

Kai Myrvang

Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?

Masteroppgave i skoleledelse

NTNU 2009

Forord

Mitt masterstudium i skoleledelse startet ved Høgskolen i Bodø skoleåret 2000/01, og ble videreført ved NTNU fra høsten 2006. Det har således vært en lang vei fra oppstart til avslutning. Underveis har arbeidet blitt forsinket av uforutsette jobbmessige forhold, men etter at jeg tok opp studiet igjen i 2006 har det aldri vært aktuelt å skrinlegge prosjektet.

Å utvikle kvalitet er helt sentralt i den skolehverdag jeg som skoleleder lever midt oppe i. Arbeidet med oppgaven har derfor vært opplevd som svært praksisnært og relevant, og jeg føler det har påvirket mitt virke som skoleleder på en verdifull måte. Derfor er jeg takknemmelig både overfor arbeidsgiver og skoleeier som har gjort det mulig for meg å få gjennomført dette arbeidet, og jeg håper at jeg i årene framover kan yte tilbake med å bidra positivt til utviklingen og driften av skolen.

Jeg er stor takk skyldig til veileder Roy Asle Andreassen, som har loset meg gjennom arbeidet på en inspirerende og utfordrende måte. Takk også til Per Frostad, som har hjulpet meg med å forstå SPSS og statistikk på et tidspunkt da jeg var svært usikker på hva, hvordan og hvorfor i forhold til dette. Og ikke minst takk til alle de skolelederne rundt omkring i Norges land som velvillig har brukt av sin tid til å besvare undersøkelsen.

Brønnøysund, 25.06.09

Kai Myrvang

Sammendrag

Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?

Mastergradsoppgave i skoleledelse, NTNU 2009

Kvalitetsdebatten har nå preget skolen i en rekke år. Myndigheter, skoleeiere, foreldre, elever, næringsliv og media har sine forventninger og krav til skolen, og disse er løftet fram i lyset godt hjulpet av internasjonale undersøkelser som forteller at norsk skole på en rekke områder ikke presterer godt nok. De eksterne forventninger til skolen er imidlertid ikke nødvendigvis sammenfallende med det de ansatte i skolen oppfatter som kvalitet i forhold til arbeidet med barn og unge. I dette spenningsfeltet er det skoleledernes oppgave å manøvrere med til dels uklare styringssignaler og delegert ansvar. Skolelederne (rektorer og mellomledere) får dermed stor innflytelse på, og stort ansvar for, utvikling av kvalitet i egen skole. Den avgjørende faktoren i kvalitetsarbeidet blir derfor, etter min mening, hva skoleledere selv legger i kvalitetsbegrepet.

Forskningsfeltet er skoleledere i den videregående skolen. Undersøkelsen er foretatt gjennom en survey som involverer rektorer og mellomledere i den videregående skolen over hele landet. Spørsmålene er satt opp med bakgrunn i NOU 2003:16: *I første rekke*, hvor kvalitetsbegrepet deles inn i strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet.

Dataene er registrert og behandlet i statistikkprogrammet SPSS, ver. 15.0. T-tester og faktoranalyse er de dominerende metoder i dette arbeidet. Med bakgrunn i valgt teori er så resultatene analysert og drøftet.

Undersøkelsen konkluderer med at skoleledernes oppfatning av kvalitet fokuserer på prosessene i skolen, og ikke resultatene. Sentrale ideer i New Public Management-tenkningen samsvarer også i liten grad med skoleledernes oppfatning av hvordan kvalitetsarbeid i skolen drives. Dette er helt i samsvar med det tidligere undersøkelser i norsk skole viser. Videre finner vi en del signifikante forskjeller mellom oppfatning av kvalitet avhengig av kjønn, utdanningsbakgrunn og formell utdanning i skoleledelse. Om man er rektor eller mellomleder, eller hvor gammel man er, spiller derimot mindre rolle når det gjelder synet på kvalitet.

INNHold

Sammendrag

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Begrepet kvalitet	2
1.3 Norge i en internasjonal sammenheng	4
1.4 Stortingsmeldinger og NOU	5
1.5 Tidligere forskning	6
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
2. Design og metode	10
2.1 Kvantitativ vs. kvalitativ metode	10
2.2 Begrunnelse for valg av variabler	11
2.2.1 Kjønn	12
2.2.2 Alder	12
2.2.3 Type skoleleder	13
2.2.4 Utdanningsbakgrunn	14
2.2.5 Formell utdanning i skoleledelse	15
2.3 Kjennetegn ved oppgaven	16
2.4 Ethiske vurderinger	17
2.5 Utvelgelse av respondenter	19
2.6 Frafall	20
2.7 Betragtninger om undersøkelsens reliabilitet og validitet	21
2.8 Metoder i databehandlingen	24
2.8.1 Forberedelser i SPSS	24
2.8.2 Metode for variabelreduksjon og påvisning av sammenhenger	25
2.8.3 T-tester ved sammenlikning av gjennomsnitt	26
2.8.4 T-tester på ett utvalg	26
2.8.5 Korrelasjonsanalyse med utgangspunkt i variabelen alder	26
3. Teoretiske perspektiv	27
3.1 Skole som livsverden eller systemverden?	27
3.2 New Public Management	28
3.3 Byråkratiet kommer vi ikke unna	29
3.4 Paradigmeskiftet	30
4. Sammenhenger i datamaterialet	33
4.1 Funn etter faktoranalyse med regresjonsanalyse	33
4.1.1 Strukturkvalitet	33
4.1.2 Resultatkvalitet	33
4.1.3 Prosesskvalitet	33
4.2 Funn ved t-tester ved sammenlikning av gjennomsnitt	34
4.2.1 Kjønn	34
4.2.2 Type skoleleder	35

4.2.3 Utdanningsbakgrunn	35
4.2.4 Formell utdanning i skoleledelse	35
4.3 Funn etter korrelasjonsanalyse med utgangspunkt i variabelen alder	36
4.4 Kjennetegn i forhold til New Public management- tenkning	36
4.5 Strukturkvalitet, resultat-kvalitet og prosesskvalitet	38
5. Drøfting og konklusjoner	39
5.1 Hvilke sider av kvalitetsbegrepet synes skolelederne er viktigst?	39
5.2 Bakgrunnsvariablenes innvirkning	40
5.2.1 Kjønn	40
5.2.2 Alder	41
5.2.3 Type skoleleder	41
5.2.4 Utdanningsbakgrunn	42
5.2.5 Formell utdanning i skoleledelse	43
5.3 I hvilken grad har skolelederne gjort sentrale ideer i New Public Management-tenkingen til sitt egne?	45
6. Analyse av forskningsprosjektet	48
6.1 Betragtninger om oppgaven	48
6.2 Områder for videre forskning	49

Referanseliste

Vedlegg:	I: Spørreskjema
	II: Brev til fylkeskommunene
	III: Brev til skolene
	III a: E-post sendt rektor
	III b: Vedlegg til e-post
	IV: Følgrebrev med undersøkelsen
	V: Deskriptiv statistikk variabler
	VI: Faktoranalyser

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne mastergradsoppgaven handler om kvalitet. Begrepet er i løpet av kort tid blitt innarbeidet og integrert i all diskusjon om skolen. Det har medført et sterkere søkelys på læringsresultater, spesielt karakterer og gjennomføring, det er satt fokus på betydningen av en god skoleledelse og rektors styringsrolle. I kjølvannet av dette er det også blitt større vektlegging av brukermedvirkning, innsyn og tilsyn. Dette er en utvikling som ikke har sprunget ut fra skolens indre, men det er et resultat av den utviklingen og det samfunnssyn som nå har vært rådende i flere tiår innenfor offentlig virksomhet, og som kalles for New Public Management.

Norsk skole har tradisjonelt i stor grad vært preget av vektlegging av samarbeid, demokratisering, lokalt utviklingsarbeid og egenlæring. Nå stilles det langt større krav til skolelederne når det gjelder effektivitet, resultatoppnåelse og lojalitet, og dette stiller nye og utfordrende krav til skolelederne, både rektorer og mellomledere.

Begrepet kvalitet har mange fasetter, og ulike personer vektlegger ulike sider av begrepet. Dette kommer tydelig til syne i videregående skoler, som gjerne er store og komplekse. Mange arbeidsoppgaver kan ikke løses i et samlet fellesskap, men det pedagogiske personalet må i stedet arbeide ved siden av hverandre i avdelinger og seksjoner. Også når det gjelder skoleutvikling og måltenkning, skjer dette i stor grad parallelt i stedet for samlet. Å utvikle kvalitet i skolen blir dermed en krevende ledelsesoppgave, der rektor og de andre skolelederne må balansere mellom eksterne krav og forventninger, årelange tradisjoner i egen skole og et divergerende syn internt på hva kvalitet i skolen innebærer.

I denne sammenheng er det etter min mening av vesentlig interesse å få en klarhet i hva skoleledere i den videregående skolen legger i begrepet kvalitet, og om det er forskjeller mellom ulike grupper av skolelederne. Denne oppgaven forsøker å få en klargjøring av dette. Resultatene vil kunne si noe om hvor kvalitetsarbeidet står i skolen i dag, om det er samsvar

mellom eksterne forventninger og realitetene i egen skole, og kanskje noe om hvilken retning kvalitetsarbeidet kommer til å gå i.

1.2 Begrepet kvalitet

Ifølge Politikens filosofileksikon (Lübcke 1983) kommer ordet kvalitet fra det greske ordet ποιotes, ”hvordanhet”, som på latin benevnes som qualitas. I tillegg til de målbare objektive kvaliteter, har tingene også subjektive kvaliteter, som avhenger av hvordan de oppfattes av oss.

Begrepet brukes i dag i svært mange sammenhenger, fra kvalitet på et konkret industrielt produkt, til utøvelsen av et arbeid, til kvalitet på prosesser. I det første tilfellet er det gjerne konkrete, klare og udiskutable krav som skal tilfredsstilles ut fra definerte normer, mens i det siste tilfellet er oppfatningene av kvalitet i stor grad avhengig av øyet som ser. Denne oppgavens tema er å kartlegge hva skoleledere i den videregående skole legger i kvalitetsbegrepet. Innledningsvis blir det viktig å forsøke å strukturere og klargjøre innholdet i begrepet, da dette er en forutsetning for å kunne foreta en undersøkelse med påfølgende drøfting av resultatene.

Keith Morrison (1998) gir en grundig oversikt over ulike måter å definere begrepet på, og ser videre på anvendeligheten i skolen. Han skiller mellom

- Kvalitet som oppfylling av brukerens ønsker
(Quality as that which the consumer defines the quality)
- Kvalitet som pålitelighet, der feil ikke oppstår
(Quality as reliability)
- Kvalitet som det ypperste som kan oppnås
(Quality as excellence)
- Kvalitet som oppfylling av gitte mål
(Quality as the extent to which predefined objectives have been met)
- Kvalitet som samsvar med fastsatte prosedyrer
(Quality as fitness of purpose)
- Kvalitet som oppfylling av standardkrav
(Quality as conformance to specifications)

Morrison erkjenner at debatten om kvalitet i skolen er sterkt påvirket av prinsippene for kvalitetsutvikling i industri og næringsliv. Men han slår også fast at skole og utdanning er et komplekst felt hvor mange ulike hensyn skal ivaretas. Disse hensynene kan stå i direkte motsetning med hverandre i skolens hverdag, og det må derfor bli mer et spørsmål om å la de ulike syn på kvalitet få leve side om side. Det multifasetterte innholdet til kvalitetsbegrepet medfører således at søking etter et enkelt eller avgrenset syn på kvalitet ikke vil bære frukter. I forhold til opplistingen av kvalitetsbegrepets ulike sider (se ovenfor), oppsummerer Morrison med: "For education, it is probably true to say that at some time all the preceding views of quality will be necessary" (ibid, 92).

I Stortingsmeldingen NOU 2003:16 *I første rekke* erkjennes det også innledningsvis at begrepet kvalitet inneholder mange betydninger:

Disse oppfatningene er ofte subjektive og avhengige av den enkeltes tilknytning til opplæringen, og kan være i konkurranse med hverandre. Opplæringsvirksomhet er preget av politiske, ideologiske og verdimessige ideer, noe som gjør at det som anses å være kvalitet for noen, ikke nødvendigvis er det for andre. Samlet sett gjør dette det til en utfordring å definere kvalitet for opplæringsfeltet og finne et kvalitetsbegrep som flest mulig kan slutte seg til, som er operasjonaliserbart, og som ikke er for statisk eller snevert (NOU 2003:16, 64).

I utredningen foretas så en definisjon, som innebærer at kvalitetsbegrepet deles i tre områder: Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Strukturkvaliteten tar for seg ytre forutseninger og rammer som opplæringen foregår innenfor. Dette omfatter både ressurser og organisering av skole og opplæring. Prosesskvaliteten handler om arbeidet med opplæringen, og de aktiviteter som foregår i skolen direkte knyttet til opplæring. Her inngår metode, innhold, læringsmiljø og utviklingsarbeid. Resultatkvaliteten består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og er det overordnede kvalitetsmål (ibid, 65).

KOSTRA (KOMmune-STat-RApportering) er et nasjonalt informasjonssystem som gir styringsinformasjon om kommunal virksomhet, herunder skoleverket. Her defineres kvalitet som "helheten av egenskaper og kjennetegn et produkt eller tjeneste har, som vedrører dens evne til å tilfredsstille krav eller behov" (Statistisk sentralbyrå 2008). Denne definisjonen av kvalitet tar utgangspunkt i brukerbehovet for de aktuelle produktene eller tjenestene. Den er interessant i denne sammenheng fordi KOSTRA har en sentral rolle som premissleverandør for styring av skoleverket.

KS (2008) definerer kvalitet som å tilgodese behovene og innfri forventningene til:

- brukerne – først og fremst elevene, men også foresatte og arbeidslivet
- profesjonene – lærere, skoleledere og andre ansatte i skolen
- oppdragsgiverne – de statlige myndighetene og skoleeierne

Denne definisjonen er sterkt preget av tankegangen i New Public Management (se punkt 3.2). Siden KS representerer hovedtyngden av skoleeierne i Norge, er det grunn til å tro at denne definisjonen av begrepet kvalitet også vil gi klare føringer til skolelederne, og da spesielt rektorene. Men også KS poengterer at det er snakk om en helhetsorientering når kvalitet i opplæringen skal vurderes.

1.3 Norge i en internasjonal sammenheng

Et særtrekk ved den skolepolitiske diskusjon i Norge har vært at skolen er et nasjonalt anliggende som gjenspeiler og formes av vår egen historie, kultur og politiske målsettinger. Dette har også vært gjeldende for andre land (Utdanningsforbundet 2007). Overnasjonale institusjoner, både innenfor det politiske og økonomiske området har imidlertid satt utdanningspolitikk på dagsorden med sammenlikninger, anbefalinger og føringer for medlemslandene. OECD (Organisation for economic cooperation and development) har her en spesielt sterk og unik stilling som premissleverandør (Karlsen 2002). OECDs målsetting er primært økonomisk vekst og utvikling, og ser utdanning i lys av dette:

Education and lifelong learning today play a critical role in the development of our economies and societies. This is true in the world's most advanced economies as well as in those currently experiencing periods of rapid growth and development. Human capital has long been identified as a key factor in driving economic growth and improving economic outcomes for individuals, while evidence is growing of its influence on non-economic outcomes including health and social inclusion (OECD 2005, 1).

Som et resultat av OECD sitt fokus på utdanningssystemenes betydning for økonomisk vekst, har internasjonale sammenligninger satt dagsorden for utforming og endringer av de nasjonale utdanningssystemene. PISA (Program for International Student Assessment) tar for seg 15-åringenes ferdigheter innen lesing, matematikk og naturfag. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse av leseferdighet blant elever på 4. trinn, mens TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er et internasjonalt forskningsprosjekt der realfagundervisning på ulike klassetrinn blir sammenliknet i en rekke land.

Norske elever ligger under OECD-gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag, ifølge PISA 2006. Dessuten har Norge hatt en tilbakegang i perioden 2000-2006 (Utdanningsdirektoratet 2007). Dette var den direkte årsaken til at statsminister Jens Stoltenberg brukte nyttårstalen 2008 til å snakke om utfordringene i skolen. Her sa han blant annet:

I Norge er vi vant til å ligge på toppen i internasjonale sammenligninger. Men for en knapp måned siden fikk vi en internasjonal rapport på bordet, som viste at norsk skole på viktige områder ligger langt fra toppen. Ja, vi ligger under gjennomsnittet. Dette er et alvorlig varsel. Regjeringen har oppfattet beskjeden (Stoltenberg 2008).

1.4 Stortingsmeldinger og NOU-er

Regjeringen har de siste årene kommet med en rekke stortingsmeldinger som dreier seg om kvalitet i skolen. Selv om politisk farge på regjeringer har endret seg og statsråder er skiftet ut, peker utviklingen hele tiden i retning av et tydeligere fokus på kvalitet i skolen.

I kvalitetsutvalgets hovedinnstilling NOU 2003:16 *I første rekke* sies det at et viktig ledd i kvalitetsarbeidet er å ha et større fokus på elevenes læringsutbytte i grunnopplæringen. Dette med tanke på sikre både den enkeltes behov og samfunnets behov for godt utdannet arbeidskraft. I denne innstillingen defineres også de tre ulike kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat kvalitet (ibid).

New Public Management som styringsideologi i skolen kommer tydelig inn ved St.melding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. I forordet slås det fast at skolen står overfor et

systemskifte under mottoet frihet, tillit og ansvar. Oppfatningen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom sentral styring helt ned til detaljnivå, erstattes med troen på at den enkelte skoleeier, skoleleder og lærer selv best vet hvordan god læring skapes og gjennomføres innenfor de nasjonale målsettinger. Skolene skal gis større mulighet til lokal og individuell tilpasning, basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Videre sies det i forordet at lærere og skoleledere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs.

Dette følges så opp i St.meld. nr.16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*, der det i forordet klart uttrykkes at resultatene som oppnås i skolen (i form av ferdigheter og kunnskaper til elevene) i dag ikke er tilfredsstillende.. Hele stortingsmeldingen har fokus på tiltak innenfor skolesektoren for å øke elevenes læringsutbytte, og skoleledelsens ansvar for å få dette til, presiseres spesielt (ibid, 72.)

