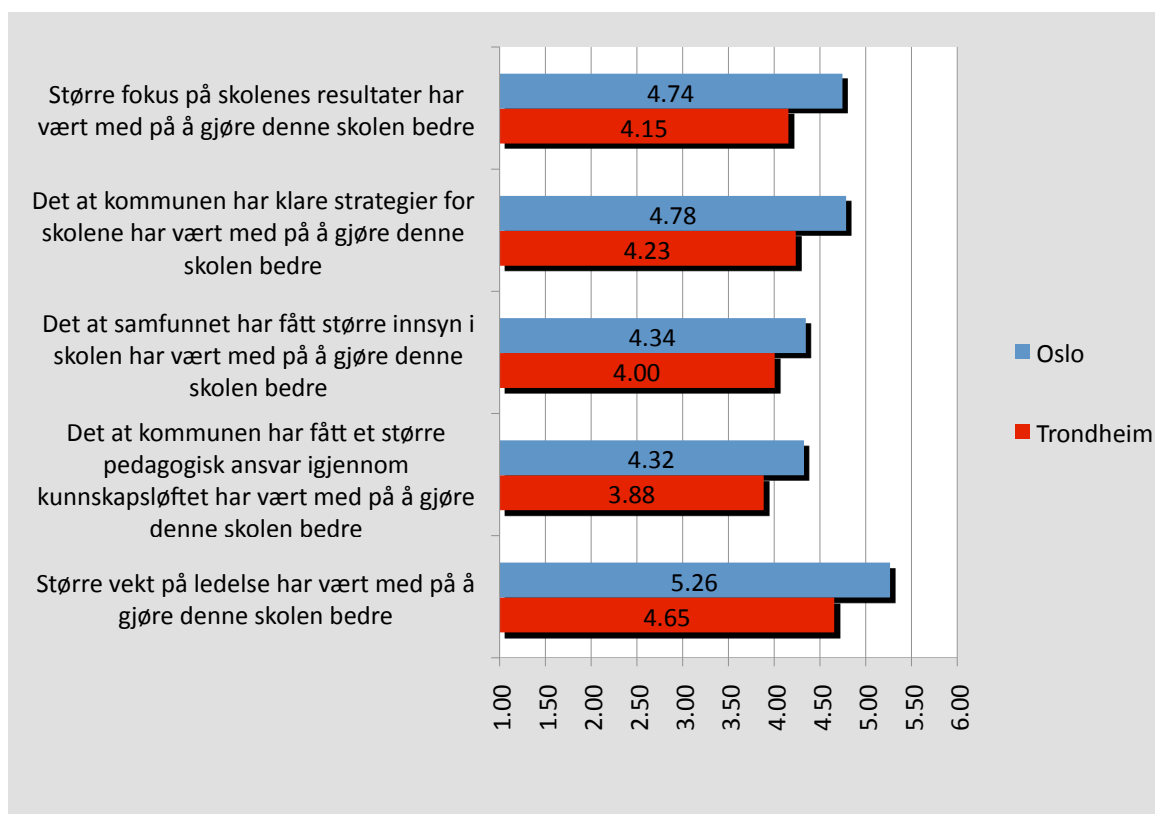
Med innføringen av Kunnskapsløftet kom også et nasjonalt kvalitetssikringssystem i form av nasjonale prøver. Dette vil etter all sannsynlighet ha ført til et økt fokus på skolens resultater uavhengig av hvordan resultatene blir behandlet. Vi ser signifikante forskjeller mellom kommunene når det kommer til hvor nyttige rektorene synes de nasjonale prøvene er. Både på spørsmålet om at nasjonale prøver er et verktøy for bedre undervisning og om resultatene forteller hvilket nivå elevene ligger på skårer Oslo-rektorene signifikant høyere enn Trondheims-rektorene, hvor henholdsvis $p = 0,002$ og Cohen's $d = 0,66$ og $p = 0,000$ og

Cohen's $d = 0,85$. Det bør likevel bemerkes at rektorene i begge kommunene skårer begge spørsmålene over fire.



Figur 9 Rektors syn på nasjonale prøver

4.2 Forbedring i skolen



Figur 10 Forbedring i skolen

På påstanden 20-e ”større fokus på skolens resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre” er det signifikant forskjell mellom de to kommunene, hvor Oslo skårer

påstanden høyest ($p = 0,004$). Vi skal likevel legge merke til at effektstørrelsen viser at forskjellen er liten med en Cohen's d på 0,28.

Den andre påstanden i denne gruppen hvor man har signifikante forskjeller er 20-d ”det at kommunen har klare strategier for skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre”. Igjen skårer Oslorektorene høyest ($p = 0,025$ og en moderat effektstørrelse med Cohen's $d = 0,51$).

Flere faktorer har vært med på å gi innsyn i skolen. Media skriver ofte og mye om skole, både om skolenes resultater og andre saker som berører skolen som for eksempel inneklima. Med innføringen av nasjonale prøver har også en del kommuner valgt å offentliggjøre resultatene på skolenivå sammen med annen informasjon om skolene. På påstanden ”det at samfunnet har fått større innsyn i skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre” skårer rektorene i begge kommunene over fire, og det er ingen signifikant forskjell mellom kommunene. Selv om Oslo har offentliggjort resultater på skolenivå over lang tid har det ikke ført til at rektorene oppfatter at dette har gitt mer forbedring i skolen enn i Trondheim som ikke hadde offentliggjøring av skolerresultater på skolenivå da undersøkelsen ble gjennomført.

St.meld 30 (2003-2004) legger vekt på at økt handlefrihet gir et økt ansvar til skoleeier og at skoleeier må ha vilje og drivkraft til å utnytte det nye handlingsrommet. Dette legger grunnlaget for påstanden ”det at kommunen har fått større pedagogisk ansvar igjennom Kunnskapsløftet har vært med på å gjøre denne skolen bedre”. Dette er det eneste spørsmålet i denne gruppen hvor gjennomsnittet for noen av kommunene kommer under 4, Trondheim skårer påstanden 3,88 mens Oslo ligger litt over med 4,32. Det er ikke signifikante forskjeller på dette spørsmålet. Oslo og Trondheim er kommuner med god skolefaglig kompetanse på administrasjonsnivå og bør dermed være blant de kommunene som skal være best rustet for å utnytte dette handlingsrommet.

Både nasjonale og internasjonale aktører har trukket frem viktigheten av ledelse for forbedring av skolen. OECD har hatt omfattende rapporter på området (OECD, 2008), og St.meld. 30 fremhever god skoleledelse som en viktig faktor for å lykkes i arbeidet. ”Større vekt på skoleledelse har vært med på å gjøre denne skolen bedre” er den påstanden som skårer høyest hos begge kommunene. Det er signifikant forskjell mellom kommunene ($p = 0,004$ Cohen's $d = 0,61$). Det vil kanskje ikke ses som overraskende at lederne anser at økt fokus på ledelse har gjort skolen bedre.

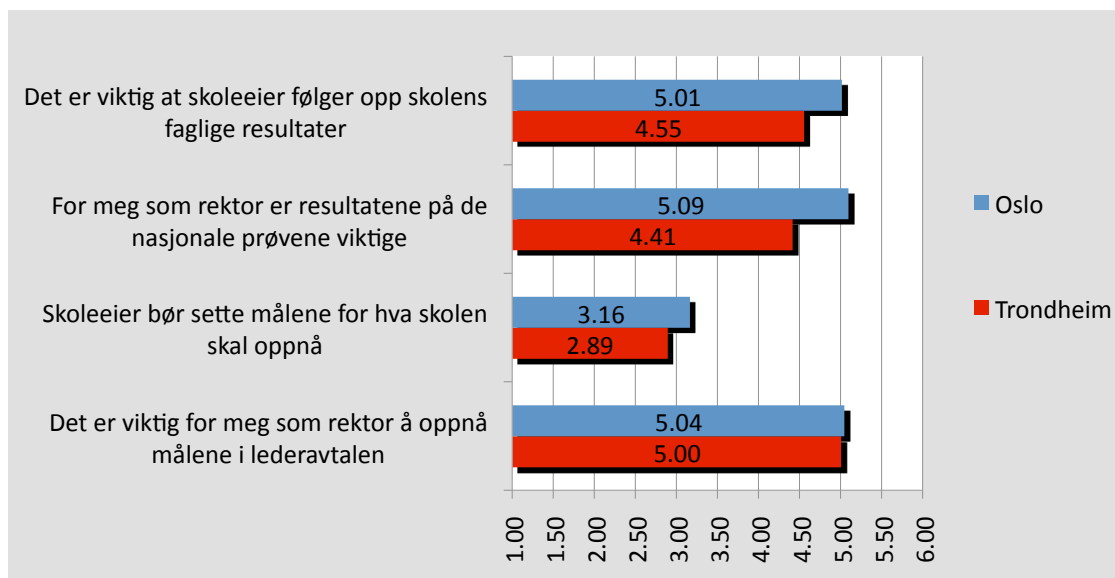
4.3 Fire dimensjoner av accountability

Med utgangspunkt i teorien jeg har presentert tidligere ser jeg det som hensiktsmessig å lage fire indekser, en for hver dimensjon av accountability. Hver av disse indeksene inneholder forskjellige aspekter knyttet til hver enkelt dimensjon av accountability. Jeg vil nedenfor presentere indeksene og samtidig se på om det er noen forskjeller mellom kommunene på itemnivå. Jeg har i presentasjonen av dem delt inn i mindre grupper, inndelt på rent teoretisk grunnlag, utelukkende for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig. Disse gruppene vil ikke bli brukt videre i analysearbeidet. t-tester for alle de omtalte verdiene ligger i vedlegg 2.

Upward accountability

Når vi snakker om accountability i Norge er det ofte det offisielle systemet knyttet til nasjonale prøver og lederavtaler, lover og læreplaner. Dette er elementer som faller inn under upward accountability. For rektor er de overordnede i systemet skoleeier og de statlige systemene. Siden en stor del av dette prosjektet er å se på forskjellen mellom Trondheim og Oslo, har hovedvekten ligget på det som kanskje skiller kommunene mest, skoleeier.

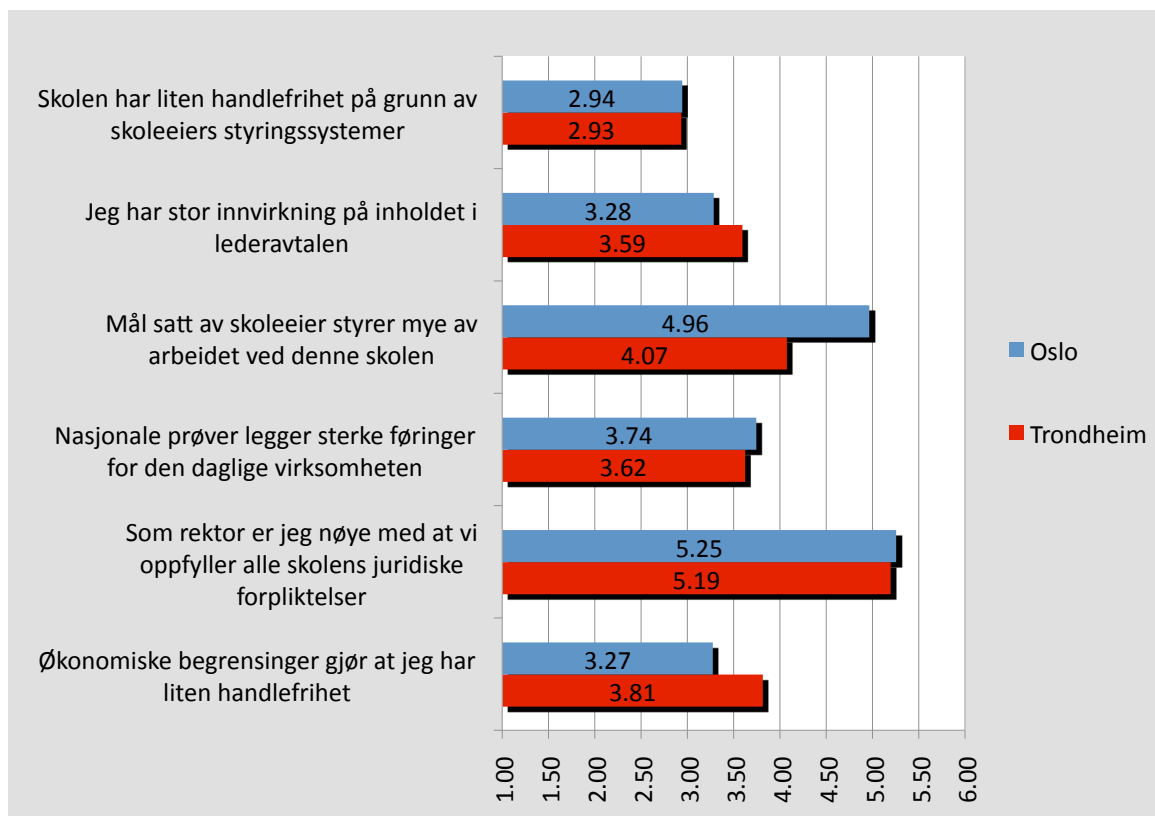
Indikatorene for upward accountability har jeg delt inn i fire undergrupper. Disse undergruppene er; *"hvor viktig er systemet"*, *"Press på skoleleder"*, *"rapportering"* og *"konsekvenser"*. Undergruppene "rapportering" og "konsekvenser" kan også ses som en del av press på skoleleder ovenfra, men jeg har valgt å skille dem ut fordi de er mye diskuterte tema og det er flere spørsmål som dekker disse to områdene spesifikt. Informasjon er nødvendig for accountabilitysystemet, særlig når det kommer til upward accountability, og blir det i stor grad fanget opp i "Rapportering". Hvilke konsekvenser man skal ha i et system basert på målstyring er noe av det som er mest diskutert, og mange trekker automatisk sammenheng mellom accountability og strenge konsekvenser om man ikke oppnår målene som er satt.



Figur 11 Rektors syn på viktigheten av systemet

Hvor viktig man oppfatter elementene i systemet har mye å si for hvordan det å gjennomføre dem oppfattes. Accountability vil alltid ha et element av gjensidighet i seg, derfor er spørsmål 12-e om det er viktig at skoleeier følger opp de faglige resultater interessant. Begge kommunene har skåret høyt på spørsmålet, men her har vi også signifikante forskjeller mellom kommunene ($p = 0,038$), hvor Oslo finner det viktigere enn Trondheim. Når vi regner ut Cohen's d får vi en verdi på 0,29 som viser en liten forskjell mellom gjennomsnittene. Likevel er dette spørsmålet interessant å se i sammenheng med et annet spørsmål i samme gruppe hvor vi også har signifikante forskjeller, spørsmål 13-d "For meg som rektor er resultatene på nasjonale prøver viktige". På dette spørsmålet er $p = 0,001$, og vi ser også en større forskjell med en Cohen's d på 0,72. Disse resultatene kan nok knyttes til at de politiske målsetningene i Oslo legger større vekt på elevenes resultater (Bonesrønning, et al., 2010).

På spørsmål 12-d om skoleeier bør sette målene for hva skolen skal oppnå skårer begge kommunene under midtpunktet på skalaen, men på spørsmål 12-a om det er viktig for dem som rektor å oppnå målene i lederavtalen skårer begge kommunene like under 5, som er høyt.



