



Fører alle veier til Rom?

Om strategier for kvalitetsutvikling i videregående skoler – Rektors rolle og muligheter

Masteroppgave av Bjørn Johannessen

Master i skoleledelse
NTNU

01.06.2009

Forord.

Jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven med hensikt å kunne lære noe av mine kolleger. Og det har jeg i sannhet gjort. Jeg er stor takk skyldig til en gruppe kolleger som har stilt opp og nærmest øst av egne erfaringer, tanker og meninger. Selv om det er bare fem rektorer som utgjør utvalget som er intervjuet, har jeg en følelse av å ha bli møtt av et mangfold av tanker, meninger, strategier og løsninger. Jeg er imponert over den profesjonalitet som jeg har møtt, og alle ser ut til å lykkes, om enn på hver sin måte. Det kan kanskje være en nøkkel til videre utvikling å kunne lære mer av hverandre, noe som har vært utgangspunkt for dette arbeidet.

Takk til kolleger på arbeidsplassen min, som har frigjort tid til en rektor under masterutdanning.

En særlig takk til min veileder, Roy Asle Andreassen, som har stilt opp uansett dag og tid på døgnet og gitt mange verdifulle innspill og tips underveis.

Molde, 30. juni 2009.

Bjørn Johannessen

Sammendrag.

Det er gjennomført en multippel kasusstudie på fem videregående skoler i Møre og Romsdal med tema *Strategier for utvikling av kvalitet – rektors rolle og muligheter*. Fem rektorer er intervjuet med bruk av et semistrukturert forskningsintervju. Samtidig er ulike dokumenter fra skolene studert, som organisasjonsplan, mål og tiltaksplan, og foreliggende referat fra for eksempel ledermøter.

Alle rektorene i utvalget tolket “kvalitet i skolen” som resultatkvalitet på linje med Kvalitetsutvalget som sier at resultatkvalitet omfatter det helhetlige læringsutbyttet i henhold til opplæringslov og læreplanverk (Kunnskapsdepartementet 2002).

Noen legger mer vekt på strukturkvalitet, mens andre vektlegger prosesskvalitet for å oppnå en lærende organisasjon slik beskrevet i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Alle rektorene sier at det er meget enkelt å bli oppslukt av administrasjon. Skolene er egne selvstendige resultatenheter og mange forvaltningsoppgaver er lagt på disse. Hvis rektor selv deltar i mye av administrasjonsarbeidet, vil arbeidstiden gå med til dette. Rektorene frigir tid dels ved delegering, og dels ved å inkludere kvalitetsutviklingsarbeid i administrative rutiner.

Det er åpenbart at skolene har brukt mye tid og ressurser på organisering. Det kan se ut som en felle å bli værende i et organisasjonsutviklingsmodus.

Det nyttes ulike strategier for kvalitetsutvikling. Det er påfallende at dette varierer så mye. Rektorene mener selv at de har store muligheter og en svært viktig rolle å spille i forhold til kvalitetsutvikling av skolene. Når strategiene er så ulike, kan det se ut som om det er liten felles satsing i fylkeskommunen for organisasjonslæring og kvalitetsutvikling. Her ser også ut til å mangle en bevisst satsing på ledelse for utøving av praksis for forbedring.

På slutten av oppgaven gis forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse:

Forord.	i
Sammendrag.	ii
1 Innledning.	1
1.1 Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling.	1
1.2 Bakgrunn.	1
1.3 Problemstilling.	3
1.4 Annen relevant forskning på feltet.	3
2 Kvalitet og kvalitetsutvikling av skoler.	4
2.1 Kvalitetsbegrepet.	4
2.2 Kan kvalitet måles?	7
2.3 Skolelederens ansvar.	8
2.4 Tre ulike tilnærminger til ledelse av skoler.	9
2.4.1 Den byråkratisk profesjonelle skolelederen.	10
2.4.2 NPM og "School Effectiveness".	10
2.4.3 Lærende organisasjon.	11
2.5 Rektor som leder.	12
2.6 Skolen som organisasjon.	14
3 Metode.	15
3.1 Overordnet valg av strategi.	15
3.2 Særskilte hensyn ved en multippel kasusstudie.	17
3.3 Innsamling av data i forbindelse med kasusstudier.	18
3.4 Utvalg av kasus og tilgjengelige data.	19
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet.	20
2.4.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.	21
2.4.3 Innsamling av andre data.	22
2.5 Metode for analyse av dataene.	22
2.6 Generalisering, validitet og reliabilitet	23
2.7 Etikk	24
2.8 Oppsummering.	25
3 Presentasjon av data fra undersøkelsen.	26
3.1 Presentasjon av de ulike kasus.	26
3.2 Forståelse av begrepet "kvalitet i skolen".	28
3.3 Skolens organisering og et kontinuerlig kvalitetsarbeid.	31
3.4 Rektors rolle, muligheter og strategier i kvalitetsutviklingsarbeidet.	35
3.5 Oppsummering.	40
4 Analyse og drøfting.	41
4.1 Hvordan tolkes begrepet "kvalitet i skolen" ?	41
4.2 Kan skolens organisering understøtte kvalitetsutviklingsarbeidet?	43
4.3 Rektors rolle, muligheter og strategier.	48
5 Oppsummering og konklusjon.	53
5.1 Forslag til videre forskning.	55
Litteratur.	56
Vedlegg.	61

1 Innledning.

1.1 Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling.

Skoleledelse er et prioritert område innen utdanningspolitikken rundt om i verden, noe som understrekes allerede i innledningen i den store OECD rapporten om skoleledelse fra 2008, (OECD 2008a).

Etter å ha arbeidet i mange år i ulike skolelederstillinger blant annet som assisterende rektor, ble jeg noe overrasket og ganske overveldet over den nokså endrede situasjonen jeg trådte inn i som rektor. Forventningene var høye til økonomistyring, personalhåndtering, pedagogisk utvikling og kvalitetsutvikling. Inntrykket mitt var en forventning om at ”rektor tar grep”. Spesielt har det vært fokus på kvalitet i de siste årene. I media spør politikere og journalister: Hva foregår egentlig i norsk skole? Hvorfor er ikke norsk skole i verdenstoppen når vi lever i ett av verdens rikeste land som er blant de som bruker flest ressurser på utdanning?

Den norske regjeringen har også satt fokus på kvalitet i skolen, som beskrives i Stortingsmelding nr 31 (2007-2008), (Kunnskapsdepartementet 2008). For å finne ut av hvordan rektorer forholder seg til dette fikk jeg lyst til å prøve og forstå hvordan noen av mine kolleger arbeider med særlig vekt på strategier for utvikling av kvalitet. Hvilken rolle kan rektor ha i kvalitetsutviklingen av en skole? Hvilke muligheter finnes?

1.2 Bakgrunn.

I september 1988 leverte et offentlig utvalg sin innstilling, NOU 1988:28 ”*Med viten og vilje*”. Utvalget var ledet av Gudmund Hernes og hadde som formål å vurdere mål, organisering og prioritering når det gjaldt høyere utdanning og forskning fram mot år 2000 – 2010. Utredningen innledes med et eget avsnitt om utfordringen, som begynner slik:

”Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.”

Dette sitatet gjentas som innledning i NOU 1991:4 *”Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle”* som danner grunnlaget for Reform 94 for videregående opplæring.

Stortingsmelding nr. 47 (1995-96) *”Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonaltvurderingssystem”* presiserer at det er skoleledelsens ansvar å ta initiativ til og styre den skolebaserte vurderingen, samt å involvere personalet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996).

På denne tiden endres styringssystemet i kommunene gjennom New Public Management-ideologien. Kristen Dalby har gitt en oversikt i et notat fra Imtec, *Omstilling i kommunene med vekt på New Public Management* (Dalby 2005). Her pekes på at New Public Management (NPM) er en doktrine med flere komponenter, blant annet delegering av styringsfullmakter til synlige og sterke ledere av virksomheter, definisjoner av mål og indikatorer på suksess som gjerne er kvantifiserbare, økt konkurranse i offentlig sektor, økt fleksibilitet i ansettelser og større budsjettdisiplin med kostnadskutt og arbeidsdisiplin.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo gjennomførte i 2005 en skolelederundersøkelse på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet (Møller et.al. 2006). Deler av undersøkelsen kan sammenlignes direkte med en lignende undersøkelse i 2001. I 2005 svarer 55 % av rektorene at de jobber i en to-nivå-kommune, mot 29% i 2001. I løpet av fire år ser vi at det er foretatt relativt omfattende omorganiseringer i kommunene. 98 % av rektorene i videregående skoler svarer at skolene er etablert som egne resultatenheter.

Både PISA-undersøkelsene og andre internasjonale undersøkelser med ferdighetstesting viser at norske elever presterer under middels i lesing, matematikk og naturfag (Kjernsli et.al. 2007). Ut fra slike tester er det en erkjennelse at resultatene av norsk grunnopplæring burde vært bedre. Dette ser vi av regjeringens nettside www.regjeringen.no hvor vi i et hovedoppslag kan lese følgende i november 2008:

“Regjeringa vil at norsk skule skal vere blant dei beste i verda. Skulens fremste kjenneteikn skal vere kunnskap og dugleik, arbeidsglede og meistring, sjølvstende og felleskap.”

Det er et spenn mellom ønsket på 80-tallet om en skole som utvikler nasjonens talent på en best mulig måte, og erkjennelsen i 2008 om at norsk skole har et potensiale for bedre

resultater, noe som presiseres i Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) ”Kvalitet i skolen”. (Kunnskapsdepartementet, 2008). I dette tidsspennet ligger fristilling av skolene som egne resultatenheter og økte styringsfullmakter til rektorene. Fristillingen av skolene er på basis av New Public Management og betyr en ansvarliggjøring av skolene i forhold til økonomi, personalbehandling og resultater.

Jeg ønsker å se på hvordan rektorene griper fatt i utfordringene knyttet til økt frihet og økte resultatkrav, og hvordan og hvorfor de gjør sine valg når de legger sine ledelsesstrategier med spesiell vekt på kvalitetsutvikling. Jeg ønsker å se på hvordan dette setter sitt preg på skolens organisering og daglige arbeid.

1.3 Problemstilling.

Temaet for oppgaven er rektors rolle og muligheter i kvalitetsarbeidet i en videregående skole, med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår rektor begrepet *kvalitet i skolen* ?
2. Hvordan muliggjør skolens organisering et kontinuerlig arbeid med resultatforbedring og kvalitetsutvikling?
3. Hvilken rolle og hvilke muligheter har rektor i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen?

1.4 Annen relevant forskning på feltet.

En undersøkelse som er sentral på feltet er Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et.al. 2006). Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen har i tillegg gjort en interessant studie ved Malakoff videregående skole i 2001, *Ledelsesorganisering i videregående skole, et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole* (Møller & Paulsen, 2001). Dette er en kasusstudie av én videregående skole der skolens organisasjonsmodell evalueres samtidig som det settes i en ramme av nasjonal skoleutvikling med spesiell vekt på videregående skoler. Rapporten som er utgitt i Acta Didacta-serien fra Universitetet i Oslo, gir blant annet en fyldig oversikt over evalueringer og studier av ledelsesformer i videregående skoler rundt år 2000.

Det pågår for tiden noen forskningsprosjekt knyttet til kvaliteten i norsk skole. Som eksempel kan nevnes prosjektet som Peder Haug leder ved Høgskolen i Volda ”Kvalitet i

opplæringa – om tilpassa opplæring”. Her har Haug skrevet et notat, ”*Kvalitet i skulen*”, som gir en god oversikt over forskning rundt kvalitetsarbeidet i norsk skole (Haug, 2007).

FAFO har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet laget et notat ”*Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*” der det også finnes en oversikt over forskning innen dette feltet (Hagen, 2005).

Læringssenteret ga i 2001 Høgskolen i Lillehammer oppdrag i å danne et nasjonalt nettverk for skolevurdering. Nettverket har nå skiftet navn til Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering. Nettverket arrangerer blant annet årlige konferanser om kvalitetsutvikling av norsk skole (Høgskolen i Lillehammer, 2008).

Kommunenes Sentralforbund (KS) gjennomførte i 2003/2004 et prosjekt med fokus på skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle som leder. Her ble gjennomført flere breddeundersøkelser og kvalitative undersøkelser av ledelse av norske grunnskoler og videregående skoler. Forskningsdelen av prosjektet resulterte i rapporten ”*Å ville utvikle skolen*” utarbeidet av Thomas Dahl ved SINTEF/IFIM (Dahl 2004a). Her gjennomgås skolenes og kommunenes strukturer og strukturendringer og nye krav til ledelse.

2 Kvalitet og kvalitetsutvikling av skoler.

Jeg vil i dette kapittelet gi en oversikt over teori som er anvendt i oppgavens drøftingsdel. Først ønsker jeg å trekke fram noe teori som kan belyse kvalitetsbegrepet. Deretter ser jeg på litteratur som belyser og drøfter ledelsesutvikling i offentlig sektor i de siste 30 – 40 årene, med særlig vekt på kvalitetsutvikling av skoler.

2.1 Kvalitetsbegrepet.

Asbjørn Aune har i boken *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter* (Aune 2000), forklart kvalitetsbegrepet i forhold til tre betydninger:

Produkt- og/eller brukerbasert.

Her ligger brukerens behov, krav og forventninger til grunn for å definere produktegenskapene. Kvalitet er noe ved produktet som gjerne kan måles slik at mer/mindre er bedre.

Produksjonsbasert

Dette vil si at det er fravær av feil, og at produktet eller tjenesten er i samsvar med gitte spesifikasjoner og krav. Som eksempel nevnes et ”få funksjonelle feil” var den kvalitetsegenskapen som fra først av ga de japanske bilmerkene innpass på verdensmarkedet. (Aune 2000)

Følelsesbasert

Den følelsesmessige dimensjonen er relativt udefinerbar, men forholder seg til noe som er ettertraktet og luksuriøst, noe som koster mer. Dette er kanskje den mest vanlige folkelige oppfatning av kvalitet.

Slik jeg ser det, har Aune forklart betydningen ut fra dimensjonen av *hvem* det er som stiller krav eller har forventninger.

I sammenhenger der begrepsdefinisjonen må være ekstremt presis, slik som i forretningsmessige og industrielle sammenheng, må kravet også være at definisjonen er generelt anvendbar, gjeldende innenfor ulike situasjoner og at den må være lett å forstå og formidle. Internasjonale standarder skal nettopp være med på å tydeliggjøre slike krav og levere presise definisjoner, slik som NS-ISO 8402 definerer kvalitet:

”Helheten av egenskaper en enhet har og som vedrører dens evne til å tilfredsstille uttalte eller underforståtte behov”. (Aune 2000, side 18)

Ut fra dette kan en dagligdags eller forenklet definisjoner av kvalitet tas i bruk:

- Overensstemmelse med kravene
- Kundens tilfredsstillelse
- Egnethet for bruk

Slik som i en skole er det den subjektive kvaliteten som ofte vil dominere. De viktigste verdiene skapes oftest i møtet mellom pedagog og elev, og dermed vil kvaliteten i hovedsak være å oppfylle elevens forventninger og behov.

Det samme kan sies i forhold til også andre deler av offentlig sektor hvor persontjenester utføres i direkte relasjon med brukerne. I skoleeksempelet utgjør brukergruppen flere enn bare elevene. Sentrale myndigheter har uttrykt viktige forventninger til skoleslaget, og

skoleeier har forventninger til virksomheten, uttrykt gjennom lokale styringsdokumenter og planer. Den faglige dimensjonen (profesjonen), representert med undervisningspersonalet, må også med for å balansere strømmen av forventninger. På denne måten kan kvalitetsbegrepet favne flere adressater med ulike behov og tilnærming til denne type tjeneste.

Dette ser vi tydelig når vi leser Kvalitetsutvalgets to utredninger: NOU 2002: 10

"Førsteklasses fra første klasse" og NOU 2003: 16 *"I første rekke"*

(Kunnskapsdepartementet 2002, Kunnskapsdepartementet 2003). Den siste utredningen var hovedutredningen fra "Utvalget for kvalitet i grunnsopplæringen" som ble lagt fram 5. juni 2003. Gjennom mandatet ble utvalget bedt om å vurdere helhet, sammenheng og kvalitet gjennom hele opplæringen. Sentrale stikkord ble organisering av skoleløpet, overgang mellom de ulike utdanningstrinnene, innhold og prioritering av fag og bruken av ny informasjonsteknologi. Utvalget la fram en rekke konkrete forslag.

NOU 2002: 10 *"Førsteklasses fra første klasse"* er en delutredning som la et grunnlag for hovedutredningen. Her defineres tre ulike kvalitetsnivå i skolen: Struktur, prosess-og resultat-kvalitet. Egenskapene ved de tre kvalitetsområdene utgjør opplæringsvirksomhetens samlede kvalitet.

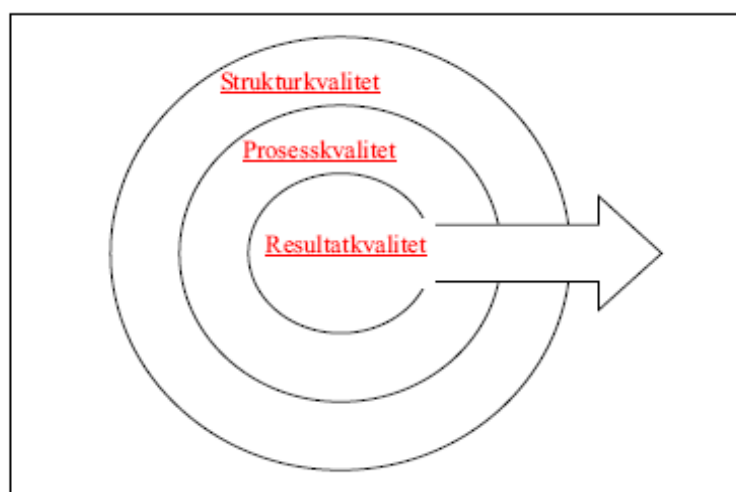


Fig. 1. Kvalitetsutvalgets illustrasjon av de tre kvalitetsnivåene. Illustrasjonens oppbygning understreker sammenhengen mellom elevenes resultat-kvalitet, prosesskvaliteten og strukturkvaliteten. (Kunnskapsdepartementet, 2002).

Elevenes og lærlingenes resultater bygger på kvaliteten i prosessene og strukturene.