Regjeringen sier videre i St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* at den vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også at det vil bli stilt krav om en sterkere lokal ledelse. Regjeringen forventer at skoleeierne tar et større ansvar for oppfølging av elevenes utbytte av opplæringen, men også at den samtidig skal tilby mer støtte til dette arbeidet fra nasjonalt hold. I denne stortingsmeldingen foreslår regjeringen å opprette en nasjonal skolelederutdanning.

I alle disse nevnte publikasjoner, samt St.meld. nr 28 (1998-99) *Mot rikare mål* og NOU 2002:10 *Førsteklasser fra første klasse*, påpekes den sentrale rollen som skolelederne har i arbeidet med å skape kvalitet og gode resultat i skolen.

1.5 Tidligere forskning

Studier av "school effectiveness" i London på 70-tallet konkluderer med at en skoles kvalitet har avgjørende betydning på elevenes læringsutbytte, også når en tar hensyn til elevenes forutsetninger (Rutter og Maughan 2002). Disse funnene var et brudd med den tidligere gjengse oppfatning om at det bare var marginale bidrag til en elevs utvikling som skolen kunne gi sammenlignet med hva heimen kunne gi (ibid). Slik sett ga studiene i London startskuddet til omfattende forskning på hvilke forhold som kjennetegner effektive skoler.

Forskningen på skoler i London har vært fulgt opp, og et fellestrekk ved alle studiene, er at skoler som presterer bra, kjennetegnes ved et godt lederskap (ibid). Dette omfatter at ledelsen skaper strategiske visjoner og mål, det arbeides i personalet for å gjøre disse visjoner og mål til organisasjonens egne, det legges til rette for kollegialt samarbeid, og det vies oppmerksomhet til stabens ønsker og krav.

SOL-prosjektet (Skole og ledelse) var den norske delen av det internasjonale forskningsprosjektet The Successful School Leadership Project (2001-05). Med bakgrunn i 12 utvalgte demonstrasjonsskoler bekreftet den norske undersøkelsen at god skoleledelse er en avgjørende faktor for kvalitetsutvikling i skolen. Ledelse i demonstrasjonsskolene karakteriseres ved utstrakt teamarbeid, der et vedvarende fokus på elevenes og personalets læringsprosesser synes å være avgjørende for å lykkes i å utvikle skolen (Møller og Fuglestad 2006).

Skolelederundersøkelsen 2005 setter fokus på arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Bare rektorer var målgruppe for undersøkelsen. Nesten samtlige av disse mener at deres egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand. Bedre kvalitetsrutiner knyttes særlig opp mot etablering av medarbeidersamtaler med skolens personale, samt rutiner for å følge opp ressurskrevende elever. Undersøkelsen bekrefter også at det faglige samarbeidet prioriteres i større grad jo høyere opp i grunnopplæringen en kommer

Forberedte elev- og konferansesamtaler er de to viktigste evalueringsverktøyene for å bedre elevenes læringsresultater. De nasjonale evalueringsverktøyene som eksamen, elevinspektørene og nasjonale prøver oppleves ikke som like viktige evalueringsverktøy for å utvikle skolen i positiv retning. Det hevdes at ”Samlet sett synes ikke etableringen av et nasjonalt system for evaluering å ha ført til store endringer i skolens innhold, arbeidsmåter, undervisningsopplegg og rektors arbeid med kompetanseutvikling i personalet” (Møller m.fl 2006, 10).

Rektorene anser at de viktigste kilder til egen læring er personlige refleksjoner over egen praksis, samt samtaler og diskusjoner med kolleger. Undersøkelsen viser også en signifikant sammenheng mellom formell lederutdanning og oppfatningen av at deltakelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, lesing av faglitteratur og personlig refleksjon over egen praksis er viktige bidrag i egen kompetanseutvikling. Nesten 40 prosent av rektorene som deltok i

undersøkelsen hadde ikke noen formell utdanning i organisasjon og ledelse, og bare 18,5 prosent hadde en lederutdanning av minst ett års omfang.

I sin hovedfagsoppgave, konkluderer Fjeld (2004) med at rektor opplever å lykkes når fellesskapet fungerer, når alle jobber sammen med glede og begeistring og får til noe sammen. Rektorene ønsker videre å konsentrere seg om de pedagogiske oppgavene og menneskene i skolen. Dermed vil hans/hennes relasjonelle ferdigheter i en lærende organisasjon stå sentralt.

Ifølge undersøkelse foretatt av Bæck og Ringholm (2004), vurderer den politiske og administrative toppledelse i kommuner og fylkeskommuner de viktigste faktorene som har betydning for kvalitet i skole/utdanning til (prioritert rekkefølge):

- rektors ledelseskompetanse
- lærernes pedagogiske kompetanse
- samarbeidet mellom lærer og elev
- statlige rammer for den kommunale økonomien
- utdanningen av lærerne
- kommunal oppfølging av kvalitetsarbeid/skolevurdering

Prioriteringene viser at skoleeier først og fremst er opptatt av de strukturelle forhold. Selv om topplederne gir et klart uttrykk for at det nå er viktigst å satse på innhold og kvalitet i skole og utdanning, er det likevel saker som angår økonomi og skolebygninger som er på dagsorden (ibid).

Statlig tilsyn er den faktoren som blir vurdert som minst viktig, og brukerundersøkelser anses også som lite sentrale. (Dette virker kanskje noe overraskende, men det er nok grunn til å tro at vurderingene fra skoleeierne i forhold til disse to punktene er noe endret siden undersøkelsen ble gjort for 5 år siden.)

Et fellestrekk for alle de refererte undersøkelser, er at de i sin helhet eller i svært stor grad er foretatt med grunnskolen som forskningsarena. I den mest omfattende av de norske undersøkelsene, Skolelederundersøkelsen 2005, utgjør rektorer i den videregående skolen bare ca. 14 % av utvalget. Den videregående skolen er i mange henseender fundamentalt forskjellig fra grunnskolen, og validiteten fra overnevnte undersøkelser med tanke på overføring til den videregående skole, er derfor usikker. Derfor vil signifikante funn i denne

masteroppgaven forhåpentligvis kunne bidra til å gi ny innsikt om ledelse og forståelse av kvalitetsarbeid i videregående skoler.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for oppgaven er skolelederens oppfatning av kvalitet i den videregående skole, og den overordnede problemstilling for oppgaven er

Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?

Dette vil bli undersøkt med bakgrunn i følgende underproblemstillinger, som da blir forskningsspørsmålene:

- Hvilke sider av kvalitetsarbeidet mener skolelederne er viktigst?
- Er det forskjeller i svarene på disse spørsmålene mellom rektorer og mellomledere, mellom kjønn, mellom ulike aldersgrupper, mellom ulike utdanningsbakgrunner (akademikere, personer med yrkesfaglig bakgrunn)?
- I hvilken grad har skolelederne gjort sentrale ideer i New Public Management-tenkingen til sitt egne?

Underproblemstillingene er valgt fordi de antas å kunne belyse den overordnede problemstillingen, og fordi det nødvendigvis må foretas en konkretisering og avgrensning av oppgaven.

2. Design og metode

2.1 Kvantitativ vs. kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning snakker en gjerne om to typer for tilnærminger til et saksområde: Kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden leter etter data som kan tallfestes og behandles statistisk i etterkant. Metoden er egnet når en ønsker å få fram data som er karakteristisk for store populasjoner. Vanligvis anvendes en survey, definert som ”en systematisk og strukturert utspørring av et (stort) utvalg personer om et hvilket som helst tema” (Ringdal 2001, 469). Som regel brukes et spørreskjema der alle respondentene svarer på de samme spørsmål. På bakgrunnen av de innkomne svar fra utvalget kan så generaliseringer gjøres gjeldende for populasjonen samlet. Gjennomføring av en survey stiller store krav til grundige forberedelser.

Arbeidsformen bygger på en oppfatning av at sosiale fenomener er objektivt observerbare, og observatøren er ikke deltagende sammen med respondentene når de avgir sine svar. Målet er å finne generelle årsakssammenhenger som preger det saksområdet en undersøker. Således knyttes den kvantitative metoden gjerne opp mot positivisme og naturvitenskapelig metode.

Kvalitativ forskningsmetode anvender derimot gjerne observasjoner og intervju som arbeidsredskaper. Sosiale fenomener er noe mer enn det som observeres, verdier tillegges en større rolle, og det er ikke mulig (kanskje heller ikke vesentlig) å framskaffe universelle lovmessigheter innenfor det tema som undersøkes. Den enkeltes forståelse av et fenomen skapes sammen med forskeren, og tolkningen av dataene blir det sentrale (hermeneutikk).

Tufte (2007) hevder imidlertid at det er vanskelig å finne et vitenskapsteoretisk skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode, det er ingen entydig kopling mellom kvantitativ metode og positivisme, heller ikke mellom kvalitativ metode og ikke-positivisme. Både kvalitative og kvantitative data kan tolkes innenfor rammen av positivisme og ikke-positivisme. Skillet går på hvordan resultatene fortolkes, og fortolkningen er sentral i hele forskningsprosessen, uavhengig av metode.

Kvantitativ og kvalitativ metode stilles gjerne opp som to motpoler i samfunnsvitenskapelig forskning. Det er imidlertid svært vanlig å kombinere begge metodene i ett og samme

forskningsprosjekt. Kvalitativ metode kan brukes innledningsvis som en forberedelse til en kvantitativ undersøkelse, og en kvantitativ undersøkelse vil gjerne avdekke nye forskningsspørsmål som kan følges opp kvalitativt (Grønmo 1996). Også i kvantitative undersøkelser kan verdier spille en rolle, og generelle sammenhenger kan også komme ut av kvalitative undersøkelser. En svært konstruktiv, men også svært arbeidskrevende innfallsvinkel, er å gjennomføre både en kvalitativ undersøkelse og en kvantitativ undersøkelse på samme forskningsspørsmål (metodetriangulering).

I denne oppgaven defineres problemstillingen som *Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?* Fokuset er lagt på generaliseringer gjeldende for populasjonen av skoleledere i den videregående skolen, og kvantitativ metode er derfor valgt. Dette gjør det også lettere å sammenligne ulike grupper av skoleledere (eks. med variabler kjønn og alder). Dersom valget hadde falt på en kvalitativ forskningsmetode, ville denne i praksis ha blitt gjennomført ved å intervju et sett med skoleledere. Fortolkningen av forskningsresultatene ville i så fall hatt større fokus på hvilke faktorer som bestemmer den enkeltes oppfatning av kvalitet i den videregående skole, og verdimeslige oppfatninger ville kommet tydeligere til syne.

En kombinasjon av ulike metoder ville kunne ha gitt langt større innsikt i saksfeltet, og verdimeslige sammenhenger ville ha kommet tydeligere fram. Men innenfor en rimelig ramme av en masteroppgave, ble det gjort en avgrensning som innebærer at det gjennomføres en survey, med fortolkninger på bakgrunn av denne.

2.2 Begrunnelse for valg av variabler

Det er allment akseptert at ledergrupper bør ha en variasjon i sammensetning: Å utnytte mangfold er på mange måter den viktigste ledelsesmessige utfordringen om man ønsker mer kreativitet og nyskaping i organisasjonen. Innenfor en kultur hvor beslutningsprosessene er preget av én klans perspektiver, hvor alle tenker og handler mer eller mindre ut fra samme mentale kart, oppstår det sjelden konstruktive spenninger mellom det bestående og noe nytt. Med andre ord, ting har en tendens til å bli som før (Kvålshaugen 2003).

Representerer norske skoleledere mangfoldet? Så å si alle har utdanning for å undervise i skoleverket, og de fleste har størstedelen av sin yrkeserfaring fra skoleverket, og den er som

regel mangeårig. Sett fra et ytre ståsted, kan det derfor virke som om at forutsetningene for å skape utviklingsorienterte skolelederteam er mangelfulle.

Denne oppgaven handler om hvordan skoleledere i den videregående skolen oppfatter begrepet kvalitet. Videre, kan vi definere ulike oppfatninger blant ulike typer skoleledere? Ifølge rådende oppfatninger, konkretisert ovenfor ved Kvålshaugen, vil det være en sterk fordel for utvikling av kvalitet i skolen at skoleledere representerer en variasjon. I hvilke variabler ligger i så fall denne variasjonen? Med dette som bakgrunn, samt en vurdering av hva som er naturlig å undersøke ved denne en kvantitativ undersøkelse (se avsnitt 2.1), er følgende variabler valgt ut:

2.2.1 Kjønn

I en skoleledelse (i likhet med alle andre ledergrupper, råd og utvalg) bør ingen kjønn være underrepresentert. Dette er både en allmenn oppfatning og et mål med stor grad av tverrpolitisk enighet. De to kjønnene har med seg ulike erfaringer, de tenker gjerne ulikt på en del spørsmål, og løser problemer og utfordringer fra ulike innfallsvinkler.

På denne bakgrunn fokuserer også undersøkelsen på forskjeller i oppfatning av kvalitet mellom kjønnene. Dersom det skulle vise at kvinnelige og mannlige skoleledere tenker ulikt også på dette området, er det et funn som nok vil bli tolket som en bekreftelse av betydningen av en jamn kjønnsfordeling i skolens ledergruppe. (Blant respondentene i denne undersøkelsen er fordelingen 56,5 % menn og 43,5 % kvinner.)

2.2.2 Alder

Respondentene har en aldersfordeling med median og gjennomsnitt på 53 år. Godt over halvparten av dagens skoleleder vil dermed være skiftet ut i løpet av den kommende 10 -15 årsperiode, og erstattet av andre som i dag er langt yngre. Dagens yngre skoleledere vil da i stor grad bekle rektorroller og være mellomledere, og i tillegg vil vi ha fått et betydelig innslag av nye skoleledere som i dag er rundt 30 – 35 år. De nye skolelederne vil være vokst opp i en annen tid, ha et annet forhold til teknologi, være flasket opp med en mer brukerstyrt

tankegang, og kanskje i større grad identifisere seg med systemverdenen enn det de avtroppende skolelederne gjør.

Dersom undersøkelsen viser at alder har signifikant betydning på skolelederens oppfatning av kvalitetsbegrepet, vil det indikere at norsk videregående skole er i forholdsvis rask utvikling mot en endret oppfatning av kvalitet i skolen. I så fall, bør vi heller ikke være overrasket dersom funnene kan tolkes slik at morgendagens skole i langt større grad enn i dag vil være preget av New Public Management-tankegangen, med forventet større vektlegging av arbeidet med kvalitetsutvikling og kvalitetssikring.

2.2.3 Type skoleleder

Dagens rektorer er arbeidsgivers representanter på arbeidsplassene, og forventes å være visjonære og handlekraftige i forhold til å lede alle sider av skolens virksomhet. Men i realiteten drives skolen i stor grad av mellomledere, som har et annet ståsted enn rektorene i organisasjonen. Mellomlederen har eksistert i norsk skole siden midten av 1990-tallet, da avtalen *Tid til ledelse* ga fylkeskommunene anledning til å lage nye ledelsesstrukturer på skolene. I løpet av kort tid er det gamle hovedlærersystemet erstattet med en mer linjerett struktur der mellomlederne, underlagt rektor, leder sine avdelinger. Dette innebærer administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, personalledelse og gjerne også et budsjettansvar innenfor sitt ansvarsområde (Paulsen 2008).

Mellomlederen befinner seg i området mellom skolens strategiske nivå (rektor og evt. andre toppledere) og det operative nivå (lærerne, den utøvende pedagogiske virksomhet). Hun/han er samtidig medlem av skolens ledelse, leder for sin avdeling, samt lærer og kollega. Mellomlederen opererer da i et felt der kryssende interesser gjerne møtes, og må opptre både som diplomat, taktiker og påvirker. I denne rollen har mellomlederen mulighet til å utøve direkte påvirkning på både skolens toppledelse og det pedagogiske personalet (ibid).

Mellomlederne kan dermed ha en ganske omfattende innflytelse i skolen. Dette forutsetter imidlertid at de ikke druknes med administrative gjøremål, og at rektor gir de et reelt handlingsrom. Dersom mellomlederne aktivt utnytter handlingsrommet, er de svært sentrale i skolens utøvende ledelse, og deres engasjement vil langt på vei være avgjørende for om en innovasjon/ending blir vellykket eller ikke.

Det er en lang vei fra Storting, departement og direktorat via skoleeier ned til den enkelte skole ved rektor, og videre gjennom mellomledere ned til den enkelte lærer i møtet med elevene i klasserommet. Ut i fra Lipskys (1980) teori om bakkebyråkratene og deres avgjørende betydning for hvordan arbeidet i en virksomhet utøves, samt det som er sagt ovenfor om mellomlederens posisjon i skolen, vil mellomlederen ha en svært betydningsfull rolle med tanke på om og hvordan kvalitetsmessige utviklingstiltak gjennomføres.

Ifølge Paulsen (2008) er temaet mellomledelse fraværende i norsk skoleforskning. I denne oppgaven ønsker jeg å gripe fatt i dette ved å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom rektorer og mellomledere i synet på kvalitet i skolen. I så fall vil det ha vesentlig betydning for hvordan kvalitetsarbeidet kan drives i skolen.

2.2.4 Utdanningsbakgrunn

Pedagoger og skoleledere i den norske videregående skole har, forenklet og karikert, to ulike utdanningsbakgrunner. Den typiske allmennfagslærer er akademiker med utdanning fra universitet, og føler for teoretisk kunnskap. Hun/han er oppdratt til å stille kritiske spørsmål, og er vant til å analysere og være kritisk til både spørsmål, forskrifter og påbud, og respekt for autoriteter er i utgangspunktet langt fra gitt. Allmennfagslæreren har som oftest all sin yrkeserfaring fra skoleverket. Den typiske yrkesfaglærer har derimot gjerne et fagbrev i bunn og en yrkeserfaring fra et annet arbeidsliv enn skolen, og tenker ofte kvalitet i forhold til et ferdig produkt. Yrkesfaglæreren har erfaring med å forholde seg til sjefer i andre virksomheter, der effektivitet, lønnsomhet og kundetilfredshet er svært viktige faktorer.

(Det er imidlertid mange varianter av utdanningsbakgrunner. Ledere med bakgrunn i for eksempel helsefag og mediefag har gjerne høgskoleutdanning, og kanskje også erfaringer fra et arbeidsfellesskap der teoretisk fagkunnskap er det viktigste arbeidsverktøyet for å løse praktiske utfordringer.)

