

Berit Wahl

Kvalitet i skolen, utopi eller oppnåelig virkelighet?

En fenomenologisk studie av hvordan skoleledere og skoleeier opplever at samarbeidet påvirker kvalitet i skolen.



Illustrasjonsfoto: Mali Hagen Røe

Master i skoleledelse
NTNU, vår 2010

FORORD

Min masteroppgave er den avsluttende oppgaven i studiet skoleledelse ved NTNU, Universitet i Trondheim. Dette studiet er erfaringsbasert, og er beregnet for skoleledere og lærere som ønsker lederoppgaver i skolen. Studentenes arbeidserfaring inngår som en viktig ressurs i undervisningen.

Med dagens krav til ledelse i skolen har jeg selv, som leder erfart at det til enhver tid er nødvendig med faglig oppdatering og fornying og utvikling i skolen. Med det som utgangspunkt, er det i denne oppgaven, satt søkelys på opplæringslovens § 13-10, skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem, og hvordan skoleleder og skoleeier opplever betydningen av samarbeid for å gjennomføre intensjonene i kommunens kvalitetssystem. Hensikten med skoleeieres kvalitetssystem er i følge Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen, å sikre alle elever en opplæring hvor skoleeier er ansvarlig for vurdering av og oppfølging av om krav i opplæringslova blir oppfylt.

For å skaffe meg innsikt og forståelse i dette feltet, har jeg intervjuet rektorer og kommunalsjef med ansvar for oppvekst om deres opplevelse av kommunens kvalitetssystem. I dette arbeidet har jeg møtt reflekterte og bevisste informanter som har vært til stor inspirasjon og gjort prosessen lærerik. Dette har også ført til refleksjon og bevissthet i forhold til egen praksis.

Stor takk rettes til skolelederne og kommunalsjefen som velvillig stilte opp og delte sine opplevelser og erfaringer med meg. Stor takk rettes også til min veileder May Britt Postholm for imøtekommende og god veiledning gjennom hele prosessen. Veiledningene var verdifulle innspill under hele oppgaveprosessen.

Elverum, juni 2010

Berit Wahl

SAMMENDRAG

Tema i min masteroppgave er forankret i opplæringslovens § 13–10 andre ledd og privatskoleloven § 5-2 tredje ledd som omhandler skoleeiers ansvarsomfang i forhold til skole drift. Ansvarsomfanget, som betegnes som skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem, skal sikre at elevenes opplæring er i trå med lover, forskrifter og andre sentrale føringer som er forankret i opplæringsloven. Den enkelte skoleeier er ansvarlig for å lage et kvalitetssystem som sikrer elevenes opplæring, noe Haug fokuserer på ved å poengtere at 70 % av kommunene som fikk statlig tilsyn i 2006, fikk stryk på grunn av ikke å ha etablert et forsvarlig system. Utfordringene for skoleeier kan være å vite hva slags informasjon trengs, hvem som skal bringe fram informasjonen og på hvilken måte. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever skoleledere og skoleeier at samarbeidet bidrar til utvikling av kvalitet i skolen?*

Min antagelse bygger på at et tilsynelatende velfungerende kvalitetssystem sikrer elevene gode læringsarenaer som igjen resulterer i gode læringsresultater og god trivsel. Med dette som bakgrunn, har jeg undersøkt kvalitetssystemet til en kommune som har fått 2. premie i skoleeierprisen hvor god kvalitet i elevenes opplæring er et av kriteriene.

Studien er gjennomført med en kvalitativ metode, og med en fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen skjedde gjennom intervjuer med fire informanter, tre rektorer og en kommunalsjef med ansvar for oppvekst. Resultater av studien viser at hovedfokuset til skoleeier er skolens resultater på kommunale mål. Skoleeier vektlegger intern vurdering gjennom et internt vurderingssystem som kommunalsjefen har hovedansvaret for. For å skape en vi-kultur og en helhetstenkning, har kommunalsjef og skoleledere fokus på kvaliteten av elevenes opplæring gjennom trivsel, verdier, relasjoner, kommunikasjonsformer, prosessverktøy, kulturbygging, begreper og lederegenskaper. Samtidig blir viktigheten av system og struktur poengtert regelmessig av alle informantene.