Strukturkvaliteten beskriver virksomhetenes ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand. Strukturkvalitet omfatter blant annet de dokumentene som definerer, styrer og danner grunnlaget for organiseringen av virksomhetene som lov, regelverk og planverk, pedagogenes/lærernes formelle kompetanse, personaltetthet, elevgruppens størrelse og sammensetning, fysiske rammer som bygninger, utstyr og lignende, andre rammevilkår og økonomi.

Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Det dreier seg om kvaliteten på relasjoner og prosesser i virksomheten som hvordan personalet forholder seg til sitt arbeid, personalets samspill med elever og lærlinger, elevenes samspill seg i mellom, involvering av foresatte og virksomhetens samspill med arbeids- og næringsliv. Prosesskvalitet omfatter opplæringens innhold, metodisk tilnærming, lærernes og instruktørens anvendelse av sin egen kompetanse og muligheter til utvikling av denne i arbeidet, samt læringsmiljøet.

Resultatkvaliteten er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene/lærlingene har lært og hvilken kompetanse de har oppnådd, i løpet av opplæringstiden. Resultatkvaliteten er knyttet til de overgripende målene i planverket og målene i de enkelte planene. I henhold til opplæringslov og læreplanverk kan det legges til grunn at resultatkvaliteten omfatter det helhetlige læringsutbyttet.

2.2 Kan kvalitet måles?

Kvalitetsutvalget foreslo en rekke tiltak for å måle og kontinuerlig kunne følge med på (monitorere) resultatkvaliteten i den norske grunnopplæringen. I den første delutredningen kan vi lese at *”det finnes mange måter å måle resultatkvaliteten på”*. (NOU 2002: 10, avsnitt 3.3.1) Utvalget nevner nasjonale prøver i basisfagene, eksamen, enkeltstående undersøkelser og internasjonale prosjekter. Det nevnes at PISA-undersøkelsen viser at det er relativt liten forskjell mellom norske skoler, men oppsiktsvekkende stor forskjell mellom klasser, og at norske elever synes å mangle læringsstrategier.

Kirsten Krogh-Jespersen (2002) skriver i en artikkel i *Unge Pædagoger* om *”School effectiveness og dansk skolepolitikk”*. Hun skriver at School Effectiveness forskningen

bygger på det enkle utsagn at de skoler som regnes for å være effektive, er de som influerer mest på elevenes læring og prestasjoner. Jo større innflytelsen kan påvises å være, jo mere effektiv regnes skolen for å være.

Opplæringslovens § 13-10 andre og tredje ledd sier følgende:

”Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter §2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter §2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i §14-1 fjerde ledd.”

I forarbeidet til loven kan vi finne blant annet følgende merknader i Ot prp nr 55 (2003-04) til § 13-10 (Stette 2006):

”...Skoleeigarane står fritt i å forme ut sine egne system, tilpassa lokale forhold. Det er ikkje lagt føringar for korleis systemet skal vere, utover det at det er eit krav at systemet for vurdering og resultatoppfølging skal vere forsvarleg. Eit forsvarleg system føreset jamleg resultatoppfølging og vurdering av om lovverket blir fulgt. ...”

Det kan se ut som om det legges mest vekt på resultatkvalitet i målingene som utføres, noe vi også finner igjen i School Effectiveness-tenkningen som Kirsten Krogh-Jespersen skriver om. Slik jeg leser Kvalitetsutvalget, ser det ut som om dette utvalget prøver å legge vekt på strukturkvalitet og prosesskvalitet som midler for å oppnå bedre resultatkvalitet. Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser (Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen for grunnskolen) sammen med lærerundersøkelsen, er virkemidler for å måle struktur- og prosesskvalitet.

Dette bekreftes av Dahl et.al. (2004b) som i en oversikt over teknologi- og organisasjonsutvikling i de siste 30 årene, bruker et begrep som kalles ”kvalitetsrevolusjonen”. Her sies at offentlig sektor har fulgt etter den utviklingen som har funnet sted i teknologisk industri, der det er blitt en dreining fra de tekniske til de organisatoriske og ledelsesmessige dimensjonene ved kvalitet. I det offentlige har dette gitt seg utslag som ”New Public Management” (NPM), og målstyring (”Management by objectives”).

2.3 Skolelederes ansvar.

Skoleledernes ansvar er å ivareta struktur, prosess- og resultatkvalitet i lys av både læreplaner for fag, den generelle læreplanen, læringsplakaten og prinsipper for

opplæringen. Overordnet er selvsagt opplæringsloven, og da tenker jeg særlig på § 1-2 Formålet med opplæringa.

I disse dager foretas et såkalt nasjonalt tilsyn med grunnskoler og videregående skoler der fylkesmennene på vegne av Utdanningsdirektoratet undersøker hvorvidt skolene tilfredstiller kravene til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Opplæringslovens §1-2 stiller krav om tilpasset opplæring og fylkesmennene undersøker om kommunene/fylkeskommunene har et system etter §13-10 som skal vurdere om kravene i loven oppfylles. Det viser seg at mange kommuner/fylkeskommuner får avvik på dette punktet. Enkelte har system, men systemet er inaktivt, det vil si ikke i aktivt bruk. (Informasjon fra Åge Pedersen, fagsjef hos Fylkesmannen i Sør Trøndelag.)

Moos (2003) skriver i sin bok *Pædagogisk ledelse* om forventninger til skoleleder. Det er en lang rekke formelle forventninger til skoleleder ut fra lov, regelverk og andre formelle retningslinjer hos skoleeier. I tillegg er det en lang rekke forventninger hos interessenter som lærere, elever, foreldre, lokalsamfunn og lokalt nærings- og arbeidsliv. Hvis en skoleleder skal håndtere dette i et utvidet kvalitetsperspektiv, stiller det ut fra dette krav om brukertilfredshet og medarbeidertilfredshet i et prosess- og resultatskvalitetsperspektiv.

Moos (2003) skriver i kapittel 7 i *Pædagogisk ledelse* om *Ledelse av skoleutvikling*. Her skriver han et avsnitt om at ”skoleutvikling er læring” og at skoleleder må iverksette koordinerte læreprosesser på ulike nivå:

- Organisasjonsnivå
- Ledelsesnivå
- Lærerteamnivå
- Lærernivå
- Klassenivå
- Elevnivå

2.4 Tre ulike tilnærminger til ledelse av skoler.

Dahl (2004a) peker på tre ulike tilnærminger til ledelse av skoler i dag: Den byråkratisk profesjonelle skolelederen, New Public Management (NPM) og Lærende organisasjoner. Han sier at dagens skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) ser ut til å basere

ledelsestenkingen på NPM. Utdanningsdirektoratet kommuniserer ønske om at dagens skoler skal være ”lærende organisasjoner”. Samtidig kan det ligge forventninger eller tradisjoner i kulturen om den byråkratisk profesjonelle skolelederen. I det følgende vil jeg si litt om dette, og hvilke dilemma dette kan skape for dagens rektorer i utviklingen av kvalitet i skolen.

2.4.1 Den byråkratisk profesjonelle skolelederen.

I lovene om folkeskolene fra 1936 ble det avtegnet en tanke om styringen av skolen (Dahl 2004a). I forarbeidene til lovene, spesielt gjennom den parlamentariske skolekommisjonens arbeid, ble det trukket opp nye roller for skoleledere og en annen måte å tenke kommunenes styring av skolen. Idealet var basert på de gamle vitenskapsakademiene der ledelse var “primus inter pares”, den fremste blant like(menn). Skolene skulle forvalte en profesjonell og faglig autonomi innenfor de byråkratiske rammene for skoleverket. I følge Dahl (2004a) har dette synet overlevd, og vi kan finne det i en forståelse av skoleledelse i dag. I forbindelse med forslaget til endring av Opplæringsloven i 2003, ble formell kompetanse ved tilsetting i rektorstillinger diskutert. Flere av høringsinstansene (blant annet Utdanningsforbundet) hevdet at behovet for faglig og pedagogisk kompetanse hos øverste leder var viktig (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Departementet ønsket at de formelle kravene som gjelder ved tilsetting i lærerstillinger, ikke skulle gjelde for rektorstillinger, noe som kan tyde på et annet syn på ledelse, mulig basert på tenkningen rundt NPM.

2.4.2 NPM og ”School Effectiveness”.

Dahl et.al. (2004b) omtaler New Public Management (NPM) som et resultat av kvalitetsrevolusjonen. Begrepet er gjort rede for i avsnitt 1.2 og omtales av flere av litteraturhenvisningene i denne oppgaven, som Dalby (2005), Dahl (2004a), Dahl et.al. (2004b) og Røvik (1998). Dahl (2004a) sier at behovet for innsparing og effektivisering av offentlig sektor kan ha vært dominerende for utviklingen av NPM, men at behovet for å tenke annerledes om ledelse i offentlig sektor også sprang fram av behovet for å utvikle kvaliteten på tjenestene. Den gamle modellen var i sin byråkratisk-profesjonelle struktur for rigid, det var behov for en bedre tilpasning av tjenestene og en mer fleksibel organisering (Dahl 2004a, side 11).

Fokuset på ledelse ble en forståelse av ledelse som viktig for å få til en omstilling og styring av offentlig sektor. Dette henger også sammen med tanken om en sterkere desentralisering av ledelse (Røvik, 1998). Bedre ressursutnytting og økt effektivitet med bedre resultater (kvalitet), er en del av NPM-tenkningen.

Asbjørn Birkemo ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, har gjennomført et prosjekt med tittelen ”Fra ressurs til resultat” (Birkemo 2006). Problemstillingene i prosjektet konsentrerte seg om forholdet mellom ressursbruk og læringsresultater. En sentral tese i forskningen rundt ”school effectiveness” er antakelsen om at noen skoler er effektive og gir elevene gode læringsresultater, mens andre er mindre effektive og gir elevene et dårligere læringsutbytte. Birkemo konkluderer på basis av det gjennomførte prosjektet at svært få skoler kan sies å være konstant effektive eller effektive på alle områder. De fleste synes derimot å gjennomgå en utvikling der de periodevis fungerer effektivt og ineffektivt på ulike områder.

Hans Bonesrønning som er førsteamanuensis ved Institutt for Samfunnsøkonomi ved NTNU hevder derimot at norske skoler kan bli atskillig mer effektive ved overgang fra rammestyring til resultatstyring. Han hevder at det er store ressurser i det norske utdanningssystemet, at det er dårlig styring med bruk av ressursene, og at det er et stort potensiale for bedring av resultater ved en mer konsekvent resultatstyring (Bonesrønning 2006).

Krogh-Jespersen synes å være sterkt kritisk til School Effectiveness forskningskulturen og referer også fra sentrale forskere innen kulturen som er kritiske (Krogh-Jespersen 2002). Hun konkluderer med at den tradisjonelle danske utdanningskulturen som har tradisjoner for en god intern evaluering representerer et alternativ til ”School Effectiveness paradigmet testbatteri”.

2.4.3 Lærende organisasjon.

Peter M. Senge er kjent for begrepet ”en lærende organisasjon” (Senge 1991). Han sier at ”på frukten kjennes treet”, altså at organisasjonslæring har med økte prestasjoner å gjøre. Men han tilføyer at det også må nyttes flere andre kriterier: Det bør være tilstede en atmosfære av energi og åndelig styrke i organisasjonen. Når noen spør hva medarbeiderne driver med, vil de ikke begynne å beskrive jobben, men hensikten med virksomheten og hvorledes deres jobb henger sammen med andres. Han sier videre at det bør være en

kvalitet i dialogen der folk vil føle en frihet til å si ifra om det er noe de ikke forstår. Folk vil være på leting etter nye ideer. Dette vil igjen føre til at det kan finnes en god del konflikter fordi folk føler ansvar for å utfordre hverandres tenkning for å få en dypere forståelse av hva den andre mener. Slik jeg ser det, betyr dette at det dermed bør være tilstede en trygghet som gjør at menneskene i organisasjonen kan ta opp det de føler er problematisk, de kan peke på reelle feil, eller diskutere metodebruk uten at de føler at dette er ubehagelig eller kan gi negative konsekvenser overfor den som tar opp saken. Det bør tvert imot være et klima i organisasjonen som tillater slike utspill.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* skriver departementet at utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn vil berøre skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevens læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, side 23).

Erling Lars Dale utdyper dette i et notat skrevet for Utdanningsdirektoratet, *Kultur for tilpasning og differensiering* (Dale 2004).

I en lærende organisasjon er det en kultur for læring. Skal dette være til stede, fordres det et samhandlende fellesskap. Man lærer av hverandre i en profesjonell refleksjon over dagens praksis. Eksterne prosjekter som implementeres lokalt og som kan hjelpe skolen i kvalitetsutviklingen kan også fungere godt som et verktøy i en profesjonell refleksjon som kan resultere i endret praksis. Dette vil jeg se nærmere på i resultatkapittel og i analysen, kapittel 4 og 5.

2.5 Rektor som leder.

Forventninger til rektor som leder, kan vi lese i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) der det fra side 26 er beskrevet forutsetninger for å lykkes med å etablere en kultur for læring. Her beskrives at evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten, er grunnleggende kjerneegenskaper i lærende organisasjoner. Videre beskrives krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og

teamarbeid. Videre sies at ”*all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen...*”

Røvik (1998) skriver at i ledelsessatsinger på 1990-tallet er det særlig to doktriner som gjennomsyrrer de fleste tiltak på området: Resultatorientert ledelse og endringsorientert ledelse. Doktriner om mer endringsorientert ledelse innebærer krav om at lederen selv i betydelig utstrekning må ta initiativ til omstillingstiltak i sin enhet. Ikke minst krever dette evner og handlekraft til å gjennomføre tilpasninger. Begrepet *endringsledelse* er en del av dette.

Skolelederundersøkelsen 2005 gjør bruk av ulike lederroller som et kunnskapssosiologisk perspektiv på ledelse (Møller et.al. 2006). Et slikt perspektiv innebærer at skolelederen selv skaper sin rolle ut fra hvordan han eller hun oppfatter seg selv, sine tanker, sine følelser og sin omverden. Rollene som er nyttet er rollen som systemutvikler, støttespiller og inspirator.

Aasen (2006) gir en oversikt over utvikling av skoleledelse i et utdanningspolitisk perspektiv i boka *Utdanningsledelse*, (Sivesind 2006). Han peker på utviklingen som er skissert ovenfor: Et stadig mer kunnskapsbasert samfunn gir skolen nye utfordringer, samtidig som en rekke kommunale/administrative reformer har gitt skolene større selvråderett og faktisk mer administrativt arbeid. Under mottoet ”Tøm rådhuset” skriver Aasen at en rekke kommuner desentraliserte ansvar ved å innføre en såkalt to-nivå-modell. Rektorene ble definert som enhetsledere med resultatansvar for økonomi, samt fullt personalansvar med delegert myndighet til å foreta ansettelser.

Dette drøftes nærmere i rapporten ”*Å ville utvikle skolen*” som del av KS’ prosjekt med fokus på skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle som leder. Her beskrives utviklingen fra styrer til leder, og ulike krav til ledelse som byråkratisk profesjonell skoleleder, ledelse under NPM og ledelse av lærende organisasjoner (Dahl, 2004a). Her presiseres kravet som NPM stiller til lederen om økonomistyring og det å gjøre organisasjonen mer effektiv. En leder av en lærende organisasjon skal i større grad bringe organisasjonen opp på et refleksivt nivå, og kunne samtale med de som ledes om praksis og hvordan man gjør ting, noe som betyr blant annet å kunne diskutere pedagogikk og pedagogiske grep.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, tar blant annet opp lærernes behov for faglig og pedagogisk etter- og videreutdanning. Her siteres Hagen et.al (2004) som i en Fafo-rapport viser at lærerne som gruppe er de som angir et høyest behov for etter- og videreutdanning. Aasen (2006) hevder at dette ser ut som et gjennomgående tema i flere undersøkelser. Han sier videre at det kan se ut som om lærerne i denne sammenheng føler seg overlatt til seg selv. *“Rektor har blitt en mer fjern administrator hvor det er lite faglig eller pedagogisk støtte å hente.”* Sitat fra side 35 i Sivesind (2006).

Fuglestad (2006) sier at en sentral oppgaven for ledere er å identifisere lederoppgaver og funksjoner. Eksempel på viktige funksjoner i pedagogisk ledelse er blant annet: a) utvikling av en pedagogisk visjon, b) utvikling av en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit, samarbeid og gode faglige prestasjoner og c) støtte til lærernes profesjonelle utvikling – individuelt og kolektivt. Dette settes i en ramme for distribuert ledelsespraksis, som innebærer en samhandling mellom aktørene i skolesamfunnet. Dette drøftes nærmere av Ottesen & Møller (2006).

Fevolden & Lillejord (2005) har en gjennomgang av de siste skolereformene og det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering. Her legges stor vekt på resultat kvalitet, noe som pålegger skoleledere og lærere et større ansvar for elevenes resultater enn tidligere.

Rapportene fra OECD med tittelen *“Improving School Leadership”* fra 2008 legger vekt på ”systemledelse”, noe som betyr at rektorer skal arbeide for utvikling av også andre skoler enn sine egne. Her hevdes at bærekraftig utvikling av skoler er ikke mulig uten at hele systemet beveger seg framover (OECDa 2008, OECDb 2008).

2.6 Skolen som organisasjon.

Fevolden & Lillejord (2005, side 114) prøver å finne en organisasjonsmodell som tar utgangspunkt i elevenes læring. Da får vi følgende organisasjonstrinn ovenfra og ned:

- Lærer – Elev
- Lærer – Lærerteam
- Lærer – Lærerteam – Avdeling – Avdelingsleder
- Avdelingsleder – Rektor
- Rektor – Skoleeier

Det pedagogiske arbeidet om faglige spørsmål må naturlig ta utgangspunkt rundt tilretteleggingen for elevens læring. Systemet må basere seg på at elevens resultater skal forbedres, og læreren må være innstilt på at det å være lærer innebærer en grunnleggende tro på utvikling av egen praksis. De må også ta ansvar for egen praksis, og tilsvarende må skolelederen føle, og kunne bistå læreren i det faglige arbeidet. For å kunne gjøre dette, må skolelederen ha en oppfatning av hvordan den enkelte lærer utfører sitt arbeid. (Fevolden & Lillejord, 2005).