Figur 12 Rektors oppfatning av press ovenfra.

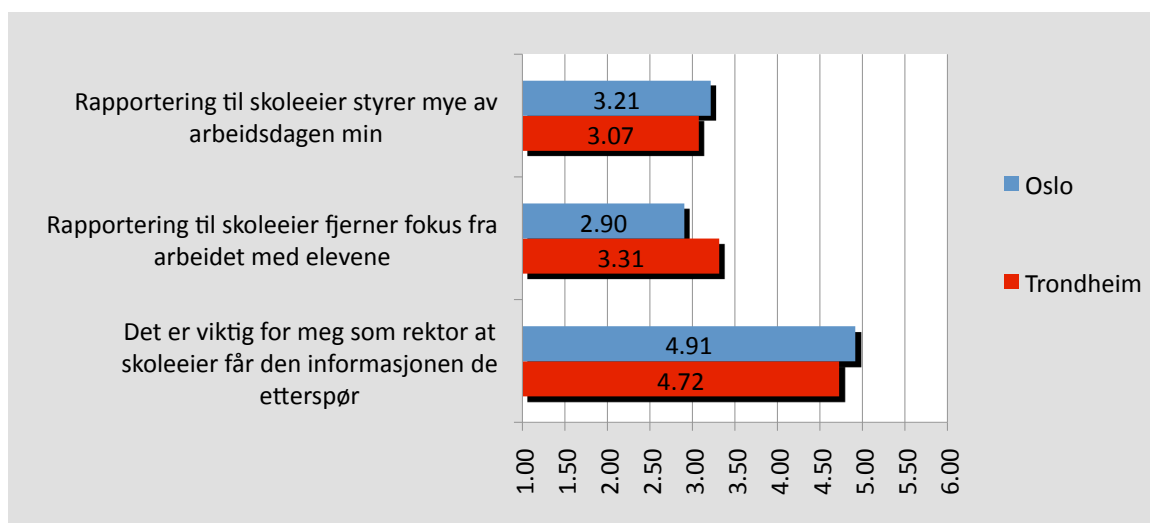
Hvor mye preger systemer pålagt rektor og skolen rektors arbeid, og hvor mye ”styrer” disse systemer? Det er disse systemene som ofte får mye fokus når vi snakker om accountability. Rapportering som jeg kommer til nedenfor er også en del av dette.

På spørsmål 11-d om skolene har liten handlefrihet på grunn av skoleeiers styringssystemer skårer begge kommunene gjennomsnittlig litt under 3, mens på spørsmål 11-b om de har stor innvirkning på lederavtalen skårer begge kommunene gjennomsnittlig litt over 3. Dette spørsmålet må snus før det summeres inn i indeksen. På spørsmål 11-a om mål satt av skoleeier styrer mye av arbeidet ved skolen skårer Oslorektorene *signifikant* høyere med $p = 0,000$. Dette til tross for at det ikke er noen forskjell i hvordan de to kommunene oppfatter handlefriheten sin. Vi ser også på effektstørrelsen er det en stor forskjell med en Cohen’s d på 1,00.

Nasjonale prøver blir fremhevet som en viktig del av det norske accountability-systemet (Langfeldt, 2008a). På spørsmål 13-a ”Nasjonale prøver legger sterke føringer for den daglige virksomheten” skårer Trondheims-rektorene 3,62 og Oslo-rektorene 3,74 som er veldig nær en nøytral verdi på 3,5.

Rektorene i begge kommunene skårer høyt på spørsmål 18-b om at de er nøye med å følge opp skolens juridiske forpliktelser. Økonomiansvar er en stor del av rektors ansvar, og økonomiske føringer kan legge sterkere bånd på virksomheten enn det meste annet rektor må

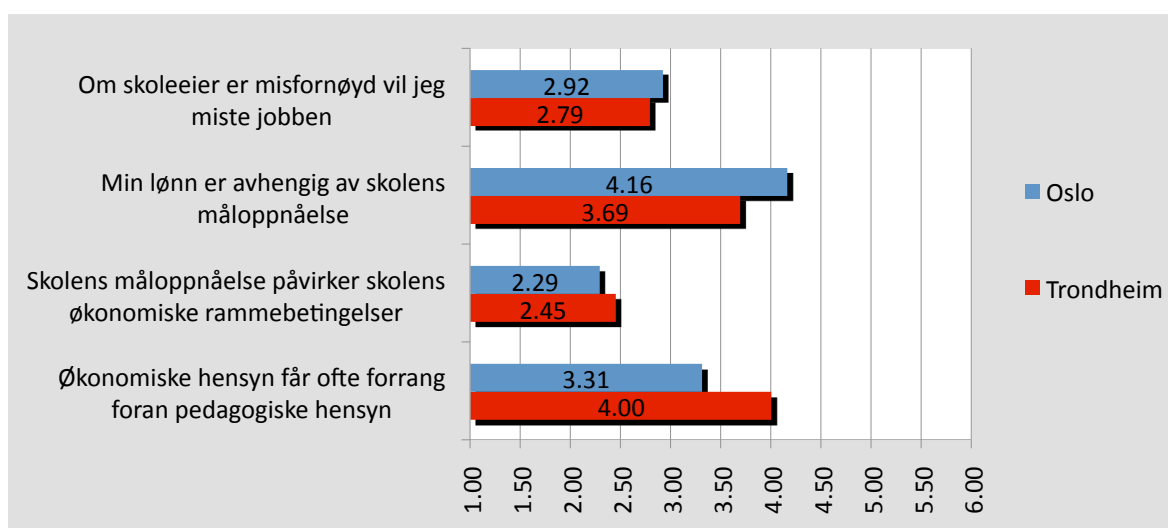
hanskes med. På spørsmål 18-a ser vi at Oslo-rektorene skårer like under middels mens Trondheims-rektorene skårer like over middels, men det er ingen *signifikante* forskjeller.



Figur 13 Rapportering til skoleeier.

Rapportering er et tema som får fokus som en del av det administrative arbeidet til rektor, og blir omtalt som en av tidstyvene i skolen (Tidsbrukutvalget, 2009). Det er ingen signifikante forskjeller mellom kommunene knyttet til disse tre spørsmålene om rapportering. Det vi ser i spørsmål 12-c er at rektorene svarer høyt på at det er viktig at skoleeier får den informasjonen de etterspør.

Konsekvensene i et accountabilitysystem vil være med på å bestemme om man snakker om et highstakes- eller lowstakessystem. De offisielle konsekvensene skoleeier kan iverksette vil være en viktig del av upward accountability.



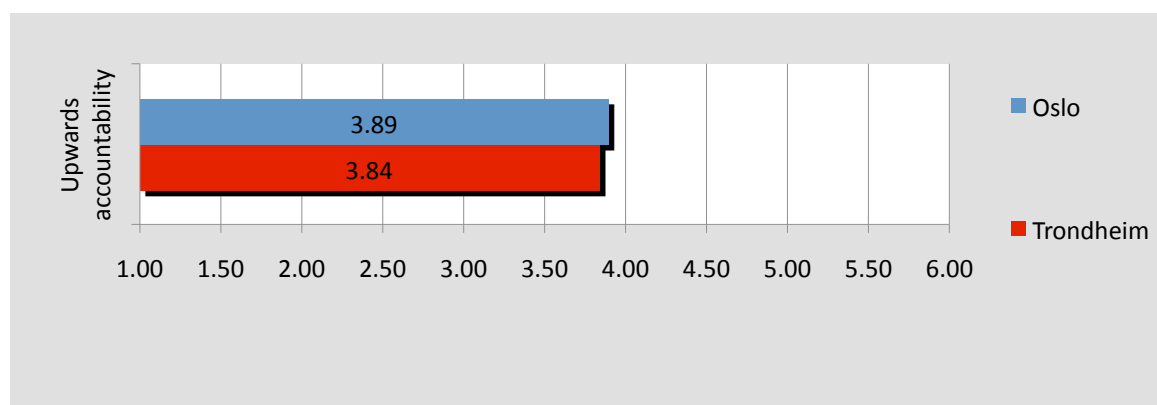
Figur 14 Konsekvenser av press ovenfra.

Direkte på rektor vil kanskje den sterkeste konsekvensen være å miste jobben. På spørsmål 11-l om de mener de vil miste jobben om skoleeier er misfornøyd, skårer begge kommunene rimelig lavt. Mens vi ser at begge kommunene skårer over midten av skalaen på spørsmål 11-k om egen lønn er avhengig av skolens måloppnåelse. Vi ser på dette spørsmålet at det er klart synlig forskjell mellom kommunene, men forskjellen er ikke signifikant.

Når vi ser på de økonomiske konsekvensene av måloppnåelse på skolen i spørsmål 11-j er disse lave for begge kommunene, men når vi ser på spørsmål 18-c om ”økonomiske hensyn får ofte forrang foran pedagogiske hensyn” ser vi signifikante forskjeller mellom de to kommunene med $p = 0,036$. Trondheims-rektorene i større grad føler at økonomiske hensyn får gå foran det pedagogiske. Når vi ser på effektstørrelsen får vi en moderat verdi med en Cohen’s d på 0,49. Man kan stille spørsmål om dette er et resultat av forskjeller i kommuneøkonomien eller politiske prioriteringer. Når vi ser på KOSTRA-tallene for hvor mye kommunene bruker på skolen ser vi at Trondheim bruker mer på skole per innbygger, mens Oslo bruker mer per elev. Brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen er for Oslo kr. 66 830 mens det i Trondheim er kr. 58 158.

Upward accountability summert

Når vi lager en sumskåre, en indeks, for alle spørsmålene for upward accountability, summeres 17 spørsmål og gir en sum på 66,13 for Oslo og 63,96 for Trondheim. Regner vi verdien om til en 1-6 skala blir skåren for Trondheim 3,76 og for Oslo 3,89. Det er ikke noen signifikante forskjeller mellom de to kommunene når man summerer indikatorene. Selv om det er forskjeller på noen enkelt item er det flere likheter enn forskjeller. Det finnes mange forskjellige verktøy som påvirker upward accountability, så om et verktøy slår sterkt ut hos rektorene et sted og et annet verktøy slår ut et annet sted vil de kunne nøytralisere hverandre. Upward accountability er et spørsmål ikke om enkeltverktøy men det totale systemet ovenfra.



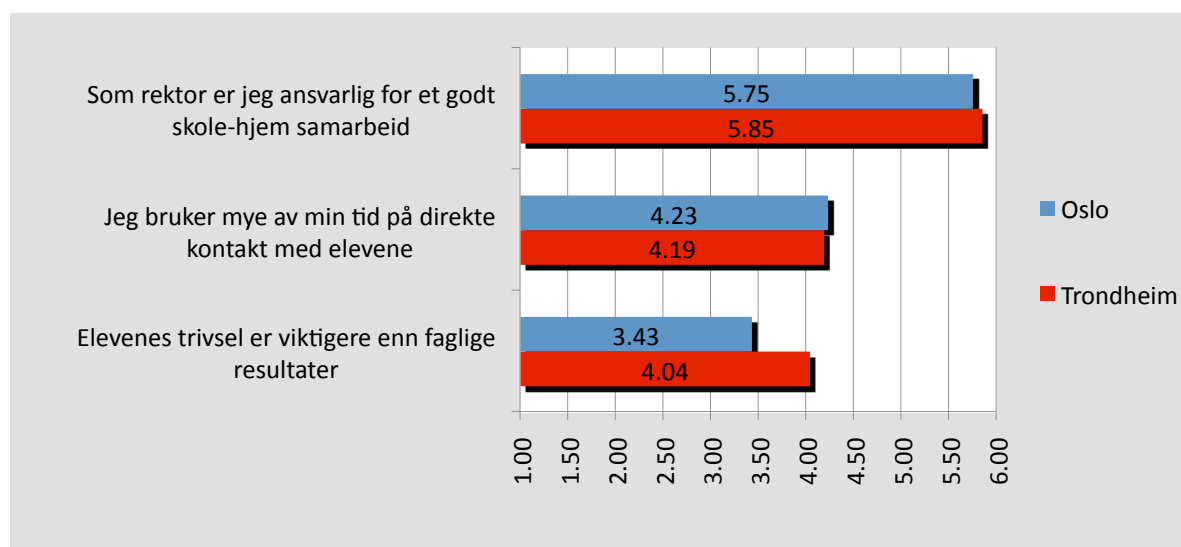
Figur 15 Summert indeks for upward accountability. Gjennomsnitt for Oslo og Trondheim.

Outward accountability

Outward accountability omhandler den accountability rektor har overfor de utenfor organisasjonen, som brukere, media og storsamfunnet i sin helhet. For skolen kan hvem som ses på som brukeren deles i to. På den ene siden har man elevene som er de som er i skolen og som skolen skal tilby utdanning til. På den andre siden har man foreldrene som har ansvaret for sine barns utdanning, og som i henhold til menneskerettighetene står fritt til å velge sine barns utdanning.

Skolen har et stort samfunnsansvar siden den er satt til å forvalte fremtidens viktigste ressurs. Dette gir også et ansvar overfor storsamfunnet og kanskje særlig overfor fremtidige foreldre. Dette gir media en spesiell rolle i kommunikasjonen mellom skole og samfunnet, og da særlig på de stedene hvor media er storsamfunnets eneste mulighet til å få informasjon om hva som foregår i skolen.

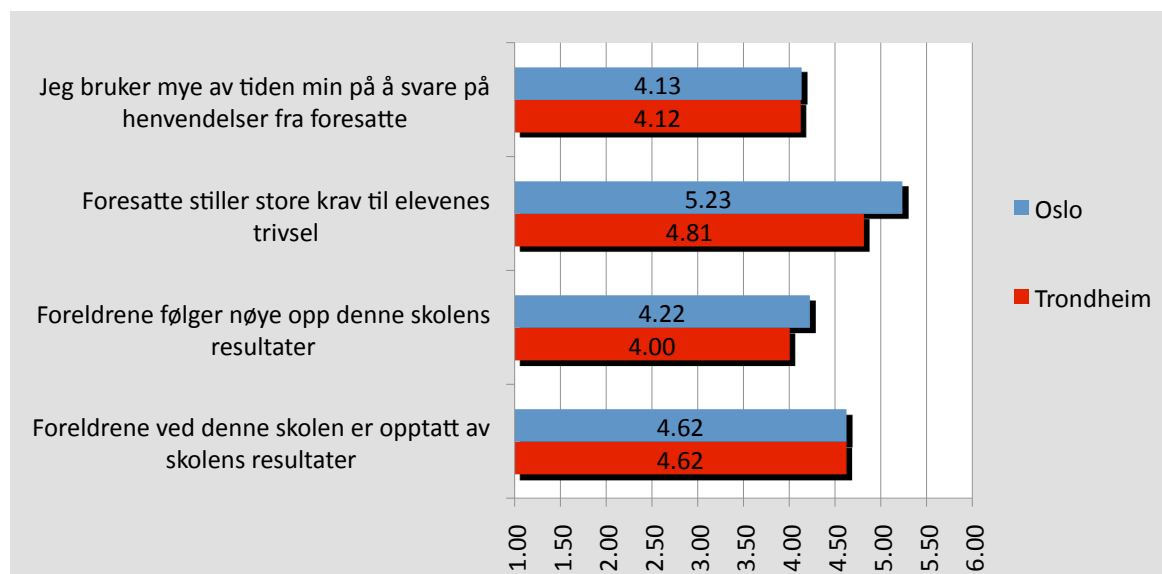
Ut fra spørsmålene i spørreskjemaet er det fire overordnede temaer knyttet til outward accountability for å gjøre stoffet mer oversiktlig, disse er; 1) *ansvar for elevene*, 2) *forventninger fra foreldrene*, 3) *foreldrenes valgfrihet* og 4) *press fra media*. Alle enkelt itemene summeres til en indeks



Figur 16 Rektors ansvar for eleven og hjemmet.