Konklusjonen er at kvalitetssystemet sikrer at skolens faglige og trivselsmessige læringsresultater blir fulgt opp av skoleeier (kommunalsjefen) gjennom vurdering, mål og resultater. Samtidig vektlegges *forutsettingene* for at dette skal skape en utvikling, igjennom vi- kultur og fokuset på kvalitet. Kommunens elever har læringsresultater (nasjonale prøver) og trivselsresultater (elevundersøkelsen) på over landssnittet. Om årsaken er kommunenes kvalitetssystem, er usikkert, men kvalitetssystemet sørger for, ifølge informantene, at alle skolene i kommunene får samme oppfølging av skoleeier, og hvordan skolene jobber mot kommunale mål.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Oppgavens oppbygning og avgrensinger	2
1.2 Definisjoner og begrepsavklaringer	4
1.3 Samfunnsmessig perspektiv	5
1.4 Oppgavens innhold.....	5
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	6
2.1 Ulike teorier og begrepsdefinisjoner.....	6
2.1.1 Begrepet kvalitet og skoleeiers forsvarlige kvalitetsvurderingssystem	6
2.2.2 Pedagogisk ledelse	9
2.2.3 Pedagogisk utviklingsarbeid	10
2.2.4 Lærende organisasjon	13
3.0 METODISK TILNÆRMING	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.1.1 Datainnsamling.....	17
3.2 Fenomenologisk tilnærming.....	17
3.2.1 Adgang til forskningsfeltet	18
3.2.2 Intervju	19
3.2.3 Intervjuguide	20
3.2.4 Analyse	20
3.2.5 Etikk	23
3.2.6 Kvalitet.....	24
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	26
4.1 Skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem.....	26
4.1.1 Rektorenes opplevelse av skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem.....	28
4.1.2 Kommunalsjefens opplevelse av skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem	29
4.1.3 Rektorenes opplevelse av innføring og praktisering av skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem.....	29
4.1.4 Kommunalsjefens opplevelse av innføringen av skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem ...	30
4.1.5 Rektorenes opplevelse av kommunalsjefens årlige skolebesøk	31
4.1.6 Kommunalsjefens opplevelse av de årlige skolebesøkene	32
4.1.7 Rektorene opplevelse av sammenhengen mellom elevenes lærings- og trivselsresultater og skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem.....	32
4.1.8 Kommunalsjefens opplevelse av sammenhengen mellom elevenes lærings og trivselsresultater, og skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem.....	33

4.1.9	Rektorenes opplevelse av rådmann og de folkevalgtes forståelse av skolenes utfordringer	34
4.1.10	Kommunalsjefens opplevelse av rådmann og de folkevalgtes forståelse av skolenes utfordringer	34
4.1.11	Oppsummering og analyse	34
4.2	Kulturens betydning for utviklingen i en organisasjon.....	36
4.2.1	Rektorene opplevelse av kulturens påvirkning på pedagogisk utviklingsarbeid.....	36
4.2.2	Kommunalsjefens opplevelse av kulturens påvirkning på pedagogisk utviklingsarbeid.	37
4.2.3	Oppsummering og analyse	37
4.3	Pedagogisk utviklingsarbeid	38
4.3.1	Rektorene opplevelse av å implementere kommunalt vedtatte mål	38
4.3.2	Kommunalsjefens opplevelse av å implementere kommunalt vedtatte mål	39
4.3.3	Rektorene opplevelse av pedagogisk utviklingsarbeid som et verktøy for å endre praksis	40
4.3.4	Kommunalsjefens opplevelse av pedagogisk utviklingsarbeid som et verktøy for å endre praksis	41
4.3.5	Oppsummering og analyse	41
4.4	Skoleledelse	42
4.4.1	Rektorenes opplevelse av hvilke lederegenskaper som er viktig for en skoleleder	43
4.4.2	Kommunalsjefens opplevelse av hvilke lederegenskaper som er viktig for en skoleleder ..	44
4.4.3	Rektorenes opplevelse av en skoleleders utfordringer.....	44
4.4.4	Kommunalsjefens opplevelse av en skoleleders utfordringer	45
4.4.5	Oppsummering og analyse	46
4.5	Lærende organisasjon	47
4.5.1	Rektorenes opplevelse av skolen som en lærende organisasjon.....	47
4.5.2	Kommunalsjefens opplevelse av skolen som en lærende organisasjon	48
4.5.3	Oppsummering og analyse	49
4.6	Kvalitetsbegrepet	49
4.6.1	Rektorenes opplevelse av begrepet kvalitet	50
4.6.2	Kommunalsjefens opplevelse av begrepet kvalitet	51
4.7.3	Oppsummering og analyse	51
5.0	DRØFTING.....	53
5.1	Samarbeidsformer mellom skoleledere og skoleeier sett i lys av det etablerte.....	53
	kvalitetssystemet	53
5.2	Hvilke konsekvenser får fokuset på god kvalitet for skolenes pedagogiske utviklingsarbeid?...	55
5.3	Vurdering av kvalitetssystemets påvirkning på kvaliteten på elevenes læringsarenaer.	57
5.4	Konklusjon	58