3 Metode.

Undersøkelsen jeg har utført som del av denne masteroppgaven, går ut på å forstå og å finne ut "hvordan" og "hvorfor" om forhold knyttet til rektors arbeid med kvalitetsutvikling i sine skoler. Da mine forskningsspørsmål i hovedsak går på "hvordan" og "hvorfor", ønsket jeg å gjøre undersøkelsen med en kvalitativ metodikk som en fenomenologisk studie slik beskrevet av Postholm (2005). Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Kunnskapsgrunnlaget består av kvalitative forskningsintervju og dokumentstudier fra fem ulike videregående skoler i Møre og Romsdal. Da hver enkelt skole, og hver enkelt rektor, har sin egen historie, egen kultur og egne praktiske forhold, valgte jeg å studere dette som en multipel kasusstudie som beskrevet av Yin (2003), Stake (1995) og Stake (2006). Som analysemetode er nyttet den konstant komparative analysemetoden (Postholm, 2005). Jeg har også gjort nytte av prinsipper fra hermeneutikken slik det er beskrevet av Postholm (2005) og Befring (2007).

3.1 Overordnet valg av strategi.

Yin (2003) setter opp en tabell over forskningsmetoder der han sammenligner type forskningsspørsmål med krav om kontroll over forsøksbetingelsene og fokus på samtidighet i hendelsene som undersøkes.

Strategi	Type forskningsspørsmål	Krever kontroll over forsøksbetingelser?	Fokus på samtidige hendelser?
Eksperiment	Hvordan? Hvorfor?	Ja	Ja
Survey	Hvem, hva, hvor, hvor mange, hvor mye?	Nei	Ja
Arkiv analyser	Hvem, hva, hvor, hvor mange, hvor mye?	Nei	Ja/Nei
Historiske studier	Hvordan? Hvorfor?	Nei	Nei
Kasusstudier	Hvordan? Hvorfor?	Nei	Ja

Tabell 1. Relevante situasjoner ved valg av forskningsstrategier (Yin, 2003).

Yin (2003, side 13) har også en teknisk definisjon av en kasusstudie:

”A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.”

Jeg ønsket å studere hvordan rektorer utøver sitt arbeid i forhold til kvalitetsutvikling, og hvorfor de gjør sine valg ut fra en eventuell gitt strategi. Fenomenet jeg studerte var rektorer i deres daglige arbeid. Grensene mot konteksten (den øvrige skolen og omgivelsene) er ikke klart definert. Jeg mener at rektorenes arbeid grenser inn mot og kan utgjøre en del av konteksten med uklare overganger. Rektorer kan for eksempel undervise på lik linje med lærere, ha veiledning med lærere, eller arbeide i prosjekter sammen med lærere. Ved siden av å drive rent ledelsesarbeid, kan rektor ta del i hverdagsarbeidet og dermed være en del av konteksten.

Stake (1995) definerer et kasus som ”*a specific, complex, functioning thing*”. Han siterer Louis Smith, som var en av de første utdanningsforskerne med et etnografisk utgangspunkt, som definerte et kasus som ”et bundet system”, som la vekt på det som et objekt i stedet for en prosess.

Det er vanlig å skille mellom studier der vi bare har ett enkelt kasus, og flerkasusstudier (múltippel kasusstudier). Yin (2003) sier at det er vanlig å betrakte múltippel kasusstudier som forskningsmessig mer robuste enn studier basert på kun ett enkelt kasus. Det

sistnevnte kan være aktuelt når vi skal betrakte ett enkelt spesielt tilfelle, ”et sjeldent kasus”, eller formidle en historie rundt dette ene tilfellet som kan ha en særskilt interesse.

I min undersøkelse ønsket jeg å intervju et utvalg av rektorer for å studere enkelte sider ved deres arbeid. Jeg har dermed per definisjon flere kasus, da det ut fra mine forskningsspørsmål ikke vil være naturlig å sette disse rektorene og deres skoler inn i ett system som kan utgjøre ett kasus. Jeg ønsket å se på hver rektor med tilhørende skole som separate kasus, uavhengige av hverandre. Dette trenger strengt tatt ikke være tilfelle, da alle skolene jeg har besøkt, ligger i Møre og Romsdal. Skolene er videregående skoler underlagt samme skoleeier som har sine føringer overfor skolene, blant annet i form av en felles mål- og tiltaksplan som hver enkelt skole skal operasjonalisere. Fra 2009 kalles denne planen for en *kvalitetsplan* (Møre og Romsdal fylke 2009). Som del av min studie, ønsket jeg å se på hver enkelt skoles operasjonalisering av denne planen for å lokalisere eventuelle tiltak basert på ønsker om kvalitetsutvikling. Hvert enkelt kasus ble dermed en del av en helhet. Forholdet mellom skole og fylkeskommune (skoleeier) blir av plasshensyn ikke drøftet nærmere i denne undersøkelsen. Jeg rendyrket derfor prinsippet om en multipel kasusstudie og valgte å betrakte hver skole som uavhengige separate objekt.

Stake (1995) skiller mellom en intern (*intrinsic*) og en instrumentell studie. En intern studie er når vi kan lære noe rundt ett tilfelle, eller en spesiell sak, mens en instrumentell studie er når vi skal lære noe generelt (instrumentelt) ut fra en studie. Jeg ville gjerne lære noe generelt ut fra studien, som derfor ble en multipel instrumentell kasusstudie.

3.2 Særskilte hensyn ved en multipel kasusstudie.

Stake (2006) beskriver særskilt metodikk ved en multipel kasusstudie. Hvert enkelt kasus har sin egen kontekst og sin egen historie å fortelle. Selv om de valgte kasus er uavhengige, representerer de likevel deler av et fellesskap, og de utgjør en samling bestående av utvalgte kasus. Stake introduserer begrepet *quintain* (uttales *kwin´ton*) som objektsamlingen eller fenomenet totalt, som skal studeres. Det er ikke ett mål som en blink på en skyteskive, men en samling av mål. I følge wikipedia er *quintain* en samling av mål brukt i trening av riddere i middelalderen. Her ble mange ulike våpen brukt.

Jeg valgte derfor å tolke samlingen av kasus som ulike mål som skal studeres i felten. Yin (2003) sier at ved multippel kasusstudier må man bruke en *replikasjonslogikk*. Det betyr at de studier man gjør fra kasus til kasus må være replikerbare, det vil si at samme metodikk må nyttes fra gang til gang, omtrent som når et naturvitenskapelig eksperiment skal gjentas flere ganger. Stake (2006) uttrykker seg billedlig og sier at feltet kan ha ulike mål. Slik jeg forstår Stake og Yin i sammenheng, vil dette si at selv om de undersøkte kasusene kan være ganske forskjellige, må samme metodikk nyttes på alle.

Både Stake (2006) og Yin (2003) understreker derfor nødvendigheten av å bruke en felles protokoll for alle kasus som inngår i studien. I protokollen framgår blant annet hva som skal undersøkes, hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke metoder som skal nyttes, og hvordan rapporten fra hvert kasus skal settes opp. Forfatterne beskriver en nokså inngående prosedyre ut fra en setting der flere forskere deltar i et større prosjekt der det skrives en rapport knyttet til hvert kasus.

Jeg har ut fra formatet på denne oppgaven valgt å beskrive hvert kasus kort individuelt, men å gjennomgå resultatene samlet på tvers av kasusene. Deretter har jeg drøftet resultatene samlet på tvers av kasusene under analysen av data. Hvis formatet på denne oppgaven hadde vært større, ville jeg ha overveid å presentere og drøfte hvert kasus for seg, for dermed å skrive en rapport fra hvert kasus før resultater på tvers av kasussamlingen kunne trekkes ut.

3.3 Innsamling av data i forbindelse med kasusstudier.

Thagaard (2003) nevner to hovedmetoder for å innsamle kvalitative forskningsdata: Observasjon og intervju. Observasjonen innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler. Et grunnprinsipp som observasjonsstudiene hviler på, er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger. Formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker forstår egne erfaringer og begivenheter. Metoden gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Intervjudata oppfattes som en beskrivelse av hendelser. Samtidig ses intervjudata som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer og hvordan informanten oppfatter forskeren.

Johnsen (2006) beskriver tre ulike intervjuformer, avhengig av deres struktur: Det strukturelle intervjuet med lukkede spørsmål, det semistrukturerte hvor man på forhånd utarbeider en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål som følges opp av forskeren med utdypende spørsmål, og det ustrukturerte intervjuet der intervjueren innstiller seg på å være mest mulig sensitiv overfor informantens følelser og sinnsstemning. Det virker som om det er det semistrukturerte intervjuet som er mest utbredt innen kvalitativ forskning da intervjuformen har den fordelen at den innhenter en rekke standarddata fra informanten, og i tillegg får med en større dybde enn gjennom det strukturelle intervjuet. Kvale (2001) beskriver i detalj det semistrukturerte intervjuet som han definerer slik *”Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”*.

Yin (2003) understreker betydningen av å nytte ulike datakilder og metoder for innsamling av data i et kassstudium, noe som også bekreftes av Stake (1995, 2006). Yin sier at man skal bygge en kjede av vitenskapelige bevis (evidens) ved bruk av ulike metoder. Han gjennomgår systematisk en rekke metoder for innsamling av data: Studier av dokumentasjon, arkivstudier, intervju, direkte observasjon, deltakerobservasjon og studier av fysiske artefakter (Yin 2003, side 86).

I denne undersøkelsen, har jeg kun hatt mulighet til å nytte intervju og studier av dokumentasjon.

3.4 Utvalg av kasus og tilgjengelige data.

Thagaard (2003) sier at kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Videre skriver hun at vi snakker om en *teoretisk utvelging* når vi velger informanter som kan gi informasjon knyttet til teorien som er utgangspunktet for undersøkelsen. Til slutt nevner hun *tilgjengelighetsutvalg* som er det utvalget som vi har praktisk tilgang til, og som er villige til å stille opp som informanter. Et moment som jeg vil legge til, er at jeg kan tenke meg å velge informanter jeg vet er informative, altså som har gode kommunikative egenskaper, slik at jeg er sikker på å få en viss mengde informasjon. Jeg er selv rektor ved en videregående skole i Møre og Romsdal, og har i en

rekke år arbeidet med ulike skoleutviklingsprosjekt i samarbeid med flere av de videregående skolene i fylket. Både gjennom prosjektarbeid, og mer ordinært kollegialt samarbeid, har jeg et relativt godt kjennskap til skolene i fylket. Det har derfor vært uproblematisk å avtale intervju- og samarbeidstid med aktuelle rektorer.

Mitt tilgjengelighetsutvalg ble derfor fylket Møre og Romsdal. Det strategiske utvalget ble rektorer som jeg visste har arbeidet godt med kvalitetsutvikling, og som er kommunikative. Dette faltt også sammen med det teoretiske utvalget.

Skolene jeg har valgt til mine kasusstudier, ble valgt ut fra to kriterier:

- Skolene skulle være ulike og gjenspeile mangfoldet av skoler i fylket.
- Skolene skulle ut fra mitt kjennskap ha gjennomført utviklingstiltak som kan være del av en kvalitetsutviklingsrekke.

Skolene ble i denne framstillingen anonymisert, og nummerert fra A til D:

Rektorene ble intervjuet i perioden januar – mars 2009. Intervjuene var semistrukturerte forskningsintervju slik beskrevet av Kvale (2001). Hvert intervju var på 40 – 45 minutter, og ble tatt opp på minnekort ved hjelp av en digital lydopptaker. Lydfilene ble overført til PC og skrevet ut i løpet av en drøy uke etter at hvert intervju var gjennomført.

I tillegg til intervjuer, ble det samlet inn enkelte dokumenter fra hver skole:

Organisasjonsplan, mål og tiltaksplan og særskilte kvalitetsutviklingsdokument der dette forelå.

3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet.

Steinar Kvale sier i sin bok *Det kvalitative forskningsintervjuet* at en vesentlig del av intervjuprosjektet bør være ferdig før det første faktiske intervjuet (Kvale 2001). Det består i å skaffe seg en begrepsmessig og teorietisk forståelse av fenomenet som skal studeres, og utarbeide forskningsspørsmålene for å vite hva som skal undersøkes og hvordan dette skal gjøres. Han sier også det er viktig å oppholde seg i miljøet der undersøkelsen skal gjennomføres for å få en forståelse av den lokale språkbruken, de daglige rutinene og maktstrukturene. Jeg har ikke hatt mulighet til å oppholde meg ved

hver enkelt skole som inngår i kasusstudien, men kjenner feltet godt gjennom mitt daglige arbeid og har relativt god kunnskap til de utvalgte skolene fra tidligere besøk.

3.5.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

Det ble utarbeidet en intervjuguide ut fra tema og forskningsspørsmål i undersøkelsen.

Følgende tema ble satt opp:

- a. Generell oppfatning av begrepet ”kvalitet i skolen”.
- b. Bruk av metoder for vurdering av kvalitet i egen skole.
- c. Organisering av skolen og eventuell understøtting av kvalitetsforbedringsarbeid.
- d. Rektors prioritering mellom administrasjon og pedagogisk utviklingsarbeid.
- e. Valg av strategi for et kvalitetsforbedringsarbeid.
- f. Egen rolle og muligheter i kvalitetsforbedringsarbeid.

Ut fra temaene og min egen forforståelse av problematikken, satte jeg opp en detaljert intervjuguide som følger som vedlegg. Guiden ble testet ut på en skoleleder som ikke inngår i denne undersøkelsen. Vedkommende hadde fått guiden på forhånd for å kunne være forberedt. Jeg fikk da enkelte tilbakemeldinger på endring av detaljer i oppsettet, og en prinsipiell viktig praktisk tilbakemelding: Det kan være en fordel at intervjuobjektet er forberedt ved å kjenne til temaene for intervjuet, men hvis man har en slik detaljert intervjuguide foran seg under intervjuet, blir man lett bundet av den. Til forberedelse av intervjuobjektene ble det derfor utarbeidet en tematisk oversikt over intervjuet. Den detaljerte intervjuguiden ble i stedet nyttet som en støtte for meg under intervjuet slik at jeg sikret å få med meg ønskede data fra hvert intervju.

Intervjuene ble i sin helhet tatt opp med en digital lydopptaker og de aktuelle lydfilene ble overført til en datamaskin og transkribert kort tid etter.

Analysen av data starter med *transkribering* av intervjuene, der de overføres fra muntlig til skriftlig form, noe som i seg selv er første fase av analysen. Kvale (2001) sier at analysen starter egentlig i selve intervjuet, der intervjueren foretar fortellinger og tolkninger av meninger som sendes tilbake til intervjupersonen. Denne kan også tolke selv, eller finne ny informasjon i løpet av intervjuet. Jeg prøvde å bruke denne teknikken, der jeg oppsummerte underveis, og ba om bekreftelse eller utdyping fra intervjuobjektet.

Tolkningen går utover analysen, da man her søker mer omfattende og dypere meningstolkninger, inspirert av den hermeneutiske filosofien, slik Kvale (2001) skriver. Befring (2007) snakker om deskriptiv forståelse, tolkningsforståelse og teoretisk forståelse som svarer til den hermeneutiske sirkelen.

3.5.2 Innsamling av andre data.

I tillegg til intervjuene er det samlet inn mål- og tiltaksplaner for skolene, organisasjonsplaner og andre dokumenter som var lett tilgjengelig i forhold til kvalitetsutvikling eller kvalitetsmåling ved skolene. Det siste gjelder spesielt ett av kasesene.

Generell kunnskap om skolene og skolenes kontekst er tilgjengelig på skolenes nettsider, og en del kunnskap er åpenbar hvis man besøker skolene. Dette kan kalles data om skolekultur og skolens plass i lokalsamfunnet som er observerte data.

3.6 Metode for analyse av dataene.

Jeg har tatt utgangspunkt i metoden som Postholm (2005) beskriver som den konstant komparative analysemetoden ved tilnærmingen til materialet som foreligger. Jeg har lest grundig gjennom egne transkripsjoner av intervjuene, og også brukt en medstudent når jeg har vært i tvil om tolkninger. Det har også vært mulig for meg å gå tilbake til informantene for å få mer informasjon, noe jeg har gjort overfor to av de fem informantene jeg har brukt.

Hovedkategoriene i kodingen av datamaterialet har vært de tre forskningsspørsmålene. Det første trinnet i mitt praktiske analysearbeid, var å sortere hvert intervju etter kategorier. Deretter ble hver kategori fra hvert intervju samlet i ett dokument, og jeg kunne lage subkategorier innen dette materialet. Jeg hadde da tre dokument med sortert materiale fra hver intervju basert på hver hovedkategori med subkategorier. Dette materialet er utgangspunkt for en videre komprimering, og var basis for resultatkapittelet i denne oppgaven, Kapittel 4 – Presentasjon av data fra undersøkelsen.

Parallelt hadde jeg en alternativ arbeidsgang: Hvert intervju ble gjennomgått på papiret med tanke på en aksial koding og en selektiv koding, slik Postholm (2005) beskriver. Dette ble gjort på papiret for å kvalitetssikre funnene som ble gjort i prosessen med å sortere etter kategorier med koding av subkategorier, som kun ble gjort i tekstbehandler på PC. Her ble også en medstudent benyttet som konsulent for å sikre reliabiliteten av forskningen, jfr. kapittel 3.7.

3.7 Generalisering, validitet og reliabilitet

Yin (2003) skiller mellom statistisk generalisering og analytisk generalisering. Den statistiske generaliseringen kan nyttes i surveys, der man tar utgangspunkt i samples trukket tilfeldig fra en populasjon. Man kan så foreta statistiske beregninger for å fastslå konfidensintervallet til resultatene som framkommer, og dermed om det er mulig å trekke slutninger om generalisering fra aktuell survey til egenskaper ved populasjonen. Denne type generalisering kan ikke nyttes i kasusstudier, uansett om man har ett eller mange kasus, da de kasus man skal studere, ikke er sample units tilfeldig trukket fra en populasjon.

De enhetene man studerer i en kasusstudie, er slik Yin beskriver det, utvalgte enheter valgt ut fra en interesse for et studium, lik de tilfeller som en naturforsker kan velge for et laboratorieeksperiment. Her kan nyttes analytisk generalisering, det vil si slutninger om hvorvidt funnene kan støtte opp under en teori, eller bidra til å forkaste teorien.

Yin (2003) skiller mellom konstrukt validitet, intern validitet og ekstern validitet. Han sier at konstrukt validitet er spesielt problematisk i kasusstudier, da det hevdes fra kritisk hold at forskerne kan bli for subjektive og ikke utvikle klare operasjonelle mål for studien. Ut fra min forståelse vil dette gjelde også svarene gitt av intervjuobjektene. Kvale (2001) sier at valide svar (i et intervju) er et spørsmål om å spørre riktig. Jeg vil dermed hevde at hvis intervjuobjektet ikke forstår spørsmål fra intervjueren, og svarer ut fra egen tolkning av spørsmålet, vil vi ha å gjøre med en manglende konstrukt validitet. Dette har jeg prøvd å unngå ved å reformulere spørsmål, samt ved å gi sammendrag av min forståelse av intervjuobjektets svar som jeg har fått vedkommende til å kommentere underveis i intervjuet.