Spørsmålene knyttet til elevene skårer rektorene høyere enn 3 i begge kommunene. Særlig på spørsmål 16-g om rektors ansvar for et godt skole-hjem-samarbeid svarer alle veldig høyt, og det er veldig liten variasjon i svarene. Begge kommunene skårer også spørsmål 17-b ”jeg bruker mye tid på direkte kontakt med elevene” over fire.

På spørsmål 17-a om elevenes trivsel er viktigere enn faglige resultater skårer begge kommunene over tre, men her er det signifikante forskjeller mellom kommunene ($p = 0,011$). Trondheim skårer signifikant høyere enn Oslo. Når vi undersøker effektstørrelsen finner vi en moderat forskjell med Cohen's d på 0,59. Dette kan gjenspeile forskjellen mellom vektlegging av elevenes resultater og læringsmiljø i de politiske målsetningene for kommunene. Dette spørsmålet kan være interessant å se i sammenheng med spørsmålet om foresattes krav til elevenes trivsel, som jeg kommer til nedenfor.

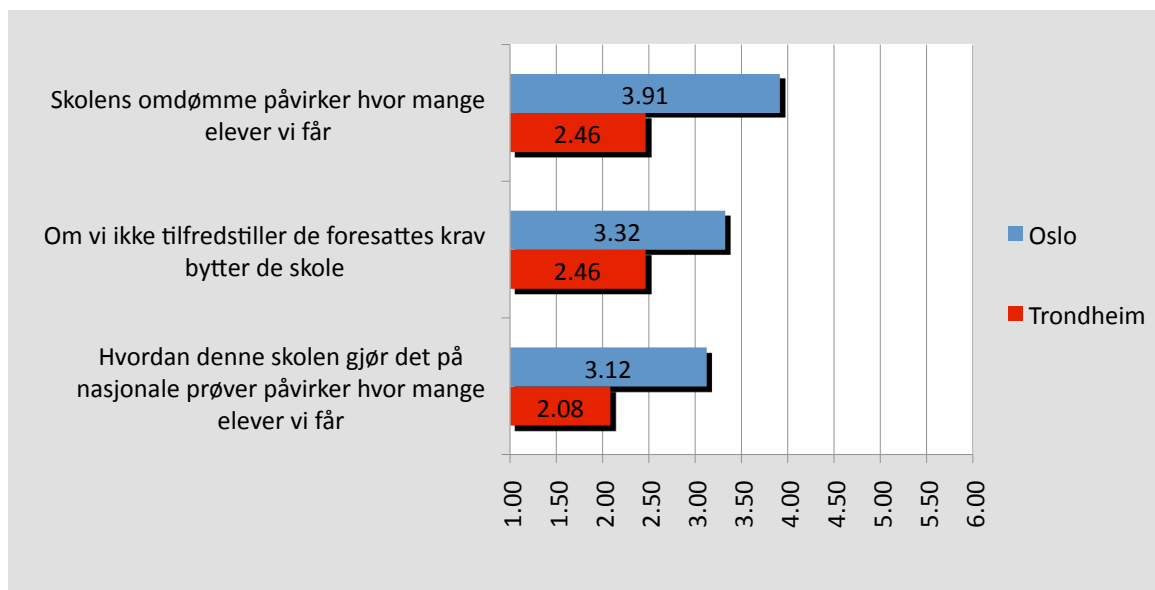


Figur 17 Forventinger fra foreldrene

Hvilke forventinger foreldrene stiller til skolen, og til rektor, skal ha mye å si for hva rektor mener å måtte oppfylle. Dette er en gruppe spørsmål hvor alle spørsmål, for begge kommunene, har et gjennomsnitt over 3.

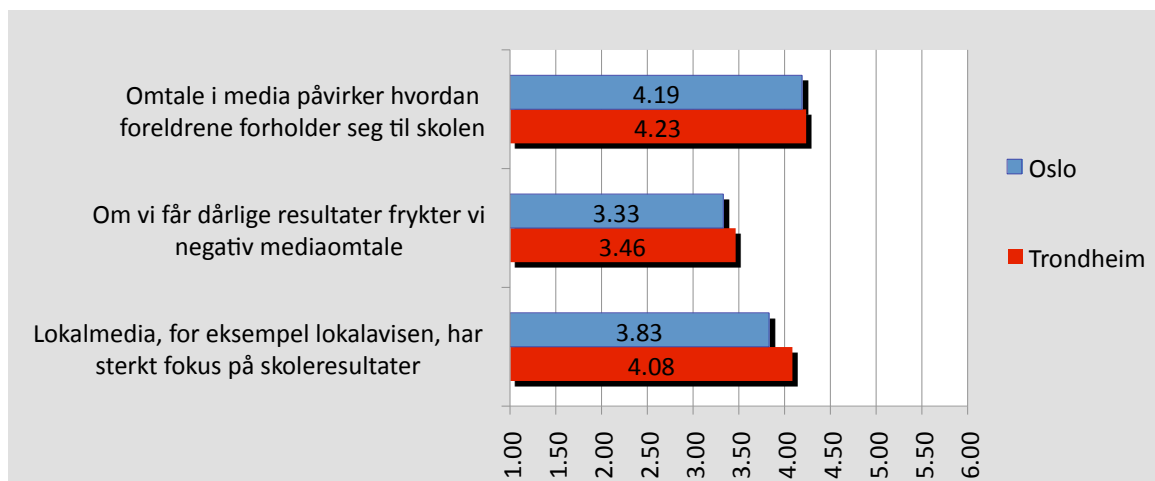
På spørsmål 16-d "jeg bruker mye av min tid på å svare på henvendelser fra foresatte er gjennomsnittene omtrent like, hvor Trondheim skårer det 4.12 og Oslo 4.13. På de to spørsmålene 16-a og 16-b som omhandler skolens resultater er det ingen store forskjeller mellom kommunene. Det kan likevel være interessant å merke seg at rektorene sier seg noe mer enige i at foreldrene er opptatt av skolens resultater enn at foreldrene faktisk følger opp resultatene.

Når vi ser på spørsmål 16-c om foreldrenes krav til elevenes trivsel er det signifikante forskjeller mellom de to kommunene med $p = 0,047$, hvor Oslo svarer signifikant høyere. Når vi ser på effektstørrelsen finner vi en Cohen's d på 0,43.



Figur 18 Foreldrenes valgmulighet

I ethvert system hvor brukerne kan velge vil det ha mye å si for hvordan man oppfatter hvordan man blir holdt ansvarlig, og det vil være en viktig komponent i outward accountability. Det er tre spørsmål knyttet til foreldrenes frie valg. Vi ser at på alle tre spørsmålene ligger Oslo-rektorene over 3, mens Trondheims-rektorene ligger under 3. Det er signifikante forskjeller mellom Trondheim og Oslo i alle disse spørsmålene. Det må ses i sammenheng med at man i Oslo har mye større grad av fritt skolevalg enn i Trondheim (Sund, 2011). Også når vi ser på p og effektstørrelsen ser man klare forskjeller hvor man på spørsmål 19-d ”skolens omdømme påvirker hvor mange elever vi får” finner $p = 0,000$ og en Cohen’s d på 1.04 som er stort. Spørsmål 16-f ”om vi ikke tilfredstiller de foresattes krav bytter de skole” har $p = 0,008$ og Cohen’s d på 0,66 og 16-e ”hvordan denne skolen gjør det på nasjonale prøver påvirker hvor mange elever vi får” har $p = 0,003$ og Cohen’s d på 0,78. Begge disse to siste spørsmålene viser dermed moderate forskjeller mellom Oslo-rektorene og Trondheims-rektorene.

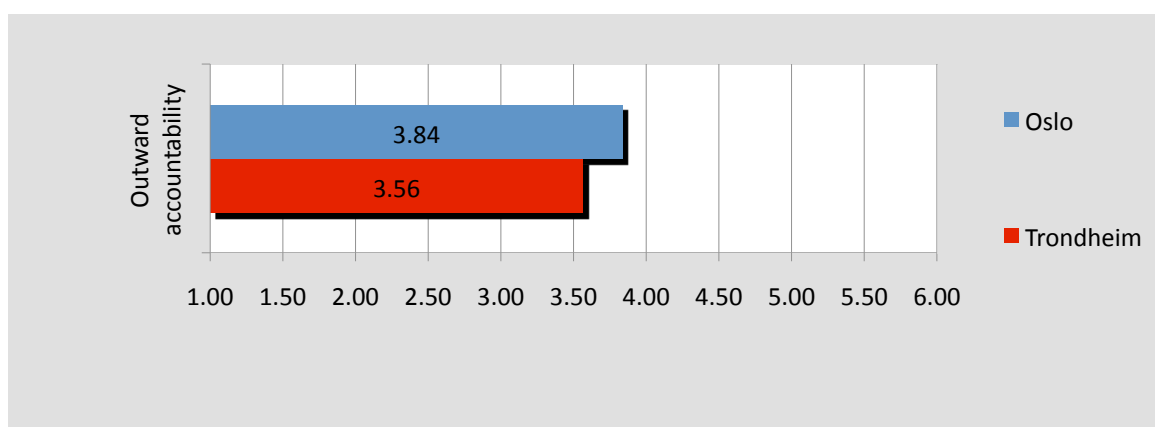


Figur 19 Rektorenes oppfatning av press fra media

På spørsmål 19-c, om omtale i media påvirker hvordan foreldrene forholder seg til skolen, skårer rektorene i begge kommunene litt over 4. På spørsmål 19-b ”om vi får dårlige resultater frykter vi å få negativ medieomtale” skårer begge kommunene litt under nøytral verdi. Spørsmål 19-a om lokalmedias fokus på skoleresultater skårer heller ikke særlig høyt, men ligger like rundt 4.

Outward accountability summert

Når vi lager en sumskåre, en indeks, for alle spørsmålene, summeres 13 spørsmål og gir en sum på 49,87 for Oslo og 46,31 for Trondheim. Regner vi verdien om til en 1-6 skala blir skåren for Trondheim 3,56 og for Oslo 3,83. Det er signifikante forskjeller mellom de to kommunene når man summerer indkatorene, $p = 0,028$ og Cohen’s $d = 0,52$. Her ser man at særlig utslaget av at ett verktøy, foreldrenes mulighet til å velge skole, gjør at man får et signifikant utslag i outward accountability.

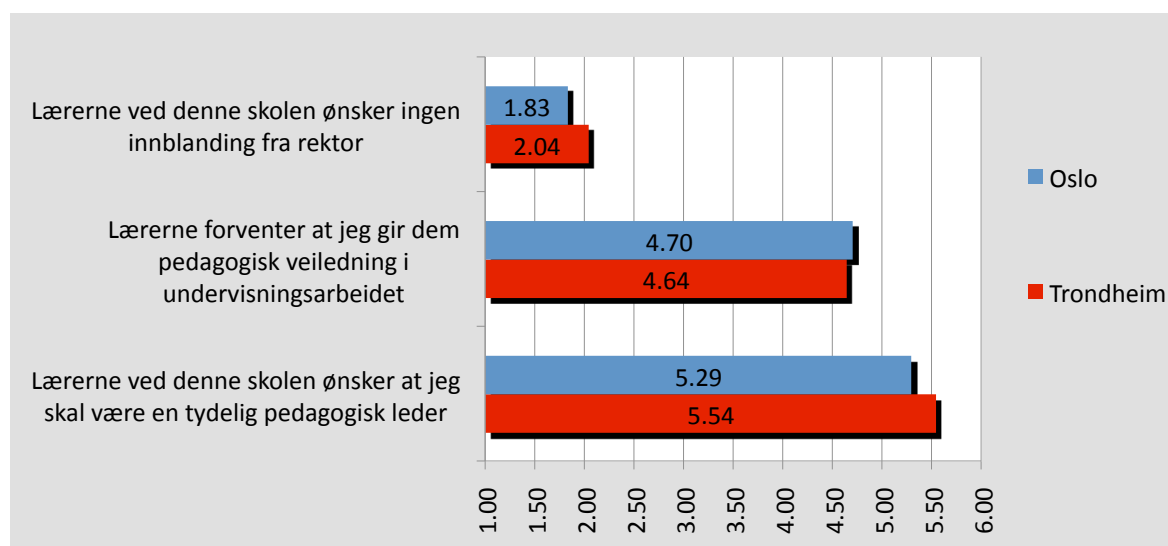


Figur 20 Outward accountability summert

Downward accountability

Downward accountability er knyttet til ansvaret innover i organisasjonen. Jeg har valgt å avgrense disse spørsmålene til lærerne, selv om det kunne omfattet flere ting. Men på grunn av fokuset i oppgaven og omfanget av spørreskjemaet har jeg valgt å holde meg til lærerne. Jeg har systematisert disse resultatene i to grupper, *pedagogisk ledelse* og *forventinger fra lærerne*.

Rektors rolle som pedagogisk leder er et mye omdiskutert tema, både fordi rektor har mye administrativt arbeid og fordi læreryrket tradisjonelt har blitt sett på som et individuelt yrke (Imsen, 2004). I svarene knyttet til rektors oppfatning av lærernes ønsker ser vi at rektorene klart oppfatter et ønske om pedagogisk ledelse fra lærernes side. Spørsmål 14-c ”lærerne ved denne skolen ønsker ingen innblanding fra rektor” må snus før det kan summeres inn i indeksen.

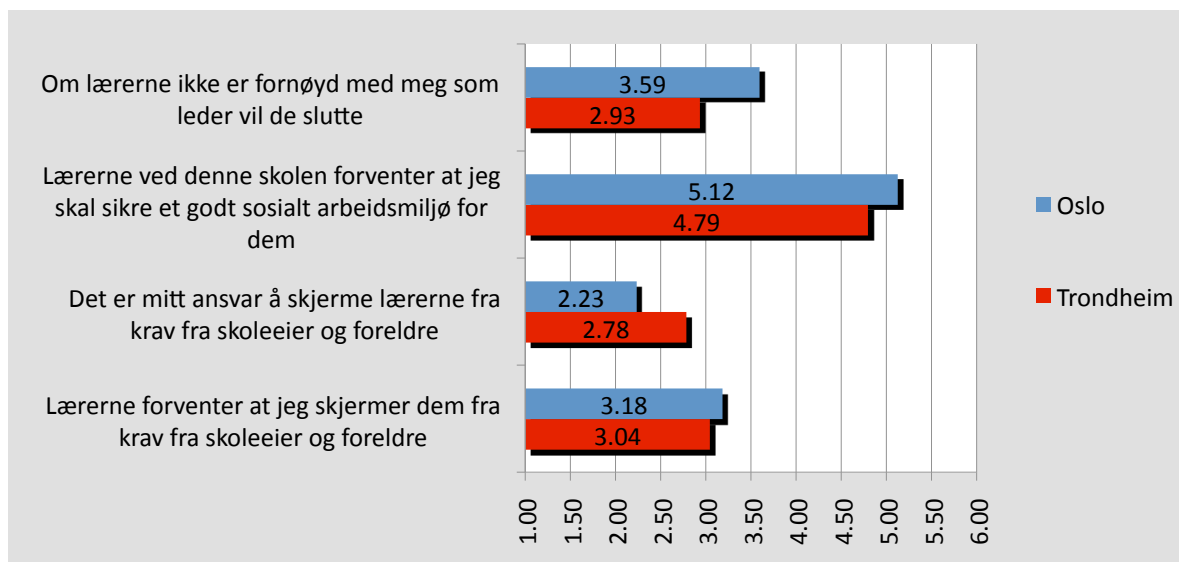


Figur 21 Pedagogisk ledelse

Det er signifikante forskjeller mellom kommunene på spørsmål 14-g ”Om lærerne ikke er fornøyd med meg som leder vil de slutte”, hvor Oslo skårer det høyest. $p = 0,017$ og effektstørrelsen viser også en moderat forskjell med Cohen’s d på 0,55. Noe av dette kan muligens forklares med at Oslo, og det nærliggende området, er et større arbeidsmarked for lærere enn det Trondheim er.