1.0 INNLEDNING

I flere år har jeg vært i en dobbeltrolle som student/rektor, en krevende men ideell kombinasjon for å lære. Det ideelle med å studere ved siden av jobb er at spørsmålene om hvordan skolen gjennom intern skolevurdering og utvikling kan skapes til en lærende organisasjon, naturlig kommer inn i kombinasjonen teori og arbeid eller teori/praksis. Skolen trekkes stadig inn i nasjonale debatter, kvalitet i opplæringsløpet blir debattert og forskjellige aktører har sterke meninger om hva som bør gjøres. Som skoleleder skal vi manøvrere mellom på den ene siden nasjonale føringer, lover og forskrifter og på den andre siden lokale styringssignaler og omfattende evalueringsrutiner.

Tema i min masteroppgave er forankret i opplæringslovens § 13-10 andre ledd og privatskoleloven § 5-2 tredje ledd som omhandler skoleeiers ansvarsomfang i forhold til skoledrift. Ansvarsomfanget innebærer at skoleeier skal etablere et forsvarlig system for å *vurdere* skolens oppfølging av lovverket og kvalitetsutvikling, og for *oppfølging* av resultatene i den skolebaserte vurderingen. Gjennom mitt arbeid som lærer har jeg ofte reflektert på betingelsene som pedagogisk utviklingsarbeid har i et system hvor lærerens definerte hovedoppgave er å være kunnskapsformidler og pedagogisk veileder. Å utvikle en skole til en lærende organisasjon (Senge, 1991), hvor elevene trives og har gode læringsvilkår, har vært og er skolelederens og skoleeiers ansvar, men hvordan "tar" det ansvaret, og hvor viktig er skoleeiers oppfølging og faglig innsikt i skoledriften i en kommune?

Målet med studiet er å få kunnskap om faktorer som har positiv betydning for ansvaret, og for kvaliteten i elevenes opplæring. Er det etablerte systemet et hensiktsmessig system for skolens læringsarbeid for lærere og elever? Er skolens evalueringsrutiner hensiktsmessige i forhold til å skape gode læringsarenaer til elevene? Påvirker skoleeiers evalueringsrutiner skolelederens opplevelse av hva som er god kvalitet innenfor opplæringen? Og hva er god kvalitet i skolesammenheng? Min undersøkelseskommune" som har fått det konstruerte navnet "Djupvik" har som motto: Det skal ikke være flaks eller uflaks i Djupvikskulen! Det betyr at læringsresultatene til en elev ikke skal være avhengig av hvilken lærer eleven har, hvilken klasse eleven går i, eller hvilken skole eleven går på. Målet er at forutsetningene som skoleeier rår over, skal være mest mulig like for kommunens elever. Kommunens skoleeier har tro på at de overnevnte faktorene elimineres hvis skolelederne og skoleeier systematisk fokuserer på kvaliteten i kommunens grunnskoler. Min antakelse i forhold til hva som påvirker elevenes faglige ferdigheter, er at kommuner som har skoleeiere som grundig