Intern validitet har å gjøre med slutninger som gjøres internt i studien og kan motvirkes ved å nytte flere kilder, logiske modeller og sette opp motstridende funn mot hverandre. Ekstern validitet gjelder spørsmålet om funn fra ett kasus kan ha interesse ut over dette særskilte tilfellet. Yin (2003) hevder at selv ut fra ett kasus kan det være mulig å lage en teori som kan ha generell interesse, noe det finnes konkrete eksempler på.

Reliabilitet refererer vanligvis til resultatenes pålitelighet (Postholm 2005). Innen fenomenologisk forskning er det umulig å gjenta et intervju og forvente at man får de samme svarene. Kvale (2001) hevder at dette kan være en fordel, fordi man da får et bredere og mer balansert bilde av temaene som står i fokus. Postholm (2005) sier derfor at i stedet for å snakke om reliabilitet, har fenomenologiske forskere en tendens til å bruke begrepet ”*pålitelighet*” (*dependability*) på en term på hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid på tvers av forskere og metoder. Yin (2003) sier at målet med reliabiliteten er å redusere tilfeldige feil eller systematiske avvik (bias), noe som motvirkes gjennom nøyaktig arbeid ved for eksempel å bruke en kasusstudieprotokoll og en god oversikt over innsamlede data, en ”*case study database*”.

Jeg har lagt vekt på å kvalitetssikre arbeidet gjennom nøyaktige beskrivelser av kildemateriale og arbeidsprosess slik at det skal være klart for leseren hvilke kilder og forskningsfunn denne oppgaven er bygget over. Kvale (2001) sier at reliabiliteten er viktig under transkribering og analyse av datamaterialet. Jeg har utført transkriberingen personlig, og har etterstrebet minst mulig tolkning av den aktuelle muntlige framstillingen. Alle respondentene har fått kapittel 4 i denne oppgaven til gjennomlesing og kontroll. En medstudent har hørt deler av intervjuene, og bidratt til økt pålitelighet i tolkninger og analyser.

3.8 Etikk

Denne undersøkelsen er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) som har retningslinjer om anonymitet i forskningsundersøkelser (NSD 2009). All informasjon som er gitt av informantene er anonymisert. Jeg har også så langt råd er, prøvd å generalisere informasjon om skolene, slik at informantenes identitet heller ikke indirekte kan tydes. Alle lydopptak slettes etter at oppgaven er godkjent, og alle

transkripsjoner skal makuleres sammen med liste over sammenhengen mellom bokstavkodene for skolene, og skolenes navn. Denne listen er oppbevart adskilt fra øvrig forskningsmateriale i en låst kontorpult.

Jeg har forholdt meg til de tre etiske grunnreglene som Kvale (2001) omtaler: Det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvens. Det informerte samtykket er ivaretatt ved at alle informantene har fått et informasjonsskriv der hensikten med undersøkelsen grunngis, hvordan konfidensialitet ivaretas, og det opplyses at det er frivillig å delta. Det skal også være mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidsrom av studien uten å oppgi grunn. Informasjonsskrivet følger som vedlegg. Oppgaven er forelagt intervjuobjektene, og ingen ønsket å trekke seg samtidig som alle sa at anonymiteten var godt nok ivaretatt.

Konfidensialitet er ivaretatt slik ovenfor beskrevet. Konsekvens vil si at forskeren skal være bevisst den mulige skade som kan påføres intervjupersonene, ikke bare for enkeltpersonene, men også for den gruppen de representerer. Jeg har så langt som råd prøvd å være dette bevisst i all bearbeiding av innhentet informasjon.

3.9 Oppsummering.

Jeg har valgt å utføre denne undersøkelsen som en multippel kasustudie, der datagrunnlaget ble hentet fra fem ulike videregående skoler i Møre og Romsdal. Det strategiske utvalget er rektorer fra videregående skoler som skal representere mangfoldet av skoler i fylket, samtidig som de har arbeidet med utvikling av kvalitet. De fem rektorer ble intervjuet med bruk av et semistrukturert forskningsintervju. Samtidig er ulike dokumenter fra skolene studert, som organisasjonsplan, mål og tiltaksplan, og foreliggende referat fra ledermøter.

De ulike kasus er individuelt presentert, mens datagrunnlaget er presentert samlet kategorisert under hvert forskningsspørsmål. Drøftingen er foretatt på tvers av kasusene i utvalget.

4 Presentasjon av data fra undersøkelsen.

4.1 Presentasjon av de ulike kasus.

Jeg viser til bakgrunnen for valg av kasus gitt i kapittel 3.4 tidligere i denne oppgaven.

Her presenteres kort de ulike kasus:

Skole A:

Dette er en skole med 280 - 300 elever, fem utdanningsprogram, derav fire yrkesfaglige og ett studiespesialiserende program. Skolen er organisert i fire avdelinger, en av disse er en driftsavdeling. Avdelingsleder har både det pedagogiske ansvaret for avdelingen og personalansvar for avdelingens ansatte. Det er totalt 60 personer tilsatt ved skolen, som er lokalisert på et industristed. Da det er god avstand til nærmeste videregående skole, har denne skolen unngått fusjonering med andre videregående skoler, noe som har gitt svært stabile forhold rundt driften av skolen. En åpenbar observasjon er at lokalt næringsliv ser ut til å støtte godt opp om skolen for å sikre rekruttering av fagfolk til stedets virksomheter.

Skole B:

Dette er en yrkesfaglig videregående skole med ca 800 elever samt en fagskole med 120 studenter i tillegg. I tillegg driver skolen et ressurscenter med opptil 1000 kurselever pr. år. Totalt sett gir dette en sammensatt skole å lede, og rektor sier at han tror ”dette er landets mest komplekse skole”. Noe av dette skyldes at skolen er slått sammen av tre tidligere videregående skoler pluss en fagskole. Rektor opplyser at skolen endrer organisasjonsplanen fra år til år. Hovedprinsippet er likevel en inndeling i avdelinger der avdelingsleder har personalansvar, faglig ansvar og budsjettansvar.

Skole C:

Dette er en ren yrkesfaglig skole med ca 300 elever og totalt 84 personer tilsatt. Blant personalet er 10 – 12 assistenter, da skolen har en stor andel elever med rett til spesialundervisning. Skolen er en fusjonert enhet av tre tidligere selvstendige videregående skoler. Rektor ble nytilsatt fra august 2008. Vedkommende forteller i intervjuet at det fortsatt ikke er én kultur ved skolen, og at utvikling av dette er en av de

viktigste oppgavene de står overfor. En del av prosessen rektor har startet, er å finne fram til en egnet skoleorganisering. Avdelingsstrukturen som er valgt av de øvrige skolene i fylket, ser ikke ut til å passe her. For å sette fokus på det pedagogiske arbeidet, har skolen blitt med på LP-modellen, et prosjekt som ledes av Lillegården kompetansesenter.

“I LP-modellen samarbeider alle lærerne på skolen i lærergrupper etter spesielle prinsipper. Med utgangspunkt i egne utfordringer, reflekterer lærerne over egen praksis og utvikler tiltak basert på analyse og ny kunnskap.” (Lillegården kompetansesenter 2009)

Nytilsatt rektor har startet et grundig arbeid med en restrukturering av skolen samtidig som det er lagt et grunnlag for en mer enhetlig pedagogisk praksis gjennom LP-modellen.

Skole D:

Skolen har utdanningsprogram for studiespesialisering, studiespesialisering med formgivning, musikk, dans, drama, og helse-og sosialfag. Skolen har ca 800 elever og ca 120 tilsatte. Selv om denne skolen også er en fusjonert enhet, er studiespesialisering det dominerende utdanningsprogrammet. Dette setter sitt preg på kultur og organisering av skolen, som gjerne blir oppfattet som en tradisjonell ”allmennfag-skole”. Rektor forteller at ved enkelte tilbud ved skolen er det stor konkurranse om å bli tatt inn som elev. Dette skaper nærmest eliteklasser med høye snittkarakterer.

Skole E:

Skolen er en ren yrkesfaglig skole med 720 elever og 174 tilsatte. I tillegg driver denne skolen også et ressursenter med utstrakt kursvirksomhet for både privat og offentlig sektor, samt realkompetansevurdering av voksne. Dette er også en fusjonert enhet mellom tre tidligere videregående skoler. Som del av fusjonsprosessen ble det gjort et grundig arbeid rundt ny organisering. Etter to års arbeid med dette, der hele skolen var involvert, tok rektor i 2006 initiativ til et stort pedagogisk utviklingsprosjekt der skolen fikk midler fra det sentralt initierte prosjektet ”Fra ord til handling”.

“Kunnskapsløftet – fra ord til handling er en statlig satsing som skal sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø for elever og lærlinger og for barn i barnehager. Programmet gir bl.a. støtte til utviklings- og spredningsprosjekter som styrker sektorens evne til å vurdere egne resultater og gjennomføre helhetlige endringsprosjekter i tråd med målene i Kunnskapsløftet.” (Utdanningsdirektoratet 2009a)

Skolen mottok til sammen over 1,1 millioner kroner som stort sett ble brukt til bistand fra eksterne kompetansemiljø. Dette arbeidet er videreført inn i LP-modellen som beskrevet ovenfor, under skole C. I denne modellen må lærerne arbeide i grupper på tvers av

avdelingene, slik rektor beskriver det, og da kan arbeidet støtte opp under en kompetanseutveksling og -utvikling gjennomgående i organisasjonen.

I den videre framstillingen velger jeg å presentere datamaterialet kategorisert etter forskningsspørsmålene som ble presentert i avsnitt 1.3 *Problemstilling*.

1. Hvordan forstår rektor begrepet *kvalitet i skolen* ?
2. Hvordan muliggjør skolens organisering et kontinuerlig arbeid med resultatforbedring og kvalitetsutvikling?
3. Hvilken rolle og hvilke muligheter har rektor i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen?

Innen hver kategori vil informantenes forståelse og refleksjon rundt temaet bli presentert. Alle utsagn som refereres i hermetegn, er direkte sitater fra intervjuet med den enkelte rektor.

4.2 Forståelse av begrepet "kvalitet i skolen".

Samtlige rektorer svarte at kvaliteten i skolen er knyttet til elevenes læringsutbytte. Rektor ved skole D som er dominert av en studiespesialiserende akademisk kultur, sa at dette avhenger av den enkelte lærers fagkompetanse og evne til formidling. På spørsmål om lærerne har samme oppfatning, svarte han:

" Hvis du går fem år tilbake, da vi hadde relativt mange "gymnaslærere" her, så er det jo klart det var fag. Udiskutabelt. I dag ser nok de yngre lærerne nødvendigheten av egnethet og god pedagogisk kompetanse. For at utfordringene går ikke bare på evner, men også på så mange andre sider, at fagkompetanse er ikke nok. For noen år siden var kvalitetsstempelen hovedfag."

På samme spørsmål svarte rektor ved skole A :

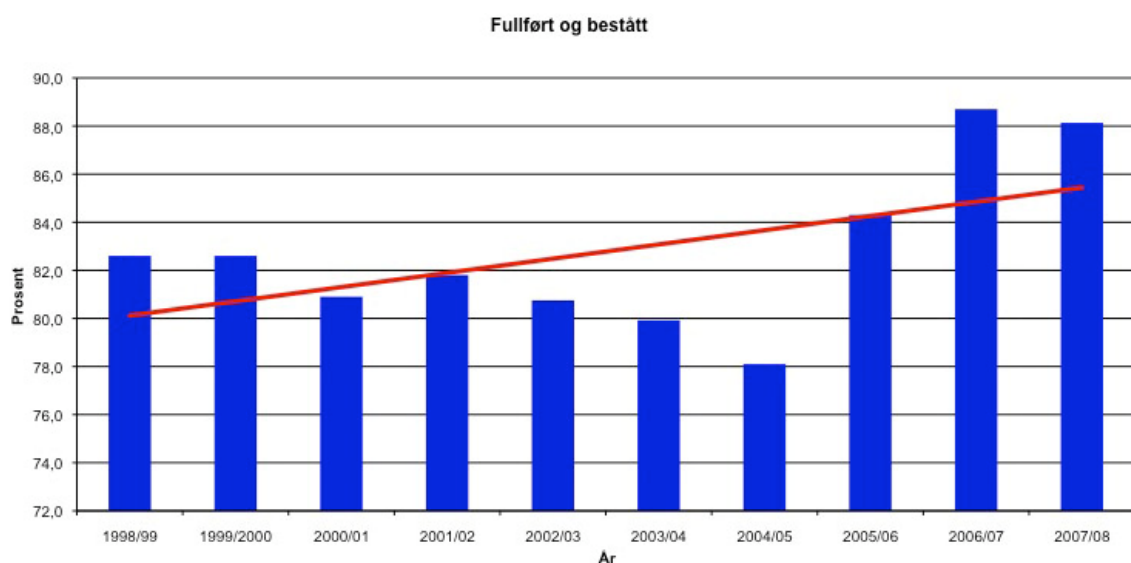
"Ja, dette har vi en ens oppfatning av i skolen: Det er elevenes mestring og utvikling, som er kvaliteten. Så har vi laget noen målepunkt."

Målepunktene er en rekke indikatorer for kvalitet som denne skolen har definert. Eksempler på slike indikatorer er andel elever som går ut fra skolen med fullført og bestått i alle fag, fravær og studieavbrudd. Rektor fortalte at et spesielt nøkkeltall, er hvor

mange som fullfører i løpet av året med ”gyldig papir”. Dette har vært sterkt fokusert, og denne andelen har steget i løpet av de siste årene.

”Dette viser at når man setter fokus på en sak, så får det oppmerksomhet, og når man ser det over tid, så kan man se tydelige endringer. Så sier lærerne at det ikke nytter, men så nytter det allikevel.”

Den grafiske framstillingen som rektor viste fram, er andel elever i prosent av årskullet som går ut med fullført og bestått, fra 1998/99 til og med 2007/2008. Fra det første året og til og med 2004/2005 lå denne andelen rundt 80%. Deretter ser vi en bratt stigning opp mot rundt 90% fullført og bestått, jfr. fig 2, som er skolens egen statistikk.



Figur 2. Andel av årskullet som fullfører med bestått resultat ved skole A.

Rektor mente at denne utviklingen har sin årsak i at fra 2005 ble gjennomføring av videregående skole sterkt fokusert, noe skolen la vekt på internt, og det var fokus på metodikk for å få flere elever gjennom skolen med fullført og bestått årskurs. Denne problematikken fikk fokus, og det ble arbeidet med dette pedagogisk. Skolens ledelse mener at den stigende andelen ikke skyldes ”snillere lærere”, men en bedre utviklet pedagogisk praksis for å ivareta alle elevene på en bedre måte.

Andre kvalitetsindikatorer som denne skolen nytter er blant annet kapasitetsutnytting, studieavbrudd, nedsatt orden/oppførsel, og fravær/frammøte.

De andre rektorene sa at de følger karakterstatistikker som en kvalitetsindikator, og da spesielt eksamenskarakterene, og samsvar mellom standpunktkarakter og

eksamenskarakter. En annen indikator som de fleste nytter er gjennomføringsgrad, eller andel av studieavbrudd, altså en lik statistikk som den skole A har.

Når rektor ved skole A skal svare på spørsmålet hva han selv legger i begrepet *kvalitet i skolen*, svarte han følgende:

”- Hvis jeg skal svare ut fra meg selv ”hva er kvalitet i skolen?” – da er det elevenes sitt læringsarbeid og deres sin personlige utvikling. Alt det andre, det er bare sånne støttegreier, og krus omkring...”

Dette viser for det første at vedkommende legger stor vekt på resultat kvaliteten ”Alt det andre, det er bare sånne støttegreier...”, men samtidig er det et utvidet resultatbegrep fordi det er både elevene sitt læringsarbeid og deres personlige utvikling. Rektor går lenger i sin kvalitetsdefinisjon enn det skolens måleindikatorer kan gi uttrykk for.

Skole C fikk i fjor høst ny rektor som tok fatt på arbeidet med ny organisasjonsplan for skolen. Inkludert i dette ligger tydeligere arbeidsdeling, fokus på ansvarsområder, og en felles skolekultur der de fokuserte på skolens *misjon*:

”Vi hadde ulike mål på hva som er god kvalitet, og på hva som er vår misjon. Det er et begrep vi har brukt ganske mye. Å definere hva som er vår misjon. Vi har ikke kommet på visjonsnivået enda, men det er misjonen vi har jobbet med: Hvem er vi til for, og hva er oppgavene våre.”

Overlappende med reorganisering skal det også etableres en ny pedagogisk praksis gjennom arbeidet med LP-prosjektet.

Samtlige rektorer var fokusert på resultat kvaliteten når spørsmålet om kvalitet i skolen ble reist. Dette kan kanskje sees som en følge av de siste års fokus på innholdet i norsk skole slik det er tatt opp i presse og av politikere på bakgrunn av enkelte resultater fra internasjonale skoleundersøkelser. Fevolden & Lillejord (2005) peker på at det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering legger vekt på resultat kvaliteten, noe som pålegger skoleledelsen og lærere et større ansvar for elevenes resultater enn tidligere.

På spørsmål om det er samme oppfatning av kvalitet i skolen også hos skoleeier (fylkeskommune), svarte en av rektorene:

”Jeg tror at hvis vi går inn på klingen til fylkesutdanningsdirektøren, og spør hva er kvaliteten i skolen, så tror jeg ikke hans oppfatning er så veldig forskjellig fra min. ... Men hvis du ser på hva som kommuniseres fra fylket, så er det noe annet.”

Enkelte av rektorene var noe bredere i sitt syn på hva som er kvalitet i skolen. Det ble sagt at elevene skal ha en god faglig og personlig utvikling som samfunnsmennesker, samt at ulike interessegrupper skal være fornøyde med opplæringen som ble gitt:

”De skal bli både dugende fagmennesker og dugende samfunnsmennesker. Og at foreldrene og elevene selv er fornøyd med den opplæringen de får, og ikke minst næringslivet som tar imot dem.”

Denne rektoren pekte på forventningene til utdanningen fra eleven selv, familie, samfunns- og næringsliv. Kvaliteten avspeiles da i forholdet mellom oppnådd resultat og forventning slik Aune (2000) beskriver.