Akkurat som på spørsmålet om at lærerne forventer pedagogisk veiledning fra rektor skårer de høyt på spørsmål 14-f om at rektor skal sikre et godt sosialt arbeidsmiljø for lærerne.

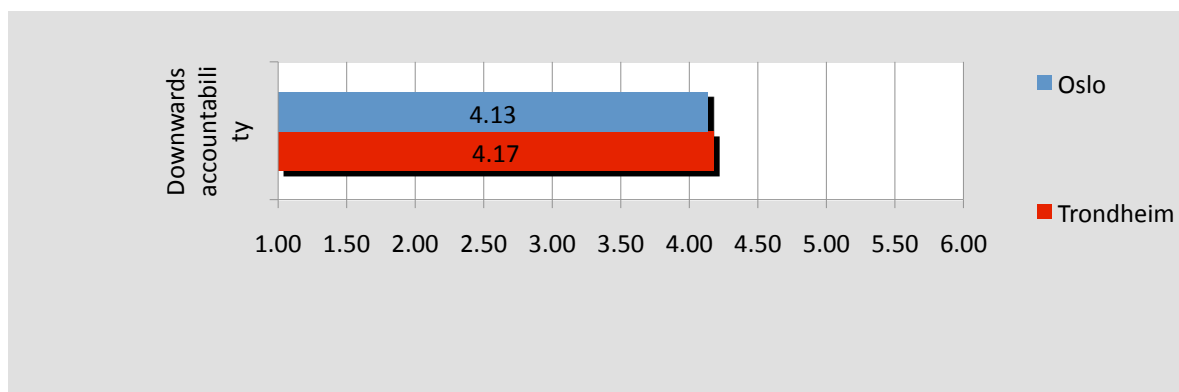
Vi ser at rektorene skårer både spørsmålene 14-e om ”Det er mitt ansvar å skjerme lærerne fra krav fra skoleeier og foreldre” og 14-d ”Lærerne forventer at jeg skjermer dem fra krav fra skoleeier og foreldre” ganske lavt, noe som kan tyde på at rektorene mener at de kravene som blir stilt til skolen også klart skal nå lærerne.



Figur 22 Forventninger fra lærerne

Downward accountability summert

Når vi lager en sumskåre, en indeks, for alle spørsmålene, summeres 7 spørsmål som gir en sum for Oslo på 29,21 og for Trondheim 28,92. Regner vi verdien om til en 1-6 skala blir skåren for Trondheim 4,13 og for Oslo 4,17. Det er ikke noen signifikante forskjeller mellom de to kommunene når man summerer indikatorene.

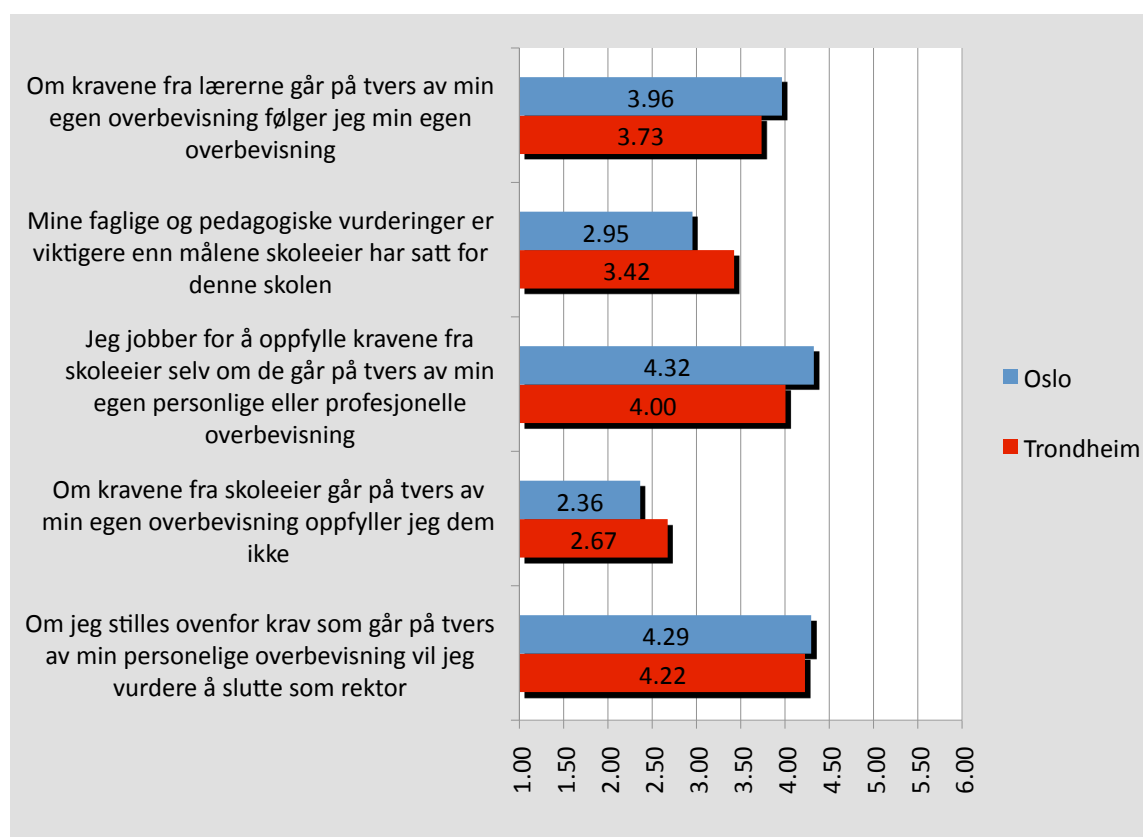


Figur 23 Downward accountability summert

Inward accountability

Spørsmålet om ansvar ovenfor sin egen personlige og profesjonelle overbevisning er vanskelig å måle. Og siden det ikke er snakk om ansvar ovenfor noen andre blir det ofte oversett i diskusjoner om accountability. Spørsmålene er her systematisert i *personlig profesjonell overbevisning* og *ansvar for resultater*.

I utformingen av spørsmålene så jeg det som mest hensiktsmessig å operasjonalisere en del av dette ved å stille spørsmål om de vil prioritere andres krav over sin egen overbevisning.



Figur 24 Personlig og profesjonell overbevisning

Det er ingen signifikante forskjeller mellom kommunene i noen av disse spørsmålene, likevel er det noen interessante ting å se på. Ingen av gjennomsnittene er spesielt høye, men ligger hovedsakelig rundt de nøytrale verdiene som er interessante i seg selv.

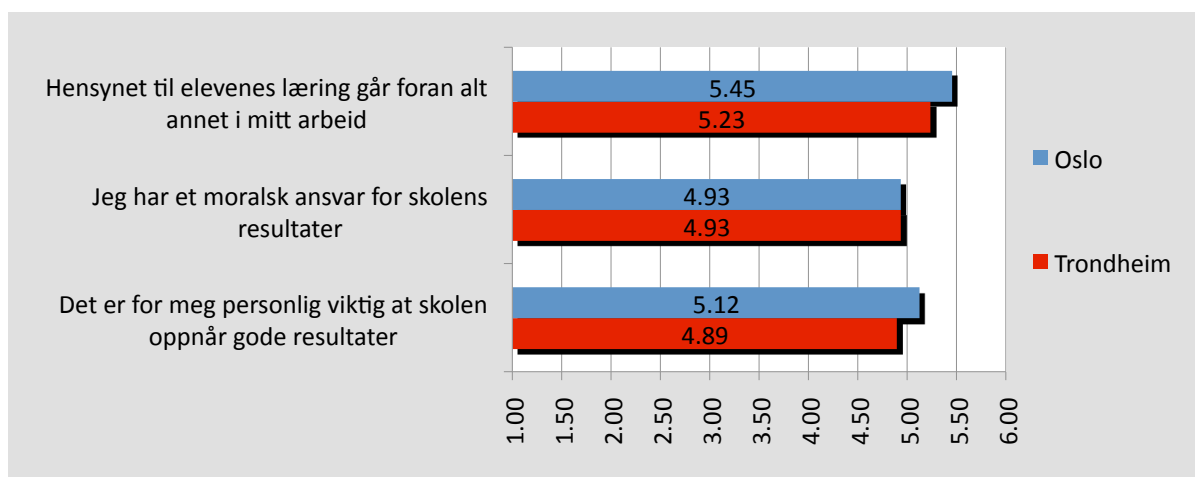
På spørsmål 15-g om rektorene følger sin egen overbevisning når det går på tvers av lærernes krav ligger begge kommunene like under fire.

Tre av spørsmålene, 15-f, 15-e, 15-d, handler om gjennomføringen av krav og mål satt av skoleeier når de går på tvers av egen overbevisning. Det kan ganske klart se ut til at *rektorene vil jobbe på tvers av sin egen overbevisning for å oppfylle krav stilt til dem fra skoleeier*. Spørsmålet ”Jeg jobber for å oppfylle kravene fra skoleeier selv om de går på tvers

av min egen personlige eller profesjonelle overbevisning” må snus før det summeres inn i indeksen.

Det er interessant å se spørsmål 15-d ”Om kravene fra skoleeier går på tvers av min egen overbevisning oppfyller jeg dem ikke”, som er det spørsmålet som rektorene skårer lavest i denne gruppen, i sammenheng med spørsmål 15-c ”Om jeg stilles overfor krav som går på tvers av min personlige overbevisning vil jeg vurdere å slutte som rektor” som er det spørsmålet de skårer høyest.

Skolens og elevenes resultat er en stor del av det som blir omtalt når man snakker om accountability i skolen. Derfor har jeg tatt med en gruppe spørsmål om rektors følelse av ansvar ovenfor skolene og elevenes resultater.

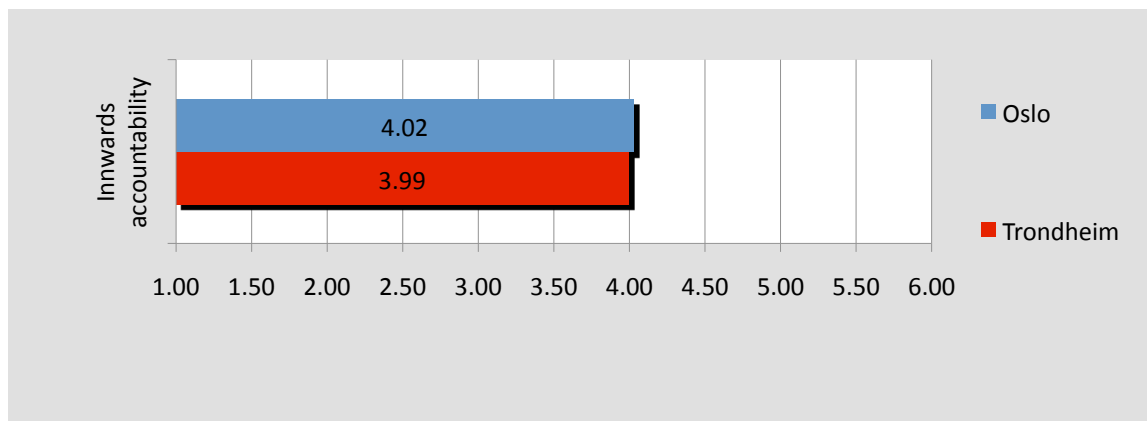


Figur 25 Ansvar for resultater

Særlig spørsmål 15-i om at ”hensynet til elevenes læring går foran alt annet i mitt arbeid” skårer spesielt høyt, hvor begge kommunene skårer over 5. Ikke mye bak ligger spørsmålene 15-b om de føler et moralsk ansvar for skolens resultater og 15-a om det er personlig viktig at skolen oppnår gode resultater. På disse spørsmålene ser vi liten forskjell i resultatene fra de to kommunene.

Inwards accountability summert

Når vi lager en sumskåre, en indeks, for alle spørsmålene, summeres 8 spørsmål og gir en sum for Oslo på 31,92 og Trondheim 32,19. Regner vi verdien om til en 1-6 skala blir skåren for Trondheim 4,02 og for Oslo 3,99. Det er ikke noen signifikante forskjeller mellom de to kommunene når man summerer indikatorene.



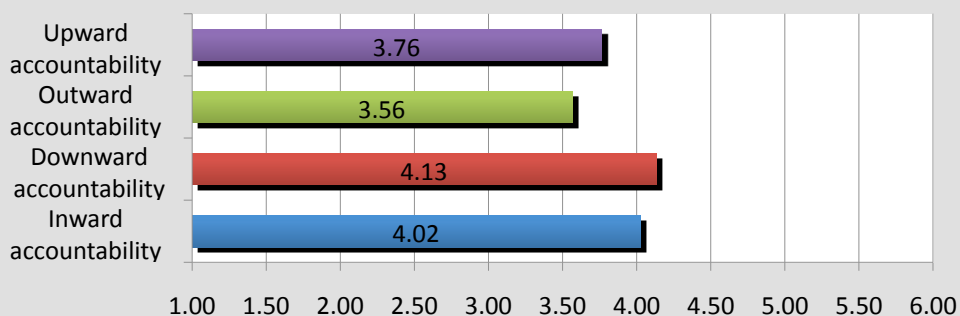
Figur 26 Inwards accountability summert

4.4 Balanse mellom dimensjoner av accountability

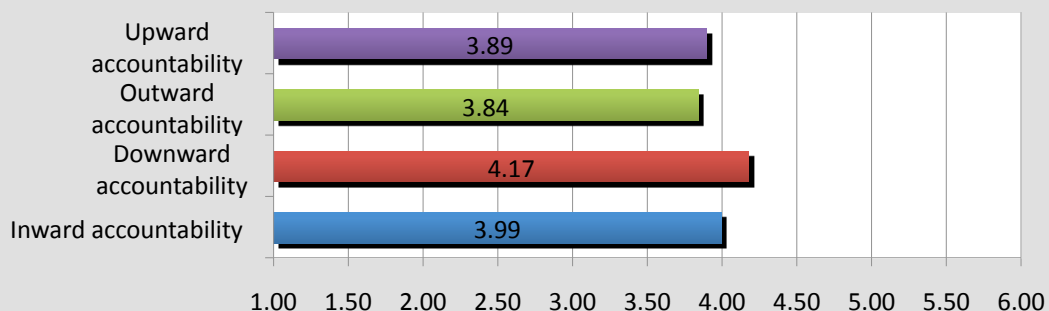
For å se på om noen av dimensjonene er mer fremtredende blant rektorene enn andre, eller om rektorene klarer å balansere de forskjellige dimensjonene av accountability, må man se på kommunene hver for seg. Jeg vil først ta for meg Trondheim og så Oslo før jeg gjør noen betraktninger under ett.