fokuserer på kvalitet igjennom intern skolevurdering, får jevnere læringsresultater på den enkelte skole og god trivsel hos elevene. Et viktig begrep i denne sammenheng er kvalitetsbegrepet. Haug (2009) viser til OECDs betydning for kvalitetsdebatten hvor nasjonal kvalitet blir definert ut fra internasjonale kvalitetsindikatorer. Indikatorer som ifølge Haug igjen har blitt førende for elevenes grunnleggende ferdigheter i fag som lesing, matematikk og naturfag. På en annen side problematiserer Nyhus (2009) begrepet ”god kvalitet” i forhold til aktørenes ulike forventninger om hva som skal legges i selve begrepet. Hun mener at letingen etter et svar på hva ”god kvalitet” er, skal flyttes til letingen etter et begrep som forteller om ulike måter å forstå kvalitet på. Å fokusere på kvalitet gjennom kvalitetsindikatorer basert på internasjonale sammenligninger eller å fokusere på kvalitet gjennom et refleksivt begrep som fanger opp komplekse forhold i skolehverdagen blir for meg to ulike måter å fokusere på kvalitetsbegrepet på. Dette har blitt førende for oppgavens problemstilling. Med bakgrunn i min antakelse og studiets tema, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever skoleledere og skoleeier at samarbeidet bidrar til utvikling av kvalitet i skolen?

Den administrative delen av skoleeierfunksjonen blir ivaretatt gjennom kommunens kommunalsjef med ansvar for oppvekst, og i denne oppgaven er det han som representerer rådmannen sin skoleeierfunksjon. Gjennom oppgaven nytter jeg uttrykkene ”skoleeier” og ”kommunalsjef” i forhold til hvilket begrep jeg mener passer best i de ulike situasjonene.

1.1 Oppgavens oppbygning og avgrensinger

Moos (2003) framhever tydelig ledelse som en sentral del av de politiske føringene innenfor moderniseringen av kommunesektoren. Moderniseringen innebærer at avdelinger og organisasjoner hele tiden må være i utvikling og bevegelse for å kunne sette mål og måle resultatene. I min undersøkelse fokuserer jeg på konteksten lederfunksjonen utføres i. Jeg er bevisst på ledernes samarbeidskultur og ledernes forhold til kommunenes skoleeier.

Finstad og Kvåle (i Møller, 2006) kommenterer at en kommunes organisering gir store forskjeller i implementeringen av L97. Det kan tyde på at en flat administrativ struktur uten et ledd med fagkompetanse mellom rektorer og rådmann, fører til økt delegering av administrative oppgaver hos rektorene og at de får mindre tid til pedagogisk ledelse. Dette er et fokus som ikke blir vektlagt fordi undersøkelseskommunens styresett og organisering ikke er en del av problemstillingen, men det blir nevnt som en forklarende del i forhold til kommunalsjefens utøvelse av skoleeierfunksjonen. Oppgaven fokuserer på skoleeiers

forsvarlige kvalitetssystem som skoleeier gjennom kommunalsjefen for oppvekst, har implementert. Kvalitetssystemet angir betingelser og forventninger til kommunens rektorer om skolens kvalitet er i trå med det lovpålagte kvalitetssystemet. Skoleeier gjennom kommunalsjefen, gjennomfører bl.a. årlig planlagte styringsdialoger og skolebesøk på alle skoler, og kommunen har fått 2. premie i skoleeierprisen som Kunnskapsdepartementet og KS (kommunenes sentralforbund) deler ut en gang i året. Premissene til skoleeierprisen er blant annet skoleeiers systematiske arbeid for å utvikle kvaliteten i kommunens grunnskoler.

Mine antagelser bygger på at et tilsynelatende velfungerende kvalitetssystem sikrer elevene gode læringsarenaer som igjen resulterer i gode læringsresultater og god trivsel. I undersøkelsekommunen har kommunalsjefen, som innehar skoleeierrolla gjennom rådmannsfunksjon, etablert et kvalitetssystem som inneholder kvalitetsutvikling og evaluering av skolens skolebaserte vurdering på oppsatte mål. Et aktuelt spørsmål kan være hvordan skoleeieres styring og samarbeidsrutiner påvirker skolelederens fokus på skoleutvikling, og skolelederens evne til å fokusere på tiltak for å nå oppsatte mål. Jeg vil ha fokus på vurderings- og evalueringsarbeidet på skolenivå og kommunenivå, og hvor konstruktivt kvalitetsfokus set oppleveres av skoleeier og skoleledere. Ut fra den overordnede problemstillinga er følgende forskningsspørsmål utformet:

Hvilke samarbeidsformer gjennomfører skoleeier og skoleledere i den hensikt å bedre kvaliteten i elevenes opplæring?