4.3 Skolens organisering og et kontinuerlig kvalitetsarbeid.

Det kan se ut som om videregående skoler har vært spesielt opptatt av organisering som følge av en rekke prosesser med sammenslåing av skoler i fylket. Spesielt i byene har det vært mulig å slå sammen nærliggende skoler til større enheter. Å utvikle gode organisasjonsformer for store sammensatte skoler har derfor hatt et stort fokus. Dette har igjen ført til at organisasjonsmodeller utviklet for store skoler er blitt standard for alle skolene i fylket.

Her skal jeg se nærmere på om skolens organisering kan understøtte et kontinuerlig arbeid med pedagogisk utvikling og kvalitetsutvikling. Jeg spurte rektor ved skole A om organiseringen av skolen kan støtte opp under kvalitetsarbeid:

”- Ja, det er jeg helt sikker på. Man må ha en modell som tydeliggjør ansvar innenfor et område. Det tror jeg er den viktigste faktoren. Vi har avdelinger der dette blir tydeliggjort.”

Dette betyr at skolen deles inn i definerte områder med hver sin områdeleder (avdelingsleder). Denne lederen skal på vegne av rektor lede pedagogisk drift og – utvikling innen sitt område. Avdelingsleder skal da ha et selvstendig ansvar for både personal, pedagogisk og økonomisk drift av avdelingen på vegne av rektor. Denne organisasjonsmodellen er standard for de videregående skolene i Møre og Romsdal fylkeskommune.

På spørsmål om skolen har en organisering av lærerteam innen hver avdeling, svarte rektor ved skole A at dette startet de med, men var ikke så vellykket. Den team-struktur

som skolen har i dag, kaller de for kontaktlærerteam. Dette utgjøres av den gruppe lærere som underviser i de basisgruppene som utgjør en klasse. Klassene på yrkesfag med 12 – 15 elever, er delt inn i to basisgrupper. Klassene på studieforbereidende program som består av inntil 27 elever, blir delt inn i tre basisgrupper. Rektor mente at det er viktig med tett oppfølging av elevene for å unngå frafall, og for å kunne gi hyppige tilbakemeldinger, noe som etter rektors mening er motivasjonsfremmende. Jeg spurte rektor om dette er noe som skal videreføres, endres eller videreutvikles:

”Vi kunne for eksempel utviklet kontaktlærerordningen videre. Hvis vi for eksempel får beholde den ressursen vi i dag får til kontaktlærerordningen, så kunne jeg ha tenkt meg å brukt den på en litt annen måte. Da kunne jeg ha tenkt meg å brukt den mer mot førsteårselevne, - og mindre mot andre- og tredjeårselevne.”

Dette presiserte rektor nærmere ved å hevde at det er førsteårselevne som krever mest oppfølging, og dette året er kritisk for frafall. For denne rektoren er det derfor viktig med god og hyppig elevoppfølging for å kunne ha en god kvalitet i sin skole. Dette utøves i høy grad gjennom kontaktlærerordningen.

Rektor ved skole B svarte:

”Det med kvalitet avhenger av at vi har gode systemer, men minst like mye at vi har gode personer.”

Han fortalte videre at skolen har ”meget gode system på ting”. Skolen har et omfattende møtesystem, blant annet med fellesmøter en gang i måneden. Da samles alle sammen, absolutt hele det pedagogiske personalet. Og når det blir endringer for eksempel i vurderingsforskriften, da brukes tid på å gjennomgå forslagene. Personalet samles i auditoriet.

”Vi inviterer alle ansatte, og det er en del merkantilt personell som jobber med eksamen, eller andre støttefunksjoner for oss, og de er veldig flinke til å stille opp på fellessamlingene.”

Det er rektor selv som leder fellesmøtene, og han fortalte at han hadde eksempler på at det som ble sagt på fellesmøtene danner presedens for praksis ved skolen.

”...det er nok veldig mye makt i det jeg sier. Hvis jeg har sagt det, så er det rektor som har sagt det. Og da må ikke andre komme å si noe annet. Og hvis jeg ikke er tydelig nok, blir det også kritisert...”

På spørsmål om rektor synes at organiseringen av skolen er gunstig i forhold til en kvalitetsutvikling, svarte han:

”- Ja og nei, - vi endrer oss hele tiden. Og etter behov. Men akkurat når det gjelder systematikken rundt kvalitet, så er vi avhengige av at vi har en litt mer rigid ordning. Og den syns jeg vi har fått på plass.”

Skolen har forørig en egen kvalitetsleder, som arbeider med det formelle rundt skolens kvalitetssystem, noe som kreves av en fagskole som dette er, men som også skal gjelde hele skolen. En del av dette er helse-, miljø og sikkerhet, og rutinene knyttet til dette, som for eksempel arbeidsmiljøutvalg. Dette var tidligere lagt til en person i ledelsen, men det ble for mye, og skolen ansatte en person som hadde spesialkompetanse. Rektor sa at dette går ikke på resultat kvalitet, kun på prosess- og strukturkvalitet.

Rektor ved skolen fortalte videre at skolen endrer organisasjonsplan årlig som følge av endringer i personalsammensetning, jobbrotasjon for skoleledere og revidering av arbeidsoppgaver. Denne skolen er en videregående skole som er en fusjonert enhet som tidligere bestod av tre ulike skoler. Disse skolene hadde en lang og tradisjonsrik historie hver for seg. En av disse er blant de eldste yrkesfaglige skolene i landet. Prosessen med sammenslåing av selvstendige tradisjonsrike skoler med ulike kulturer var ikke problemfri. Skolen har arbeidet mye med strukturer og organisering siden den gang.

Skole C er i en reorganiseringsfase som følge av nytilsatt rektor som har grepet fatt i skolens organisering. Ut fra ulike forhold var det et stort og ønsket behov for dette. Rektor startet med en kartlegging av strukturer og hvordan arbeidsoppgavene var fordelt. Tillitsvalgte og verneombud ble bevisst brukt i prosessen. De begynte med å arbeide seg fram til en felles situasjonsbeskrivelse. Mye tid ble brukt, og det var personalmøter blant både pedagogisk personell og driftspersonell. De diskuterte hvordan situasjonen var, og hva som var forventet av dem ut fra krav som stilles til moderne ledelse og de målene som var satt for skolen. Samtidig la rektor vekt på at det skulle utvikles en stabil organisasjon der det var forutsigbarhet for personalet. Alle skulle vite hva de ulike medlemmene av organisasjonen skulle gjøre.

”Det var et veldig behov i personalet for at noe skulle skje.” ”... hovedoppgaven er å få denne skolen til å trekke mot samme målet. Det skal være forutsigbarhet, folk skal vite hva de ulike skal gjøre, og det skal være tydelige forventninger til resultat og framdrift i det en gjør.”

På det tidspunktet da dette intervjuet ble tatt opp (18.02.09), var det ikke endelig bestemt hvordan skolen skulle organiseres, men en aktuell organisasjonsmodell var å bygge på lærerteam med formaliserte teamledere.

”Vi har ikke kommet på visjonsnivået enda, men det er misjonen vi har jobbet med: Hvem er vi til for, og hva er oppgavene våre. Visjonen kan det arbeides med deretter. Det var en bred enighet i alle samarbeidsfora på skolen om at vi var ikke godt nok organisert for å ha et fokus på kvaliteten i utdanningen.”

Rektor ga flere grunner for å arbeide med reorganisering av skolen. Organisering er et virkemiddel for å kunne gjennomføre en oppgave (misjon) ut fra et samfunnsmandat. Dette skal gjennomføres med best mulig kvalitet. Samtidig er en god organisering nødvendig for å skape en stabilitet i organisasjonen slik at det er mulig å ha fokus på kvalitet.

Rektor ved skole D, som er en stor videregående skole dominert av studieforberevende utdanningsprogram, fortalte at avdelingslederne har personalansvar og delvis et økonomiansvar. Gjennom arbeidsmiljøundersøkelser er det bekreftet at avdelingslederne har systematiske medarbeidersamtaler med avdelingens lærere. Avdelingslederne følger også opp eventuelle klager fra elever og foresatte, og de har ansvar for veiledning av nytilsatte. Skolen har som de andre videregående skolene i Møre og Romsdal, et samarbeid med lignende skoler i et samarbeidsnettverk. En av oppgavene til nettverkene våren 2009, og skoleåret 2009/2010 er å foreta en systematisk og kritisk gjennomgang av egen organisering sammen med de andre samarbeidsskolene. Rektor fortalte at de fire skolene i nettverket neppe vil endre sin organisasjonsform, da systemet med avdelingsledere ser ut til å fungere godt.

Tilsvarende samarbeid som beskrevet rundt organisering, er etablert i fylket rundt de ulike fagene. Dette kalles fagnettverk. Rektor fortalte at fagnettverksarbeidet også er viktig, og gir lærerne et forum for faglig samarbeid og kompetanseutvikling. Rektor sa at han ser dette som svært viktig *”for å kunne se utover reviret”*.

Rektor ved skole E ble tilsatt i 2004 for en sammenslått enhet ut fra tre tidligere selvstendige videregående skoler. Vedkommende fortalte:

”Da tenkte jeg som så, at hvis vi skal få god kvalitet her, så må jeg først ha en organisasjon der kvalitet kan utvikle seg på en fornuftig måte. Det var punkt én, og vi brukte ett år på å definere hvordan organisasjonen skulle se ut med utgangspunkt i elevene og gruppene og det som skjer i verksteder og klasserom.”

Når organisasjonen var på plass, gikk skolen inn i et prosjekt som handlet om innholdet i opplæringen. I denne skolens implementering av fylkets avdelingsmodell, la de vekt på å etablere lærerteam i avdelingene. Det ble arbeidet med system som skulle støtte læreren. Et eksempel er hvordan skape et tillitsforhold mellom lærer og elev når skolen starter. Og så handlet det om å ha riktig fagperson i de aktuelle undervisningsfagene. Her fikk teamene stor frihet i de avdelingene som var kommet lengst i prosjektet. Et annet grep skolen gjorde, var å ta utgangspunkt i begrepet læring. Her var det store ulikheter internt i skolen, da det var ulike kulturer i avdelingene avhengig av fagbakgrunnen til personalet. Rektor sa at når ulike personer i skolen med ulik forståelse av for eksempel begrepet læring skal kommunisere mot de samme elevene, blir veiledning av eleven vanskelig.

For å forenkle dette utviklingsarbeidet, tok skolen i bruk Læringsspindelen fra Læringslabben (Læringslabben, 2009). Dette verktøyet brukes fortsatt, og den forståelsen av læringsprosessen som ligger til grunn for denne metoden, er det skolen baserer seg på. Læringsspindelen er et refleksjonsverktøy, og ikke en psykometrisk test (Læringslabben, 2009). Rektor fortalte at verktøyet er meget nyttig i for eksempel elevsamtaler og i karriereveiledningssamtaler der også foreldre delar.

Skolen er i det siste skoleåret blitt med på LP-prosjektet, lik skole C. I dette ligger en utviklingsrekke som ligner på den beskrevet fra skole C, bortsett fra at denne skolen har brukt flere år på prosessen:

Misjon → Organisasjonsplan → Læringsforståelse → Pedagogiske tiltak for læring

Hele skolen deltar i LP-prosjektet der lærere på tvers av avdelinger og lærerteam arbeider i samarbeidsgrupper. Hensikten er å finne forskningsbasert kunnskap om tiltak som virker for å skaffe et godt læringsmiljø (Lillegården kompetansesenter, 2009). Rektor fortalte at ved å skape samarbeid mellom lærere på tvers i organisasjonen, ville det også bli en overføring av kunnskap mellom ulike miljø, kulturer og avdelinger internt i skolen, noe som er viktig for å kunne oppnå god prosesskvalitet, og en lærende organisasjon.

4.4 Rektors rolle, muligheter og strategier i kvalitetsutviklingsarbeidet.

Samtlige rektorer i utvalget fortalte at de mener å ha en viktig rolle i utviklingen av skolen. Rektor setter fokus og tar initiativ til ulike metodebruk. Verktøyene for å følge opp

kvalitetsindikatorene som er beskrevet tatt i bruk av skole A i avsnitt 4.2, er systematisert og iverksatt av rektor selv. Samtidig sier vedkommende at dette verktøyet kunne ikke vært tatt i bruk uten at resten av skoleledelsen var med på det. Rektoren understrekte det viktige i å få andre med. Vedkommende er i sitt åttende år ved skolen, og husker at han ble spurt i tilsettingsintervjuet om hvor lang tid som trengtes før det ville bli observerbare resultater fra rektors arbeid i skolen. Vedkommende svarte at det ville være mellom 5 og 7 år, og kan i dag si at det er kommet resultater.

”Men der er alltid nye ting å gripe fatt i, så det gjelder å holde trykket og fokuset oppe på det området som er valgt, - det er ingen vits i å gå ned på trykket på dette her nå, her må man faktisk holde trykket oppe.”

Når det gjelder bruk av indikatorer, er det ikke selve indikatorene som er det viktige, fortalte rektor, men hvordan resultatene håndteres i organisasjonen gjennom refleksjon som gir grunnlag for endring eller justering av pedagogisk praksis.

Samtlige rektorer fortalte også at det er store forventninger til rektorrollen. Og det er slik at selv om en arbeidsoppgave er delegert til en annen medarbeider, så forventes det at rektor kan legge strategier og ta beslutninger. Rektor ved skole B fortalte at på økonomiområdet er det en avdelingsleder som fungerer utmerket. Strategien bak skolens økonomistyring må likevel ledes av rektor, og hvis det er tvil om hva penger skal brukes til, er det ofte rektor som må fatte beslutningen og ”skjære gjennom”.

”Innen det pedagogiske området jobbes det godt, men det er stadig behov for at rektor er til stede for å ta en diskusjon, og det er riktig også. Så det er min viktigste oppgave å sørge for at det foregår en god pedagogisk praksis.”

Skolen har plenumsmøter for alle tilsatte én gang pr. måned, som ledes av rektor. Her forventes det at rektor er tydelig og tar beslutninger rundt skolens pedagogiske praksis. Dette er nærmere beskrevet i forrige avsnitt om organisering. Rektor fortalte:

”Jeg har så stor innflytelse som jeg ønsker å ha.”

”...alt i alt mener jeg at jeg har store muligheter i å påvirke utviklingen i skolen. Det er nesten ikke begrensninger i hva jeg kan gjøre, bortsett fra dette med arbeidstidsavtalen. Men innholdsmessig, kan jeg gjøre mye.”

Samtlige rektorer nevner arbeidstidsavtalen som en rammefaktor, der man ikke har noen innflytelse på endring. Alle rektorer i utvalget trakk frem at de gjerne skulle ønsket at lærerne hadde mer tid til samarbeid rundt eleven, og at det burde vært lettere å finne møtetid mellom lærere. Arbeidstidsavtalen regulerer lærerens plikt til å være på skolen i

29,3 timer i gjennomsnitt pr. uke gjennom skoleårets 38 uker (Norsk Skolelederforbund 2009). I teorien kan man lage en lokal avtale med 37,5 timers tilstedeværelse, men alle rektorene mente at det er helt umulig å få til lokal enighet rundt dette. Rektor ved skole B sier følgende, som er representativt for også de andre rektorene i utvalget:

”Den største utfordringa vi har, i forhold til det å organisere oss godt på skolen, og for å sørge for å gjøre oppgavene på en skikkelig måte, det er å få endret arbeidstidsavtalen. Den syns jeg er et stort hinder slik som den er i dag.”

Skole C er et eksempel på en skole med nytilsatt rektor. Da intervjuet med rektor ble tatt opp, hadde vedkommende vært ansatt i skolen i et halvt år. I forrige avsnitt er det beskrevet hvordan rektoren startet prosessen rundt bevisstgjøring av mandat, misjon og igangsatte et arbeid rundt ny organisering. Rektor fortalte at hovedutfordringen har vært å få personene i de ulike rollene til å forstå hva de skal gjøre. Og å få de ulike delene av autonome fagmiljø til å forstå at de er en del av en hovedorganisasjon.

”- Da har du illustrert din rolle som rektor som veldig viktig i forhold til det å sette i gang prosesser ut fra gitte premisser?

- Ja, jeg er veldig tydelig i kollegiet, og samtidig får jeg involvering. Dette er interessant og morsomt...”

”- I det du har beskrevet kommer det fram at du har hatt en stor og viktig rolle i en reorganisering av skolen. I det ligger vel også at du har store muligheter?

- Ja, det er veldig store muligheter. Og jeg opplever at det å være i en rektor-rolle gir en veldig stor handlefrihet. Og veldig store muligheter. Det har jeg erfaring med fra andre skoler også. Og at man som rektor kan være en utrolig tydelig endringsagent. Du får til masse, hvis du vil. Vi har hele spennet mellom alt eller ingenting.”

Rektor understrekte her opplevelsen av at rektorrollen gir stor handlefrihet og muligheter. For å få til endringer må man være en tydelig endringsagent med et tydelig fokus. Samtidig har denne rektoren en strategi ved først å oppnå en kjent felles *misjon* for skolen, som alle ansatte skal kjenne og kunne, deretter organisering, og i neste rekke pedagogisk utvikling basert på denne organiseringen. Fasene er overlappende, da skolen startet med LP-prosjektet før arbeidet med organisasjonsplan var helt ferdig. Rektor fortalte at dette var en bevisst strategi for å komme videre i prosessen.

Rektor ved skole B har i forrige avsnitt beskrevet at kvaliteten i skolen avhenger av både gode systemer, men også av et dyktig personale. Dette ble bekreftet av rektor ved skole D. Vedkommende understrekte viktigheten av en god personalrekruttering. Læring i

skolen skapes i møtet mellom elev og lærer, og selv om en rektor kan legge føringer og drive endringsprosesser, er det like fullt læreren som møter eleven opptil flere ganger pr. uke. Vedkommende rektor fortalte at skolen i de siste årene har vært i den privilegerte situasjonen at uansett fag, har det vært kvalifiserte gode søkere til lærerstillinger som har vært utlyst. Skolen er inne i et generasjonsskifte, og rektor ga uttrykk for at de har opplevd en overraskende god situasjon på jobbmarkedet. Skolens ledelse er meget godt fornøyd med flere unge, entusiastiske lærere som står på med god innsats i undervisningssituasjonen.

Denne rektoren bekreftet også inntrykket av å bli tatt på alvor, og det å ha en høy legitimitet blant lærerne. Vedkommende føler å ha den nødvendige autoriteten uten å være autoritær.