Den videregående skolen er i dag som regel delt inn i avdelinger, der fagene bygger opp enhetene. Innenfor hver enhet er det egne kulturer som rår, og disse forsterkes lett siden leder og ansatte gjerne har samme faglige bakgrunn og erfaring. Et spenningsfelt i den videregående skolen er derfor de ulike kulturer og forskjellig syn på om disse bør få lov til å

leve, eller om man aktivt skal bryte disse ned. Det siste begrunnes gjerne ut fra nødvendigheten av helhetlig tenkning og felles skolekultur med felles visjoner og mål.

Med bakgrunn i det som her er sagt, er det grunn til å forvente at et lederteams grunnsyn og innfallsvinkler til kvalitetsarbeid ikke er konsistent, men avhengig av utdanningsbakgrunnen til medlemmene i teamet. I så fall vil det nok bety at skolen må akseptere og leve med ulike oppfatninger og arbeidsmåter her.

2.2.5 Formell utdanning i skoleledelse

I de seinere år har det vært sterkt fokusert på skoleledernes utdanning i skoleledelse. Det siste bidraget her er St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, der regjeringen varsler at den vil innføre lederutdanning for rektorer. Utdanningen skal ha et omfang på 30 studiepoeng, og den planlegges startet opp høsten 2009.

Fylkeskommunene har jamt over vært i forkant av dette, ved at de har iverksatt egne lederutviklingsprogram, og de har støttet opp om skoleledere som tar formell videreutdanning i skoleledelse, helt opp til masternivå. Det finnes også flere eksempler på at videregående skoler lyser ut mellomlederstillinger der det settes betingelse om at den som får stillingen, enten har formell utdanning i skoleledelse, eller forplikter seg til å ta det (eks. Ole Vig vgs høsten 2007, Brønnøysund vg skole høsten 2008)

Både Utdanningsforbundet og Norsk Skolelederforbund fronter også at formell utdanning i skoleledelse er viktig. Det er således allmenn enighet om at formell skolelederutdanning står sentralt i arbeidet med å lede og utvikle norsk skole på en best mulig måte.

Undersøkelsen tar derfor også opp spørsmålet om hvordan formell utdanning påvirker skolelederens oppfatning av kvalitet. Dersom signifikante forskjeller kan påvises her, betyr det at innføringen av den nasjonale skolelederutdanningen vil kunne endre den videregående skolens arbeid med kvalitet etter hvert som stadig flere rektorer og mellomledere skaffer seg slik utdanning. (I denne undersøkelsen har 44,8 % av respondentene lederutdanning med et omfang på minst 30 studiepoeng. 5,2 % har slik utdanning på masternivå.)

2.3 Kjennetegn ved oppgaven

Min problemstilling dreier seg om å kartlegge skolelederes oppfatning av kvalitet. Det velges en kvantitativ tilnærming med gjennomføring av en survey, dette beskrives nærmere i neste kapittel. Undersøkelsen gir primært en del svar på *hvordan* forholdene faktisk er, men teorivalget sammen med analyse og drøfting vil forhåpentligvis også gi noen svar på *hvorfor* ting er slik de er. Kalleberg (1996) sier dette er kjennetegn på et konstaterende forskningsopplegg.

I oppgaven drøftes resultatene opp mot de krav, forventninger og normer myndigheter, skoleeiere og andre har til kvalitet i skolen. Drøftingen vil da kunne gi en pekepinn på hvilke utfordringer som det kan settes fokus på framover for å fremme kvalitetsarbeid. Således vil også oppgaven inneholde elementer av både et vurderende forskningsopplegg og et konstruktivt forskningsopplegg (ibid).

Som er resultat av forskningsprosjektet vil vi da forhåpentligvis ha fått en større bevissthet om det vi ikke vet og det vi ikke forstår. En slik erkjennelse er et typisk resultat av forskning (ibid), og den danner grunnlaget for videre undersøkelser.

Oppgaven kan også sees i lys av Peder Haug (2007) sin oppdeling av kvalitetsbegrepet i fire ulike nivå: kvalitet som en deskriptiv term, analyse for å forklare den tilstanden en har funnet, kvalitet som en norm, samt handlingsorientering.

I undersøkelsen spørres skoleledere etter hva de mener er viktig for å oppnå god kvalitet i opplæringen. Her søker jeg etter en deskriptiv beskrivelse av hvordan skolelederne i den videregående skolen oppfatter begrepet kvalitet. Siden svarene også forteller noe om hva skolelederne oppfatter som idealer på hvordan tilstanden bør være, krysses grensene mot en normativ beskrivelse.

På det analytiske nivået forsøker jeg å forklare det som observeres. Ved å analysere og drøfte svarene i undersøkelsen, får vi innsikt hvorfor oppfatningene av kvalitetsbegrepet er slik de framkommer i undersøkelsen, både generelt og mellom ulike grupper skoleledere.

Forklaringene finnes ved å se resultatene av databehandlingen i lys av relevant teori, samt annen forskning på og kunnskap om forskningsfeltet.

Det fjerde og siste nivået til Haug fokuserer på handlingsorientering. Det vil si at man sier noe om hvordan man skal arbeide for å nå de oppsatte mål. Dette tas opp i drøftingen avslutningsvis, bl.a. ved å peke flere aktuelle videre forskningsspørsmål. Men divergerende syn på hva kvalitet er, kan gjøre det vanskelig å finne fellesnevner for tiltak videre.

I forkant av ethvert forskningsarbeid er det også nyttig for forskeren å minne seg selv på at alle bringer med seg sin egen forforståelse inn i et saksfelt. Denne er i stor grad bestemt av forskerens personlige oppfatninger og erfaringer, uten at hun/han nødvendigvis er bevisst alle sider av disse elementene. Forforståelsen ligger til grunn for både hva det settes søkelys på, hva det spørres etter, og i neste omgang hvordan resultatene fortolkes. Fortolkningene er dessuten basert på personlig utøvelse av skjønn og dømmekraft (Gilje og Grimen 1998).

Samfunnsvitenskapelig forskning er derfor aldri nøytral. Men forskeren må hele tiden bestrebe seg på å holde seg til saken og unngå tendensiøse og ikke-vitenskapelige vurderinger. Arbeidet må presenteres slik at andre i prinsippet kan gjenta undersøkelsen, gyldigheten av resultatene skal ikke være avhengig av hvem som har gjort denne. Resultatene skal altså være intersubjektivt gyldige (ibid). I dette ligger også at selv om ikke alle data kan tas hensyn til, må ingen relevante data utelates.

2.4 Etiske vurderinger

I all forskning må det gjøres etiske vurderinger på flere områder. Overordnede prinsipper i et hvert forskningsarbeid er at arbeidet er faglig og metodisk troverdig (Befring 2002). I dette inngår ærlighet og fokus på å unngå tilsiktede feil, både i forberedelse, gjennomføring og presentasjon: Forskingen skal fram! Hensynet til den faglige og metodiske troverdigheten kan, etter min mening, godt framstilles som forskningens grunnlov, og alle forskningsprosjekter må ha et gjennomgående søkelys på disse forhold.

Under arbeidet har jeg forsøkt å følge rådet til Kvale (1997) om å lage en etisk forskningsprotokoll, som innebærer at man har en plan for etiske vurderinger som må gjøres underveis i oppgaven. Disse vurderingene går på tre områder:

Informert samtykke

Hovedpoenget her er at informantene orienteres skriftlig om bakgrunnen for undersøkelsen, og hva den skal brukes til. Det må videre opplyses om at deltagelse er basert på frivillighet, og at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. I dette prosjektet har hensynet vært ivaretatt på tre nivå: Først gjennom forespørsel og informasjon til skoleeier, deretter til de enkelte skoler ved rektor, og så til de enkelte skoleledere.

Anonymitet

Hensynet til anonymiteten er ivaretatt ved at ingen spørreskjemaer er påført navn eller skole. Den enkelte respondent fikk anledning til å levere det utfylte spørreskjemaet i lukket konvolutt, slik at ingen på vedkommendes skole hadde anledning til å se skjemaet.

Videre ble datafilene som kunne gi koplinger mellom skjema og skole holdt adskilt fra hverandre på ulike lagringsmedier, og når data var registrert, var det ikke lenger mulig å knytte svarene tilbake til verken enkeltpersoner, skoler eller skoleeiere. Spørreskjemaene er også makulert i samsvar med pålegget fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Til slutt slettes også oversiktene over hvilke skoler som har deltatt i undersøkelsen.

Å sikre den enkeltes trygghet og å verne om anonymitet i alle ledd av undersøkelsen, er etter min mening et avgjørende kriterium for hvorvidt et forskningsprosjekt etisk kan forsvares eller ikke.

Konsekvenser

De etiske utfordringer er imidlertid vel så mye knyttet til publiseringen av dataene som innsamlingen (Sletvold 2007). I dette prosjektet er det i utgangspunktet liten fare for at funnene kan gi negative eller utilsiktede konsekvenser for enkeltpersoner eller grupper. Likevel bør en ha i bakhodet at forskningsresultatene må framstilles på en slik måte at ved oppsummeringer, presentasjoner og publisering så er det ingen grupper som skal komme ut i et dårlig lys.

Det er videre viktig at informanten føler at hun/han hele tiden har kontroll på situasjonen, og aller helst bør det være en gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon og hva de får igjen for å være med på en slik undersøkelse (Thagaard 2003, 26). I dette prosjektet forsøkes dette ivaretatt ved at de enkelte skoler og skoleeiere som deltar, er lovet en kort oppsummering av forskningsresultatene i etterkant. Håpet er også at deltagelse i undersøkelsen vil bidra til å gi de enkelte informanter økt bevisstgjøring om temaet kvalitet.

2.5 Utvelgelse av respondenter

Populasjonen for undersøkelsen er alle skoleledere i den offentlige videregående skolen i Norge. Disse defineres her, i tillegg til rektorer, å bestå av mellomledere med personalansvar eller andre overordnede pedagogiske oppgaver. Vi har ca. 360 offentlige videregående skoler i Norge (Pedlex 2008). Antallet er vanskelig å fastslå helt, fordi oversikten kan inneholde både atskilte enheter innenfor samme skoler, og noen skoler kan være midt oppe i en sammenslåingsprosess. Skolene representerer ulike størrelser, fra noen titalls elever opp til bortimot to tusen elever.

I denne databasen foretas det et tilfeldig utvalg av skoler, men utvelgelsen skjer også med tanke på at følgende betingelser kan oppfylles:

- Alle fylker skal være representert med et antall skoler utvalg som står i forhold til det totale antall skoler i fylket. Det ble således valgt ut minst 2, maks. 6 skoler fra hvert fylke.
- Skolene må ha minst 200 elever, dette for å sikre at 3-4 mellomledere i tillegg til rektor kan være representert i undersøkelsen.
- Det skal være høvelig like mange kvinnelige som mannlige rektorer representert.

Dersom populasjonen er homogen med tanke på geografiske faktorer, spiller det ingen rolle hvordan utvalget trekkes ut i så måte. Men siden kvalitetsarbeidet i ulike fylkeskommuner er vektlagt ulikt, og en ikke skal se bort fra at det eksisterer ulike kulturer i fylkeskommunene, er det valgt en trekking som tar hensyn til geografi. *Klyngeutvelging* (eks. utvalg av skoler bare fra ett eller noen få fylker) forkastes derfor som metode.

Populasjonen klassifiseres etter fylke (strata). Deretter trekkes det et antall skoler fra hvert fylke (sub-utvalg), der antallet er avhengig av stratas størrelse i hele populasjonen. Da har vi foretatt en *proporsjonal stratifisering* (Ringdal 2001). En slik stratifisert utvelgelse krever en fullstendig oversikt over antall enheter i de ulike fylker. Denne finner vi i Pedlex (2008).

Rektor er en av respondentene ved hver enkelt skole. I tillegg velger rektorene ut mellomledere i egen ledergruppe, med oppfordring om å velge personer med forskjell i kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og formell utdanning innen skoleledelse. Gjennom dette ønsker jeg samlet å oppnå representativitet i utvalget med tanke på disse variablene. Dette er en noe

upresis form for *kvoteutvelging* (ibid). Utvelgelsen av skoler med tanke på høvelig jevn fordeling av kvinnelige og mannlige rektorer er også et eksempel på kvoteutvelging.

Vi ser at utvelging av respondenter skjer gjennom en kombinasjon av enkel tilfeldig trekking, kvoteutvelging og proporsjonal stratifisering. Dette for å gi et bredt utvalg av norske videregående skoler, med tanke på geografisk plassering og fordeling innenfor de ulike variablene kjønn, type skoleleder, utdanningsbakgrunn, alder og formell utdanning i skoleledelse. Det som vi mister, er deltagelsen fra små skoler. De er imidlertid så underrepresentert i populasjonen at dette forholdet antas å ikke påvirke resultatene i undersøkelsen i nevneverdig grad.

Andelen kvinnelige rektorer i utvalget er nok noe større enn i populasjonen samlet, men dette er gjort med tanke på å skaffe seg bedre muligheter for å sammenligne svarene til kvinnelige rektorer med svarene fra sine mannlige kolleger.

2.6 Frafall

Proessen med datainnsamling strakk seg over 4 måneder våren 2008. Den lange tiden hadde sin årsak i et det var en flerleddet prosess: Først henvendelser til fylkeskommuner med purringer, deretter henvendelser til skoler med purringer, så utvelgelse av nye skoler med nye purringer, og til slutt utsendelse av spørreskjema som det kunne ta sin tid å få i retur. Private arbeidsmessige forhold førte også til at prosessen tok lenger tid enn nødvendig.

Frafallet ligger på flere nivå:

- 1 fylkeskommune ga aldri svar. Dermed ble det ikke sendt ut spørreskjema til noen skoler i dette fylket.
- En rekke rektorer takket nei til å delta i undersøkelsen på vegne av seg og mellomlederne. Kanskje har skolens ledelse diskutert evt. deltagelse, kanskje ikke. Totalt 21 av 53 rektorer ga positiv tilbakemelding ved første gangs utsendelse av forespørsler. Av alle 78 forespurte skoler, kom det positivt svar fra 35.
- Noen mellomledere på deltagende skoler ønsket nok ikke å delta. Omfanget av dette her jeg ikke oversikt over.
- Noen skoler (3 stk.) returnerte aldri spørreskjemaene, selv om de hadde sagt ja til å delta. Det ble ikke purret på disse.

Samlet kom det inn tilbakemeldinger fra 32 videregående skoler med totalt 138 informanter. Med ett unntak var rektor ved skolene blant disse. Totalt 17 av 19 fylkeskommuner var representert.

Hovedtyngden av frafall oppstår ved at rektorene/skolene takker nei til å delta i undersøkelsen. Dette var stort sett begrunnet, og følgende eksempler er representative i så måte:

Ved vgs. har me den siste tida vore så nedynga med undersøkingar/rapportar/offentlig tilsyn at eg kvir meg for å gå til mellomleiarane og be dei om å gjennomføra endå ei undersøking. Eg ber difor om at du vender deg til ein annan skule.

.....Det er såpass hektisk hos oss at jeg må dessverre si nei til denne undersøkelsen.

Jeg skulle så gjerne sagt ja, men arbeidssituasjonen er pt. så krevende at jeg mener at ledergruppen ikke kan pålegges mer arbeid akkurat nå.

Vi har stor pågang på spørreundersøkelser for tiden og kan dessverre ikke imøtekomme denne.

Svarene fra skolelederne sier noe om situasjonen for ledere i den videregående skolen: Arbeidsmengden til skolelederne oppleves som svært krevende, og det må foretas strenge prioriteringer mellom oppgaver. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad denne opplevde situasjonen setter begrensninger på utvikling av kvalitet i skolen?

2.7 Betraktninger om undersøkelsens reliabilitet og validitet

I vurdering av undersøkelsens holdbarhet, må dens reliabilitet bedømmes. Reliabilitet (eller pålitelighet) ”går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat ” (Ringdal 2001, 467). Sagt med andre ord: måler det vi ønsker å måle? Faktorer som virker forstyrrende her, er uklare spørsmålsstillinger, spørsmål som ikke har noe med saken å gjøre, feil i avkryssninger hos respondenter og feil i registreringer.

I denne undersøkelsen, i likhet med de fleste andre kvantitative forskningsopplegg, undersøkes et område ved å stille stilles flere spørsmål. Ved å bruke statistiske metoder som faktoranalyse og bestemmelse av Cronbachs alfa, kan spørsmålene grupperes og velges ut slik at reliabiliteten sikres. Dette gjøres i den elektroniske behandlingen av data. Verken betraktninger om undersøkelsen, eller vurderinger av resultatene etter databehandlingen, indikerer noe annet for meg enn at reliabiliteten er tilfredsstillende.

Et annet sentralt kvalitetskriterium er undersøkelsens validitet, eller gyldighet. Validiteten ”går på om en faktisk måler det en vil måle” (ibid, 471). Det vi ønsker er at det er godt samsvar mellom det vi ønsker å måle, og det som faktisk måles (teoretisk validitet), samt at målingene og tolkningene skal gjelde hele populasjonen (ekstern validitet).

Undersøkelsen min tar utgangspunkt i det tredelte kvalitetsbegrepet: Struktur-, resultat- og prosesskvalitet. Det ble brukt *mye* tid på å finne egnede spørsmål som kunne belyse hvert av disse områdene på en god måte. Under konstruksjonen av surveyen måtte jeg hele tiden vurdere:

- Hvordan skal spørsmålene grupperes?
- Er spørsmålene relevante?
- Er formuleringene tvetydige?
- Er noen av spørsmålene lette å misforstå?
- Virker spørsmålene meningsfulle for respondenten?
- Har respondenten grunnlag for å svare på spørsmålene?
- Er spørsmålene for verdiladete?
- Er spørsmålene for veiledende?
- Er noen av spørsmålene overflødige?
- Må det lages flere spørsmål?
- Blir undersøkelsen for omfattende?

I forkant av selve undersøkelsen, ble surveyen testet på et utvalg av 8 skoleledere. Hensikten her var å få tilbakemeldinger på tema og konkrete spørsmålsstillinger, samt å få forslag til nye spørsmål og spørsmål som burde utelates. Dette med tanke både på å forbedre reliabilitet og validitet. Tilbakemeldingene gikk imidlertid for det meste på språklige ting, og ga liten informasjon om selve konstruktet til undersøkelsen.