Når vi ser på rektorenes svar fra Trondheim er det noe spredning mellom de fire indeksene, men det bør bemerkes at avstanden mellom den høyest og lavest skårede verdien bare er 0,57.

I Oslo-rektorenes svar er spredningen mindre enn hos Trondheims-rektorene, det er her bare 0,33 mellom den høyeste og laveste verdien.



Figur 27 Gjennomsnittsskåren på de fire dimensjonene av accountability for rektorene i Trondheim.



Figur 28 Gjennomsnittsskåren på de fire dimensjonene av accountability for rektorene i Trondheim.

Vi ser de samme tendensene i begge kommuner, og når vi ser på dimensjonene i sammenheng ser vi at det ikke er noen som skiller seg klart fra de andre. Dette kan ses som positivt i forhold til tanken om at man skal tilfredsstille alle aktørene man står ansvarlig ovenfor (Burke, 2005).

Det må diskuteres om innholdet som utgjør de summerte indeksene faktisk gjenspeiler helheten i rektors forskjellige former for accountability. Indeksene som dekker flere aspekter innenfor hver dimensjon vil kunne gi et bedre bilde av helheten.

5 Drøfting

5.1 Gjøre skolen bedre?

Målet med tiltakene skissert i St. meld 30 er å sikre at skolen er en kunnskapsorganisasjon og at man gjennom det skal få en bedre skole. Klare nasjonale mål, kunnskap om resultater, stor lokal handlefrihet, et godt støtteapparat og tydelig ansvars plassering er grunnprinsipper som alle kan gjøres til tiltak man knytter til økt bruk av accountability. Særlig gjelder dette tanken om desentralisering ved at man skal gå bort i fra detaljregulering og styring og erstatte det med tillit til lærere, skoleledere og skoleeiere. Mye av dette er forsøkt reflektert i spørsmålene 20-a til e.

Klare nasjonale mål, kravet om at skoleeier skal ha en årlig tilstandsrapport og det at innføringen av nasjonale prøver har gitt media flere resultater å publisere, har vært med på å gi et større fokus på skolens resultater. Målet med å fokusere på resultatene er å bedre dem, og fokus vil i seg selv ofte føre til endring. Siden rektorene i begge kommunene skårer høyt på spørsmål 20-e, ”*større fokus på resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre,*” så kan man stille spørsmål ved om det er økt arbeid med resultatene som har vært med på å gjøre skolen bedre, og særlig siden vi ser signifikant forskjell mellom rektorene i de to kommunene. Oslo har hatt et større fokus på skolens faglige resultater, ikke bare for enkeltskoler, men også for Oslo-skolen som helhet slik det kommer frem i utdanningsetatens årsberetning. Det økte fokuset på resultater kan også være en del av kommunens strategier for skolen. Klare strategier fra skoleeier vil være en metode for skoleeier til både å utnytte sitt nye handlingsrom og til å utvikle et godt veiledningsapparat. Rektorene i begge kommunene skårer dette spørsmålet høyt, men det er som tidligere nevnt signifikante forskjeller mellom kommunene hvor Oslo-rektorene skårer det høyest. Det ville vært interessant for et senere prosjekt å sammenligne de to kommunenes strategier i detalj for å se om innholdet i strategiene kan være med å forklare denne forskjellen. En undersøkelse av kommunenes strategier kan også belyse hvordan de benytter det økte pedagogiske handlingsrommet skoleeier har fått gjennom kunnskapsløftet, som belyses gjennom spørsmål 20-b, ”*Det at kommunen har fått et større pedagogisk ansvar igjennom Kunnskapsløftet har vært med på å gjøre denne skolen bedre.*” Det er det spørsmålet rektorene skårer lavest av denne gruppen spørsmål, men skåren er fortsatt over den nøytrale verdien. Innen dette ville det også vært

interessant å vite hvilke og hvor omfattende pedagogiske beslutninger kommunen tar, eller om de overlater det nye pedagogiske handlingsrommet til skolene.

Ved innføringen av nasjonale prøver var intensjonen at resultatene, sammen med annen informasjon om skolene, skulle offentliggjøres (Bergesen, 2006). Målet med dette var å gi mer informasjon til brukerne av skolen. Etter regjeringsskiftet i 2005 ble dette ikke gjennomført, det ble i stedet opp til skoleeier å bestemme om informasjon på skolenivå skal publiseres eller ikke. Oslo har valgt å publisere informasjon på skolenivå mens Trondheim har valgt å bare gi gjennomsnittsinformasjon om alle skolene under ett, og dette gjelder også informasjonen som er gitt til politisk nivå. Dette er en av de store forskjellene mellom styringssystemene i de to kommunene, dermed kan det ses som overraskende at det er på spørsmålet om samfunnet har fått økt innsyn i skolen (20-c) at forskjellene er minst i denne gruppen av spørsmål. Det kan tenkes flere årsaker til dette. Rektorene opplever kanskje at samfunnet hovedsakelig får informasjon gjennom media, og da kan det tenkes en sammenheng mellom samfunnets innsyn og at det ikke er noen signifikante forskjeller i skårene på spørsmål 19-a om hvordan lokalmedias fokus på skoleresultater oppfattes. Alternativt kan det tenkes at den økte informasjonsmengden man har i Oslo ikke oppfattes å gi noen mer forbedring av skolen enn den mer begrensede informasjonen man gir samfunnet om skolen i Trondheim.

Ledelse er et tema som blir fremhevet som sentralt og nødvendig for å oppnå kultur for læring i St.meld. 30 (2003-2004). Dette er det spørsmålet om forbedring i skolen hvor rektorene skårer høyest. Ledelse har fokus i begge kommunene. Når det utlyses rektorstillinger både i Trondheim og Oslo skrives det at det tilbys et lederutviklingsprogram. Ledelse blir fremhevet både nasjonalt og internasjonalt som viktig for hvordan skolen utvikles. Det er kanskje ikke overraskende at rektorene også fremhever at større fokus på deres oppgave har vært med på å gjøre skolen bedre.

Når vi ser alle disse spørsmålene, som man ofte knytter til et accountability system under ett, ser vi at alle disse blir skåret over nøytral verdi. Dette kan være med på å underbygge en slutning om at man har gjort skolen bedre ved hjelp av grunnprinsippene man la til grunn i St.meld. 30 (2003-2004).

5.2 Balanse mellom dimensjonene

Med tanke på accountabilitytriangelet i figur 1, utvidet til en firkant for å tilpasses et lederperspektiv fremfor et organisasjonsperspektiv, er det viktig at en del av accountability-

systemet ikke får forrang fremfor de andre. Dette kan oppfattes særlig problematisk om det er konflikt mellom flere aktørers ønsker (Burke, 2005).

Indeksene som representerer de fire dimensjonene kan ses som hjørnene i en firkant der upwards accountability representerer myndighetene, outward accountability offentligheten, downward accountability profesjonelle hensyn og inward accountability de personlige verdiene. Når vi ser på begge kommunene er det ikke er noen dimensjoner som er mer fremtredende enn andre. Dette kan tyde på at rektorene klarer å oppnå en balanse mellom dimensjonene av accountability.

5.3 Er det forskjell på ansvarsfølelsen hos rektorene i Oslo og Trondheim?

I analysene i kapittel 4 har jeg vist forskjellene mellom de to kommunene. De viser at det er en del forskjeller på itemnivå, men det er mer likt enn forskjellig. Likevel er det noen områder jeg vil trekke spesielt frem som skiller kommunene.

Ett område hvor vi ser en gjennomgående forskjell mellom rektorene er knyttet til nasjonale prøver. Rektorene i Oslo skårer høyere enn rektorene i Trondheim på spørsmålene om hvor nyttige nasjonale prøver er (13-e og 13-f), at resultatene på nasjonale prøver er viktig for rektor (13-d) og spørsmålet om større fokus på skolens resultater har vært med på å gjøre skolen bedre (20-e). Det kan tenkes at rektorene ser det som mer virkningsfullt å fokusere på resultater om verktøyet for å undersøke resultater ses som nyttig for det daglige arbeidet.

Et annet område som skiller mellom rektorene i de to kommunene er spørsmålene knyttet til hva som påvirker hvor mange elever skolen får, figur 17. Jeg har tidligere pekt på at dette har sammenheng med at man i Oslo har fritt skolevalg, noe man ikke har i Trondheim. Å innføre fritt skolevalg vil bety å benytte seg av et markedsverktøy for mer aktivt å bruke accountability. Muligheten til å gi foreldrene et reelt valg med tanke på barnas skole krever også informasjon til foreldrene. Dette har Oslo gjort blant annet igjennom offentliggjøring av resultater fra skolene. Innføringen av fritt skolevalg viser tydelig at selv om dette er et tiltak innført av skoleeier så er målet å gjøre skolene mer ansvarlige ovenfor brukerne, ikke skoleeier. Det er i hovedsak spørsmålene knyttet til foreldrenes valgmulighet som gjør at outwards accountability, som den eneste av indeksene, viser signifikante forskjeller mellom rektorene i de to kommunene.

5.4 Er det sammenheng mellom skoleeiers styringssystemer og rektorenes følelse av accountability?

Jeg vil her trekke frem hva skoleeier gjør som kan se ut til å ha påvirkning på hva rektor legger vekt på.

Når vi ser på kommunenes politiske målsetninger er de forskjellige, og vi kan stille spørsmål ved om dette har innvirkning på hva rektor legger vekt på. Ledelseskontraktene og fokuset på resultater legger grunnlaget for mye av arbeidet mellom skoleeier og rektorer. Det er som oftest ikke de politiske målsetningene i seg selv som har påvirkning, men de tiltakene som blir iverksatt på bakgrunn av de politiske målsetningene.

Om vi ser på Oslos politiske målsetninger, som legger vekt på elevenes resultater, ser vi også at det gjenspeiles blant annet i offentliggjøring av elevenes resultater på skolenivå. Vi ser denne målsetningen i spørsmålet om ”skoleeier har hovedfokus på målbare resultater” hvor Oslo skårer signifikant høyere enn Trondheim. En del av spørsmålene handler om målbare resultater og elevenes resultater hvor vi ser at det er signifikante forskjeller hvor Oslo skårer høyest. Det kan se ut til at skoleeiers fokus på elevenes resultater også har ført til et fokus på dette hos rektorene. Dette bør også ses i sammenheng med at Oslo-rektorene skårer høyest på spørsmål 20-d ”*det at kommunen har klare strategier for skolene har vært med på å gjøre denne skolen bedre*”. Om skoleeiers strategier har et stort fokus på målbare resultater så kan det kanskje bli oppfattet som mer positivt. Noe av den samme tilknytningen til spørsmål 20-e kan tenkes å være tilfellet med spørsmål 11-a og 11-d. Spørsmål 11-a er ”*mål satt av skoleeier styrer mye av arbeidet ved denne skolen*” hvor Oslo-rektorene skårer signifikant høyere enn Trondheims-rektorene, mens de svarer tilnærmet likt på spørsmål 11-d ”*skolen har liten handlefrihet på grunn av skoleeiers styringssystemer*”. Med en høyere skår på spørsmål 11-a kunne man også forvente en høyere skår på spørsmål 11-d, men det finner vi ikke i dette materialet. Om skoleeiers mål er satt ut fra en strategi rektorene mener er med på å gjøre skolen bedre, kan det forklare hvorfor vi ikke ser dette. En annen mulighet kan være at selv om skoleeier styrer mye, oppfattes fortsatt handlingsrommet som tilstrekkelig.

Det er også mulig at Oslo-rektorenes holdning til nasjonale prøver har sammenheng med fokuset på elevenes resultater og på målbare resultater. Et fokus på elevenes resultater vil også være med på å gi prøvene legitimitet.

Når vi ser på resultatene med tanke på Trondheims fokus på læringsmiljø i de politiske målsetningene ser vi ikke de samme signifikante forskjellene, bortsett fra på spørsmålet om elevenes trivsel er viktigere enn faglige resultater. Det er på det spørsmålet vanskelig å si om

utslaget kommer fordi Trondheims-rektorene er veldig opptatt av trivsel eller at Oslo-rektorene er veldig opptatt av faglige resultater. At vi ikke ser noen store forskjeller her kan være fordi det å ta ansvar for elevenes læringsmiljø står i sentrum for skolens oppgaver uavhengig av hva skoleeier legger vekt på.

Det tiltaket som kanskje klart ser ut til å påvirke rektorenes svar er fritt skolevalg. Selv om rektorene i Oslo heller ikke skårer spesielt høyt på spørsmålene om foreldrenes valg av skole, ser vi at de legger signifikant mer vekt på det enn rektorene i Trondheim. Man kan også tro at fritt skolevalg kan gjøre rektorene mer var for foreldrenes krav, noe som kan være med på å forklare den signifikante forskjellen på spørsmålet om ”foresatte stiller store krav til elevenes trivsel”. Vi ser her at skoleeier har innført et tiltak som gjør rektorene mer ansvarlige, ikke overfor skoleeier, men overfor foreldrene. I tilknytning til det må det påpekes at skoleeier består av politikere, og politikerne må stå til ansvar overfor velgerne, som blant annet er nettopp foreldre.

Vi ser igjennom denne undersøkelsen indikasjoner på at skoleeiers systemer har innvirkning på rektors accountability, men at disse er tydeligst når man ser på enkelte virkemidler. Kanskje er *årsaken* til at man ikke ser større forskjeller i rektors accountability mellom de to kommunene at forskjellene mellom styringssystemene i de to kommunene kanskje ikke er så store. Ingen av kommunene viser ekstremer i sine systemer, verken som veldig sterke konsekvenser eller et veldig lite rapporteringssystem. Store deler av kvalitetssikringssystemet styres fra det nasjonale nivået og man kan kanskje stille seg spørsmålet om ikke styringssystemene i kommunene blir relativt like av den grunn.

Referanser

- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*: The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE).
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.
- Avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet. (2012). Systematisk dokumentasjon av læringsutbytte i Oslo skolen skoleåret 2012 - 2013.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 35-61). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Bonesrønning, H., Iversen, J. M. V., & Pettersen, I. (2010). Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet Med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning. In S. F. Ø. F. AS (Ed.). Trondheim.
- Bovens, M. (1998). *The quest for responsibility : accountability and citizenship in complex organisations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. London: Routledge.
- Bugajski, T. (2008). *EU's influence on Norwegian educational policy: logics and mechanisms of policy transfer*. T. Bugajski, Trondheim.
- Burke, J. C. (2005). *Achieving accountability in higher education: balancing public, academic, and market demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Byråden for Barn og utdanning. (2005). Oslo-prøven og de nasjonale prøvene - omfang og kostnader.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Dam, A. (2009). *Mål, dokumentation og effekter - resultatstyring i kvalitetsreformen*. Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Døsrønningen, S. (2007). *Hvordan ansvarliggjøres ledere i skolen?: en sammenligning av to kommuner og deres bruk av vurderingssystemer og strategier for styring*. S. Døsrønningen, Oslo.
- 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
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gwinner, C. (2011). Infosurv White Paper 5-point vs. 6-point Likert Scales, from http://www.infosurv.com/wp-content/uploads/2011/01/Likert_Scale_Debate.pdf
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? (pp. s. 144-164). Oslo: Universitetsforl.