Rektor ved skole E har hatt en bevisst utviklingsstrategi i sin tid som rektor, slik som beskrevet nærmere i det forrige avsnittet med en linje i utviklingstiltak i skolen over tid:

Misjon → Organisasjonsplan → Læringsforståelse → Pedagogiske tiltak for læring

Rektor fortalte at i sin rolleutøvelse har dette vært en bevisst strategi, selv om noen kan oppleve vedkommende som en ikke-strateg. Inkludert i rolleforståelsen ligger en klar utøvelse av ønsket om å være pedagogisk leder for skolen. På spørsmål om det som har blitt gjennomført viser at her er store muligheter, svarte rektor:

”- Ja, jeg mener at rammene og mulighetene våre er veldig store. Det handler faktisk om å se hvor stort handlingsrom du har. Det gjelder å få medarbeiderne sine med seg. Hvis vi går tilbake til 2006, så var det fire personer som ga skriftlig melding om at de ikke var med på dette.”

Det rektor ba om i dette prosjektet, var ikke annet enn det Opplæringslova krever av skolen. Og da ble det slik at det ble enighet med tillitsvalgte om at man ikke kan redusere kravene overfor enkeltpersoner blant personalet. Rektor sa:

”- For meg er det ikke viktig at alle går i takt, men at vi beveger oss i samme retning. Og at vi sporer framgang, og at vi ikke har folk blant oss som prøver å senke skipet.”

Det at de videregående skolene er blitt selvstendige resultatenheter, har ført til en overføring av administrative oppgaver fra sentral kommune/fylkeskommune til den enkelte skole, slik beskrevet i kapittel 1. Dette gir et administrativt press på skolene i

form av flere forvaltningsoppgaver. Jeg spurte en av rektorene om administrativt arbeid krever mye tid:

” Vi er relativt enige i skoleledelsen om at det er en del ting vi gjør i skoleledelsen på nærmest minstenivå. Vi gjør det vi må. Så gjør vi ikke mer enn det på en del områder, så gjør vi en del ekstra på andre områder isteden.”

Det vedkommende pekte på her, er at ulike administrative sider ved skoleledelsen nedprioriteres for å gi tid til pedagogisk utvikling, inkludert kvalitetsutvikling. En annen rektor ble spurt om formelle sider ved skolens arbeid med kvalitet kan overskygge arbeid med praktiske tiltak som kan gi pedagogisk effekt:

”Vi bruker veldig mye tid rundt det formelle knyttet til kvalitet, syns jeg. ”

I en travel skolehverdag er det mye praktisk som må ordnes, spørsmål som skal besvares, møter som skal holdes og så videre. Hvordan ser rektorene på dette? Her er svaret fra den nytilsatte rektoren ved skole C som er under omstrukturering:

”Det er nemlig slik at det er forferdelig lett for at hverdagen tar en. Det er ting som skal ordnes, det mangler noe her, det er elever det er noe med, - det er så mange hverdagsproblem. Dette er jeg nødt til å sette til andre. Så må jeg ha den overordnede analytiske og strategiske rollen selv.”

Denne rektoren presiserte at frigjøring av tid til endringsarbeid er viktig. En måte å få dette til i en praktisk hverdag er å delegere oppgaver til andre i organisasjonen. Rektor fortalte at dette er helt nødvendig for å frigjøre tid til analytisk og strategisk arbeid.

Skole E er en etablert videregående skole med yrkesrettede utdanningsprogram som over flere år har arbeidet strukturert med pedagogisk utvikling. Her fortalte rektor at man har bygd opp en organisasjon der formelle tekniske sider ved skoleledelsen er overlatt til personell med en merkantil økonomisk/administrativ utdanning og uten pedagogisk bakgrunn eller lærererfaring:

”Merkantil avdeling er en avdeling der vi prøver å samle en del oppgaver, ikke bare rent kontorteknisk, men en del oppgaver som tidligere lå til inspektører, men som utmerket godt andre kan gjøre. Den avdelingen er bygd opp fra 2004, og den er vi veldig fornøyd med”.

Prosjektene som denne skolen har deltatt i, er store prosjekt som har krevd deltakelse fra hele personalet. De har vært eksternt ledet, med krav om tilbakemeldinger, rapporteringer, og innsyn fra eksterne evalueringer. For at det skal være mulig å delta i slike prosjekt over flere år, må organiseringen frigi tid til de som skal lede og

administrere utviklingsarbeidet. Rektor fortalte at nøkkelen til dette er å legge utviklingsprosjektene inn som ordinære faste saker på ledermøter, avdelingsmøter og drøftings- og samarbeidsforumet med tillitsvalgte. Det siste forumet gis rollen som prosjektgruppe, mens det er avdelingslederne som driver prosjektene framover sammen med teamlederne. Alle lærere er knyttet til lærerteam. På denne måten blir det et gjennomgående systå gjennomføring av både pedagogisk drift og pedagogisk utvikling.

I mitt materiale er det funn som kan peke på ulikt ståsted til rektorene i forhold til de tre ledelsesregimene som er beskrevet i avsnitt 2.4.

4.5 Oppsummering.

Under forskningsspørsmålet ”Hvordan forstår rektor begrepet kvalitet i skolen?”, har jeg funnet at alle rektorer oppfatter dette som i hovedsak resultatkvalitet. Det legges også vekt på prosess- og strukturkvalitet, men i ulik grad av de ulike rektorene. Jeg har også funnet at det som kommuniseres fra skoleeier, ikke alltid er entydig i forhold til resultatkvaliteten. Noen av rektorene i utvalget ga uttrykk for en forståelse av kvalitet også som en oppfylling av forventninger fra elev, foreldre og aktører i lokalsamfunnet. Rektorene fortalte i ulik grad om aktiviteter som fremmer kvaliteten i skolen.

Under forskningsspørsmålet ”Hvordan muliggjør skolens organisering et kontinuerlig arbeid med resultatforbedring og kvalitetsutvikling?” har jeg funnet at skolene arbeider bevisst med bruk av organisering som et virkemiddel for å støtte opp under kvalitetsutviklingsarbeidet.

Under forskningsspørsmålet ”Hvilken rolle og hvilke muligheter har rektor i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen?” har jeg funnet at samtlige rektorer har klare strategier for kvalitetsutvikling, og alle ser store muligheter i utøvelsen av rektorrollen.

Følgende strategier er funnet i mitt materiale:

- a. Bruk av indikatorer. Intern refleksjon og internt basert kvalitetsforbedring.
- b. Gode systemer og dyktige medarbeidere.
- c. Bevisst rekruttering av dyktige lærere.
- d. Lede skolen gjennom en utviklingsrekke.

- e. Bruk av eksterne program eks. LP-prosjektet.

Skolene kan selvagt nytte en kombinasjon av disse. Som eksempel kan nevnes at skole C og skole E har bevisst nyttet de to siste strategiene.

I materialet har jeg funnet at rektorene er bevisst på å unngå at all tid nyttes på administrative forvaltningsoppgaver. Det er ulike strategier for å frigjøre tid til pedagogisk utviklingsarbeid som klar prioritering, delegering av administrative oppgaver til andre, eller etablering av egne merkantile enheter der administrativt utdannet personale tar oppgaver som tidligere tradisjonelt var utført av skoleledere.

5 Analyse og drøfting.

I følge Stake (1995) betyr analyse å ta noe fra hverandre. Postholm (2005) understreker at analysen i kvalitativ forskning er ingen lineær avgrenset prosess. Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser. Kvalitative analyser starter med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blikk på dokumenter. På basis av resultatene presentert i forrige kapittel, vil jeg her presentere en analyse av disse, og en drøfting opp mot aktuell litteratur.

5.1 Hvordan tolkes begrepet "kvalitet i skolen" ?

Det er påfallende at rektorene er tilsynelatende samstemte i å definere kvalitet i skolen som resultat kvalitet. Enkelte av informantene kan i første runde tolkes slik at det er resultater i form av oppnådde ferdigheter/kunnskaper, som er det eneste som betyr noe, men ved tilleggsspørsmål, eller ved fortettet tilbakemelding til informanten i løpet av intervjuet, tar alle også med "elevens personlige utvikling" med i kvalitetsdefinisjonen, og da er vi på linje med Kvalitetsutvalget som sier at resultat kvalitet omfatter det helhetlige læringsutbyttet i henhold til opplæringslov og læreplanverk (Kunnskapsdepartementet 2002).

Rektorene har i ulik grad fokusert på faktorer eller aktiviteter som fremmer kvaliteten. Én av skolene i utvalget har definert klare målepunkt for kvalitet, og når dette gis fokus, og skolen greier å skape refleksjon rundt dette, kan man muligens se endret pedagogisk praksis. I alle fall har skolen påvist at når man fokuserer på en resultatindikator, som i dette tilfellet gjennomføringsgrad, så viser skolens statistikk at gjennomføringsgraden har økt signifikant. Dette tyder på en endring av praksis.

Fevolden & Lillejord (2005) sier at mye tyder på at skolen har et stort potensiale for tettere kobling mellom læringsmål og aktiviteter, og at det gjelder å komme fram til aktiviteter som gir utslag for elevenes læringsutbytte. Rektorene ved de to skolene som arbeider med LP-modellen, sa at denne modellen er et godt hjelpemiddel for å finne fram til aktiviteter som det er forskningsmessig grunnlag for å kunne si at aktuelle aktiviteter kan gi økt læringsutbytte.

Roller som Aasen (2006) sier at skolelederne skal fylle er: Undervisningsleder, utviklingsleder, personalleder, administrator og politiker. Samtlige rektorer i mitt utvalg ser ut til å fylle rollen som undervisningsleder og utviklingsleder. Det at *“rektor er blitt en fjern administrator”* (Sivesind 2006, s. 35) kan ikke bekreftes ut fra det rektorene selv sier. Dette utsagnet er hentet fra evalueringer av skolereformene på 90-tallet, og er fra lærere, og kan muligens tilskrives et byråkratisk profesjonelt syn på ledelse, jfr. avsnitt 2.4.1.

Samtlige rektorer har tatt inn over seg et økt ansvar for elevenes resultater, slik det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering legger opp til (Fevolden & Lillejord, 2005). De ulike rektorene har imidlertid ulike strategier for hvordan dette følges opp, noe jeg kommer tilbake til senere i analysen.

Kan det være slik at de siste års fokus på resultater har ført til en mer instrumentell oppfatning av kvalitet i skolen? Enkelte av rektorene virker å tone ned prosesskvalitet og strukturkvalitet til fordel for resultat-kvalitet. Utsagn som *”Alt det andre, det er bare sånne støttegreier...”*, kan tyde på dette.

Kan det også være slik at lederrollen som ble dyrket fram under NPM forsterker dette? Thomas Dahl har en drøfting av lederrollen under NPM og under begrepet ”Lærende organisasjon” (Dahl 2004a, Dahl et al. 2004b). Den strategiske ledelsen kan knyttes til NPM, mens den kommunikative til lærende organisasjoner. Dahl hevder at dette kan være

motstridende rollemodeller for ledelse. Han stiller også spørsmålstegn ved i hvilken grad eierne, i dette tilfellet fylkeskommunen, klarer å virke inn på prosessene i organisasjonen? Et funn som jeg har gjort, er at kommunikasjonen fra skoleeier ikke alltid er entydig. Kan dette skyldes det samme? Det kan se ut som om NPM's styringsidealer fortsatt nyttes i fylkeskommunen, mens de styringsidealer som forfektes av utdanningsdirektoratet er lærende organisasjon. Er det slik at de gamle styringsmåtene fra den byråkratisk profesjonelle tiden med kontroll, inspeksjon og direkte styring ikke er tilpasset måten lærende organisasjoner skal fungere på? I følge Dahl (2004a) er det refleksjon over egen praksis som er det viktigste for en lærende organisasjon, ikke overordnede styringssignaler. Mitt materiale kan tyde på at rektorene står i dilemmaet mellom NPM og lærende organisasjon, samtidig som det profesjonelle byråkratiske synet på skoleledelse fortsatt eksisterer (Dahl, 2004a).

Som en oppsummering vil jeg si at rektorene er enstemmige i sin oppfatning av kvalitet i skolen som elevenes læringsutbytte og deres personlige utvikling. Funnene kan tyde på at rektorene har tatt inn over seg et økt ansvar for elevenes resultater, slik det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering legger opp til. Skolene har i ulik grad lagt opp til aktiviteter som skal fremme elevenes læring. Funnene jeg har gjort, kan tyde på at rektorene prioriterer rollene som undervisningsleder og utviklingsleder høyt. Det kan se ut som om styringsidealene innen NPM står i en motsetning til ledelsesidealene innen lærende organisasjoner, og at dette kan føre til at kommunikasjonen fra fylkeskommunen som skoleeier blir tvetydelig, og at rektorer føler dette som et dilemma.

5.2 Kan skolens organisering understøtte kvalitetsutviklingsarbeidet?

I en undersøkelse som inngikk i evalueringen av Reform 97, så Gunn Imsen (2003) på skoleledelsens betydning for undervisningen og elevenes utbytte av undervisningen. Hennes utvalg var riktignok 175 klasser på 4., 7. og 10. trinn, men jeg antar at funnene er aktuelle også for videregående skoler. Hun fant at rektorene ved det hun kaller reformskoler, var meget aktive. Det er en særlig sammenheng mellom ledelse og skolens utviklingsorientering, noe som viser at hva lederen gjør, har stor betydning for hvordan skolen oppleves av lærerne. Dette har imidlertid liten effekt i klasserommet. Det kan se ut

som om sporene etter ledelsen stopper når man passerer terskelen til klasserommet (Imsen 2003).

Jeg har i avsnitt 2.6 referert til Fevolden & Lillejord (2005) som prøver å finne en organisasjonsmodell som tar utgangspunkt i elevenes læring. Mitt kritiske spørsmål ved skoleorganiseringen i Møre og Romsdal er følgende: Har arbeidet med organisering av videregående skoler i fylket mer tatt utgangspunkt i arbeidsdeling i skoleledelsen enn i elevenes læringssituasjon?

Det er kun to skoler i mitt utvalg som har institusjonalisert lærerteam. De andre har løsere team rundt klasser eller basisgrupper. Skole C ser ut til å etablere en organisasjon basert på lærerteam for å kunne ha en organisering som støtter læringsarbeidet best mulig. Skole E har etablerte lærerteam som enheter i avdelingen for å oppnå et tett samarbeid rundt undervisningen. Alle skolene i utvalget er organisert i avdelinger for å kunne ha en kort avstand mellom lærer og nærmeste leder som skal kunne bistå læreren i det faglige arbeidet slik Fevolden & Lillejord (2005) sier. Rektor ved skole A svarte på spørsmål om dette:

”Man må ha en modell som tydeliggjør ansvar innenfor et område. Det tror jeg er den viktigste faktoren. Vi har avdelinger der dette blir tydeliggjort.”

Moos (2003) skriver i kapittel 7 i *Pædagogisk ledelse* om *Ledelse av skoleutvikling*. Her skriver han et avsnitt om at ”skoleutvikling er læring” og at skoleleder må iverksette koordinerte læreprosesser på ulike nivå:

- Organisasjonsnivå
- Ledelsesnivå
- Lærerteamnivå
- Lærernivå
- Klassenivå
- Elevnivå

Rektor ved skole A forteller at de arbeider med sine indikatorer aktivt både internt i ledelsen, i avdelingene og i felles personalmøter. En viktig indikator har vært studieavbrudd, eller andel elever som går gjennom et skoleår med fullført og bestått resultat, jfr. avsnitt 4.2. Her mener rektor at et bevisst og aktivt fokus på oppfølging av elevene, vurderingsarbeid med mer vekt på den formative vurderingen, og tiltak for å stimulere til økt gjennomføring som spesiell ivaretagelse av elever som kan stå i fare for å

avslutte skolen, har gitt resultater som er målbare, og som igjen gir uttrykk for at det er skjedd endringer også i klasserommet. Hvis dette er tilfelle, kan vi finne spor av skolelederen i klasserommet, noe som er motsatt av hva Imsen (2003) fant. Teknikken som her er brukt, er dels hentet fra tenkningen om mer effektive skoler (Birkemo & Bonesrønning 2006), og dels fra lærende organisasjoner (Senge 1991). Birkemo & Bonesrønning (2006) peker på nødvendigheten av å finne fram til indikatorer for kvalitet og effektmåling. Med effektmåling menes oppnådde resultater i lys av benyttede ressurser. Økes resultatene med samme ressursinnsats, oppnås en mer effektiv skole. Skole A har benyttet en rekke indikatorer som er fulgt gjennom en ti-års periode, jfr. avsnitt 4.2. Senge (1991) peker på nødvendigheten av samhandling og refleksjon i et kollegium for å oppnå en kvalitetsutvikling i det utførte arbeidet. Hvis det er slik at statistikken som skole A har generert gjennom en ti-års periode er reliabel og valid i hele perioden, kan dette være et funn som kan vise at en rektors arbeid gjennom år med en kombinert bruk av indikatorer og refleksjon i et kollegium, kan gi resultater i klasserommet.

Statistikken som skole A har generert gjennom en ti-års periode kan sies å være en longitudinell undersøkelse der samme indikator følges gjennom en lengre periode. Gunn Imsens undersøkelse fra 2003 er en tverrsnittsundersøkelse tatt opp i et relativt kortfattet tidsrom. Den følger ingen utvikling. Kan det være slik at hvis man skal se spor etter skolelederen i klasserommet, så må man følge en skoles utvikling over tid?

Skolens organisering kan også frigi tid til lederen for pedagogisk utviklingsarbeid, noe jeg mener jeg har funnet. Rektor ved skole C fortalte:

”Jeg kan ikke være den som sitter og rapporterer og leverer inn svar til skole-eier. Som tar ut rapporter på økonomi. Dette er jeg nødt til å sette til andre. Så må jeg ha den overordnede analytiske og strategiske rollen selv.”

Og kanskje enda tydelige hos skole E:

”Og så tenker jeg slik at hvis det skal være mulig å drive utvikling, så må du prøve å få dette som en del av ordinær og vanlig drift.”

”Så det er et gjennomgående system på gjennomføring av både pedagogiske drift og pedagogisk utviklingsarbeid.”

”...organiseringen vi har valgt, gjør det mulig for oss å drive utvikling i en helt ordinær driftsorganisasjon.”