Årsaker til frafall bør vies spesiell oppmerksomhet i enhver undersøkelse, siden dette kan ha stor påvirkning på forskningsprosjektets validitet. Det ene frafallet på fylkesnivå skyldes nok dårlige rutiner på saksbehandling (det kom aldri noe svar, selv etter purring), mens frafallene på skolenivå nok i all hovedsak skyldes stort arbeidspress og nødvendige prioriteringer på arbeidsoppgaver som rektorer og et lederteam hele tiden må gjøre. Det er selvsagt en mulighet at rektor/skolelederne ikke ønsker at temaet skal belyses, men med tanke på at kvalitet i opplæringen er et aktuelt og ikke spesielt kontroversielt tema, regner jeg med at årsak til frafall ikke ligger her.

Frafallet oppsto i all hovedsak før noen hadde sett selve undersøkelsen med de konkrete spørsmålene. Frafallet blant de skoler som sa ja til å delta i undersøkelsen, er lite (3 av 35 skoler). Det skyldes nok at temaet ble oppfattet som interessant, at undersøkelsen ikke inneholder sensitive personlige spørsmål, og at informantene føler seg trygge på at hensynet til anonymitet er ivarettatt.

Norsk skole er underlagt de samme overordnede føringer for sin drift (lover og forskrifter, læreplaner, forordninger fra departement og direktorat), og skoleeierne sender i stor grad ut de samme signaler til sine skoler. At to fylkeskommuner ikke deltar i undersøkelsen, bør derfor ikke ha noen spesiell betydning. Likeledes er det grunn til å anta det ikke har noen innvirkning på resultatene at enkelte skoler i et fylke takket nei til å delta. Min konklusjon er dermed at frafallet har liten eller ingen betydning for validiteten i undersøkelsen.

Undersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse, dvs. den tar for seg en gitt situasjon i populasjonen på et bestemt tidspunkt. Fokuset på kvalitet har imidlertid vært sterkt økende i perioden fra spørsmålsstillingen ble definert (vår 2007), til undersøkelsen ble gjennomført (vår 2008), og videre til oppgavens ferdigstilling (vår 2009). Forståelsen av kvalitetsbegrepet har nok også endret seg i denne perioden. På denne bakgrunn, er det viktig å presisere at drøftinger og konklusjoner gjelder for det tidsrommet da undersøkelsen ble gjennomført, dvs. i perioden januar til april 2008. Validiteten til undersøkelsen er nok svekket på en del områder dersom man ønsker å overføre resultatene til i dag.

God reliabilitet er forutsetning for god validitet. Mens reliabiliteten i en undersøkelse til en viss grad kan kontrolleres ved statistiske metoder, er sikring av validiteten mer avhengig av forskerens faglige kunnskaper om saksfeltet og forståelse av metodiske forhold. Ikke minst

når det gjelder betydningen av sammensetning av utvalget og surveyens konstrukt er det siste viktig. I det ovenstående har jeg gjort rede for hvilke forhold som er spesielt vurdert i denne sammenheng.

2.8 Metoder i databehandlingen

2.8.1 Forberedelser i SPSS

Variablene (seinere også kalt grunnlagsvariabler og kontrollvariabler) som det tas utgangspunkt i, defineres slik:

Variabel	Type
Skoleleder	Nominal
Kjønn	Nominal
Alder	Forholdstall
Utdanningsbakgrunn	Nominal
Formell utdanning i skoleledelse	Ordinal

Rektorutdanningen som nå skal iverksettes, har et omfang på 30 studiepoeng. Dermed er det på sett og vis satt et mål på hva som er godkjent skolelederutdanning. Med bakgrunn i dette endres variabelen *Formell skolelederutdanning eller ikke* fra en ordinal variabel med 4 svaralternativ til en nominal variabel som forteller om skolelederne har en ledelsesutdanning på minst 30 studiepoeng eller om de har ingenting/mindre enn dette. (Rektorutdanningen ligger på masternivå, men slik spørsmålet er stilt, vil også annen ledelsesutdanning kunne inngå i skoleledernes vurdering av egen formell kompetanse.)

Svarkategoriene i surveyen er ordnet etter en semantisk differensial skala med alternativene fra 1-6 eller fra 1-7, der bare ytterpunktene er angitt (eks. helt uenig, helt enig). Før databehandlingen er spørsmålene rekodet med tanke på at beste resultat gis høyeste verdi. Dessuten er alle spørsmål rekodet slik at 6 er høyeste alternativ. Dette skjer vha formelen $X = (x-1) * 5/6 + 1$. Korrelasjonstest mellom gammel og ny variabel der formelen er brukt, gir korrelasjon = 1. Dette bekrefter riktigheten av formelen. Disse to grepene sikrer at gjennomsnittsverdier kan sammenliknes, både på enkeltspørsmål og på grupper av spørsmål som er slått sammen.

2.8.2 Metode for variabelreduksjon og påvisning av sammenhenger

For å undersøke om modellen virker slik den var tenkt, og om de ulike items er dekkende for det vi vil undersøke, gjennomfører vi en faktoranalyse. Dette er en teknikk som undersøker korrelasjoner i datasettet og angir om det finnes noen felles underliggende dimensjoner (faktorer). Tabachnick og Fidell (2006) anbefaler minst 300 svar i en undersøkelse for at faktoranalyse kan anvendes, men ved høye faktorladninger (større en 0,80) er det tilstrekkelig med 150 enheter. I denne undersøkelsen har vi 138 respondenter. Dette ligger så nær opp til kravet om 150 enheter, at jeg velger å anvende faktoranalyse. Spuriøsitet, skjevhet og kurtose sjekkes og vurderes før analysen gjennomføres.

Gjennom faktoranalysen får vi samlet de spørsmålene som er konsistente med hverandre, og skilt de grupper av spørsmål som er tilstrekkelig uavhengige av hverandre til at vi kan si de representerer ulike fenomener. Deretter gjennomføres en reliabilitetsanalyse på gruppen av ulike items i hver faktor, der jeg beholder de spørsmålene som har innbyrdes konsistente svarprofiler (Chronbachs alpha større enn 0,7). Disse danner så nye sumvariabler konstruert ved formelen *MEAN* (*variabel 1, variabel 2,, variabel n*). Dermed oppnår vi en kraftig reduksjon av variabler, noe som gjør undersøkelsen enklere å håndtere, og det åpner for å kunne finne mer overordnede sammenhenger i datamaterialet.

Etter dette leter jeg etter sammenhenger i den nye modellen ved å gjennomføre regresjonsanalyser med et utvalg av de nye variablene (faktorene), samtidig som jeg forvisser meg om at det ikke er oppstått multikolaritet mellom disse variablene eller med kontrollvariablene. Denne prosessen gjennomføres for å finne ut av hvor mye av variasjonen i de nye variablene som forklares av de andre variablene, kontrollvariablene inkludert.

I regresjonsanalysen vil en verdi for Adjusted R Square på over 0,3 indikere en sterk sammenheng (Sannes 2004), mens evt. høye korrelasjoner vises gjennom B-verdien. Dersom enkelte variabler viser høye verdier for signifikans i regresjonsanalysen, kan de "lage støy" i denne. Som Sannes (ibid) da anbefaler, kjøres regresjonsanalysen på nytt, med utelatelse av de variablene som har høye signifikansverdier.

2.8.3 T-tester ved sammenlikning av gjennomsnitt

I undersøkelsen fokuserer vi på skoleledere som samlet gruppe, men dessuten leter vi etter forskjeller og likheter mellom ulike grupper av skoleledere. Dette gjøres gjennom t-tester for sammenlikning av gjennomsnitt. Så fremt ikke annet er spesielt nevnt, er alle slutninger gyldige på 5 % - nivået for signifikans.

Det er kjørt t-tester for grunnlagsvariablene mot opp mot samlevariablene vi sitter igjen med etter faktoranalyse og reliabilitetstester, samt mot utvalgte items som ikke er inkludert i disse.

2.8.4 T-tester på ett utvalg

Som instrument for å avdekke signifikante forskjeller på svarene på enkeltspørsmål i forhold til andre (grupper av) spørsmål, brukes t-tester for ett utvalg. Slik kan vi vurdere hvorvidt respondentenes svar på ett spørsmål avviker signifikant fra andre svar i undersøkelsen. Her anvendes denne metoden for å finne ut av om skoleledernes svar på spørsmål som vedrører kjennetegn ved New Public Management-tankegangen avviker fra det som ellers blir svart.

Dessuten brukes t-test for ett utvalg for å kunne drøfte hvilke sider av kvalitetsbegrepet som skolelederne vektlegger. Som et endelig mål på skoleledernes vektlegging av strukturkvalitet, resultatkvalitet og prosesskvalitet, lages da i forkant sumvariabler ut fra de faktorene som er beholdt etter faktoranalysen.

2.8.5 Korrelasjonsanalyse med utgangspunkt i variabelen alder

Korrelasjonstest er kjørt mellom variabelen alder og samlevariablene (fra faktoranalysen), samt med utvalgte enkeltspørsmål i undersøkelsen. Verdien for Pearsons r angir retning og styrke for korrelasjonen. Positiv verdi angir økende verdi for økende alder, mens negativ verdi angir minkende verdi med økende alder.

3. Teoretiske perspektiv

3.1 Skole som livsverden eller systemverden?

Jürgen Habermas skiller mellom ulike erkjennelsesledende interesser, som kan samles i de to hovedgrupperingene systemverden og livsverden. Livsverdenens ressurser er identitet, solidaritet og mening, og den kommunikative samhandling er redskapet (Skirbekk og Gilje 2000). Menneskets livsverden betegner de sosiale relasjonene som er typiske i familien, i vennekrets og på andre, ikke formelle arenaer. Følelser, samtaler, menneskelighet, gjensidig solidaritet i en gjensidig forståelse med andre mennesker står sentralt. Dette er verdier som skolen tradisjonelt prioriterer å etablere (Held 2003).

Som motsetning til livsverdenen setter Habermas opp systemverdenen. Systemet består av markedet og staten. Markedet regulerer det økonomiske livet gjennom penger, og staten regulerer det politiske livet gjennom makt. Rasjonalitetstankegangen er styrende her, og medfører krav og forventninger om effektivitet, forutsigbarhet, standardisering og resultatoppnåelse. Dette er ikke bare arbeidsredskaper, men også verdier og idealer innenfor systemverdenen. Siden formålet her er ikke en gjensidig forståelse mellom dialogpartnere, er heller ikke den kommunikative samhandling et sentralt element i denne delen av tilværelsen (Skirbekk og Gilje 2000).

Habermas hevder så at modernitetens tidsalder ikke bare fører til et tydeligere skille mellom systemverden og livsverden, men også at systemverdenen invaderer eller koloniserer livsverdenen (ibid). I skolen ser at dette er i ferd med å skje gjennom klare forventninger om måloppnåelse, mer effektiv drift og rapporteringer og tilsyn.

Spenningen mellom systemverden og livsverden representerer for Habermas den moderne krise (Madsen 1993). Det finnes ingen fristeder innenfor vår livsverden for denne krisen. Dette betyr at også vi som mennesker påvirkes av ideer typiske for systemverdenen, og gjør de til våre egne verdier og idealer. Den individuelle meningsdannelse reduseres i takt med systemverdenens inntog, og individet gjør eksperters og myndigheters utsagn til sine (ibid.). Dermed kan verken lærere eller skoleledere stå uberørt utenfor og nøytralt reflektere over det som skjer i skolen, siden de også i økende grad gjør systemverdenens idealer til sine.

I så fall vil denne utviklingen ha store konsekvenser for skolens idealer, tenkemåter og arbeidsmåter, og oppfatningen av hva som utgjør kvalitet i skolen vil endres betydelig. Fokuset vil dreie fra livsverdenens skole der kvalitet har sin basis i vektlegging av mellommenneskelige forhold med trygghet, omsorg, samarbeid og utvikling til den enkelte elev, over til systemverdenens kvalitetskole. Denne kjennetegnes ved måloppnåelse, systemer, kontroll og dokumentasjon.

3.2 New Public Management

New Public Management (NPM) er en fellesbetegnelse på en rekke styringsmessige endringer som i flere tiår har foregått innenfor den offentlige forvaltning. Disse innebærer at moderniserings- og rasjonaliseringstankegangen har fått sitt innpass i hele det politiske miljø, og desentralisering og fristilling framstilles som løsningen på en tungdrevet og ineffektiv offentlig sektor. Grunntanken er at målene skal nås på en økonomisk og tidsmessig effektiv måte, men hvordan dette skjer er av underordnet betydning. Valgfrihet og konkurranse blir da sterkt framtrædende i NPM, og den enkelte leders rolle for å nå målene framheves. Den offentlige virksomhets oppgave er omdefinert til å gi tjenesteyting til befolkningen, omtalt som kunder og brukere (Karlsen 2002).

Ifølge Karlsen (2002, 34), ble NPM lansert i skoleverket gjennom Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Etter den tid har de andre elementene i NPM i større eller mindre grad fått innpass, og i dag styres skolen langt på vei etter denne ideologien. Dette står i klar motsetning til den norske skolehistoriske tradisjonen med vektlegging av samarbeid, trivsel og inkludering. Rektor har tidligere ledet de pedagogiske prosessene gjennom dialog som den fremste blant likemenn, og skolen har vært styrt av regler og rutiner for det meste. Elever og foreldre har tradisjonelt hatt lite de skulle ha sagt, og lærere og skoleledere har langt på vei vært profesjonelle autoriteter.

Som et resultat av at NPM har kommet inn som styringsideologi den offentlige forvaltningen, er rollen og forventningene til skolelederne kraftig endret. De må nå manøvrere i et farvann med både klare og uklare nye forventninger fra myndigheter, skoleeiere, elever, foreldre og andre, og dette er ikke uproblematisk. (Før het det seg at når to elever var observert på vei inn

til rektor, så var elevene i trøbbel. Nå er tolkningen av en slik observasjon at rektor er i trøbbel!)

NPM inneholder mange elementer, og er mer en sekkebetegnelse på trender i tiden enn en egen politisk og økonomisk teori. Men siden ideologien har et sterkt fokus på effektivisering, resultater og måloppnåelse, bidrar den sterkt til systemverdenens inntog, også i skolen. Dermed påvirkes også oppfatningene av hva kvalitet i skolen innebærer.

3.3 Byråkratiet kommer vi ikke unna

I sin handlingsteori hevder Max Weber at når samfunns- og næringsliv i stadig større grad higer etter formålsrasjonalitet, får vi en vitenskapeliggjøring av forvaltningen. Dette fører igjen til en større byråkratisering. Selv om organiseringen av aktiviteten endres, så vil vi ikke få en kvalitativ endring av dette forholdet (Skirbekk og Gilje 2000).

Tidligere var statens autoritet langt mer udiskutabel enn i dag, dette grunnet tradisjoner i det norske samfunnslivet. Når disse tradisjonene svekkes, svekkes også statens autoritet, og det fører til større demokratisering og desentralisering. Men den samtidige bakenforliggende tanke om rasjonalisering og vitenskapeliggjøring gir den konsekvens at økt demokratisering igjen fører til økt byråkratisering (ibid).

I skoleverket kjenner vi igjen Webers beskrivelse. Rasjonaliteten har tradisjonelt vært sikret gjennom statens "naturgitte" autoritet. Lover og forskrifter har regulert det meste av skolens virksomhet, både organisatorisk, faglig og pedagogisk. Selv om vi nå er inne i et solid brudd med denne oppfatningen og tradisjonen, rår fremdeles rasjonaliteten like sterkt som styringsideologi, men den framtrer nå i andre former og fører med seg en annen type byråkratisering. Demokratiseringen og delegeringen av myndighet fører til mer kontroll av virksomheten i form av nasjonale prøver, økt rapportering, mer bruk av tilsyn etc. Disse kontrolltiltakene knyttes gjerne opp mot sikring av kvalitet i skolen.

Ifølge Weber klarer vi altså ikke å frigjøre oss fra byråkratiseringen. Begrepet "rasjonalitetens jernbur" brukes for å beskrive denne situasjonen. Da er det også all grunn til å spørre seg om den desentraliseringen av myndighet og tolkningskompetanse som vi er vitne til, virkelig er reell, eller om det bare er styringsmidlene som er endret!

3.4 Paradigmeskiftet

Lundgren (2006) argumenterer for at den endrede oppfatning om opplæringens mål og metode ikke først og fremst finnes i postmoderne teorier om pedagogikk og læring, men derimot i de konkrete krav og utfordringer som endrede forhold i samfunnets økonomi og produksjon medfører. Disse har igjen sin årsak i globalisering av økonomien og utvikling av ny teknologi. Morrison (1998, 72) beskriver dette slik: “Much of the educational debate on quality is inspired by the principles of quality development in industry and business.”

Skolens faglige og pedagogiske virksomhet var tidligere bestemt av sentralt gitte forordninger, detaljerte forskrifter, læreplaner, direkte og bundne økonomiske overføringer. Dette var i liten grad gjenstand for diskusjon, man forholdt seg til styring, rammer og forskrifter. I dag er situasjonen helt annerledes. Desentralisering av myndighet, økonomisk frihet innenfor (stadig reduserte) gitte rammer, tolkning av læreplaner og arbeidsmetoder gjør at det ikke lenger er nok å forholde seg til detaljerte forordninger, men den enkelte skole, det enkelte team og den enkelte lærer må være med og tolke og iverksette løsninger.

Skolen kan imidlertid ikke bare klare seg med å fortolke, men er dessuten nødt til aktivt å manøvrere i en hverdag der elever og foreldre gjør krav på større innflytelse, og der politikere, media og andre også fremmer sine krav og forventninger til skolen.

I møtet mellom de samlede forventninger og skolens struktur, prosesser og resultater kan den enkelte skoles kvalitet defineres. Ved sammenfall defineres kvaliteten til å være god, og ved avvik defineres tilsvarende kvaliteten til å være dårlig. Men som denne undersøkelsen trolig vil bekrefte, er oppfatningen av kvalitet individuelt betinget. Det vil i så fall ikke la seg gjøre å avdekke et entydig kvalitetsbegrep, verken hos eksterne aktører eller hos de som har sitt daglige virke i skolen.