Hvordan opplever skoleledere og skoleeier at fokuset på god kvalitet i elevenes opplæring påvirker skolens skoleutvikling positivt?

På hvilke områder opplever skoleleder og skoleeier at vurderingen av resultatene fra kommunenes forsvarlige kvalitetssystem fører til økt kvalitet i elevenes læringsarenaer?

Ettersom utgangspunktet for undersøkelsen er informantenes opplevelse av kvalitetssystemets påvirkning på kvalitet i skole, har jeg valgt informanter fra to nivåer, skoleledergruppa og skoleeier. For å registrere hva som oppleveres av skoleledere med ansvar for personal og skolens utvikling, har jeg valgt tre rektorer fra skolelederne. Som representant for skoleeier intervjuer jeg kommunalsjefen med ansvar for oppvekst. Oppgavens innhold begrenses ved å intervjuer de overnevnte partene, og ved ikke å ta med opplevelsene til folkevalgte, lærere og elever. Oppgavens begrensninger fører til at kvalitet på opplæringen i klasserommet blir kommentert gjennom rektorenes opplevelser. Neste avsnitt inneholder en tydeliggjøring av definisjoner og begreper som blir nyttet i oppgaven.

1.2 Definisjoner og begrepsavklaringer

Hvem er skoleeier? Dette spørsmålet blir problematisert i sluttrapporten for FOU – prosjektet: ”Kom nærmere! Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte” (Jøsendal, Karlsen & Langfjæran, 2009). Her blir det fastslått at skoleeiere er de folkevalgte, og at rådmann er øverste administrativt ansvarlig for skolesektoren. Innholdet i sluttrapporten omhandler viktigheten av tydelige skoleeiere i forhold til opplæringslovens § 13-10 som omhandler skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem som lyder:

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

For å skape en felles forståelse av ansvarsområdet har KS og Utdanningsdirektoratet utgitt en veileder (2005) hvor hensikten med bestemmelsene er kommentert med følgende uttalelse:

Henvisningen i begge bestemmelsene til nasjonale kvalitetsvurderinger innebærer at systemet også må legge til rette for nødvendig oppfølging dersom de nasjonale kvalitetsvurderingene indikerer manglende overholdelse av lover og forskrifter. Overordnet mål for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen og økt læringsutbytte for den enkelte elev (s. 5).

Den kommunale skoleeier har frihet til å bestemme innhold og oppfølging i et forsvarlig kvalitetssystem, noe som gir rom for ulike kommunale prioriteringer, oppfatninger, oppfølginger og innhold. Sentrale myndigheter følger opp skoleeierne gjennom nasjonale tilsyn som avdekker at mange kommunale skoleeiere mangler det lovpålagte forsvarlige systemet. Haug (2009) viser til en rapport fra Utdanningsdirektoratet (2006) hvor konklusjonen er at 70 % av kommunene som fikk statlige tilsyn i 2006 mangler et tilfredsstillende system. Ifølge Haug (2009) har et system for kvalitetsgransking flere utfordringer. Hva slags informasjon trengs, og hvem skal bringe fram informasjonen og på hvilken måte? Kommunalsjefen i undersøkelseskommunen stiller spørsmålene: Hva er hensikten med et kvalitetssystem for skolesektoren? Er det kontroll eller kvalitetsutvikling eller begge deler? Intensjonen med systematisk vurdering og kvalitetsutviklingsarbeid var i følge Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999):

Informasjon skal tjene kvalitets- og organisasjonsutviklingen, og ikke brukes som grunnlag for ekstern kontroll og rangering av læringsinstitusjoner (s. 45).