Lærerne har et komprimert arbeidsår på 39 uker, der det er 38 uker med undervisning pluss en uke med ordinær arbeidstid som nyttes til studie-og planleggingsdager. I de 38 undervisningsukene har læreren en plikt til å være på skolen gjennomsnittlig i 29,3 timer pr. uke. Samtlige rektorer sier at dette fører til en meget travel hverdag, og det er vanskelig å finne tilstrekkelig samarbeidstid, og møtetidspunkt, da hver enkelt lærer har en individuell arbeidsplan der ukentlig tilstedeværelse i de 29,3 timene blir angitt. Hvis denne tilstedeværelsestiden skal endres, må det skje med 14 dagers varsel. Alle rektorene sier at dette er problematisk, og umulig å gjøre noe med på lokalt plan. Tid til pedagogisk utviklingsarbeid må derfor planlegges inn i tilstedeværelsestiden og det må "institusjonaliseres" inn i skoleåret, slik noen av rektorene forklarer det. Dette går på en organisering av tidsbruk, som også blir en del av skoleorganiseringen.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* skriver departementet at utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn vil berøre skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevens læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Dette utdypes ved at departementet sier at "*Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene*". (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, side 23).

Erling Lars Dale utdyper dette ytterligere i et notat skrevet for Utdanningsdirektoratet, *Kultur for tilpasning og differensiering*:

"Det er ikke tilstrekkelig å rette oppmerksomheten mot den enkeltes elevs læring. Foruten å rette fokuset mot elevenes læringsresultat, må hver skole rette oppmerksomheten mot seg selv....

Har skolen en strategi for egen kvalitetsutvikling?" (Dale 2004, side 37)

De skolene som inngår i min undersøkelse har ikke "løst opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter" slik Stortingsmelding nr 30 sier, men de har en strategi for egen kvalitetsutvikling, slik Dale (2004) etterlyser. Strategiene har det til felles at skolene prøver å gjøre det som er mulig innen nåværende rammer som blant annet arbeidstidsavtalen gir.

Organiseringen som spesielt rektor ved skole E forklarer, er en av strategiene som viser at det er mulig dels å rydde tid innen ledelsen til kvalitetsutvikling, men også for lærerne, ved at kvalitetsutvikling settes på den ordinære administrative dagsorden som en av de

obligatoriske arbeidsoppgavene som alle må gjennomføre. Dette er et funn jeg har gjort, som kan illustrere en metode for å etablere en skole som en lærende organisasjon.

Kan det være en felle å bli stående i et organisasjonsutviklingsmodus?

Fylkeskommunens vektlegging på skoleorganisering har slik jeg ser det, et opphav i behov på slutten av 90-tallet der man måtte finne nye måter å organisere store sammenslåtte videregående skoler. De sammenslåtte skolene fikk en vesentlig mindre ledelsesressurs enn hva de opprinnelige skolene hver for seg hadde til sammen. I dette lå et sparepotensiale. Enkelte av de store sammenslåtte skolene hadde tidligere bestått av ulike separate skoler med lange historier og tradisjoner. Her kunne det være meget ulike kulturer som skulle forenes i en ny felles skole. Funn jeg har gjort i mitt materiale viser at det ble lagt ned mye arbeid i å utforme organisasjonsmodeller som skulle være hensiktsmessige. Rektor ved en av skolene i utvalget fortalte at de fortsatt endrer seg hele tiden, og har en ny organisasjonsplan hvert år. Er dette en fallgrube, da man kan bli så fokusert på arbeidsdeling og en god organisering, at personalets læring og utvikling ikke får det fokus som Storingsmelding nr. 30 legger opp til, eller er dette et middel for å kunne oppnå nettopp dette? Mitt materiale avklarer ikke dette. En av rektorene understrekte i intervjuet viktigheten av å komme fra et organisasjonsutviklingsmodus til en fase med pedagogisk utvikling. Funn jeg har gjort kan tyde på at det er rektorer som har en langsiktig utviklingsstrategi der også eksterne prosjekt nyttes for å hjelpe skolen i sin pedagogiske utvikling. Da kan det være det mulig å oppnå en utviklingsrekke som for eksempel:

Misjon → Organisasjonsplan → Læringsforståelse → Pedagogiske tiltak for læring

Kan det være slik at fokus på skoleorganisering i større grad må ta utgangspunkt i hva som best støtter opp under elevenes læring? For å få til en kontinuerlig kvalitetsutvikling kan det se ut som om man bør støtte opp under både elevenes læring og personalets og organisasjonens læring, slik Dale (2004) beskriver. En konsekvens for organisering kan da være at man må se ut over en arbeidsdeling i skoleledelsen når skoleorganisering skal iverksettes. Mitt materiale er ikke entydig i dette, men de funn jeg har gjort kan vise et noe ulikt fokus.

Distribuert ledelse er et nytt begrep innen skoleledelse som ser ut til å støtte ledelsesidealene vi finner innen lærende organisasjon (Ottesen & Møller, 2006). Det

viktigste bidraget ser ut til å være en vending fra “det som ledere gjør”, til ledelse som følger av samhandling mellom aktører i organisasjonen. Søkelyset rettes mot mekanismer for koordinering av handlinger som til sammen utgjør ledelse. Funn i mitt materiale kan tyde på at to av skolene har iverksatt organisasjonsmodeller og ledelsespraksis i et distribuert perspektiv, selv om alle skolene jeg har undersøkt kan sies å ha elementer av dette.

Som en oppsummering vil jeg trekke fram følgende funn:

1. Skoleorganisering kan støtte opp under kvalitetsutvikling ved å tydeliggjøre ansvar innen et avgrenset område. Alle skolene nytter en avdelingsorganisering.
2. Organisering kan frigjøre tid hos rektor for pedagogisk arbeid for kvalitetsforbedring. I mitt materiale finner jeg det som:
 - a. Delegering av administrativt arbeid.
 - b. Innføring av stabsfunksjoner for drift og forvaltning som utføres av kvalifisert personell uten lærer eller skolelederbakgrunn.
3. Det er ulik grad av distribuert ledelse i skolene. Funn hos to av skolene kan tyde på sterkere elementer enn hos de andre.
4. Kun to av skolene nytter faste tverrfaglige lærerteam rundt elevgruppene. Dette kan tyde på at det ikke er entydig organisering av lærere rundt klasse/gruppe og elever.
5. Alle rektorene i mitt materiale har gitt uttrykk for at arbeidstidsavtalen hemmer skoleutvikling, da det er vanskelig å finne møtetid. Alle sier samtidig at det er nærmest umulig å oppnå lokal enighet med tillitsvalgte om en lokal avtale rundt dette.

5.3 Rektors rolle, muligheter og strategier.

Det siste forskningsspørsmålet mitt er “Hvilken rolle og hvilke muligheter har rektor i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen?”. I de funn jeg har gjort, har samtlige intervjuede rektorer gitt uttrykk for at de har store muligheter, og en meget viktig rolle å utøve. For å finne ut nærmere om dette, har jeg valgt å lete etter de strategier som utøves i kvalitetsutviklingen av skolene. Jeg antyder med dette at en iverksatt strategi kan gi et bilde av hvordan rektorene utøver sin rolle og sine muligheter innen feltet. Fokus er her

kvalitetsutvikling, og jeg behandler ikke andre sider ved skoleledelsen i drøftingen av dette forskningsspørsmålet.

Det er utført mye forskning rundt skoleledelse, noe jeg har gjort rede for i kapittel 2. En av de store internasjonale aktørene er OECD's direktorat for utdanning.

OECD har i 2008 publisert en stor rapport i to bind "*Improving School Leadership*" (OECDa 2008, OECDb 2008). I rapportens *Volume 2: Case Studies on System Leadership* har Elmore (2008) en artikkel der han stiller spørsmålet *Hvis ansvarliggjøring¹ er politikken, får vi da kvalitetsutvikling?* Svaret han selv gir, er et tydelig: Nei.

I dette legger han at i hele OECD-området har det vært en New Public Management-politikk med fristilling av enheter innen offentlig forvaltning til selvstendige resultatenheter. Tenkningen var blant annet at hvis vi gir enhetene (skolene) et selvstendig resultatansvar, og stiller rektor som ansvarlig for dette, vil vi (sannsynligvis) få en konkurranse mellom enhetene som gir som resultat en kvalitetsutvikling på sikt. Elmore (2008) går gjennom den politiske tenkningen som han mener har vært enerådende i den vestlige verden der politikere "holder skoler ansvarlig for resultatene". Det var forventet at gjennom et system av standarder, nasjonale prøver, oversikter og sanksjoner skulle skolesystemet endre adferd, individuelt og kollektivt, for å møte forventningene til politikerne. Han sier at til tross for store forventninger hos politikerne, er det lite skoleforskning som støtter opp om tenkningen. (Elmore 2008, side 40). Alternativet er en bevisst satsing på ledelse for utøving av praksis for forbedring. For å få dette til, må vi ha skoleledere som forstår hva som skal til for å forbedre praksis, og være i stand til å sette dette ut i livet.

Mitt materiale består av fem videregående skoler i Møre og Romsdal. Alle fem rektorer har en strategi, og alle ser store muligheter i utøvelsen av rektorrollen. I de funn som jeg har gjort, er det åpenbart at strategiene varierer sterkt. Følgende strategier for en kvalitetsutvikling er funnet i mitt materiale:

- a. Bruk av indikatorer. Intern refleksjon og internt basert kvalitetsforbedring.

¹ "Accountability" oversettes her som ansvarliggjøring. Det engelske ordet synes å mangle en direkte norsk oversettelse. En annen oversettelse er "regnskapsplikt". Lederen blir stilt til regnskap for noe. Elstad (2008) sier: "Accountability: Evne til å stille til ansvar: De som skaper "resultatene" står til ansvar for dem som har gitt dem deres mandat. Accountability forutsetter handlingsrom."

- b. Gode systemer og dyktige medarbeidere.
- c. Bevisst rekruttering av dyktige lærere.
- d. Lede skolen gjennom en utviklingsrekke.
- e. Bruk av eksterne pedagogiske utviklingsprogram f. eks. LP-prosjektet.

Det kan se ut som om det er opp til den enkelte rektor å avgjøre hva man ønsker å gjennomføre.

Her er to representative utsagn fra to ulike rektorer:

”...alt i alt mener jeg at jeg har store muligheter i å påvirke utviklingen i skolen. Det er nesten ikke begrensninger i hva jeg kan gjøre...”

”Du får til masse, hvis du vil. Vi har hele spennet mellom alt eller ingenting.”

Alle rektorene mener at rollen de utøver er selvstendig, og at det er en viktig rolle mot de prosessene som de ønsker skal foregå i skolen. Rektorene er også samstemte om at mulighetene er store innenfor de begrensningene som tross alt ligger i avtaleverket. Her trekker alle frem arbeidstidsavtalen som et eksempel på en begrensning man ønsker å gjøre noe med, men som ikke er mulig lokalt.

Denne selvstendige rollen gir som resultat helt ulike valg av strategier når dette ikke er styrt fra fylkeskommunen som skoleeier. I Møre og Romsdal er det nå etablert en såkalt Kvalitetsplan, som tidligere het Mål- og tiltaksplan (Møre og Romsdal fylke, 2009). Kvalitetsplanen angir et sett med mål, men ikke noe om hvordan disse målene skal nås, slik det kommer fram i mine funn. Dette vil føre til at skolene velger ulike strategier ut fra lokale forhold og lokale forutsetninger. Samarbeidsnettverkene mellom skolene er beskrevet tidligere, og disse er ikke sterke og forpliktende nok til å gi noen felles satsing på kultur og strategi for organisasjonslæring og kvalitetsutvikling. Er det slik at de ulike strategiene fungerer like godt? Her kan funnene jeg har gjort, tyde på en manglende bevisst satsing på ledelse for utøving av praksis for forbedring, slik Elmore (2008) beskriver.

Aasen (2006) beskriver rollen til skolelederen som undervisningsleder, utviklingsleder, personalleder, administrator og politiker. Mine funn tilsier at rektorene jeg har intervjuet er bevisst de ulike rollene, og at den administrative rollen ikke skal overskygge de andre.

Dagens rektorer leder skoler som er selvstendige resultatenheter. Dette stiller store krav til en lokal administrasjon der rektor selv er en av saksbehandlerne. Alle rektorene i

denne undersøkelsen er derfor samstemte i at det er mye administrativt arbeid, og det er lett for at “hverdagen tar en”, det vil si at arbeidsdagen domineres av ulike administrative gjøremål. Hvilken strategi finner vi i mitt datamateriale om hvordan håndtere et høyt nivå av administrative oppgaver og samtidig rydde tid til kvalitetsutvikling?

En av rektorene sier det enkelt “*det er en del vi gjør i skoleledelsen på nærmest minstenivå.*” Det betyr å senke ambisjonsnivået på omfanget av det administrative arbeid, og dermed være bevisst på at man ikke lar rene administrative oppgaver være det som har førsteprioritet.

En annen strategi som nyttes av flere rektorer, er delegering. Det betyr at andre personer i skoleledelsen er gitt fullmakt til å behandle saker på vegne av rektor. I mitt materiale er det funn som viser at egne skoleledere tar hånd om for eksempel elevdokumentasjon, mens en annen tar hånd om økonomi og bygningsforvaltning.

En tredje strategi er organisasjonsmodeller som etablerer egne enheter for “merkantilt arbeid”. Det betyr at andre enn skoleledere blir tilsatt med ansvar for økonomi, elevdokumentasjon eller bygningsforvaltning, som eksempler. Det byråkratisk profesjonelle synet på skoleledelse tilsier at det trengs pedagogisk utdannet personell for å administrere og lede skoler. Skole E har etablert en egen “merkantil avdeling” der skoleadministrativt arbeid utføres av personell som ikke har en tidligere bakgrunn som lærer eller skoleleder.

Ved samme skole praktiseres også å integrere utviklingsarbeid inn i den vanlige driften ved å ha faste saker på ledermøtene som følger opp pedagogiske prosjekt. Dette kan bekreftes av referater fra ledermøter, samt fra skolens mål- og tiltaksplan.

Irgens (2007) referer til følgende sammenheng:

Verdier ➔ Normer ➔ Atferd

Ut fra dette tolker jeg at hvis vi har et verdisyn som prioriterer kvalitetsarbeid sterkt, vil vi utvikle en atferd der dette kommer til uttrykk gjennom handling. Det kan synes som om rektorene er så bevisst viktigheten av kvalitetsarbeid, at dette gir seg uttrykk som klar prioritering av kvalitetsutvikling på bekostning av administrasjon, arbeid med skolens misjon, eller klare organisatoriske grep, slik jeg har funnet i mitt materiale.

Dahl (2004a) gjennomgår tre idealtypiske ledelsesregimer i norsk skole, jfr. avsnitt 2.4. Den første er en byråkratisk-profesjonell skoleleder. Denne er basert på tanken ”primus inter pares” (den fremste blant likemenn) som vokste fram i vitenskapsakademiene som skulle ha faglig og politisk autonomi i forhold til den politiske og økonomiske makten i samfunnet. Det at rektor selv skal være en utdannet lærer, er en arv fra denne tradisjonen.

Den andre skolelederrollen vokste fram på 1980- og 1990 tallet. På 1980-tallet opplevde man at japanske bedrifter gjorde en stor suksess på de vestlige markedene. Dette skyldtes trekk ved produktenes kvalitet (Aune 2000), som igjen hadde sin årsak i trekk ved de japanske bedriftenes interne kultur (Røvik 1998). På 1990-tallet kulminerte dette i NPM for å endre og effektivisere offentlig sektor (Dahl 2004a, Røvik 1998). Fokuset på ledelse ble en forståelse av ledelse som viktig for å få til en omstilling og styring av offentlig sektor. Dette henger også sammen med tanken om en sterkere desentralisering av ledelse.

Den tredje skolelederrollen som Dahl (2004a) beskriver, er knyttet til ledelse av lærende organisasjoner.

Slik jeg har gjort rede for tidligere, ligger det en motsetning i NPM’s rollemodell for ledelse, og den vi finner for lærende organisasjoner. Mine funn kan tyde på at rektorene får ulike signaler knyttet til NPM og lærende organisasjon. En konsekvens i forhold til lærende organisasjon kan være at en overordnet strategi for kvalitetsutvikling ikke skal gis fra skoleeier, men at dette blir en sak som den enkelte organisasjon selv må utvikle.

Jeg har beskrevet funn til slutt i avsnitt 4.4 som peker på at skoleledelsen kan ha trekk av alle tre ledelsesregimene, noe også Dahl (2004a) sier kan være tilfelle. De funn jeg har gjort kan tyde på at rektorene ikke er dette bevisst. Ulike signaler fra fylkeskommune (NPM) og Utdanningsdirektoratet (Lærende organisasjon) kan forsterke dette, og bidra til at rektorenes strategier blir så forskjellige.

En ny rolle som beskrives av OECD, er rollen som systemleder (OECD 2008a, OECD 2008b). *“Bærekraftig utvikling av skoler er ikke mulig uten at hele systemet utvikles.”* (Hopkins 2008, side 22). I mitt materiale har jeg funnet at det er nettverk til stede mellom skolene både på faglig nivå, og skoleledelsesnivå. Funnene viser imidlertid at nettverkene på skoleledernivå er relativt uforpliktende, og at det foreløpig ikke kan kalles systemledelse. En konsekvens kan være, hvis man skal følge opp anbefalingene fra OECD, at nettverkene bør bli mer forpliktende og at lederne bør bli mer uavhengige av

egne skoler. Fire de fem rektorene jeg har intervjuet, har vært rektorer ved andre videregående skoler. En oppfølging av dette, kan for eksempel være en utveksling av ledere, eller en rotasjon av rektorer mellom skoler. OECD har eksempler på stramme regimer som bør nyttes for å oppnå systemutvikling. Her er utveksling av personell innen og mellom organisasjonene ett av virkemidlene (Elmore 2008, side 27).

Som en oppsummering vil jeg trekke fram at alle rektorene i mitt materiale har gitt uttrykk for at de har store muligheter i utøvelsen av rollen som rektor. Jeg har funnet at rektorene er seg bevisst at administrasjon ikke må overskygge arbeid med kvalitetsutvikling, selv om dette lett kan skje. Rektorene velger ulike strategier for å gi utviklingsarbeid prioritet.

Materialet inneholder funn som kan tyde på at rektorrollen preges av elementer fra både den byråkratisk-profesjonelle skolelederen, NPM-lederen og ledelse for en lærende organisasjon.

Jeg har gjort funn som tyder på at skoleeier ikke har noen felles strategi for kvalitetsutvikling i skolene. Det bør diskuteres om dette skal innføres. Ledelsesidealet fra lærende organisasjon kan tyde på at skolene bør utvikle seg fleksibelt i en kommunikasjon med omverdenen. OECD anbefaler imidlertid et strammere regime for å oppnå en systemutvikling.