I forhold til barn og unge har skolen tradisjonelt nærmest hatt enerett på å være kunnskapsformidler (herunder å definere hva som er viktig å formidle). Men nå møter skolen sterk konkurranse fra mange andre kunnskapsleverandører som internett, dataspill, private aktører, reklame, media. Mange elever oppfatter nok dette som mer verdifull kunnskap enn det som kan læres på tradisjonelt vis i skolestua.

I sum innebærer det som er sagt ovenfor at skolens mandat og arbeidsformer ikke lenger er gitt, og skolene må derfor selv ta ansvar for å utvikle sitt kvalitetsbegrep. Lundgren (2006) oppsummerer med at kvalitet ikke nås gjennom ytre tiltak, men ved utvikling nedenfra og innenfra. I dette arbeidet står skolelederne svært sentralt, med rektor som den ansvarlige person på hver skole.

Fra å være nærmest et ikke-eksisterende begrep i skolen for noen år siden, har dessuten kvalitet blitt et akseptert og viktig begrep i den skolepolitiske diskurs (Haug 2007). Det er også blitt politisk legitimt å snakke om resultater i skolen. Med fokus på resultat kvalitet innføres nasjonale prøver, rapporteringer og krav om økonomisk effektiv drift. Ansvar for skolens kvalitet desentraliseres, og denne utviklingen krever at arbeidet i skolen må organiseres og ledes på en annen måte enn tidligere. Totalt sett gjør dette at vi står overfor et paradigmeskifte når det gjelder synet på kvalitet i skolen (Fevolden og Lillejord, 2005).

Desentralisering er knyttet sammen med målstyring, men på samme tid blir målene uttrykt mer generelt. Dette har flere årsaker: Det ligger i sakens natur at desentralisering også gjelder konkretisering av mål, og ulike politiske syn gir dessuten kompromisser med vage mål (Lundgren 2006). Skolen er blitt ganske uensartet etter hvert, noe som gjør det stadig vanskeligere å både å ha kunnskaper om den og å sentralstyre den, og det er også lite sikker kunnskap om sammenhengen mellom mål og metoder. Dette gjør også at generelle mål er å foretrekke (ibid). Lundgren (ibid) hevder dessuten at i en ressursknapp tid, blir målene for skolen gjort mer omfattende, og dermed vagere, for å kunne framheve viktigheten av skolesektoren.

For å sikre en nasjonal standard i en tid med desentralisering, må de overordnede mål for skolen følges opp og evalueres. Større vektlegging av evaluering, oppfølging og kvalitetssikring fører da til at det blir mer fokus på innsyn i opplæringen. Dermed øker også medias interesse, og det fører igjen til et press for å få til endringer. Videre gir dette en sirkeeffekt der myndighetenes respons på utfordringene fra brukere og media ikke først og fremst gir seg utslag i en diskurs om læreplaner og undervisningsmetoder, men fokuset rettes mot bedre kontroll og evalueringssystemer (gjerne samordnet på tvers av landegrensene). Dette gir også det paradoks at desentraliseringen fører til en ny sentralisering og styring gjennom utvikling, drift og oppfølging av evalueringssystemer, og det setter igjen begrensninger på det lokale handlingsrommet som var et av målene med desentraliseringen (ibid)!

Med desentraliseringen følger også spørsmålet om ansvar. Til syvende og sist settes det større søkelys på det som foregår på den enkelte skole. Da blir det ikke bare større fokus på den enkelte lærer og dennes profesjonalitet, men også på skoleledelsen ved den enkelte skole. Rektor og skoleledelse må derfor i langt større grad arbeide ut fra resultatstyring som prinsipp for å fremme kvaliteten i opplæringen, og dette er et fundamentalt brudd med tradisjonene i norsk skole.

4. Sammenhenger i datamaterialet

4.1 Funn etter faktoranalyse med regresjonsanalyse

4.1.1 Strukturkvalitet

Etter faktoranalyse og reliabilitetskontroll sitter vi igjen med følgende faktorer som skolelederne anser som viktige med tanke på å skape kvalitet i opplæringen

Faktor 1: Systemer for kvalitetssikring og utvikling

Faktor 2: Fysiske og tekniske forhold

Faktor 3: Ledelsens formelle lederkompetanse

Faktor 4: Et detaljert lovverk og læreplanverk med klare nasjonale føringer

Faktor 5: Formalisering av skolens arbeid, både internt og eksternt

Regresjonsanalysen viser at faktorene 1, 2 og 5 har signifikant sammenheng med oppfatningen av at skoleledernes formelle lederkompetanse fremmer kvaliteten i skolen.

4.1.2 Resultatkvalitet

Innenfor resultatkvalitet gir ikke den beskrevne metoden med faktoranalyse, reliabilitetskontroll og regresjonsanalyse i denne sammenheng noen interessante signifikante funn.

4.1.3 Prosesskvalitet

De faktorene (som anses som viktige med tanke på å skape kvalitet i opplæringen) vi sitter igjen med etter faktoranalyse og reliabilitetskontroll av itemene under prosesskvalitet, er

Faktor 1: Betydning av tilpasset opplæring

Faktor 2: Betydning av at ledelsen nyter tillit og respekt hos medarbeiderne

Faktor 3: Vektlegging av elevmedvirkning i opplæringen

Gjennom regresjonsanalysen finner vi flere interessante signifikante sammenhenger med utgangspunkt i betydningen av tilpasset opplæring: Det gjelder i forhold til at ledelsens nyter tillit og respekt fra de ansatte. (B-verdien her er hele 0,42), og i forhold til at skolen har fokus på utvikling av elevmedvirkning (B=0,244). Modellen samlet sett gir en verdi for Adjusted R Square på 0,329. Dette indikerer sterke sammenhenger, noe som bekrefter modellens gyldighet. Generelt kan disse funnene tolkes som at skolelederne er opptatt av dialogen og at den enkelte møtes i skolesamfunnet, dette gjelder både i forhold til den enkelte ansatte og i forhold til den enkelte elev. Skolekulturen skal være preget av at alle tas på alvor, ut ifra sine egne forutsetninger og unike situasjoner.

Innenfor dette bildet viser undersøkelsen videre at kvinnelige skoleledere vektlegger tilpasset opplæring i større grad enn sine mannlige kolleger, og det samme gjelder skoleledere med yrkesfaglig bakgrunn i forhold til skoleledere med allmennfaglig bakgrunn. Interessant er det også å merke seg at skoleledere med formell skolelederutdanning faktisk i mindre grad ser viktigheten av tilpasset opplæring. Kanskje er dette et tegn på at skoleledere med skolelederutdanning er mer systemorienterte?

Regresjonsanalysen viser også at dersom skolelederne har utdanning i skoleledelse, så ser de også større betydning av at skolelederne nyter tillit og respekt hos medarbeiderne.

4.2 Funns ved t-tester ved sammenlikning av gjennomsnitt

4.2.1 Kjønn

T-testen gjennomført på samlevariablene bekrefter at kvinnelige skoleleder mener at betydningen av tilpasset opplæring er større enn det mannlige skoleledere gjør. Kvinnelige skoleledere ser også større betydning av kompetanseheving innenfor ”andre skolerelaterte områder” (læreplanutvikling, lærevansker, vurdering, veiledning med mer) samt skoleledelse, og de ser større betydning av systemer for formell personaloppfølging og systematisk arbeid for å sikre elevenes rettigheter. De to siste punktene, som i stor grad er rettet mot enkeltpersoner, følges opp av tilsvarende funn innenfor prosesskvalitet: Vektlegging av at elevene har innflytelse på gjennomføring av opplæringen, betydning av at ledelsen har god uformell personaloppfølging overfor den enkelte, betydning av at den nærmeste overordnede

nyter tillit og respekt fra de ansatte er alle items der kvinnelige skoleledere scorer høyest. Det samme gjelder spørsmålet om betydningen av at ledelsen nyter tillit og respekt hos medarbeiderne.

4.2.2 Type skoleleder

Databehandlingen avdekker ingen signifikante forskjeller mellom rektorer og mellomledere i noen av spørsmålene, bortsett fra spørsmålet om arbeidet med å sikre kvalitet i opplæringen har ført til et større byråkrati på egen skole. Mellomlederne opplever dette klart sterkest. Men det er videre interessant å se at gjennomsnittsverdiene er relativt lave på dette spørsmålet. Det kan bety at det økte byråkratiet som er kommet inn i skolen, (foreløpig) ikke oppfattes som et resultat av kvalitetsarbeid, eller sagt på en annen måte: Kvalitetsarbeid er noe helt annet enn å arbeide med systemer, rapporteringer og skjemavelde.

4.2.3 Utdanningsbakgrunn

Her finner vi også en rekke signifikante forskjeller. Skoleledere med yrkesfaglig bakgrunn scorer høyest innenfor samlevariablene fysiske og tekniske forhold, formalisering av skolens arbeid, både internt og eksternt, betydning av tilpasset opplæring og betydning av at ledelsen nyter tillit og respekt hos medarbeiderne.

Denne gruppen skoleledere er også mer opptatt av dialogen mellom lærere, mellom ledelse og personale og mellom skole og foresatte. De ser også i større grad betydningen av et læringssyn som prioriterer individets personlige utvikling. Videre vektlegger de i større grad at ledelsen har fokus både på heving av elevenes faglige nivå og redusert frafall blant elevene.

4.2.4 Formell utdanning i skoleledelse

Skolelederne med formell skolelederutdanning scorer høyest innenfor samlevariablene (etter faktoranalysen) når det gjelder troen på betydningen av ledelsens formelle lederkompetanse, samt betydningen av formalisering av skolens arbeid, både internt og eksternt. Den samme gruppen skoleledere ser i større grad positivt på et lovverk og læreplanverk som åpner for stor

grad av lokale tolkninger, og de ser større betydning av et læringssyn som prioriterer individets personlige utvikling. De oppgir at de er langt mer bevisst på kvalitetstenkning nå enn for 5 år siden (10 % -nivå), og de mener at kvalitetsarbeidet på egen skole initieres av skoleledelsen samlet (10 % -nivå).

Skoleledere uten skolelederutdanning ser større betydning i et detaljert lovverk og læreplanverk med klare nasjonale føringer (10 % -nivå), de opplever i større grad at det er uklare og motstridende syn i ledelsen (10 % -nivå), og de opplever i større grad at det er vanskelig å få forståelse internt i organisasjonen for å drive et systematisk kvalitetsarbeid.

4.3 Funn etter korrelasjonsanalyse med utgangspunkt i variabelen alder

Korrelasjonstest er kjørt mellom variabelen alder og samlevariablene, samt med enkeltspørsmål i undersøkelsen. Vi finner en negativ korrelasjon mellom økende alder og synet på at resultatene på nasjonale prøver er et mål på skolens kvalitet (Pearsons $r = -0,215$). Det er også en negativ korrelasjon mellom økende alder og troen på at offentliggjøring av faglige resultater og tilsyn bidrar til utvikling av opplæringens kvalitet (Pearsons $r = - 2,207$). Dette forteller at yngre skoleledere har en noe større tro på betydningen av nasjonale prøver og offentliggjøringer (noe som er kjennetegn ved NPM-tankegangen i skolen) enn sine eldre kolleger.

4.4 Kjennetegn i forhold til New Public management- tenkning

En del av spørsmålene kan knyttes opp mot New Public Management-filosofien. Jeg har delt disse inn i grupper med sterke og middels kjennetegn (min vurdering). Så har jeg sammenlignet disse med de faktorene som er beholdt etter faktoranalysene. Dette er gjort ved hjelp av t-tester for ett utvalg.

Sterke kjennetegn (middelverdiene i parentes):

- Et lovverk og læreplanverk som åpner for stor grad av lokale tolkninger (3,95)
- Skolen har en formalisert dialog med foreldre som referansegruppe for skolens virksomhet (3,923)
- Resultatene på nasjonale prøver (3,736)

- Fokus på individuelle belønningssystemer (lokale lønnstillegg og andre påskjønnelser (3,02)
- Offentliggjøring av resultater fra undersøkelser (eksamen, nasjonale prøver, tilsyn (2,88)
- Ordningen med demonstrasjonsskoler og bonusskoler (2,72)

Et raskt blikk på gjennomsnittsverdiene indikerer at ingen av disse tiltakene betraktes som viktige redskaper for å skape kvalitet i opplæringen. Resultatene fra t-testene bekrefter at så er tilfelle, da sammenlignet med tiltakene som inngår i samlevariablene etter faktoranalysen. Funnene er signifikante på 1 % -nivået.

Middels kjennetegn (middelverdiene i parentes):

- Bruk av målstyring som styringsredskap (4,358)
- Skolen vektlegger å gi innsyn i sin virksomhet (til foreldre, media og andre) (4,425)
- Formelt tilsyn fra skoleeier/tilsynsmyndighet med avvikrapport (4,22)
- Systematisk dialog med skoleeier om kvalitetsarbeid/skolevurdering (4,74)
- Skolen har en formalisert dialog med næringsliv/offentlig virksomhet/politikere (4,420)

Også her gjelder det samme, skolelederne har liten tro på at disse tiltakene er kvalitetsfremmende sammenlignet med tiltakene som vi sitter igjen med etter faktoranalysen. T-testene viser at alle funnene er signifikante på 1 % -nivået når vi sammenligner med faktorene under gruppen prosesskvalitet. I forhold til struktur og resultat kvalitet, er funnene signifikante på 5 % -nivået, med et par unntak.

4.5 Strukturkvalitet, resultatkvalitet og prosesskvalitet

Som beskrevet i avsnitt 2.8.2, konstrueres sumvariabler for faktorene innenfor hver av de tre faktorene struktur-, resultat- og prosesskvalitet. Disse vil jeg da la representere skoleledernes oppfatning av hva som skaper kvalitet i den videregående skolen. Gjennomsnittet for itemene som inngår i hver sumvariabel er

4,556 Strukturkvalitet

4,391 Resultatkvalitet

5,219 Prosesskvalitet

T-testene viser at det er signifikante forskjeller mellom alle disse på 1 % -nivå. Resultatene kan da tolkes slik at skoleledere i den videregående skolen klart verdsetter prosesskvalitet høyest, foran strukturkvalitet og resultatkvalitet.

5 Drøfting og konklusjoner

Opgavens problemstilling er *Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?* Det letes etter svar på dette spørsmålet gjennom forskningsspørsmålene, slik de er definert i avsnitt 1.6, og drøftingen og konklusjonene tar utgangspunkt i disse.

5.1 Hvilke sider av kvalitetsarbeidet mener skolelederne er viktigst?

Med bakgrunn i tredelingen av kvalitetsbegrepet, viser undersøkelsen tydelig at når det gjelder oppfatning av hva som fremmer kvalitet i skolen, så fokuserer skolelederne først og fremst på prosesskvaliteten. De gode mellommenneskelige møter, det gode og trygge samarbeidsforholdet, tilrettelagt opplæring overfor den enkelte elev og en deltagende og inkluderende skoleledelse er det som først og fremst forbindes med kvalitet.

Resultatene (karakterer, gjennomføring og frafall) har langt fra det samme sentrale fokus. Undersøkelsen viser at skolelederne betrakter resultat kvaliteten som et underordnet kvalitetsmål sammenlignet både med strukturkvalitet og prosesskvalitet. Dette er overhodet ikke i samsvar med forventningene gitt i NOU 2003:16 *I første rekke*, hvor det klart uttrykkes at resultat kvaliteten er det overordnede kvalitetsmål.

I skoleledernes oppfatning av kvalitet i skolen ser det samlet sett også ut til å være lite samsvar med Morrisons klargjøringer av kvalitetsbegrepet, se avsnitt 1.2. Oppfatningen ligger også langt fra både myndighetenes og skoleeierens brukerorienterte definisjoner av kvalitet (fra KS og KOSTRA, se avsnitt 1.2).

Svarene viser at det er sterk tro på at de fleste items tar opp forhold som har med utvikling av en skoles kvalitet å gjøre. Skolelederne har sterk tro på at kvaliteten kan påvirkes, og i denne prosessen vektlegger de sin egen rolle sterkt. Denne troen på at egen innsats kan bety en forskjell på skolens praksis (kvalitet), er helt i samsvar med det skolelederundersøkelsen 2005 viser. Men mens sistnevnte viser at formell kompetanse innen skoleledelse gjør skolelederne mer bevisst på hva som bidrar til egen kompetanseutvikling, går denne undersøkelsen et skritt videre: den påviser at formell skolelederutdanning faktisk gjør at skolelederne oppfatter seg som bedre i stand til å arbeide med utvikling av kvalitet i skolen!

I likhet med resultatene fra SOL- prosjektet bekrefter også denne undersøkelsen skoleledernes tro på egen rolle, samt fokus på elevenes og personalets læringsprosesser som avgjørende forutsetninger for å utvikle skolen. Også Fjeld (2004) påviste i sin hovedfagsoppgave at skolelederne (rektorene i grunnskolen) fokuserer på fellesskapets betydning, og at de ser på sine relasjonelle ferdighetene som sentrale i arbeidet med å utvikle skolen.

Tar vi utgangspunkt i Bæck og Ringholms undersøkelse (2004) om hvordan politisk og administrativ toppledelse hos skoleeierne vurderer ulike kvalitetsfaktorer, finner vi naturlig nok en noe større vekt på strukturelle forhold (kompetanse, utdanning, statlige rammer for økonomi), men det er verdt å merke seg at også her vektlegges rektors ledelseskompetanse høyest.

5.2 Bakgrunnsvariablenes innvirkning

5.2.1 Kjønn

Undersøkelsen bekrefter til en viss grad antakelsen om forskjeller mellom kjønnene etter tradisjonelle oppfatninger: Kvinnelige skoleledere mener at vektleggingen av tilpasset opplæring er viktigere for en skoles kvalitet enn det de mannlige kolleger gjør, og kvinnene er mer opptatt av dialogen med og oppfølgingen av den enkelte i skolesamfunnet, både lærere og elever. På denne bakgrunn er det heller ikke uventet at de i større grad vektlegger betydningen av at ledelsen nyter tillit og respekt hos medarbeiderne.

Kvinner og menn representerer dermed ulike verdier også i en skoleledelse. Med tanke på et bredt sammensatt lederteam er det da viktig med en rimelig kjønnsfordeling i ledelsen. Videre kan en imidlertid også tenke over om oppgavefordelingene er kjønnsbestemte: Er det kvinner som normalt har ansvaret for særskilt tilrettelagt opplæring, er det mennene som har ansvaret for HMS, gjenspeiler ledelsen på de ulike avdelinger tradisjonelle kjønnsrollemønstre osv? Hvorvidt slike forhold har innvirkning på kvaliteten av opplæringen, skal her være usagt. Men dersom det er slik, vil det nok være med på å opprettholde og forsterke kjønnsforskjeller i skole og samfunn, og det kan nok mange mene har med kvaliteten i skolen å gjøre.