- Imsen, G. (2007). Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole - i utakt? *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (pp. S. 134-156). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*(3), 15.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter* (Vol. nr. 22 (2010-2011)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Langdridge, D., & Tvedt, S. D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir.
- Langfeldt, G. (2008a). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Langfeldt, G. (2008b). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 11-32). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational Accountability: The State of the Art*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- MacBeath, J. E. C., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation : what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Mastekaasa, A. (1987). Modellbruk, indekser og konsistenskriterier. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(28), 21.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Müller, J., & Hernández, F. (2010). On the geography of accountability: Comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries *JOURNAL OF EDUCATIONAL CHANGE*, 11(4), 15.
- Myhre, H. (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen: en kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler*. 2010:113, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- OECD. (2008). Improving School Leadership Policy & Practice in OECD Countries, from <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44612785.pdf>
- Østre, S. (2003). *Politisk økonomi: public choice, new public management og principal/agent-teori*. Rena: Høgskolen i Hedamark.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Sinclair, A. (1995). The Chameleon of Accountability: forms and discourses. *Accounting, organizations and society*, 20(2/3), 19.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 15.
- Stapenhurst, R., & O'Brien, M. Accountability in Governance, from <http://siteresources.worldbank.org/PUBLICSECTORANDGOVERNANCE/Resources/AccountabilityGovernance.pdf>
- Sund, S. (2011). Mange årsaker til skolebytte. *Bedre skole*(4).
- Tidsbrukutvalget. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalgets*. Oslo: Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf.

- Trondheim kommune. (2011). Kvalitetsmelding grunnskolen i trondheim 2010 - 2011, from <http://www.trondheim.kommune.no/multimedia/1115021123/Kvalitetsmelding.-Grunnskolen-i-Trondheim-2010-2011.pdf>
- Trondheim Kommune. (2012). Oppvekstkontoret, from <http://www.trondheim.kommune.no/oppvekstkontoret>
- Utdanningsetaten. Vurdering for læring, from <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/VFL/Veilederen.pdf>

Vedlegg 1: Spørreskjemaet



Rektors mangesidige ansvar

Page 1

Rektors mangesidige ansvar

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke rektorers oppfatning av sine forskjellige ansvarsområder, og se om det er forskjeller mellom to kommuner. Resultatene vil bli brukt i min masteroppgave ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, du svarer anonymt, og alle resultater vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner eller skoler kan gjenkjennes. Det tar ca. 15 minutter å besvare spørsmålene.

Det er viktig for kvaliteten på undersøkelsen at så mange som mulig svarer på spørsmålene, og at så mange spørsmål som mulig blir besvart.

Veileder er professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU. Dersom du har spørsmål om undersøkelsen, vennligst ta kontakt med Siri Holm Lønseth på telefon 41 90 69 99 eller e-post siriholm@stud.ntnu.no.

Svarfristen er 5. juni.

På forhånd takk for hjelpen!

Siri Holm Lønseth
Masterstudent
Pedagogisk institutt, NTNU.

Bakgrunnsspørsmål

1. I hvilken kommune arbeider du?

- Trondheim
- Oslo

2. Hva slags skole er din skole?

- Barneskole
- Ungdomsskole
- 1-10 skole
- Annet

3. Kjønn

- Mann
- Kvinne

4. Hvor lenge har du vært rektor ved denne skolen? NB: Avrund til nærmeste antall hele år.

5. Har du vært rektor ved en annen skole (evt. flere andre skoler)?

- Nei
- Ja, men bare i denne kommunen
- Ja, også i en annen kommune (evt. flere andre kommuner)

6. Hvor lenge har du vært rektor totalt? NB: Avrund til nærmeste antall hele år.

7. Har du lederavtale med skoleeier?

- Ja
- Nei

8. Har denne skolen vært omtalt i media de siste to årene?

- Ja
- Nei

9. Hvordan gjør denne skolen det på nasjonale prøver i 5. klasse?

Under
middels

Middels

Over
middels

Har ikke 5.
trinn

Norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Hvordan gjør denne skolen det på nasjonale prøver i 8. trinn?

	Under middels	Middels	Over middels	Har ikke 8. trinn
Norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Skoleeier

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene knyttet til skoleeier?

	Svært uenig					Svært enig
	1	2	3	4	5	6
11-a Mål satt av skoleeier styrer mye av arbeidet ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-b Jeg har stor innvirkning på innholdet i lederavtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-c Lederavtalen er hovedsakelig et styringsverktøy for skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-d Skolen har liten handlefrihet på grunn av skoleeiers styringssystemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-e Skoleeier gir meg stor metodefrihet innefor fastsatte mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-f Rapportering til skoleeier fjerner fokus fra arbeidet med elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-g Skoleeier legger opp til at informasjonen de får fra skolene brukes til skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-h Rapportering til skoleeier styrer mye av arbeidsdagen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-i Skoleeier har hovedfokus på målbare resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-j Skolens måloppnåelse påvirker skolens økonomiske rammebetingelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-k Min lønn er avhengig av skolens måloppnåelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-l Om skoleeier er misfornøyd vil jeg miste jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Samarbeid med skoleeier

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om ditt samarbeid med skoleeier?

	Svært uenig					Svært enig
	1	2	3	4	5	6
12-a Det er viktig for meg som rektor å oppnå målene i lederavtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-b Samarbeidet med skoleeier er hovedoppgaven i mitt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-c Det er viktig for meg som rektor at skoleeier får den informasjonen de etterspør	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-d Skoleeier bør sette målene for hva denne skolen skal oppnå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-e Det er viktig at skoleeier følger opp skolens faglige resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-f Jeg har god kommunikasjon med skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Nasjonale prøver

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om nasjonale prøver?

	Svært uenig					Svært enig
	1	2	3	4	5	6
13-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-f	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Lærerne

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om lærerene ved denne skolen?

	Svært uenig					Svært enig
	1	2	3	4	5	6
14-a Lærerne ved denne skolen ønsker at jeg skal være en tydelig pedagogisk leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-b Lærerne forventer at jeg gir dem pedagogisk veiledning i undervisningsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-c Lærerne ved denne skolen ønsker ingen innblanding fra rektor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-d Lærerne forventer at jeg skjermer dem fra krav fra skoleeier og foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-e Det er mitt ansvar å skjerme lærerne fra krav fra skoleeier og foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-f Lærerne ved denne skolen forventer at jeg skal sikre et godt sosialt arbeidsmiljø for dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-g Om lærerne ikke er fornøyd med meg som leder vil de slutte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-h Å være arbeidsgivers representant i forhold til lærerne er hovedoppgaven i mitt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Personlig og profesjonelt ansvar

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om ditt personlige og profesjonelle ansvar?

	Svært uenig					Svært enig
	1	2	3	4	5	6
15-a Det er for meg personlig viktig at skolen oppnår gode faglige resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-b Jeg har et moralsk ansvar for skolens resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-c Om jeg stilles overfor krav som går på tvers av min personlige overbevisning vil jeg vurdere å slutte som rektor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-d Om kravene fra skoleeier går på tvers av min egen overbevisning oppfyller jeg dem ikke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-e Jeg jobber for å oppfylle kravene fra skoleeier selv om de går på tvers av min egen personlige eller profesjonelle overbevisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-f Mine faglige og pedagogiske vurderinger er viktigere enn målene skoleeier har satt for denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-g Om kravene fra lærerne går på tvers av min egen overbevisning følger jeg min egen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

overbevisning

- 15-h Det er for meg personlig viktig å sikre et godt miljø blant personalet på skolen
- 15-i Hensynet til elevenes læring går foran alt annet i mitt arbeid

16. Foreldrene

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om foreldrene ved denne skolen?

- | | Svært uenig | | | | | Svært enig |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16-a Foreldrene ved denne skolen er opptatt av skolens resultater | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-b Foreldrene følger nøye opp denne skolens resultater | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-c Foresatte stiller store krav til elevens trivsel | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-d Jeg bruker mye av min tid på å svare på henvendelser fra foresatte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-e Hvordan denne skolen gjør det på nasjonale prøver påvirker hvor mange elever vi får | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-f Om vi ikke tilfredsstillter de foresattes krav bytter de skole | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16-g Som rektor er jeg ansvarlig for et godt skole-hjem samarbeid | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17. Elevene

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om elevene?

	Svært uenig 1	2	3	4	5	Svært enig 6
17-a Elevenes trivsel er viktigere enn faglige resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17-b Jeg bruker mye av min tid på direkte kontakt med elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17-c For meg som rektor er det viktig å kjenne hver enkelt elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17-d Min hovedoppgave er å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17-e å være ansvarlig for elevenes skolegang er hovedoppgaven i mitt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Administrasjon og økonomi

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om administrasjon og økonomi?

	Svært uenig 1	2	3	4	5	Svært enig 6
18-a Økonomiske begrensninger gjør at jeg har liten handlefrihet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-b Som rektor er jeg nøye med at vi oppfyller alle skolens juridiske forpliktelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-c Økonomiske hensyn får ofte forrang foran pedagogiske hensyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-d Som rektor er jeg primært en administrativ leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-e Jeg bruker mesteparten av min tid på administrativt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Omdømme

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om skolens omdømme?

	Svært uenig 1	2	3	4	5	Svært enig 6
19-a Lokalmedia, for eksempel lokalavisen, har sterkt fokus på skolerresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19-b Om vi får dårlige resultater frykter vi å få negativ medieomtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19-c Omtale i media påvirker hvordan foreldrene forholder seg til skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19-d Skolens omdømme påvirker hvor mange elever vi får	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19-e Denne skolen står gjerne frem i media når vi har hatt prosjekter eller utviklingsarbeid som viser skolen i et godt lys

20. Forbedring i skolen

På en skala fra 1 til 6, hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om forbedring i skolen?

	Svært uenig 1	2	3	4	5	Svært enig 6
20-a Større vekt på ledelse har vært med på å gjøre denne skolen bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-b Det at kommunen har fått et større pedagogisk ansvar igjennom kunnskapsløftet har vært med på å gjøre denne skolen bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-c Det at samfunnet har fått større innsyn i skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-d Det at kommunen har klare strategier for skolene har vært med på å gjøre denne skolen bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-e Større fokus på skolenes resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Hva legger du i å være en god skoleleder?

Vedlegg 2: t-tester

T-tester: elevene som hovedoppgave

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - å være ansvarlig for elevenes skolegang er hovedoppgaven i mitt arbeid	1 Trondheim	26	5.77	.430	.084
	2 Oslo	74	5.61	.679	.079
- - Min hovedoppgave er å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø	1 Trondheim	26	5.73	.452	.089
	2 Oslo	75	5.35	.814	.094

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - å være ansvarlig for elevenes skolegang er hovedoppgaven i mitt arbeid	Equal variances assumed	4.040	.047	1.131	98	.261	.161	.142	-.122	.444
	Equal variances not assumed			1.396	69.711	.167	.161	.115	-.069	.391
- - Min hovedoppgave er å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø	Equal variances assumed	6.374	.013	2.283	99	.025	.384	.168	.050	.718
	Equal variances not assumed			2.973	78.967	.004	.384	.129	.127	.641

T-tester: administrativt arbeid

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Jeg bruker mesteparten av min tid på administrativt arbeid	1 Trondheim	26	3.27	1.538	.302
	2 Oslo	75	3.57	1.327	.153
- - Som rektor er jeg primært en administrativ leder	1 Trondheim	26	2.23	1.275	.250
	2 Oslo	75	2.80	1.375	.159

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Jeg bruker mesteparten av min tid på administrativt arbeid	Equal variances assumed	1.475	.228	-.966	99	.336	-.304	.315	-.929	.321
	Equal variances not assumed			-.899	38.707	.374	-.304	.338	-.989	.380
- - Som rektor er jeg primært en administrativ leder	Equal variances assumed	.982	.324	-1.852	99	.067	-.569	.307	-1.179	.041
	Equal variances not assumed			-1.922	46.689	.061	-.569	.296	-1.165	.027

t-tester: skoleeier

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Jeg har god kommunikasjon med skoleeier	1 Trondheim	28	4.82	1.090	.206
	2 Oslo	77	4.94	.964	.110
- - Skoleeier gir meg stor metodefrihet innefor fastsatte mål	1 Trondheim	28	5.00	.816	.154
	2 Oslo	78	4.69	1.154	.131
- - Skoleeier har hovedfokus på målbare resultater	1 Trondheim	29	4.24	1.215	.226
	2 Oslo	78	5.36	.897	.102

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Jeg har god kommunikasjon med skoleeier	Equal variances assumed	.161	.689	-.515	103	.607	-.114	.220	-.551	.324
	Equal variances not assumed			-.487	43.296	.629	-.114	.234	-.585	.357
- - Skoleeier gir meg stor metodefrihet innefor fastsatte mål	Equal variances assumed	4.359	.039	1.297	104	.198	.308	.237	-.163	.778
	Equal variances not assumed			1.522	67.471	.133	.308	.202	-.096	.711
- - Skoleeier har hovedfokus på målbare resultater	Equal variances assumed	6.643	.011	-5.182	105	.000	-1.118	.216	-1.545	-.690
	Equal variances not assumed			-4.518	39.908	.000	-1.118	.247	-1.618	-.618

T-tester: nasjonale prøver

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Nasjonale prøver er et verktøy for å bedre undervisningen	1 Trondheim	29	4.21	1.264	.235
	2 Oslo	76	4.99	1.077	.124
- - Resultatene på nasjonale prøver forteller oss på hvilket nivå elevene ligger	1 Trondheim	29	4.07	1.100	.204
	2 Oslo	76	4.96	.986	.113

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Nasjonale prøver er et verktøy for å bedre undervisningen	Equal variances assumed	.737	.393	-3.160	103	.002	-.780	.247	-1.270	-.290
	Equal variances not assumed			-2.940	44.380	.005	-.780	.265	-1.314	-.245
- - Resultatene på nasjonale prøver forteller oss på hvilket nivå elevene ligger	Equal variances assumed	.024	.878	-4.012	103	.000	-.892	.222	-1.332	-.451
	Equal variances not assumed			-3.819	46.182	.000	-.892	.233	-1.361	-.422

T-tester: hvor viktig er systemet

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Det er viktig at skoleeier følger opp skolens faglige resultater	1 Trondheim	29	4.55	1.021	.190
	2 Oslo	76	5.01	1.000	.115
- - For meg som rektor er resultatene på de nasjonale prøvene viktige	1 Trondheim	29	4.41	.983	.182
	2 Oslo	77	5.09	.906	.103
- - Skoleeier bør sette målene for hva denne skolen skal oppnå	1 Trondheim	28	2.89	1.066	.201
	2 Oslo	77	3.16	1.478	.168
- - Det er viktig for meg som rektor å oppnå målene i lederavtalen	1 Trondheim	29	5.00	.598	.111
	2 Oslo	77	5.04	.834	.095