6 Oppsummering og konklusjon.

Jeg har gjort følgende oppsummering av analysen:

Rektorene er enstemmige i sin oppfatning av kvalitet i skolen som både er elevenes læringsutbytte og deres personlige utvikling. Funnene kan tyde på at rektorene har tatt inn over seg et økt ansvar for elevenes resultater, slik det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering legger opp til. Skolene har i ulik grad lagt opp til aktiviteter som skal fremme elevenes læring. Funnene jeg har gjort, kan tyde på at rektorene prioriterer rollene som undervisningsleder og utviklingsleder høyt. Det kan se ut som om styringsidealene innen NPM står i en motsetning til ledelsesidealene innen lærende organisasjoner, og at dette kan føre til at kommunikasjonen fra fylkeskommunen som

skoleeier blir tvetydelig, og at rektorer føler dette som et dilemma. Materialet inneholder funn som kan tyde på at rektorrollen preges av elementer fra både den byråkratisk-profesjonelle skolelederen, NPM-lederen og lederen for en lærende organisasjon. Samtidig kan det et se ut som om rektorene ikke er dette bevisst, og dette kan bidra til valg av ulike strategier.

Jeg har gjort funn som kan tyde på at spor etter skolelederen også kan finnes i klasserommet. Dette er gjort i en situasjon med fokus på en bestemt resultatindikator som er blitt fulgt opp med praktiske tiltak over tid for å fremme læring.

Jeg har også gjort entydige funn som peker på at organisering er vesentlig for å kunne oppnå en kvalitetsutvikling. Funnene er ikke entydige i forhold til organisering av lærere rundt eleven eller klassen/gruppen. Kun to av skolene har faste organiserte lærerteam, noe som tyder på at organisering av aktiviteter rundt eleven er ulikt gjennomført.

Jeg har gjort funn som kan tyde på at arbeid med kvalitetsutvikling bør institusjonaliseres, og være en del av læreres og skolelederens vanlige arbeidsuker. Jeg har gjort funn hos to av skolene som tyder på at elementer for distribuert ledelse er iverksatt i høyere grad enn hos de andre.

Alle rektorene i mitt materiale har gitt uttrykk for at arbeidstidsavtalen hemmer skoleutvikling, da det er vanskelig å finne møtetid. Alle sier samtidig at det er nærmest umulig å oppnå lokal enighet med tillitsvalgte om en lokal avtale rundt dette.

Alle rektorene i mitt materiale har fortalt at de har store muligheter i utøvelsen av rollen som rektor. Jeg har funnet at rektorene er seg bevisst at administrasjon ikke må overskygge arbeid med kvalitetsutvikling, selv om dette lett kan skje. Rektorene velger ulike strategier for å gi utviklingsarbeid prioritet.

Jeg har gjort funn som viser at skolene nytter ulike strategier for kvalitetsutvikling. Dette tyder på at skoleeier ikke har noen felles strategi på området. Det bør diskuteres om dette skal innføres. Ledelsesidealet fra lærende organisasjon kan tyde på at skolene bør kunne utvikle seg fleksibelt i en kommunikasjon med omverdenen. OECD anbefaler imidlertid et strammere regime for å oppnå en systemutvikling, noe som innebærer en bevisst satsing på ledelse for utøving av praksis for forbedring. For å få dette til, må vi ha skoleledere som forstår hva som skal til for å forbedre praksis, og være i stand til å sette dette ut i livet.

6.1 Forslag til videre forskning.

Er det slik at sporene etter skoleleder stopper opp når man passerer terskelen til klasserommet, slik Imsen (2003) har påvist i grunnskolen? Hva skal i såfall til for at sporene skal kunne vises? Dette er et tema for forskning innen skoleledelse som jeg mener bør gis fokus ut fra det jeg har funnet.

Et annet tema for videre forskning er hvordan man kan oppnå en mer strategisk enhetlig satsing på skolene som lærende organisasjoner. I mitt materiale er det store forskjeller på hvordan rektorene selv velger egne strategier. Er dette hensiktsmessig? Eller er det noe å vinne på et mer enhetlig strategisk arbeid?

Det tredje tema for videre forskning jeg gjerne vil foreslå er hvordan ledelse for forbedring av kvalitet bør utøves. Dette er et stort tema som jeg mener vi ikke kommer utenom hvis vi skal oppnå en kvalitetsforbedring i norsk skole i bred forstand.

Et nytt tema er systemledelse, det vil si å bry seg om og delta i utviklingen av hele systemet, og å se utover egen skole når ledelse utøves. Et mulig forskningstema er hvordan systemledelse skal kunne implementeres i det norske utdanningssystemet.

Litteratur.

- Aune, A. (2000): *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter*
Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*.
Det Norske Samlaget, Oslo.
- Birkemo, A. (2006): *Skolevurdering*.
Artikkel i boka *Kan skolen forbedres?*
av Birkemo & Bonesrønning (2006).
- Birkemo, A. & Bonesrønning, H. (2006): *Kan skolen forbedres?*
Unipub AS, Oslo.
- Bonesrønning, H. (2006): *Forbedring av skolens kvalitet*.
Artikkel i boka *Kan skolen forbedres?*
av Birkemo & Bonesrønning (2006).
- Dahl, T. (2004a): *Å ville utvikle skolen*.
SINTEF teknologiledelse/IFIM, Trondheim.
- Dahl, T. et.al. (2004b): *En skole i bevegelse*.
Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.
- Dalby, K. (2005): *Omstilling i kommunene med vekt på new public management*
Hamar: Stiftelsen IMTEC.
- Dale, E.L. (2004): *Kultur for tilpasning og differensiering*.
Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Elmore, F.E. (2008): *Leadership as the practice of improvement*.
Artikkel i OECDb 2008. OECD, Paris.
- Elstad, E. (2008): *Den norske skolen har kvalitetsutfordringer*.
Er accountability løsningen?
Lysark fra forelesning på skolenettet, juni 2009.
<http://skolenettet.no/nyUpload/Eyvind%20Elstad.pdf>
- Fevolden T. & Lillejord S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*.
Universitetsforlaget, Oslo.
- Fuglestad, O.L. (2006): *Leiing som kulturutvikling*.
Artikkel i Møller & Fuglestad (2006), side 179 – 198)
- Hagen, A. (2005): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen –
Kartlegging av kunnskapsstatus*.
Fafo-notat 2005:31, Oslo.

- Hagen, A. et.al. (2004): *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*.
Fafo-notat 2004:03, Oslo.
- Haug, P. (2007): *Kvalitet i skulen*.
Notat, Høgskulen i Volda. <http://www.hivolda.no/kio>
Mai 2009.
- Hopkins, D. (2008): *Realising the potential of system leadership*.
Artikkel i OECD (2008b): *Improving School Leadership – Volume 2*.
- Høgskolen i Lillehammer (2009): *Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering*.
http://konferanser.hil.no/konferanser/nasjonalt_netverk_for_kvalitetsvurdering
Mai 2009.
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*.
Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.
- Irgens, E.J. (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*.
Fagbokforlaget, Bergen.
- Johnsen, G. (2006): *Intervjuet*.
Artikkel i Fuglseth og Skogen (red.):
Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.
Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996):
Stortingsmelding nr. 47 (1995-96)
Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingsystem.
KUF, Oslo.
- Kjærnsli, M. et al. (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget, Oslo
- Krogh-Jespersen, K. (2002): *School Effectiveness og dansk skolepolitikk*.
Artikkel i Unge Pædagoger nr. 1, 2002, side 1 – 22.
- Kunnskapsdepartementet (2002) *Førsteklasses fra første klasse*.
NOU 2002:10.
- Kunnskapsdepartementet (2003) *I første rekke*.
NOU 2003:16.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Videre utvikling av nasjonale prøver og kartleggingsprøver*.
Brev til Utdanningsdirektoratet 23.05.2006.
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen*.
Kunnskapsdepartementet, Oslo.

- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*.
Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Langfeldt, G. (2006): *Resultatforbedring som ledelsesutfordring*.
Artikkel i Møller & Fuglestad (2006), side 75 – 87.
- Lillegården kompetansesenter (2009):
LP-modellen har som mål å utvikle gode læringsmiljø.
<http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/>
April 2009.
- Læringslabben (2009): *Hva er Læringsspindel?*
http://www.laeringslaben.no/laeringsspindel_2.html
April 2009.
- Marheim Larsen, I. (2003): *Tradisjonelle ledelsesprinsipper under press – forvitring eller fornyelse?* I Marheim Larsen, I. og Stensaker B. (red):
Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene.
Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*.
Børsens Forlag, København.
- Møller et.al. (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*.
Acta Didactica 1/2006, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. & Fuglestad O.L. (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*.
Universitetsforlaget, Oslo.
- Møller J. & Paulsen J.M. (2001): *Ledelsesorganisering i videregående skole. Et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole*.
Acta Didactica 2/2001, Universitetet i Oslo.
- Møre og Romsdal fylke (2009): *Ud-15/09 A -- Arbeid med kvalitet i vidaregåande opplæring i Møre og Romsdal - Kvalitetsplan for 2009 – 2013*.
<http://www2.mrfylke.no/web/fsksaker.nsf/vissaker/03F1E57FE3F121C7C12575AD002AE4A0?OpenDocument>
Mai 2009.
- Norsk Skolelederforbund (2009): *Arbeidstidsavtalen SFS 2213*.
<http://www.nslf.no/searchdetails.aspx?pid=543&docid=10>
Mai 2009.
- NOU 1988:28 (1988): *Med viten og vilje*.
Forvaltningstjenesten, Statens trykningskontor, Oslo.

- NOU 1991:4 (1991): *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.
Forvaltningstjenesten, Statens trykningskontor, Oslo.
- NSD (2009): *Personvernombudet for forskning*.
<https://pvoportal.nsd.no/Meldeskjema/>
April 2009.
- OECD (2008a): *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and practice*.
OECD, Paris.
- OECD (2008b): *Improving School Leadership – Volume 2: Case Studies on System Leadership*.
OECD, Paris.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*,
Artikkel i Sivesind (2006), side 136 – 147.
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode – en innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*.
Universitetsforlaget, Oslo.
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkning ved tusenårsskiftet*.
Fagbokforlaget, Bergen.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*.
Fagbokforlaget, Bergen.
- Senge, P. M. (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*.
Egmont hjemmets bokforlag, Oslo.
- Sivesind, K. et.al. (red.) (2006): *Utdanningsledelse*.
Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Stake, R.E. (1995): *The Art of Case Study Research*.
Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Stake, R.E. (2006): *Multiple Case Study Analysis*.
The Guilford Press, New York.
- Stette, Ø. (red.) (2006): *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*.
PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003):
Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)

Ot.prp. nr. 67 (2002 – 2003)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004):

Kultur for læring.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)

Utdanningsdirektoratet (2009a): *Fra ord til handling.*

<http://www.udir.no/Artikler/Fra-ord-til-handling/>

April 2009.

Utdanningsdirektoratet (2009b): *Fra ord til handling – verktøy.*

<http://www.analyzethis.no/ordtilhandling/>

April 2009.

Yin, R. (2003): *Case Study Research – Design and Methods. Third edition.*

Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Aasen, P. (2006): *Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv.*

Artikkel i Sivesind (2006).

Vedlegg.

1. Informasjonsskriv til informantene
2. Intervjuguide
3. Oversikt over koder og kategorier
4. Eksempel på kategorisering av en intervju-utskrift

Bjørn Johannessen
Romsdal videregående skole.

Molde, 05.01.09.

Til rektorer som deltar som informanter i min masteroppgave i skoleledelse.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om kvalitetsutvikling i videregående skoler.

Jeg forespør med dette om du er villig til å delta i et forskningsprosjekt som ledd i mitt masterstudium i skoleledelse.

Prosjektet har som formål å øke vår kunnskap om kvalitetsutvikling i skolen, og hvilken rolle og hvilke muligheter rektorene har i dette arbeidet.

Informasjonen hentes i hovedsak inn fra intervju med deg, der følgende tema tas opp:

- Hvordan forstår rektor begrepet kvalitet i skolen ?
- Hvordan avspeiles arbeidet med kvalitetsutvikling i skolens daglige drift?
- Hvordan muliggjør skolens organisering et kontinuerlig arbeid med resultatforbedring?
- Hvilken rolle og hvilke muligheter har rektor i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen?

Informasjonen skal nyttes i bearbeid form i en masteroppgave, der de fem skolene som blir omtalt, blir behandlet som ulike kasus. Det vil bli gitt en generell informasjon om skolene, som blir anonymisert. All informasjon som gis av informantene blir anonymisert i publikasjonen.

Intervjuene, som tas opp som digitale lydfiler, blir slettet innen utgangen av 2009. Intervjuene blir bearbeidet, og gjengis enten som omtaler, eller som enkelte sitater, og kan ikke spores tilbake til den faktiske informanten. De originale utskrevne intervjuene blir også slettet når oppgaven er godkjent.

Undertegnede samt veileder er pålagt taushetsplikt. Veileder er Roy Asle Andreassen, Høgskolen i Volda, tlf. 907 53031. Alle data skal behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta som informant. Samtykket til å delta kan trekkes tilbake uten å oppgi grunn så lenge studien pågår.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Bjørn Johannessen
tlf 922 97625

Intervjuguide – Masteroppgave for Bjørn Johannessen, 2008/2009.

Kasus: Rektors rolle og muligheter i kvalitetsarbeidet i en videregående skole

Hovedtema for intervjuet:

1. Kvalitetsforståelse.

- o Hvordan oppfatter rektor begrepet kvalitet i skolesammenheng?
- o Har det noen hensikt å skille mellom struktur-, prosess- og resultatkvalitet?
 - Hva innebærer resultatkvalitet?
- o Oppfattes begrepet kvalitet ulikt fra ulikt ståsted?
 - Elever, lærere, skoleledere, foresatte, politikere, fylkesadministrasjon?
- o Hvordan vurderer rektor kvalitetsnivået i egen skole?
- o Hvilke indikatorer kan nyttes for å vurdere resultatkvaliteten?
- o Blir dette gjort i dag?
- o Hvordan følges dette i såfall opp internt i skolen?

2. Administrasjon.

- o Hvordan prioriterer rektor arbeidet med kvalitetsutvikling i en arbeidssituasjon der resultater som etterspørres gjerne er av økonomisk art, og der det også er krevende administrativt arbeid knyttet blant annet til bygningsforvaltning?

3. Kvalitet i daglig drift.

- o Hvordan avspeiles arbeidet med kvalitetsutvikling i skolens daglige drift? Hva legger rektor vekt på i kvalitetsarbeidet? Hvorfor? Finnes hindringer?
- o Hvordan arbeider rektor for å utvikle kvaliteten videre, på ulike nivå?
 - På et overordnet skolenivå, overfor avdelingsledere, lærere, elever?
 - Samarbeid med næringsliv/arbeidsliv utenfor skolen?

4. Utvikling av pedagogisk praksis med tanke på økt kvalitet?

- o Hvordan er rektors muligheter for påvirkning?

5. Organisering for kvalitet.

- o Hvordan muliggjør skolens organisering et kontinuerlig arbeid med resultatforbedring? Hvilke muligheter har rektor for påvirkning av dette arbeidet i spesielle retninger?
- o Finnes alternativ organisering som ivaretar kvalitetsutvikling på en bedre måte?

Molde 07.12.08

Bjørn Johannessen

Oversikt over koder og kategorier.

Kodene som ble nyttet, følger forskningsspørsmålene. Under hvert forskningsspørsmål (kode) ble det nyttet flere kategorier. Her er en oversikt:

<u>Kode:</u>	<u>Kategori:</u>
Kvalitet	Definisjon Ståsted (hvem definerer) Indikatorer Refleksjon Utviklingstiltak Opplevde utvikling
Organisering	Strukturer/System Reorganisering Delegering Ledelsesutvikling Administrasjon Prioritering av administrasjon Samarbeid Involvering Fagforening Arbeidstid
Rolle/muligheter	Forventning fra personalet Strategi Personalutvikling/Lederutvikling Opplevde muligheter Nettverk for ledere

Kvalitet

- Har du noe inntrykk av at begrepet "kvalitet i skolen" oppfattes forskjellig fra ulikt ståsted?
 - Det er jeg faktisk litt usikker på. Hvis lærere sier at man har god kvalitet i skolen hvis man har utstyr, og/eller når det er lærere med god kompetanse, så henger dette sammen. Utgangspunktet mitt for å tenke kvalitet, er på den opplæringa som eleven får. Så er det en rekke rammefaktorer som er med på å påvirke dette, som for eksempel å velge riktig mann på riktig plass, så tilsettingsprosessen med å velge riktig person, er vesentlig i den sammenhengen.

Organisering

- Har dere gjort spesielle grep med tanke på kvalitetsutvikling?
 - Jeg ble rektor i 2004 for den sammenslåtte skolen ut fra tre tidligere selvstendige videregående skoler. Da tenkte jeg som så, at hvis vi skal få god kvalitet her, så må jeg først ha en organisasjon der kvalitet kan utvikle seg på en fornuftig måte. Det var punkt én, og vi brukte ett år på å definere hvordan organisasjonen skulle se ut med utgangspunkt i elevene og gruppene og det som skjer i verksteder og klasserom. Når den organisasjonen var på plass, da gikk vi inn i et prosjekt som handlet om innholdet i opplæringa, et utviklingsprosjekt som skulle ha fokus på dette. Prosjektet het "Meir mestring og læring ved Borgund videregående skole". Det handlet om hvordan elever og lærere kan samspille på en slik måte at de får best mulig ut bytte av den opplæringa de får. Da er det noe som er lurere å gjøre enn andre ting, og for hele skolen var det at vi måtte ha system som støttet læreren. Hva er det vi skal huske på, hvilke prosesser er det vi skal ha sammen med elevene. Hvordan skal vi for eksempel skape et tillitsforhold når man begynner på skolen. (6:35) For det handler om relasjoner.

Utvikling

Og så handler det om å ha rett fagperson på rett fag. For de avdelingene som er kommet lengst i prosjektet, lar vi ha stor frihet ute i lærerteamene for å definere selv hvordan løser vi oppgaver innen sine undervisningsgrupper på en best mulig måte med utgangspunkt i vår kompetanse. Dette er det lærerteamet som står for.

Delegering

Et annet grep vi gjorde, det var å ta fatt i begrepet læring. En så stor sammensatt skole som vår, der det er stor forskjell i tradisjonene, som skyldes blant annet hvilken utdanning du har i bunn, der sa jo alle at de visste hva som ligger i læring. Alle mente at de pratet om det samme. Og når de da skal prate med

Utviklingsarbeid