5.2.2 Alder

Dersom undersøkelsen hadde avdekket at alder var en avgjørende faktor for oppfatningen av hva som bestemmer en skoles kvalitet, kunne dette ha forutsagt store endringer i norsk videregående skole framover etter hvert som dagens skoleledere skiftes ut. Undersøkelsen avdekker imidlertid ingen gjennomgående forskjeller mellom yngre skoleledere og kolleger med flere år på baken. Riktignok er det et signifikant funn at jo yngre skolelederne er, jo større er troen på at nasjonale prøver er et mål på skolens kvalitet. Det samme gjelder troen på betydningen av offentliggjøringen av resultater fra nasjonale prøver, eksamen og tilsyn. Disse virkemidlene er typiske for NPM-tankegangen i skolen.

De forskjeller vi observerer, kan sees på ulik måte: Dersom yngre skoleledere har et verdimelessig grunnsyn som de bærer med seg gjennom livet, vil skoleledergruppens oppfatning av kvalitet endres noe etter hvert som tiden går og utskifting skjer. Men dersom skoleledernes syn på kvalitet er bestemt av antall yrkesaktive år i skolen, antall år som skoleleder, eller generelt som antall år i livet, er det ikke grunn til å vente endringer grunnet naturlig utskiftingen av eldre skoleledere de kommende år.

Undersøkelsen gir, etter min mening, ingen sterk grunn til å forvente at synet på hva som er kvalitet i den videregående skolen vil endre seg vesentlig dersom man bare tar tiden til hjelp og lar de eldre skolelederne bli erstattet av nye. (Men en kan jo også stille spørsmålet om undersøkelsen fanger opp *unge* skoleledere siden 75 % av skolelederne i undersøkelsen er 48 år eller eldre!)

5.2.3 Type skoleleder

I svært stor grad tillegges rektor rollen som skolens primære utvikler. I en typisk videregående skole er imidlertid ledelse basert på et teamarbeid, der mellomlederne i stor grad får iverksetterrollen med å begeistre, implementere, evaluere og kontrollere. Forskjeller i synet på kvalitet mellom rektor og mellomledere vil på denne bakgrunn påvirke fokus på og utvikling av kvalitet i skolen. I forhold til skolemyndigheter og rektor er det da også store sjanser for at mellomlederne innehar en rolle som bakkebyråkrater i lederstillinger.

Overraskende nok er det ingen funn i undersøkelsen som viser signifikante forskjeller mellom rektorer og mellomledere i synet på kvalitet. Dette er interessant, også ut fra at rektorer gjerne rekrutteres eksternt og tilsettes på fylkeskommunalt nivå, mens mellomlederne som oftest rekrutteres fra egen skole. Rektorene får også i langt større grad direkte oppfølging og personlige krav stilt til seg fra skoleeier enn det mellomlederne gjør.

Resultatene er trolig et resultat av at forstandige rektorer (og det er nok bare de som overlever i stillingene) har forstått betydningen av at ledelse er et teamarbeid. Det er vanskelig for en rektor å utvikle en skole uten at dette skjer i forståelse med resten av lederteamet, og ledelsen bør heller ikke for ofte opptre på tvers av den oppfatningen resten av det pedagogiske personalet har.

Myndighetene har forventninger om at skolen skal endres i større samsvar med de bærende ideer i New Public Management, og at resultatfokuset fra OECD også skal prege innhold og arbeidsmåter i skolen. Da bør det være et tankekors at rektorene, med forventninger til disse som kraftfulle ledere, har et syn på kvalitet som ikke skiller seg ut fra mellomlederne. Men kanskje kan skolelederutdanningen ”forbedre” rektorene her? Eller kanskje er veien for å oppnå kvalitetsheving i skolen at myndigheter og skoleeiere erkjenner at mellomlederne har en mer sentral rolle i skolen enn oppfatningen så langt har vært? Skoleeier bør i så fall i større grad forholde seg til lederteamene på en skole i stedet for bare rektorene. Og myndighetene bør vurdere om skolelederutdanningen skal gjøres obligatorisk også for mellomledere.

5.2.4 Utdanningsbakgrunn

I likhet med kjønn, viser undersøkelsen klare forskjeller i oppfatning av kvalitet mellom ledere med yrkesfaglig bakgrunn og ledere med allmennfaglig bakgrunn. Det er i samsvar med antagelsen gjort innledningsvis.

Lærere med yrkesfaglig bakgrunn scorer signifikant høyere på en rekke spørsmål innenfor strukturkvalitet, bl.a. er det de som i størst grad ser betydningen av formalisering av skolens arbeid, og det er de som vektlegger fysiske og tekniske forhold høyest. Det er ikke et unaturlig funn siden yrkesfagkulturen i størst grad er preget av tankegang fra industri og produksjon, og yrkesfagopplæringen er dessuten avhengig av et større presisjonsnivå på daglige rutiner (sikkerhet, behandling av utstyr, produksjon etc).

Yrkesfaglige utdanningsprogram har gjerne et vesentlig innslag av elever med lærevansker, sosiale problemer og motivasjonsproblemer. Både fra nasjonalt hold, fra skoleeier og helt inn i det enkelte klasserom er gjennomføring og redusert frafall viet spesielt fokus. Dette innebærer naturlig et større fokus på personlig oppfølging av den enkelte elev og en større grad av samarbeid rundt opplæringen, også i dialog med foresatte. Arbeidsforholdene, som kjennetegnes av få elever i klassene og arbeid med praktiske oppgaver og prosjekter, inviterer også til en tettere oppfølging fra lærers side. Det er derfor ikke uventet at svarene fra lederne med yrkesfaglig bakgrunn i større grad vektlegger tilpasset opplæring og elevens personlige utvikling som et mål på skolens kvalitet.

Det er verdt å merke seg at signifikansnivåene i t-testene gjennomgående ligger vesentlig lavere når sammenlikningen gjøres med utgangspunkt i utdanningsbakgrunn enn med noen av de andre variablene. Dette er isolert sett også en klar indikasjon på at skoleledere med yrkesfaglig bakgrunn har en annen oppfatning av hva som er kvalitet i opplæringen enn sine kolleger med allmennfaglig bakgrunn.

5.2.5 Formell utdanning i skoleledelse

Vi finner flere interessante signifikante forskjeller mellom skoleledere med og uten formell utdanning i skoleledelse. Kanskje ikke overraskende er det lederne med skolelederutdanning som i størst grad vektlegger den formelle lederkompetansen. Dette må tolkes som at skoleledere med slik utdanning klart ser verdien av denne, og at utdanningen styrker de i arbeidet med å utvikle kvalitet på egen skole.

Skoleledere med skolelederutdanning ser også i større grad betydningen av å formalisere skolens arbeid, både internt i organisasjonen og eksternt overfor andre grupper (foreldre, skoleeier). Dette er arbeidsmåter som knyttes opp mot kvalitetsarbeid, og som nærmer seg de fleste sider av Morrisons kvalitetsbegrep, se avsnitt 1.2: Kvalitet som pålitelighet der feil ikke oppstår, kvalitet som oppfylning av gitte mål, kvalitet som samsvar med fastsatte prosedyrer, kvalitet som oppfylning av standardkrav, samt kvalitet som oppfylning av brukernes ønsker.

Skoleledere med skolelederutdanning er den gruppen som ser de største mulighetene for kvalitetsutvikling innenfor et lovverk og læreplanverk som åpner for stor grad av lokale

tolkninger, og det er de som har utviklet størst bevissthet rundt kvalitetstenkning de siste årene (signifikant på 10 % -nivå).

Disse forholdene bekreftes også av funnene om at skoleledere uten skolelederutdanning er den gruppen som høyest verdsetter et detaljert lovverk og lovverk med klare nasjonale føringer (signifikant på 10 % -nivå). Disse opplever videre i større grad at det er uklare og motstridende syn innad i ledelsen ved skolen, og de føler mer på at det er vanskelig å få forståelse for et kvalitetsarbeid internt i organisasjonen.

Det er skoleledere med skolelederutdanning som i størst grad mener de har utviklet sin bevissthet på systematisk kvalitetstenkning, de er tryggere på å ta utfordringene som ligger i forventningene om utvikling av lokale løsninger, og de mener også i større grad at hele lederteamet er inkludert i arbeidet med å initiere et kvalitetsarbeid for skolen. Hvorfor er det da slik? Undersøkelsen gir ikke noe direkte svar på dette (i samsvar med at dette primært er en konstaterende undersøkelse, se avsnitt 2.3.). Men det er nærliggende å tenke at skolelederutdanning gjør skoleledere bedre i stand til å identifisere og analysere forventninger, prosesser og resultater i skolen. Da får de større forutsetninger for å se og akseptere motstridende oppfatninger i en organisasjon, både grunnleggende verdimessige syn og stillingtaken i bestemte saker. Dette gjør skolelederne bedre i stand til ikke å se på slike forhold primært som hindringer og barrierer i arbeidet med å utvikle skolen, men derimot som forutsetninger som løsninger og metoder må lages ut i fra.

Kort sagt støtter undersøkelsen opp om oppfatningen av skolelederutdanning som en vesentlig styrke for å kunne utvikle kvalitet i skolen, bl.a. slik det kommer til syne i tidligere nevnte stortingsmeldinger.

På denne bakgrunn er det imidlertid også grunn til å forvente et sterkt fokus på selve innholdet i skolelederutdanningen. Dette vil i stor grad være med på å definere skoleledernes fokus på kvalitet, og å utforme deres bevissthet og tankegang omkring arbeidet med kvalitetsspørsmål i skolen. Denne forståelsen kommer klart til syne hos Andreassen, Irgens og Skaalvik (2008), som uttrykker sterk bekymring for at skolelederutdanningen vil gjennomføres av en managementtenkning for ledelse av skolen (med delegering, resultatoppnåelse og ansvar som stikkord), uten å ta hensyn til alle de mellommenneskelige prosesser som er vesentlige i skolehverdagen..

5.3 I hvilken grad har skolelederne gjort sentrale ideer i New Public Management-tenkingen til sitt egne?

De siste par tiårene har offentlige reformer i skoleverket hatt fokus på målstyring og resultater, større lokal handlefrihet, brukermedvirkning og offentlig innsyn. Mens Kristin Clemet var Utdannings- og forskningsminister fikk vi en eskalering av denne utviklingen. Nasjonale prøver, offentliggjøring av resultater, ordning med demonstrasjons- og bonusskoler, og muligheter til langt større grad av lokal lønnsdannelse var tiltak som ble innført i hennes statsrådperiode for å fremme kvaliteten i skolen.

Norske skoleledere i den videregående skolen betrakter imidlertid ikke dette som spesielt viktige tiltak med tanke på utvikling av kvalitet. Skolelederundersøkelsen 2005 konstaterer at etableringen av nasjonale systemer for evaluering ikke har ført til nevneverdige innholdsmessige endringer i skolen. Denne masteroppgaven bekrefter tydelig også at dette gjelder for den videregående skolen sin del, ca. tre år seinere. Skolelederne her har liten tro på at kjennetegn på New Public Management vil ha positiv innvirkning på utviklingen av en skoles kvalitet, spesielt sammenlignet med den betydningen arbeidet med prosessene i skolen har. I så måte er både rektorer og mellomledere å betrakte som fremragende representanter for bakkebyråkratene, med makt til å gi overordnede føringer på arbeidet i skolen et annet innhold i det daglige arbeid enn det som var intensjonen fra lovgivere og skoleeiere.

I punkt 3.4 redegjorde jeg for Fevolden og Lillejords beskrivelse av paradigmeskiftet som skjer i skolen, samt Lundgrens påstand om at vi har fått inn nye verdier. Ut fra resultatene av undersøkelsen kan jeg ikke se at dette ennå i særlig grad har skjedd i den videregående skolen. Dette kan paradoksalt også forklares ut fra sider av New Public Management-filosofien: Selv om de overordnede målene gis, er likevel skolens mandat og føringer på arbeidsformer så pass vage, at kvalitet må utvikles nedenfra og innenfra (Lundgren 2006). Men når så både denne og andre undersøkelser klart viser at skolelederne så langt fra er talsmenn og pådrivere i egen skole for å fremme paradigmeskiftet, så sier det seg selv at de endringene i skolen vi snakker om her, ikke lar seg innføre over natten.

Webers formålsrasjonalitet som en bakenforliggende faktor i et offentlig styringssystem gjenspeiler seg også i styringen av skolen. Desentralisering og større lokal handlefrihet gir i

kjølvannet påfølgende kontroll, målinger, tilsyn og offentliggjøringer, og dette er noe som skolelederne nå må forholde seg til. Undersøkelsen viser imidlertid at skolelederne ikke applauderer denne utviklingen. For alle grupper skoleledere gjelder at de har større tro på at kvalitet sikres gjennom et detaljert lovverk og læreplanverk med klare nasjonale føringer på skolens virksomhet, enn at dette sikres gjennom et lovverk og læreplanverk som åpner for stor grad av lokale tolkninger. Naturlig nok har de da også liten tro på at målstyring, tilsyn, nasjonale prøver, offentliggjøringer er tiltak som skaper kvalitet i skolen.

Legger vi Webers tanker om formålsrasjonaliteten til grunn, må det være et tankekors for myndigheter og skoleeiere at skolelederne har så liten tro på at elementene (og dermed de overordnede sammenhengene) i det nye styringssystemet vil gi bedre kvalitet i opplæringen.

Det er en allmenn oppfatning at skolen er byråkratisert de siste årene, med nye oppgaver og økt arbeidsmengde på skolelederne. Begrunnelsene fra rektorene på hvorfor de ikke vil ta del i undersøkelsen sammen med sine mellomledere går da også på stort arbeidspress, skjemavelde, rapporteringer og kontrollsystemer (se avsnitt 2.6).

Undersøkelsen inneholder et spørsmål om kvalitetsarbeidet har ført til større byråkratisering i skolen. Når resultatene overraskende nok indikerer at skolelederne ikke oppfatter at dette har skjedd (gjennomsnitt 4,08), kan det forklares ut fra at skolelederne oppfatter kvalitet som knyttet opp mot de mellommenneskelige prosessene i skolen, og ikke mot kjennetegn i New Public Management.

Hva så med Habermas sin teori om at systemverdenen invaderer livsverdenen, gjelder dette også for arbeidet i skolen? Oppsummeringen i punkt 4.5 viser at prosesskvaliteten (som representerer livsverdenen) står i høysetet hos skolelederne, mens resultatkvaliteten (som i størst grad representerer systemverdenen), er langt mindre vektlagt. Videre bekreftes livsverdenens dominans i skolen av funnene om skoleledernes syn på kjennetegn i forhold til NPM-tenkningen (se punkt 4.4): Skolelederne har relativt liten tro på at målstyring, nasjonale prøver, offentliggjøring, demonstrasjons- og bonusskoler, tilsyn med mer er tiltak som fremmer kvaliteten i opplæringen.

Totalt sett er det grunn til å slå fast at undersøkelsen viser at livsverdenens verdier ennå er de rådende i skolen. Men samtidig er det vel liten tvil om at systemverdenen står og presser på skoledøren og vil inn. Selv om skolen ser ut til å ha stått i mot det største trykket så langt, blir

det vanskelig i lengden, også for skolelederne, ikke å ta inn over seg de nye forventninger og det nye synet på kvalitet, når dette kommer både fra lovgivere, politikere, foreldre og media.

Systemverdenens fremste våpendragere i forhold til skolen er sentrale myndigheter og skoleeiere. Disse kan velge ulike strategier: Enten ta tiden til hjelp og satse på at systemverdenens kolonialisering av livsverdenen er ufravikelig, selvsagt godt hjulpet av endrede og tydeligere krav til rektorer og andre skoleledere. Eller de kan håpe på at framtidens skoleledere er mer positivt innstilte til gjennomgående å tenke annerledes enn dagens skoleledere (undersøkelsen bekrefter imidlertid ikke dette). En annen strategi er å gi skolelederutdanningen et innhold som fremmer management-tenkning, eller dersom man er skikkelig utålmodig, så kan man foreta det grepet som Utdanningsetaten i Oslo har gjort ved en rekke skoler de seineste år: Total utskifting av skoleledelsen (Utdanning, 2009).

6. Analyse av forskningsprosjektet

6.1 Betraktninger om oppgaven

Oppgaven fokuserer på skoleledere i den videregående skolen, og dette er et forskningsfelt med mye upløyd mark. Både når det gjelder størrelse, organisering og arbeidsmåter, samt rolle i det offentlige rom, er videregående skole vesensforskjellig fra de fleste norske grunnskoler. Etter min oppfatning, har dessuten mesteparten av forskning og ledelseslitteratur om skolen en slags innebygd forestilling om at rektor vandrer blant sitt personale og sine elever og stort sett hele tiden har mulighet til å være i direkte kontakt med sine medarbeidere. Det er en annen situasjon enn ved en større videregående skole, der rektor knapt har hilst på alle sine ansatte, og der det også er klare forventninger om at hun/han skal være sentral i det regionale utviklingsarbeidet. Lederne og lærerpersonalet har også et mer sammensatt grunnsyn i den videregående skolen enn i grunnskolen, med klarere skiller mellom utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring.

På denne bakgrunn føler jeg at mastergradsoppgavens tema og forskningsområde er både spennende og relevant. Det kommer da også fram en del interessante sammenhenger, som både bekrefter tidligere forskning i forhold til skoleledere generelt, og samtidig belyser en del forhold i videregående skole spesielt.

Oppgaven favner om mange problemstillinger, og det gir mulighet til oversikt samtidig som det setter begrensninger på dybdeforståelsen. Slik sett kunne hvert av forskningsspørsmålene vært gjenstand for en egen forskningsoppgave. Jeg ser nok at i spørreskjemaet burde det vært færre variabler, og i stedet flere spørsmål under hver variabel. Det ville gitt muligheter for en mer omfattende faktoranalyse med større muligheter til å sikre god reliabilitet i undersøkelsen. Spesielt gjelder dette for tillegsspørsmålene, som jeg i etterkant ser i stor grad er enkeltspørsmål som med fordel kunne vært satt i en bedre sammenheng.