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Det er viktig at skoleeier følger opp skolens faglige resultater	Equal variances assumed	1.514	.221	-2.102	103	.038	-.461	.219	-.897	-.026
	Equal variances not assumed			-2.083	49.769	.042	-.461	.222	-.906	-.016
- - For meg som rektor er resultatene på de nasjonale prøvene viktige	Equal variances assumed	2.436	.122	-3.352	104	.001	-.677	.202	-1.078	-.277
	Equal variances not assumed			-3.230	47.019	.002	-.677	.210	-1.099	-.255
- - Skoleeier bør sette målene for hva denne skolen skal oppnå	Equal variances assumed	7.238	.008	-.862	103	.391	-.263	.305	-.868	.342
	Equal variances not assumed			-1.001	66.439	.320	-.263	.263	-.787	.261
- - Det er viktig for meg som rektor å oppnå målene i lederavtalen	Equal variances assumed	3.383	.069	-.230	104	.819	-.039	.169	-.375	.297
	Equal variances not assumed			-.267	70.235	.791	-.039	.146	-.330	.252

T-tester: Press på skoleleder

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Skolen har liten handlefrihet på grunn av skoleeiers styringssystemer	1 Trondheim	29	2.93	1.067	.198
	2 Oslo	78	2.94	1.283	.145
-- Jeg har stor innvirkning på innholdet i lederavtalen	1 Trondheim	29	3.59	1.086	.202
	2 Oslo	78	3.28	1.367	.155
-- Mål satt av skoleeier styrer mye av arbeidet ved denne skolen	1 Trondheim	29	4.07	.884	.164
	2 Oslo	78	4.96	.904	.102
-- Nasjonale prøver legger sterke føringer for den daglige virksomheten	1 Trondheim	29	3.62	1.083	.201
	2 Oslo	76	3.74	1.320	.151
-- Som rektor er jeg nøye med at vi oppfyller alle skolens juridiske forpliktelser	1 Trondheim	26	5.19	.634	.124
	2 Oslo	75	5.25	.773	.089
-- Økonomiske begrensninger gjør at jeg har liten handlefrihet	1 Trondheim	26	3.81	1.415	.277
	2 Oslo	75	3.27	1.492	.172

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Skolen har liten handlefrihet på grunn av skoleeiers styringssystemer	Equal variances assumed	3.722	.056	-.018	105	.986	-.005	.267	-.535	.525
	Equal variances not assumed			-.020	59.899	.984	-.005	.246	-.496	.486
-- Jeg har stor innvirkning på innholdet i lederavtalen	Equal variances assumed	2.243	.137	1.078	105	.284	.304	.282	-.255	.864
	Equal variances not assumed			1.196	62.751	.236	.304	.254	-.204	.812
-- Mål satt av skoleeier styrer mye av arbeidet ved denne skolen	Equal variances assumed	.217	.642	-4.568	105	.000	-.893	.195	-1.280	-.505
	Equal variances not assumed			-4.616	51.197	.000	-.893	.193	-1.281	-.504
-- Nasjonale prøver legger sterke føringer for den daglige virksomheten	Equal variances assumed	.613	.436	-.422	103	.674	-.116	.275	-.662	.429
	Equal variances not assumed			-.461	61.405	.646	-.116	.252	-.619	.387
-- Som rektor er jeg nøye med at vi oppfyller alle skolens juridiske forpliktelser	Equal variances assumed	2.162	.145	-.362	99	.718	-.061	.168	-.395	.273
	Equal variances not assumed			-.399	52.689	.692	-.061	.153	-.368	.246
-- Økonomiske begrensninger gjør at jeg har liten handlefrihet	Equal variances assumed	.949	.332	1.614	99	.110	.541	.335	-.124	1.206
	Equal variances not assumed			1.657	45.691	.104	.541	.327	-.116	1.199

T-tester: Rapportering

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Rapportering til skoleeier styrer mye av arbeidsdagen min	1 Trondheim	28	3.07	1.016	.192
	2 Oslo	78	3.21	1.262	.143
-- Rapportering til skoleeier fjerner fokus fra arbeidet med elevene	1 Trondheim	29	3.31	1.285	.239
	2 Oslo	78	2.90	1.383	.157
-- Det er viktig for meg som rektor at skoleeier får den informasjonen de etterspør	1 Trondheim	29	4.72	.922	.171
	2 Oslo	77	4.91	.846	.096

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Rapportering til skoleeier styrer mye av arbeidsdagen min	Equal variances assumed	1.954	.165	-.504	104	.615	-.134	.265	-.659	.392
	Equal variances not assumed			-.559	58.895	.579	-.134	.239	-.613	.345
-- Rapportering til skoleeier fjerner fokus fra arbeidet med elevene	Equal variances assumed	.132	.717	1.399	105	.165	.413	.295	-.172	.998
	Equal variances not assumed			1.447	53.688	.154	.413	.285	-.159	.985
-- Det er viktig for meg som rektor at skoleeier får den informasjonen de etterspør	Equal variances assumed	1.900	.171	-.979	104	.330	-.185	.189	-.559	.190
	Equal variances not assumed			-.941	46.834	.351	-.185	.196	-.580	.210

T-tester: konsekvenser

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Om skoleeier er misfornøyd vil jeg miste jobben	1 Trondheim	29	2.79	1.449	.269
	2 Oslo	78	2.92	1.561	.177
- - Min lønn er avhengig av skolens måloppnåelse	1 Trondheim	29	3.69	1.168	.217
	2 Oslo	75	4.16	1.366	.158
- - Skolens måloppnåelse påvirker skolens økonomiske rammebetingelser	1 Trondheim	29	2.45	1.055	.196
	2 Oslo	78	2.29	1.369	.155
- - Økonomiske hensyn får ofte forrang foran pedagogiske hensyn	1 Trondheim	25	4.00	1.354	.271
	2 Oslo	75	3.31	1.433	.165

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Om skoleeier er misfornøyd vil jeg miste jobben	Equal variances assumed	.180	.672	-.390	105	.697	-.130	.333	-.790	.531
	Equal variances not assumed			-.404	53.739	.688	-.130	.322	-.775	.515
- - Min lønn er avhengig av skolens måloppnåelse	Equal variances assumed	.473	.493	-1.636	102	.105	-.470	.287	-1.041	.100
	Equal variances not assumed			-1.754	59.178	.085	-.470	.268	-1.007	.066
- - Skolens måloppnåelse påvirker skolens økonomiske rammebetingelser	Equal variances assumed	2.158	.145	.546	105	.586	.153	.281	-.404	.711
	Equal variances not assumed			.614	64.768	.541	.153	.250	-.346	.652
- - Økonomiske hensyn får ofte forrang foran pedagogiske hensyn	Equal variances assumed	.238	.627	2.123	98	.036	.693	.327	.045	1.341
	Equal variances not assumed			2.185	43.307	.034	.693	.317	.053	1.333

T-tester: Ansvar for eleven

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Som rektor er jeg ansvarlig for et godt skole-hjem samarbeid	1 Trondheim	26	5.85	.368	.072
	2 Oslo	76	5.75	.436	.050
- - Jeg bruker mye av min tid på dirkete kontakt med elevene	1 Trondheim	26	4.19	1.327	.260
	2 Oslo	75	4.23	1.351	.156
- - Elevenes trivsel er viktigere enn faglige resultater	1 Trondheim	26	4.04	1.038	.204
	2 Oslo	75	3.43	1.029	.119

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Som rektor er jeg ansvarlig for et godt skole-hjem samarbeid	Equal variances assumed	4.911	.029	1.008	100	.316	.096	.095	-.093	.285
	Equal variances not assumed			1.095	50.860	.279	.096	.088	-.080	.272
- - Jeg bruker mye av min tid på dirkete kontakt med elevene	Equal variances assumed	.011	.918	-.112	99	.911	-.034	.306	-.642	.573
	Equal variances not assumed			-.113	44.268	.910	-.034	.303	-.646	.577
- - Elevenes trivsel er viktigere enn faglige resultater	Equal variances assumed	.186	.667	2.606	99	.011	.612	.235	.146	1.078
	Equal variances not assumed			2.595	43.221	.013	.612	.236	.136	1.087

T-tester: forventninger fra foreldrene

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Jeg bruker mye av min tid på å svare på henvendelser fra foresatte	1 Trondheim	26	4.12	1.451	.285
	2 Oslo	76	4.13	1.360	.156
-- Foresatte stiller store krav til elevens trivsel	1 Trondheim	26	4.81	1.059	.208
	2 Oslo	75	5.23	.863	.100
-- Foreldrene følger nøye opp denne skolens resultater	1 Trondheim	26	4.00	1.356	.266
	2 Oslo	76	4.22	1.196	.137
-- Foreldrene ved denne skolen er opptatt av skolens resultater	1 Trondheim	26	4.62	1.098	.215
	2 Oslo	76	4.62	1.131	.130

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Jeg bruker mye av min tid på å svare på henvendelser fra foresatte	Equal variances assumed	.456	.501	-.052	100	.959	-.016	.314	-.640	.607
	Equal variances not assumed			-.050	41.039	.960	-.016	.325	-.672	.639
-- Foresatte stiller store krav til elevens trivsel	Equal variances assumed	.696	.406	-2.008	99	.047	-.419	.209	-.833	-.005
	Equal variances not assumed			-1.819	37.178	.077	-.419	.230	-.886	.048
-- Foreldrene følger nøye opp denne skolens resultater	Equal variances assumed	.493	.484	-.795	100	.428	-.224	.281	-.782	.334
	Equal variances not assumed			-.747	39.132	.459	-.224	.299	-.829	.382
-- Foreldrene ved denne skolen er opptatt av skolens resultater	Equal variances assumed	.269	.605	-.012	100	.991	-.003	.255	-.509	.503
	Equal variances not assumed			-.012	44.479	.990	-.003	.251	-.510	.504

T-tester: foreldrenes valgmuligheter

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Skolens omdømme påvirker hvor mange elever vi får	1 Trondheim	26	2.46	1.208	.237
	2 Oslo	75	3.91	1.570	.181
- - Om vi ikke tilfredsstiller de foresattes krav bytter de skole	1 Trondheim	26	2.46	1.067	.209
	2 Oslo	75	3.32	1.499	.173
- - Hvordan denne skolen gjør det på nasjonale prøver påvirker hvor mange elever vi får	1 Trondheim	26	2.08	.935	.183
	2 Oslo	75	3.12	1.635	.189

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Skolens omdømme påvirker hvor mange elever vi får	Equal variances assumed	2.039	.156	-4.271	99	.000	-1.445	.338	-2.116	-.774
	Equal variances not assumed			-4.845	56.333	.000	-1.445	.298	-2.043	-.848
- - Om vi ikke tilfredsstiller de foresattes krav bytter de skole	Equal variances assumed	6.090	.015	-2.689	99	.008	-.858	.319	-1.492	-.225
	Equal variances not assumed			-3.161	61.239	.002	-.858	.272	-1.401	-.315
- - Hvordan denne skolen gjør det på nasjonale prøver påvirker hvor mange elever vi får	Equal variances assumed	13.715	.000	-3.076	99	.003	-1.043	.339	-1.716	-.370
	Equal variances not assumed			-3.963	76.936	.000	-1.043	.263	-1.567	-.519

T-tester: press fra media

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Omtale i media påvirker hvordan foreldrene forholder seg til skolen	1 Trondheim	26	4.23	1.142	.224
	2 Oslo	74	4.19	1.257	.146
- - Om vi får dårlige resultater frykter vi å få negativ medieomtale	1 Trondheim	26	3.46	1.334	.262
	2 Oslo	75	3.33	1.446	.167
- Lokalmedia, for eksempel lokalavisen, har sterkt fokus på skolerresultater	1 Trondheim	26	4.08	1.129	.221
	2 Oslo	75	3.83	1.369	.158

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Omtale i media påvirker hvordan foreldrene forholder seg til skolen	Equal variances assumed	.239	.626	.148	98	.882	.042	.280	-.514	.597
	Equal variances not assumed			.155	47.838	.877	.042	.267	-.496	.579
- - Om vi får dårlige resultater frykter vi å få negativ medieomtale	Equal variances assumed	.217	.642	.397	99	.692	.128	.323	-.512	.769
	Equal variances not assumed			.413	46.891	.681	.128	.310	-.496	.752
- Lokalmedia, for eksempel lokalavisen, har sterkt fokus på skolerresultater	Equal variances assumed	.704	.403	.838	99	.404	.250	.299	-.343	.843
	Equal variances not assumed			.920	52.412	.362	.250	.272	-.295	.796

T-tester: pedagogisk ledelse

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Lærerne ved denne skolen ønsker ingen innblanding fra rektor	1 Trondheim	28	2.04	1.374	.260
	2 Oslo	77	1.83	1.261	.144
- - Lærerne forventer at jeg gir dem pedagogisk veiledning i undervisningsarbeidet	1 Trondheim	28	4.64	.826	.156
	2 Oslo	77	4.70	1.113	.127
- - Lærerne ved denne skolen ønsker at jeg skal være en tydelig pedagogisk leder	1 Trondheim	28	5.54	.744	.141
	2 Oslo	77	5.29	.856	.098

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Lærerne ved denne skolen ønsker ingen innblanding fra rektor	Equal variances assumed	.086	.770	.718	103	.475	.205	.285	-.361	.770
	Equal variances not assumed			.689	44.583	.494	.205	.297	-.393	.802
- - Lærerne forventer at jeg gir dem pedagogisk veiledning i undervisningsarbeidet	Equal variances assumed	1.239	.268	-.253	103	.801	-.058	.231	-.516	.399
	Equal variances not assumed			-.291	64.423	.772	-.058	.201	-.460	.343
- - Lærerne ved denne skolen ønsker at jeg skal være en tydelig pedagogisk leder	Equal variances assumed	.404	.526	1.368	103	.174	.250	.183	-.113	.613
	Equal variances not assumed			1.460	54.722	.150	.250	.171	-.093	.593

T-tester: forventninger fra lærerne

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Om lærerne ikke er fornøyd med meg som leder vil de slutte	1 Trondheim	27	2.93	1.174	.226
	2 Oslo	75	3.59	1.231	.142
-- Lærerne ved denne skolen forventer at jeg skal sikre et godt sosialt arbeidsmiljø for dem	1 Trondheim	28	4.79	1.101	.208
	2 Oslo	76	5.12	.993	.114
-- Det er mitt ansvar å skjerme lærerne fra krav fra skoleeier og foreldre	1 Trondheim	27	2.78	1.340	.258
	2 Oslo	74	2.23	1.420	.165
-- Lærerne forventer at jeg skjermer dem fra krav fra skoleeier og foreldre	1 Trondheim	28	3.04	1.290	.244
	2 Oslo	76	3.18	1.606	.184