Spørreskjemaet som gikk ut til skolelederne, inneholdt også spørsmål om hvordan de oppfatter situasjonen på egen skole. Vi skal ikke utelukke at disse par-spørsmålene (hvilken betydning skolelederne mener de ulike forhold har med tanke på å skape kvalitet, og hvordan de mener situasjonen er på egen skole vurdert opp mot dette), faktisk kan ha en gjensidig

påvirkning på det som blir svart. Dette kan i så fall påvirke både reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen.

Etter hvert innså jeg at det ville bli alt for omfattende også å behandle dataene om hvordan skolelederne oppfatter situasjonen på egen skole. Jeg må erkjenne at det ikke var reelt overfor respondentene å be de svare på en betydelig mengde spørsmål som ikke ble brukt videre. Dessuten kunne nok enkelte sitte med en følelse av at de ble bedt om å utlevere egen skole, selv om de var trygge på at hensynet til anonymitet var ivaretatt. På denne måten ser jeg at de etiske hensyn i forhold til respondentene ikke er ivaretatt på best mulig måte, selv om dette var en forutsetning fra min side som jeg tillå svært stor vekt.

6.2 Områder for videre forskning

Undersøkelsen har gitt en oversikt over temaet på en slik måte at en rekke aktuelle felt for videre forskning er kommet til syne. Eksempler på tema som det kan være verdt å se nærmere på i forlengelsen av denne oppgaven, er

- skolelederes syn på hvordan strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet påvirker hverandre
- hvordan rektors rolle i forhold til mellomlederne influerer på utviklingen av kvalitet i skolen
- hvordan arbeidet med utvikling av kvalitet i den videregående skolen avhenger av sammensetningen av lederteamet
- skolelederes personlige forhold til kjennetegn ved New Public Management
- sammenhengen mellom skoleeiers strategier for kvalitetsarbeid i skolen og det som reelt skjer på skolene

Den enkeltfaktoren i undersøkelsen som scorer høyest med tanke på kvalitet i opplæringen, er betydningen av den engasjerte lærer (gjennomsnitt 5,86). At læreren er engasjert framheves også gjerne i andre sammenhenger som en avgjørende faktor. Men hva kjennetegner den engasjerte lærer innenfor ulike faglige tradisjoner? Hvordan legge forholdene til rette for at læreren blir engasjert? Hvordan kan vi takle forholdet mellom individuelt engasjement og kollektivt engasjement? Slike spørsmål er svært relevante å prøve å finne svar på når

kvaliteten i skolen skal utvikles, enten vi legger brukerorienterte, resultatorienterte eller prosessorienterte betraktninger til grunn for kvalitetsbegrepet.

Helt til slutt vil jeg igjen se på forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming til min problemstilling. Problemstillingen er kvalitativ, og jeg er på jakt etter å finne ut av hva skoleledere tenker og mener om kvalitetsbegrepet. Likevel har jeg valgt en kvantitativ tilnærming. Den gir større muligheter til å skaffe seg breddeforståelse og oversikt over en samlet populasjon. Men denne innfallsvinkelen begrenser mulighetene til å få fram den enkelte skoleleders sine innerste meninger. Respondenten har respondert på mine tanker og min forforståelse, som har dannet grunnlaget for mine spørsmål. Dermed setter jeg også begrensninger på hva som er mulig å finne ut i undersøkelsen.

I forskning er det imidlertid ofte en styrke å kombinere ulike metoder (se punkt 2.1). I et videre forskningsarbeid med bakgrunn i denne problemstillingen og oppgaven, vil det således være naturlig å fokusere på dybdeforståelse ved å arbeide med kvalitative metoder i form av intervju og/eller casestudier. Da vil vi samlet sett komme et langt steg videre i arbeidet med å finne ut *Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet?*

Referanseliste

- Andreassen, Roy Asle, Eirik Irgens, og Einar Skaalvik. 2008. Ny skolelederutdanning – foreldet tankegods? *Utdanning*. Tilgjengelig fra http://www.utdanning.ws/templates/udf20____17992.aspx. [lest 28. mars 2009]
- Befring, Edvard. 2002: *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Berg, Gunnar. 2003. *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Bæck, Unn Doris og Toril Ringholm. 2004. *Skole og utdanning på dagsordenen? En undersøkelse av kommunale og fylkeskommunale toppledere sin oppmerksomhet om innholdet i skole og utdanning*. Rapport, prosjektnr. 4458. Tromsø: NORUT samfunnsforskning
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi. 2005. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fjeld, Trond Øistein. 2005. *Å lykkes som rektor. En kvalitativ analyse av noen rektorers fortellinger om hva som gir dem opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen
- Gilje, Nils og Harald Grimen. 1998. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo. 1996. Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, red Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald, 73-108. Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, Peder. 2007. *Kvalitet i skulen. Under arbeid og uferdig, men til drøfting*. KIO-prosjektet. Avdeling for lærerutdanning, Høgskulen i Volda
- Held, Finn. 2003. Pedagogikk og profesjoner. Bearbeidet og kommentert av Peder Haug. I: *Pedagogikk : mangfold og muligheter*, red Arneberg, Per og Overland, Bjørn, 285-371. Oslo: Damm
- Jelstad, Jørgen. 2009. To av tre rektorer byttet ut på 10 år. *Utdanning*, 04.mars 2009 Tilgjengelig fra http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20____19727.aspx. [Lest 08.03.2009]
- Johannessen, Asbjørn. 2007. *Introduksjon til SPSS. Versjon 14*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, Ragnvald. 1996. Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, red Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald, 26-72. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav. 2002. *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- KS.udatert. *Kvalitet i skolen*. Tilgjengelig fra: http://www.folkevalgt.no/folkevalgt/tema/tjenesteutvikling/skole_kunnskapsbase/skoleutvikling/kvalitet_i_skolen 8 [lest 08. september 2008]

- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskning intervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvålshaugen, Ragnhild. 2003: *Likevekt, motvekt og mangfold*. ISCO Group Communication. Vol. 15, nr 2/2003. Oslo. Tilgjengelig fra <http://www.iscogroup.no/Kunder/Isco/Isco.nsf/f5679cacc1419e81c1256a00002cec36/bcd72a2b088a7123c1256dec00359586!OpenDocument> [lest 30. januar 2009]
- Lipsky, Michael. 1980. *Street-Level Bureaucracy – Dilemmas of thje Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation
- Lübcke, Poul, red. 1983. *Politikens filosofileksikon*. København: Politikens forlag
- Lundgren, Ulf P. 2006. Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms. The Need for a reorientation of Curriculum Theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidsskrift 2006-1.
- Madsen, Bent. 1993. *Sosialpedagogikk og samfunnsforandring*. København: Ad Notam Gyldendal
- Morrison, Keith. 1998. *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Møller, Jorunn. 2006. Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: *Ledelse i anerkjente skoler*, red J. Møller, O. Fuglestad, Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn, Kirsten Sivesind, Marit Aas og Guri Skedsmo. 2006. *Skolelederundersøkelsen 2005: om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- OECD. 2005. *Education at a Glance. OECD Indicators 2005. Executive Summary*. Tilgjengelig fra: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/25/35345692.pdf> [Lest 09.09.2008]
- Paulsen, Jan Merok. 2008: Mellomledernes komplekse handlingsrom. *Skolelederen nr. 4/08*: 4-5
- Pedlex. 2008. *Videregående skoler. Offentlig enhet i Norge*. Tilgjengelig fra: http://www.pedlex.no/4daction/WA_Gruppe/?Gr=230&Org=1&A=&Find=&Bokstaver=Alle [Lest 10.01.2008]
- Ringdal, Kristen. 2001. *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rutter, Michael and Barbara Maughan. 2002. School Effectiveness Findings 1979 – 2002. *Journal of School Psychology, Vol. 40 (6): 451 - 475*
- Sannes, Ragnvald. 2004. *Dataanalyse og statistikk – kvantitativ tilnærming. Versjon 3.11*. Oslo: Handelshøyskolen BI

Sannerstedt, Anders. 1992. Politisk styrning av skolan: svårigheter og möjligheter. I: *Forskning om Utbildning*, red Staffan Selander, 275 – 296. Stockholm : Brutus Östlings Bokförlag

Skirbekk, Gunnar og Gilje, Nils. 2000. *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, Einar. 1999. Etiske spørsmål i skoleforskning. *Etikk og metode*. Oslo, De nasjonale forskningsetiske komiteer: Skriftserie nr. 12

Sletvold, Espen. 2007. *Hvordan bestemmes behandlingen? En studie av N.K.S. Kvamsgrindkollektivet*. Hovedfagsoppgave, NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Statistisk sentralbyrå. 2008. *Kvalitetsindikatorer i KOSTRA*. Tilgjengelig fra: http://www.ssb.no/kostra/kvalitet_pub15032007.html [lest 31. januar 2009]

Stoltenberg, Jens. 2008. *Nyttårstale 2008*. Fremført i NRK og TV2 1. januar 2008. Tilgjengelig fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/Statsministerens-kontor/Statsminister_Jens_Stoltenberg/Taler-og-artikler/2008/Nyttarstale-2008.html?id=495221. [Lest 09.09.2008]

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *.....og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

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

Tabachnick, Barbara og Fidell, Linda. 2006. *Using Multivariate Statistics, 5th ed.* Boston: Pearsons Education.

Thagaard, Tove. 2003: *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tufte, Per Arne. 2007. *Kvalitativ og kvantitativ metode*. Tilgjengelig fra <http://old.hive.no/sa/fag/sos/SOS106/Kvalitativ-og-kvantitativ-metode-hoet2007-vestfold.pdf> [Lest 24.01.2009]

Utdanningsdirektoratet. 2007. *PISA 2006: Svakere resultater i alle fag*. Tilgjengelig fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Pressemeldinger/PISA-2006-Svakere-resultater-i-alle-fag/> [Lest 07.05.2009]

Utdanningsforbundet. 2007. *Et kritisk blikk på internasjonale sammenligninger innenfor utdanningsfeltet*. Temanotat 2007/02. Oslo: Utdanningsforbundet

VEDLEGG I: Spørreskjema

<Dato>

Kjære skoleleder

Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet, og hvordan opplever de at dette samsvarer med situasjonen på egen skole?

Dette er arbeidstittelen for min mastergradsoppgave i skoleledelse, som tas ved NTNU i Trondheim. Datagrunnlaget ønsker jeg å skaffe meg ved at skoleledere besvarer vedlagte spørreskjema. Undersøkelsen sendes til ca. 40 skoler over hele landet. I forkant har skoleeier gitt tillatelse til at undersøkelsen kan gjennomføres, og rektor ved skolene har på vegne av lederteamet sagt seg villig til å delta. Ved hver skole bes rektor og 3- 4 mellomledere om å besvare undersøkelsen.

Når resultatene er registrert, vil opplysningene anonymiseres slik at de ikke kan tilbakeføres til verken person, skole eller skoleeier. Svararkene vil også bli makulert. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg underveis.

Det vil ta ca. 25 minutter å besvare undersøkelsen. Skolene sender de utfylte skjemaene samlet tilbake til meg.

Jeg takker for at du tar deg tid til å delta. Dersom du har spørsmål i forbindelse med utfylling av skjemaet eller andre forhold rundt undersøkelsen, kan du kontakte meg. Når oppgaven er fullført, vil en kort oppsummering bli sendt de skolene som har deltatt i undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Kai Myrvang
Avdelingsleder og mastergradsstudent i skoleledelse
Brønnøysund videregående skole
Boks 123
8901 BRØNNØYSUND

tlf: 75009900/99345796
e-post: kai.myrvang.bvs@nfk.no

Skole nr.

Denne opplysningen brukes til å gruppere besvarelsene fra samme skole. Etter at opplysningene er registrert, vil de være fullstendig anonymiserte. De kan ikke tilbakeføres verken til person, skole eller skoleeier. Svararkene vil da også bli makulert.

OM DEG SELV**Type skoleleder**

<input type="checkbox"/>	Rektor
<input type="checkbox"/>	Mellomleder

Kjønn

<input type="checkbox"/>	Kvinne
<input type="checkbox"/>	Mann

Alder**Utdanningsbakgrunn (hovedsaklig)**

<input type="checkbox"/>	Yrkesfaglig
<input type="checkbox"/>	Allmennfaglig

Formell utdanning i skoleledelse (1 kryss)

<input type="checkbox"/>	Mindre enn 30 studiepoeng (10 vekttall)
<input type="checkbox"/>	Mindre enn 60 studiepoeng
<input type="checkbox"/>	60 studiepoeng eller mer
<input type="checkbox"/>	Mastergrad i ledelse

STRUKTURKVALITET

Fysiske og tekniske forhold

A-spørsmål: Hvor stor betydning mener du at følgende forhold har med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan mener du at situasjonen er ved din skole i dag når det gjelder disse forholdene? Betrakt skolen som en helhet.

Tilgang til læremidler og utstyr

A01: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B01: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Lærernes fysiske arbeidsmiljø (arbeidsplasser, vedlikehold av bygningsmasse, inneklima etc)

A02: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B02: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Elevenes fysiske arbeidsmiljø (arbeidsplasser, vedlikehold av bygningsmasse, inneklima etc)

A03: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B03: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Kompetanse

A-spørsmål: Hvor stor betydning mener du at følgende forhold har med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan mener du at situasjonen er ved din skole i dag når det gjelder disse forholdene? Betrakt skolen som en helhet.

Lærernes formelle faglige kompetanse

A04: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B04: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Systematisk kompetanseheving innenfor ulike fag

A05: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B05: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Systematisk kompetanseheving innenfor andre skolerelaterte områder (læreplanutvikling, lærevansker, vurdering, veiledning med mer)

A06: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B06: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Kontinuerlig og systematisk kompetanseheving innenfor skoleledelse

A07: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning
B07: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Ledelsens rolle

Hvor viktig mener du at følgende personlige forhold hos skolelederne er, med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

Rektors formelle lederkompetanse

08: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

Mellomledernes formelle lederkompetanse

09: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

Rektors personlige ledelseskompetanse

10: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

Mellomledernes personlige ledelseskompetanse

11: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

Organisatoriske forhold

A-spørsmål: Hvor viktig er disse tiltakene for å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan prioriteres disse tiltakene ved din skole i dag?

Bruken av målstyring som styringsredskap

A12: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B12: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Systemer for formell personaloppfølging (utviklingssamtaler, oppfølging av tilsatte m.m.)

A13: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B13: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Individuelle, detaljerte arbeidsplaner for lærerne som viser mest mulig av arbeidsoppgavene

A14: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B14: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Ekstern kontakt

A-spørsmål: Hvor viktig mener du følgende forhold er for å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan prioriteres disse tiltakene ved din skole i dag?

Skolen har en formalisert dialog med foreldre som referansegruppe for skolens virksomhet

A15: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B15: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Skolen har en formalisert dialog med næringsliv/offentlig virksomhet/politikere

A16: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B16: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Skolen vektlegger å gi innsyn i sin virksomhet (til foreldre, media og andre)

A17: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B17: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 7 Høyt prioritert

Læreplan og styringsdokumenter

A-spørsmål: Hvor stor betydning mener du at følgende forhold har med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: I hvor stor grad opplever du at disse forholdene er typiske for dagens situasjon?

Et detaljert lovverk og læreplanverk med klare nasjonale føringer på skolens virksomhet

A18: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B18: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Et lovverk og læreplanverk som åpner for stor grad av lokale tolkninger

A19: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B19: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Systemer for kvalitetssikring/utvikling

A-spørsmål: Hvor viktig er disse tiltakene for å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan er disse tiltakene prioritert ved din skole i dag?

Systematisk intern skolebasert vurdering

A20: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B20: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Systematisk HMS-arbeid innenfor det fysiske arbeidsmiljøet

A21: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B21: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Systematisk HMS-arbeid innenfor det psykososiale arbeidsmiljøet

A22: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B22: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Systematisk arbeid for å sikre elevenes rettigheter i opplæringslov med forskrifter.
(elevsamtaler, vurdering, fraværshåndtering med mer)

A23: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B23: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Formelt tilsyn fra skoleeier/tilsynsmyndighet med avvikrapport

A24: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B24: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Systematisk dialog med skoleeier om kvalitetsarbeid/skolevurdering

A25: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B25: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

Vurderinger fra ”kritiske venner” (eks. eksterne veiledere, høgskoler, andre skoler)

A26: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B26: Ikke prioritert 1 2 3 4 5 6 Høyt prioritert

RESULTATKVALITET

I hvilken grad betrakter du følgende oppnådde resultater som et mål på skolens kvalitet?

Karakterer på sentralt gitte eksamener

27: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Karakterer på lokalt gitte eksamener

28: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Standpunktkarakterer

29: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Resultatene på nasjonale prøver

30: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Frafallet av elever underveis

31: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Andel elever med bestått kompetanse

32: I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Ledelsens fokus

A-spørsmål: Hvor viktig er ledelsens fokus på følgende forhold med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan vil du si ledelsen ved din skole har fokus på dette i dag?

Heving av elevenes faglige nivå

A33: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B33: Ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Redusert frafall

A34: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 7 Svært viktig

B34: Ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

PROSESSKVALITET

Det daglige arbeid

A-spørsmål: Hvor stor betydning har disse forholdene med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan vil du si situasjonen er ved din skole i dag?

Et godt faglig/pedagogisk utviklingsarbeid i enhetlige faglige team/grupper

A35: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B35: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Et utbredt tverrfaglig utviklingsarbeid på tvers av fagområder

A36: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B36: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Et utstrakt samarbeid mellom klassens lærere om læringsmiljø

A37: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B37: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

God dialog med foresatte om den enkelte elev

A38: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B38: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Engasjerte lærere

A39: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B39: Dårlig 1 2 3 4 5 6 Svært god

Deltakelse og demokratisering

A-spørsmål: Hvor viktig er følgende vektlegginger for å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: Hvordan vil du si at det preger din skole i dag (skolen samlet)?

Vektlegging av at elevene har innflytelse på gjennomføringen av opplæringen

A40: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B40: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Vektlegging av at elevene samarbeider i opplæringen

A41: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B41: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Vektlegging av at elevdemokratiet utvikles (tillitsvalgtfunksjonen, elevråd med mer)

A42: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B42: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Vektlegging av at elevene blir samfunnsengasjerte

A43: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

B43: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Læringssyn

A-spørsmål: Hvor viktig for opplæringens kvalitet er det at følgende læringssyn gjelder?

B-spørsmål: Hvordan vil du si at dette preger din skole i dag (skolen samlet)?

Et læringssyn preget av at den enkelte elev har hovedansvaret for sin egen læring

A44:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B44:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Et læringssyn preget av at lærer og skole har hovedansvaret for den enkelte elevs læring

A45:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B45:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Et læringssyn som prioriterer faglige resultatmål

A46:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B46:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Et læringssyn som prioriterer individets personlige utvikling

A47:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B47:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Et læringssyn som prioriterer at alle elever trives sosialt på skolen

A48:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B48:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Tilpasset opplæring

A-spørsmål: Hvor viktig er vektleggingen av tilpasset opplæring i forhold til nevnte grupper for skolens samlede kvalitet?

B-spørsmål: Hvordan vil du si at vektleggingen preger din skole i dag (skolen samlet)?

I forhold til elever med behov for spesialundervisning

A49:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B49:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

I forhold til faglig sterke elever

A50:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B50:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

I forhold til faglig svake elever

A51:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B51:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

I forhold til minoritetsspråklige elever

A52:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B52:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

IKT

A-spørsmål: Hvor viktig er det at IKT brukes aktivt for skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: I hvor stor grad vil du si at IKT brukes i opplæringen ved din skole i dag?

A53:	Ikke viktig	1	2	3	4	5	6	7	Svært viktig
B53:	I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	I svært stor grad

Ledelsens rolle

A-spørsmål: Hvor stor betydning vil du si at disse forholdene har for å skape kvalitet i opplæringen?

B-spørsmål: I hvor stor grad preger dette situasjonen ved din skole i dag?

Ledelsen involverer seg i skolens daglige utviklingsarbeid (i grupper og team)

A54: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B54: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Ledelsen har fokus på en lærende organisasjon gjennom kommunikasjon, samhandling og felles refleksjon.

A55: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B55: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Ledelsen har god uformell personaloppfølging overfor den enkelte ("tid til og blikk for")

A56: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B56: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Rektor nyter tillit og respekt fra de ansatte

A57: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B57: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

Den nærmeste overordnede nyter tillit og respekt fra de ansatte

A58: Ingen betydning 1 2 3 4 5 6 Svært stor betydning

B58: I liten grad 1 2 3 4 5 6 I svært stor grad

TIL SLUTT

Hvor enig er du i følgende påstander?

Et omfattende, systematisk kvalitetsarbeid drives ved din skole i dag.

59: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Et systematisk kvalitetsarbeid ved din skole bør prioriteres mer enn i dag.

60: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Arbeidet med å sikre kvalitet i opplæringen har ført til større byråkrati på din skole

61: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Arbeidet med kvalitet i opplæringen har ført til at skoleledere må utøve mer kontroll

62: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Du er langt mer bevisst på systematisk kvalitetstenkning i dag enn for 5 år siden

63: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Hvor enig er du i følgende påstander?

Det systematiske kvalitetsarbeidet som skolen driver i dag, er initiert fra

Skoleeier

64: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Rektor

65: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Skoleledelsen samlet

66: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Andre i egen skole

67: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Andre eksterne aktører

68: Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 Helt enig

Hvor enig er du i følgende påstander?

Begrensningene på et systematisk internt kvalitetsutviklingsarbeid på din skole skyldes:

Ikke prioritert oppgave fra skoleeier

69: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Andre oppgaver prioriteres fra rektor

70: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Andre oppgaver prioriteres fra mellomlederne

71: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Uklare og motstridende syn i ledelsen på hva som er kvalitet

72: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Mangel på tid til ledelse

73: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Vanskelig å få forståelse for et slikt arbeid i organisasjonen

74: Helt enig 1 2 3 4 5 6 Helt uenig

Hvor stor betydning har disse tiltakene med tanke på å skape kvalitet i opplæringen?

Fokus på individuelle belønningssystemer (lokale lønnstillegg og andre påskjønnelser)

75: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

Offentliggjøring av resultater fra undersøkelser (eksamen, nasjonale prøver, tilsyn)

76: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

Ordningen med demonstrasjonsskoler og bonusskoler

77: Ikke viktig 1 2 3 4 5 6 Svært viktig

VEDLEGG II: Brev til fylkeskommunene

Kai Myrvang
Brønnøysund videregående skole
8900 BRØNNØYSUND

<dato>

<navn og adresse fylkeskommune>

Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med mastergradsarbeid

Undertegnede er avdelingsleder ved Brønnøysund videregående skole, og har sittet i ledelsen ved skolen siden 1995. Jeg arbeider nå med en mastergradsoppgave i skoleledelse, der problemstillingen har arbeidstittelen *Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet, og hvordan opplever de at dette samsvarer med situasjonen på egen skole?*

Oppgaven tas ved NTNU i Trondheim, og faglig veileder er Roy Asle Andreassen, Høgskolen i Volda /NTNU. Mitt forskningsarbeid (valg av tema og problemstilling, valg av metode, behandling av data) skjer i samråd og forståelse med veileder. Mastergradsarbeidet planlegges fullført våren 2008.

I den forbindelse planlegger jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse blant skoleledere ved et utvalg av landets videregående skoler. Ved hver skole ønsker jeg at rektor og 3-4 mellomledere besvarer et spørreskjema med faste alternativer på de ulike spørsmål. Det vil ta ca. 20 minutter å fylle ut spørreskjemaet.

Jeg ber med dette om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved inntil **antall** videregående skoler i **navn** fylkeskommune. Ved et forhåpentligvis positivt svar, vil rektorene ved de utvalgte skolene bli kontaktet med forespørsel om deltakelse fra lederteamet ved skolen. Skolene vil bli opplyst om at det er frivillig å delta, og at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen underveis. Etter innsamlingen av data vil opplysningene bli anonymisert, slik at de ikke kan tilbakeføres til verken person, skole eller skoleeier, og svararkene vil etter registrering bli makulert.

Når mastergradsarbeidet er avsluttet, vil de deltakende skoler få tilsendt en oppsummering av undersøkelsen. Om ønskelig, kan oppsummeringen også bli sendt dere.

Med vennlig hilsen

Kai Myrvang

Tlf. 75009900 / 99345796
e-post: kai.myrvang.bvs@nfk.no

VEDLEGG III: Brev til skolene

III a: E-post sendt rektor

Kjære rektor

I mitt mastergradsarbeide i skoleledelse ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse blant rektorer og mellomledere ved et utvalg av videregående skoler over hele landet for å finne ut av hvordan de oppfatter kvalitetsbegrepet, samt hvordan det arbeides med dette på egen skole.

Vedlagt følger en nærmere presentasjon av undersøkelsen. Jeg håper at du kan se på denne, og at du forhåpentligvis finner prosjektet så interessant at du og 3-4 av dine mellomledere kan avse tid til å delta. Undersøkelsen planlegges utsendt rett etter årsskiftet. Tillatelse til å forespørre dere om gjennomføring er innhentet fra skoleeier.

Svar på denne forespørselen kan gis pr. epost. Selv om svaret er negativt, vil jeg sette pris på tilbakemelding. Det vil lette mitt arbeid med evt. å finne andre respondenter til undersøkelsen.

Den formelle forespørselen med nærmere beskrivelse av prosjektet er vedlagt denne e-posten.

Med vennlig hilsen

Kai Myrvang
Avd.leder
Brønnøysund vg skole

Kai Myrvang
Brønnøysund videregående skole
8900 BRØNNØYSUND

<dato>

III b: Vedlegg til e-post

Rektor <navn>
<skole>

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Undertegnede er avdelingsleder ved Brønnøysund videregående skole, og har sittet i ledelsen ved skolen siden 1995. Jeg arbeider nå med en mastergradsoppgave i skoleledelse, der problemstillingen er: *Hva legger skoleledere i den videregående skolen i kvalitetsbegrepet, og hvordan opplever de at dette samsvarer med situasjonen på egen skole?*

Oppgaven tas ved NTNU i Trondheim, og faglig veileder er Roy Asle Andreassen, Høgskolen i Volda /NTNU. Mitt forskningsarbeid (valg av tema og problemstilling, valg av metode, behandling av data) skjer i samråd og forståelse med veileder.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse blant skoleledere ved et utvalg av landets videregående skoler. Undersøkelsen er i forkant av utsendelsen kvalitetssikret gjennom en egen pilotundersøkelse, som innebærer at ca. 10 skoleledere (rektorer og mellomledere) har gjennomgått og kommentert undersøkelsen.

Tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved inntil 2 videregående skoler i Buskerud Fylkeskommune er innhentet (legges ved undersøkelsen). Jeg tillater meg dermed å spørre om rektor og 3-4 mellomledere ved <skole> kan delta i undersøkelsen. Mellomleder definerer jeg i denne sammenheng som en person som har personalansvar for lærere, eller som har andre, overordnede oppgaver for skolen. Det vil være en styrke for den videre behandling av undersøkelsen dersom det er variasjon i mellomledernes bakgrunn (alder, kjønn, utdanningsbakgrunn). Det vil ta ca. 30 minutter å fylle ut spørreskjemaet.

Deltakelse er frivillig, og det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen underveis. Etter innsamlingen av data vil opplysningene bli anonymisert, slik at de ikke kan tilbakeføres til verken person, skole eller skoleeier, og svararkene vil etter registrering bli makulert.

Etter et forhåpentligvis positivt svar fra deg som rektor, vil spørreskjemaene bli oversendt (etter nyttår). Frankert svarkonvolutt vil være vedlagt. Når mastergradsarbeidet er avsluttet, vil de deltakende skoler få tilsendt en oppsummering av undersøkelsen. Dersom alt går etter planen, skjer dette tidlig høst 2008.

Med vennlig hilsen

Kai Myrvang

Tlf. 75009900 / 99345796
e-post: kai.myrvang.bvs@nfk.no

VEDLEGG IV: Følg brev med undersøkelsen

Kai Myrvang
Brønnøysund videregående skole
8900 BRØNNØYSUND

10.02.2008

Spørreundersøkelse

For en tid tilbake sendte jeg en forespørsel om du og noen av dine mellomledere kunne delta i en spørreundersøkelse vedrørende kvalitetsbegrepet i den videregående skolen. Dette fikk jeg en positiv tilbakemelding på. Jeg håper at du/dere fremdeles er villig til å delta, og oversender herved undersøkelsen.

Vedlagt følger

- tillatelse fra skoleeier
- svarbrev fra deg på min forespørsel om deltagelse
- 5 konvolutter med spørreskjema
- 1 frankert svarkonvolutt

Dersom det skulle bli mindre enn 5 svar fra din skole, er jeg likevel takknemmelig for det jeg kan få tilbake. Det hadde vært fint for framdriften i mitt arbeid å få besvarelsene i retur forholdsvis raskt, gjerne i løpet av en ukes tid.

Dersom dere skulle velge å trekke dere fra undersøkelsen, vil jeg sette stor pris på å få beskjed om dette.

Når oppgaven en gang er ferdig (det blir nok ikke før høsten 2008), vil jeg sende deltagende skoler en kortfattet rapport fra undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Kai Myrvang

VEDLEGG V: Deskriptiv statistikk variabler

138 respondenter har til sammen svart på undersøkelsen. Disse representerer 35 skoler fra 17 fylker. Oversiktene under viser hvordan disse fordeler seg på de ulike variablene jeg har valgt å fokusere spesielt på i denne undersøkelsen:

Type skoleleder

		Frequency	Valid Percent
Valid	0 Rektor	24	17,6
	1 Mellomleder	112	82,4
	Total	136	100,0
Missing	System	2	
Total		138	

Kjønn

		Frequency	Valid Percent
Valid	0 Mann	78	56,5
	1 Kvinne	60	43,5
	Total	138	100,0

Utdanningsbakgrunn

		Frequency	Valid Percent
Valid	0 Allmennfaglig	100	75,2
	1 Yrkesfaglig	33	24,8
	Total	133	100,0
Missing	System	5	
Total		138	

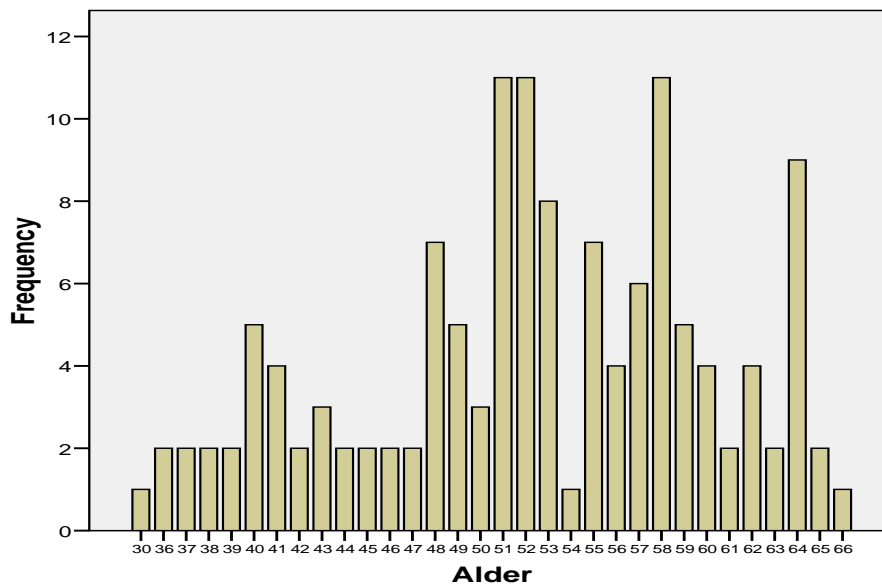
Formell utdanning i skoleledelse

		Frequency	Valid Percent
Valid	0 Ingen utdanning	74	55,2
	1 Utdanning	60	44,8
	Total	134	100,0
Missing	System	4	
Total		138	

Alder

		Alder
Mean		52,28
Median		52,00
Minimum		30
Maximum		66
Percentiles	25	48,00
	50	52,00
	75	58,00
Valid		134
Missing		4
Total		138

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Alder	134	52,28	7,833	-,401	,209	-,440	,416



VEDLEGG VI: Faktoranalyser

Strukturkvalitet

Pattern Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Systematisk arbeid for å sikre elevenes rettigheter i oppl.lov med forskrifter	,768					
Systematisk dialog med skoleeier om kvalitetsarbeid/skolevurdering	,753					
Formelt tilsyn fra skoleeier/tilsynsmyndighet	,679					
Systematisk intern skolebasert vurdering	,668					
Systematisk HMS-arbeid innenfor det psykososiale arbeidsmiljøet	,559	,392				
Systematisk HMS-arbeid innenfor det fysiske arbeidsmiljøet	,517	,476				
Skolen vektlegger å gi innsyn i sin virksomhet (til foreldre, media og andre)	,513					
Vurderinger fra "kritiske venner"						
Elevenes fysiske arbeidsmiljø		,850				
Lærernes fysiske arbeidsmiljø		,822				
Tilgang til læremidler og utstyr		,700				
Mellomledernes formelle lederkompetanse			,891			
Rektors formelle lederkompetanse			,888			
Et detaljert lovverk og læreplanverk med klare nasjonale føringer				,828		
Et lovverk og læreplanverk som åpner for stor grad av lokale tolkninger				-,668	,356	
Skolen har en formalisert dialog med foreldre som referansegruppe					,828	
Skolen har en formalisert dialog med næringsliv/off. virksomhet/politikere					,655	
Systemer for formell personaloppfølging					,579	,399
Individuelle, detaljerte arbeidsplaner for lærerne					,576	
Bruk av målstyring som styringsredskap					,521	
Kontinuerlig og systematisk kompetanseheving innenfor skoleledelse						,723
Systematisk kompetanseheving innenfor ulike fag						,723
Lærernes formelle faglige kompetanse				,311		,624
Systematisk kompetanseheving innenfor andre skolerelaterte områder	,339					,437

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 18 iterations.

Resultatkvalitet

Pattern Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
Lokalt gitte eksamener	,894		
Sentralt gitte eksamener	,821		
Standpunktkarakterer	,695		
Nasjonale prøver	,593		
Ledelsens fokus på heving av elevenes faglige nivå		,861	
Ledelsens fokus på redusert frafall		,756	
Frafall			-,948
Andel elever med bestått kompetanse			-,732

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 9 iterations.

Prosesskvalitet

Pattern Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Vektlegging av tilpasset opplæring i forhold til minoritetsspråklige elever	,906					
Vektlegging av tilpasset opplæring i forhold til faglig svake elever	,865					
Vektlegging av tilpasset opplæring i forhold til elever med spesialundervisning	,835					
Vektlegging av tilpasset opplæring i forhold til faglig sterke elever	,821					
Betydning av at rektor nyter tillit og erspekt fra de ansatte		,822				
Betydning av at den nærmeste overordnede nyter tillit og respekt fra de ansatte		,781				
Et læringssyn preget av at den enkelte elev har hovedansvaret for sin egen læring		,623		,302		
Et læringssyn preget av at lærer og skole har hovedansvaret for den enkelte elevs læring			,837			
Et læringssyn som prioriterer at alle elever trives sosialt på skolen			,565			
Et læringssyn som prioriterer faglige resultatmål		,369	,447		,336	
Vektlegging av at elevdemokratiet utvikles				,888		
Vektlegging av at elevene har innflytelse på gjennomføringen av opplæringen				,749		
Vektlegging av at elevene samarbeider i opplæringen				,644		
Vektlegging av at elevene blir samfunnsengasjerte				,478		
Viktighet av at IKT brukes aktivt i opplæringen				,430		
Betydning av at ledelsen involverer seg i skolens daglige utviklingsarbeid					-,676	
Betydning av at ledelsen har god uformell personaloppfølging overfor den enkelte					-,621	
Betydning av at ledelsen har fokus på en lærende organisasjon	,449				-,466	
Et utstrakt samarbeid mellom klassens lærere om læringsmiljø						-,864
God dialog med foresatte om den enkelte elev						-,691
Et godt faglig/pedagogisk utviklingsarbeid i enhetlige team/grupper						-,476
Engasjerte lærere		,321	,386			-,461
Et utbredt tverrfaglig utviklingsarbeid på tvers av fagområder						-,384
Et læringssyn som prioriterer individets personlige utvikling						-,372

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in