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Om lærerne ikke er fornøyd med meg som leder vil de slutte	Equal variances assumed	.856	.357	-2.420	100	.017	-.661	.273	-1.203	-.119
	Equal variances not assumed			-2.475	48.012	.017	-.661	.267	-1.198	-.124
-- Lærerne ved denne skolen forventer at jeg skal sikre et godt sosialt arbeidsmiljø for dem	Equal variances assumed	.104	.748	-1.472	102	.144	-.333	.226	-.781	.116
	Equal variances not assumed			-1.403	44.183	.168	-.333	.237	-.811	.145
-- Det er mitt ansvar å skjerme lærerne fra krav fra skoleeier og foreldre	Equal variances assumed	.317	.575	1.742	99	.085	.548	.315	-.076	1.172
	Equal variances not assumed			1.790	48.749	.080	.548	.306	-.067	1.163
-- Lærerne forventer at jeg skjermer dem fra krav fra skoleeier og foreldre	Equal variances assumed	4.072	.046	-.439	102	.661	-.148	.338	-.819	.522
	Equal variances not assumed			-.486	59.612	.629	-.148	.306	-.760	.463

T-tester: personlig og profesjonelloverbevisning

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Om kravene fra lærerne går på tvers av min egen overbevisning følger jeg min egen overbevisning	1 Trondheim	26	3.73	1.041	.204
	2 Oslo	76	3.96	1.259	.144
-- Mine faglige og pedagogiske vurderinger er viktigere enn målene skoleeier har satt for denne skolen	1 Trondheim	26	3.42	.987	.194
	2 Oslo	75	2.95	1.355	.156
-- Jeg jobber for å oppfylle kravene fra skoleeier selv om de går på tvers av min egen personlige eller profesjonelle overbevisning	1 Trondheim	26	4.00	.938	.184
	2 Oslo	76	4.32	1.388	.159
-- Om kravene fra skoleeier går på tvers av min egen overbevisning oppfyller jeg dem ikke	1 Trondheim	27	2.67	.961	.185
	2 Oslo	76	2.36	1.363	.156
-- Om jeg stilles overfor krav som går på tvers av min personlige overbevisning vil jeg vurdere å slutte som rektor	1 Trondheim	27	4.22	1.476	.284
	2 Oslo	75	4.29	1.487	.172

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Om kravene fra lærerne går på tvers av min egen overbevisning følger jeg min egen overbevisning	Equal variances assumed	.501	.481	-.837	100	.405	-.230	.275	-.774	.315
	Equal variances not assumed			-.918	51.921	.363	-.230	.250	-.732	.272
-- Mine faglige og pedagogiske vurderinger er viktigere enn målene skoleeier har satt for denne skolen	Equal variances assumed	4.943	.028	1.646	99	.103	.476	.289	-.098	1.051
	Equal variances not assumed			1.915	59.719	.060	.476	.249	-.021	.974
-- Jeg jobber for å oppfylle kravene fra skoleeier selv om de går på tvers av min egen personlige eller profesjonelle overbevisning	Equal variances assumed	10.629	.002	-1.077	100	.284	-.316	.293	-.897	.266
	Equal variances not assumed			-1.298	64.408	.199	-.316	.243	-.802	.170
-- Om kravene fra skoleeier går på tvers av min egen overbevisning oppfyller jeg dem ikke	Equal variances assumed	4.117	.045	1.093	101	.277	.311	.285	-.254	.877
	Equal variances not assumed			1.286	64.978	.203	.311	.242	-.172	.795
-- Om jeg stilles overfor krav som går på tvers av min personlige overbevisning vil jeg vurdere å slutte som rektor	Equal variances assumed	.001	.980	-.214	100	.831	-.071	.333	-.732	.590
	Equal variances not assumed			-.214	46.281	.831	-.071	.332	-.739	.597

T-tester: ansvar for resultater

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
- - Hensynet til elevenes læring går foran alt annet i mitt arbeid	1 Trondheim	26	5.23	.514	.101
	2 Oslo	75	5.45	.643	.074
- - Jeg har et moralsk ansvar for skolens resultater	1 Trondheim	27	4.93	.997	.192
	2 Oslo	76	4.93	.957	.110
- - Det er for meg personlig viktig at skolen oppnår gode faglige resultater	1 Trondheim	27	4.89	1.121	.216
	2 Oslo	76	5.12	.938	.108

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
- - Hensynet til elevenes læring går foran alt annet i mitt arbeid	Equal variances assumed	7.532	.007	-1.595	99	.114	-.223	.140	-.499	.054
	Equal variances not assumed			-1.777	54.051	.081	-.223	.125	-.474	.029
- - Jeg har et moralsk ansvar for skolens resultater	Equal variances assumed	.242	.624	-.038	101	.970	-.008	.217	-.438	.422
	Equal variances not assumed			-.037	44.156	.970	-.008	.221	-.454	.437
- - Det er for meg personlig viktig at skolen oppnår gode faglige resultater	Equal variances assumed	.011	.918	-1.037	101	.302	-.230	.221	-.669	.210
	Equal variances not assumed			-.952	39.683	.347	-.230	.241	-.717	.258

T-tester: indeksene

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Upward accountability	1 Trondheim	23	63.96	6.643	1.385
	2 Oslo	68	66.13	8.190	.993
Outward accountability	1 Trondheim	26	46.31	6.734	1.321
	2 Oslo	72	49.88	7.055	.831
Downward accountability	1 Trondheim	26	28.92	3.440	.675
	2 Oslo	72	29.21	4.111	.484
Inwards accountability	1 Trondheim	26	32.19	3.383	.663
	2 Oslo	73	31.92	4.684	.548

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Upward accountability	Equal variances assumed	2.429	.123	-1.151	89	.253	-2.176	1.890	-5.931	1.580
	Equal variances not assumed			-1.277	46.404	.208	-2.176	1.704	-5.606	1.254
Outward accountability	Equal variances assumed	.009	.926	-2.236	96	.028	-3.567	1.595	-6.734	-.401
	Equal variances not assumed			-2.286	46.193	.027	-3.567	1.561	-6.708	-.427
Downward accountability	Equal variances assumed	1.619	.206	-.316	96	.753	-.285	.903	-2.078	1.507
	Equal variances not assumed			-.343	52.516	.733	-.285	.831	-1.952	1.381
Inwards accountability	Equal variances assumed	1.627	.205	.274	97	.785	.274	1.002	-1.713	2.262
	Equal variances not assumed			.319	60.936	.751	.274	.861	-1.446	1.995

T-tester: Forbedring i skolen

Group Statistics

	Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-- Større vekt på ledelse har vært med på å gjøre denne skolen bedre	1 Trondheim	26	4.65	1.164	.228
	2 Oslo	73	5.26	.800	.094
-- Det at kommunen har fått et større pedagogisk ansvar igjennom kunnskapsløftet har vært med på å gjøre denne skolen bedre	1 Trondheim	26	3.88	1.033	.202
	2 Oslo	73	4.32	1.257	.147
-- Det at samfunnet har fått større innsyn i skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre	1 Trondheim	26	4.00	.980	.192
	2 Oslo	73	4.34	1.238	.145
-- Det at kommunen har klare strategier for skolene har vært med på å gjøre denne skolen bedre	1 Trondheim	26	4.23	1.032	.202
	2 Oslo	72	4.78	1.129	.133
-- Større fokus på skolenes resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre	1 Trondheim	26	4.15	1.156	.227
	2 Oslo	73	4.74	1.118	.131

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
-- Større vekt på ledelse har vært med på å gjøre denne skolen bedre	Equal variances assumed	2.892	.092	-2.925	97	.004	-.606	.207	-1.018	-.195
	Equal variances not assumed			-2.458	33.779	.019	-.606	.247	-1.108	-.105
-- Det at kommunen har fått et større pedagogisk ansvar igjennom kunnskapsløftet har vært med på å gjøre denne skolen bedre	Equal variances assumed	1.658	.201	-1.567	97	.120	-.430	.275	-.976	.115
	Equal variances not assumed			-1.720	53.207	.091	-.430	.250	-.932	.072
-- Det at samfunnet har fått større innsyn i skolen har vært med på å gjøre denne skolen bedre	Equal variances assumed	5.537	.021	-1.274	97	.206	-.342	.269	-.876	.191
	Equal variances not assumed			-1.423	55.328	.160	-.342	.241	-.825	.140
-- Det at kommunen har klare strategier for skolene har vært med på å gjøre denne skolen bedre	Equal variances assumed	.137	.712	-2.165	96	.033	-.547	.253	-1.049	-.045
	Equal variances not assumed			-2.259	48.109	.028	-.547	.242	-1.034	-.060
-- Større fokus på skolenes resultater har vært med på å gjøre denne skolen bedre	Equal variances assumed	.027	.871	-2.274	97	.025	-.586	.258	-1.097	-.075
	Equal variances not assumed			-2.239	42.808	.030	-.586	.262	-1.114	-.058

Vedlegg 3: Godkjenningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.05.2012

Vår ref:30648 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.05.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30648	<i>Rektors mange ansvar</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Imsen</i>
Student	<i>Siri Holm Lønseth</i>

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

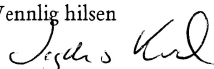
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Siri Holm Lønseth, Gjørtlerveien 1 A, 7021 TRONDHEIM

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30648

Prosjektets formål er å se på hvordan rektor oppfatter forskjellige ansvarsområder/ansvar for forskjellige aktører, samt å sammenligne dette i to kommuner. Utvalget består av rektorer i Trondheim og Oslo. Rekruttering og førstegangskontakt foretas av student.

Det skal gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse. Det vil registreres bakgrunnsinformasjon om informantene: Kommune, kjønn og hvor lenge man har jobbet. Videre vil det fokuseres på ulike spørsmål om skolen; skoleeier, lærerne, elevene, foreldre, administrasjon og økonomi sett i forhold til rektors ansvarsområder.

Ombudet forstår det slik at spørreskjema sendes ut og samles inn elektronisk i regi av et It-system ved NTNU. Ombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og eventuell minnepenn/bærbar enhet til oppbevaring av personidentifiserende data.

Informasjon gis skriftlig og innsendt spørreskjema er å regne som samtykke. Ombudet har mottatt informasjonsskriv 14.05.2012 og finner det tilfredstillende. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke).

Vi legger til grunn at ingen enkeltskoler/personer vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Prosjektsslutt er angitt til 31.12.2012. Senest ved prosjektsslutt vil datamaterialet være anonymisert. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

Vedlegg 4: E-poster til rektorene

E-post med første utsendelse av spørreskjema

Til skolens rektor.

Du inviteres med dette til å delta i en spørreskjemaundersøkelse om rektors mange ansvarsområder. Skoleledelse er et tema som får stadig mer fokus med tanke på skolens kvalitet. *St.meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring* legger sterk vekt på skoleledelse og peker på at

”Erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte.”

Gode rektorer blir sett på som nøkkelen til en god skole, og de siste års endringer i styringssystemet for skolen har medført store endringer i rektorrollen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet med mer innsyn i skolens virksomhet og mer ansvar delegert til kommunene har skoleledelse blitt særlig en viktig funksjon. Denne endringen speiles blant annet i hvilke ansvarsområder rektor har og hvordan man blir holdt ansvarlig. Jeg ønsker i denne undersøkelsen å se på hvordan rektorer oppfatter sitt ansvar og måten man blir holdt ansvarlig for arbeidet sitt på.

På dette området er det gjort en del kvalitativ forskning i Norge, men det er gjort lite kvantitativ forskning. Derfor gjennomføres denne undersøkelsen i to av Norges største kommuner, Trondheim og Oslo. Min veileder er professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU.

Jeg håper du vil ta deg tid til å svare på undersøkelsen min. Det tar ca. 15 minutter å svare på de 21 spørsmålene. Svarfristen er 5. juni. Jeg sender deg gjerne masteroppgaven som pdf-fil når den blir ferdig utpå høsten. Dato for prosjektslutt er senest 31.12.2012. Innen denne datoen vil opplysningene anonymiseres.

Lenke til undersøkelsen: [#SurveyLink#](#)

Vennlig hilsen Siri Holm Lønseth

Siri Holm Lønseth

Masterstudent

Pedagogisk institutt, NTNU,

7491 Trondheim

Tlf. 419 06 999

E-post med første purring på spørreskjema

Jeg viser til e-post sendt 16.5.2012 om invitasjon til å delta i en spørreskjemaundersøkelse om rektors mange ansvarsområder.

En del har allerede svart, men for å få en best mulig oppgave ønsker jeg flere svar og håper du vil ta deg tid til å svare på undersøkelsen min. Det tar ca. 15 minutter å svare på de 21 spørsmålene. Du finner undersøkelsen ved å følge linken #SurveyLink#

Jeg beklager til de som allerede har svart eller takket nei på mail, men jeg har ikke funnet en måte å fjerne adressene fra listene på grunn av hensyn til anonymiteten i spørreskjemaprogrammet

Gode rektorer blir sett på som nøkkelen til en god skole, og de siste års endringer i styringssystemet for skolen har medført store endringer i rektorrollen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet med mer innsyn i skolens virksomhet og mer ansvar delegert til kommunene har skoleledelse blitt en særlig viktig funksjon. Denne endringen speiles blant annet i hvilke ansvarsområder rektor har og hvordan man blir holdt ansvarlig. Jeg ønsker i denne undersøkelsen å se på hvordan rektorer oppfatter sitt ansvar og måten man blir holdt ansvarlig for arbeidet sitt på.

Denne undersøkelsen gjennomføres i to av Norges største kommuner, Trondheim og Oslo. Min veileder er professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU.

Blant annet på grunn av streiken er svarfristen utvidet til 20. juni.

Lenke til undersøkelsen: #SurveyLink#

Takk for hjelpen

Vennlig hilsen Siri Holm Lønseth

Siri Holm Lønseth

Masterstudent

Pedagogisk institutt, NTNU,

7491 Trondheim

Tlf. 419 06 999

E-post med siste purring på spørreskjema

Til skolens rektor.

Jeg viser til e-post sendt 16.5.2012 om invitasjon til å delta i en spørreskjemaundersøkelse om rektors mange ansvarsområder.

En del har allerede svart, men for å få en best mulig innsikt i rektors oppfatninger ønsker jeg flere svar og håper du vil ta deg tid til å svare på undersøkelsen min. Det tar ca. 15 minutter å svare på de 21 spørsmålene. Du finner undersøkelsen ved å følge linken

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?EID=981B4546B865BLI670B776BM14J1B3LH>

Gode rektorer blir sett på som nøkkelen til en god skole, og de siste års endringer i styringssystemet for skolen har medført store endringer i rektorrollen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet med mer innsyn i skolens virksomhet og mer ansvar delegert til kommunene har skoleledelse blitt en særlig viktig funksjon. Denne endringen speiles blant annet i hvilke ansvarsområder rektor har og hvordan man blir holdt ansvarlig. Jeg ønsker i denne undersøkelsen å se på hvordan rektorer oppfatter sitt ansvar og måten man blir holdt ansvarlig for arbeidet sitt på.

Denne undersøkelsen gjennomføres i to av Norges største kommuner, Trondheim og Oslo.

Min veileder er professor Gunn Imsen, Pedagogisk institutt, NTNU.

Det vil være mulig å svare på undersøkelsen frem til 25. juni.

Lenke til undersøkelsen:

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?EID=981B4546B865BLI670B776BM14J1B3LH>

På forhånd takk for hjelpen

Vennlig hilsen Siri Holm Lønseth

Siri Holm Lønseth
Masterstudent
Pedagogisk institutt, NTNU,
7491 Trondheim
Tlf. 419 06 999