Skal gevinsten av systematisk kvalitetsvurdering påvirke skolens kvalitet og dermed elevenes læringsresultater, antar jeg at det avgjørende er skoleeiers og skoleledernes fokus på

evalueringen av skolenes interne skolevurderinger. Ekstern skolevurdering som fokuserer på skoleeiers rutiner når det gjelder skolenes oppfølging av opplæringsloven, blir derfor underordnet og ikke kommentert i denne oppgaven.

1.3 Samfunnsmessig perspektiv

I et samfunnsmessig perspektiv har fokuset på elevens læringsresultater og ansvar for kvalitet i opplæringen endret seg. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) rapporterte allerede i 1987 (Haug, 2009) at det ble brukt mye penger på utdanning i Norge uten dokumentasjon av skolenes innhold og hvilke resultater skoler og elever oppnådde. OECD etterlyste et system for informasjon, kontroll og evaluering på alle plan i utdanningsfeltet, noe som var med på å utvikle Opplæringsloven § 13-10, skoleeiers ansvarsomfang. Ansvar for kvalitetsarbeidet ble et eksplisitt institusjonelt ansvar i kommunene. Senere har Norges dårlige resultater i internasjonale tester som eksempelvis TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PISA (Programme for International Student Assessment), fått innvirkning på debatten om kvaliteten i skolen.

Hensikten med oppgaven er at den kan brukes som et tankeredskap (Gudmundsdottir 1997a, 2001 i Postholm, 2005) for andre, slik at andre kommuner og skoler kan utvikles innenfor dette feltet. I denne sammenheng blir det viktig å få et innblikk i en eksisterende praksis som kan påvirke elevenes lærings og trivselsresultater.

1.4 Oppgavens innhold

Det er nå redegjort for valg av tema og oppgavens problemstilling. I tillegg er det gitt en redegjørelse for hvilke forskningsspørsmål som blir benyttet til å finne svar på problemstillingen. Oppgaven er inndelt i 5 kapitler. Etter innledningen gis et teoretisk innblikk i hovedteorier og begrepsdefinisjoner. Begrepsdefinisjonene omfatter faktorer som påvirker samarbeidet om skolens kvalitetssystem. Oppgavens metodiske tilnærming er kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Presentasjon av intervjuene og analyse av funn gjennomføres i kapittel fire, mens mine viktigste funn drøftes i kapittel 5. Studiet avsluttes med en endelig konklusjon med fokus på studiets problemstilling. For å få svar på problemstillings spørsmål omfatter hovedteoriene og begrepsdefinisjonene faktorer som påvirker samarbeidet om skolen kvalitetssystem. Studiets teoretiske grunnlag bygger på Senges (1991) teori om den lærende organisasjonen og Engeströms (1999) teori om aktivitetssystemet. Ulike dimensjoner i skoleutvikling blir belyst gjennom Schratz` (i Moos, 2003) skoleutviklingskule.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Min begrunnelse for valg av begreper er mine antakelser om at skolelederens og skoleeieres fokus på kvalitet til sammen påvirker elevenes læringsresultater og trivsel på en positiv måte. For å skape en utvikling hvor en skoleleder igjennom læreren påvirker elevenes læring, må skolelederen øve innflytelse på lærernes undervisningspraksis. Hvordan innflytelse kan øves, eller hvilke resultater innflytelsen gir, er avhengig av skolelederens legitimitet innenfor ”feltets norm” (Moos 2003). ”Feltet” består ifølge Moos, av strukturer og normer (regler). Når ansatte erfarer at lederen handler i overensstemmelse med organisasjonens norm, og at lederes måte å lede på fører til at andre overholder organisasjonens norm, blir lederes ledelsesposisjon akseptert. Fokuset på kvalitet skal skoleeier sikre igjennom det kommunale forsvarlige kvalitetssystemet. For å få innsikt i informantenes likheter og forskjeller, har jeg valgt et beskrivende perspektiv, og plasserer undersøkelsen innenfor den kvalitative forskningen.

2.1 Ulike teorier og begrepsdefinisjoner

Teoriene som blir drøftet i dette kapittelet er oppgavens hovedteorier som er knyttet opp mot ledelse og læring. Jeg vil fokusere på Senges (1991) teori om den lærende organisasjon og Engeströms (1999) aktivitetsteori. Underveis vil jeg drøfte oppgavens innhold opp mot andre teorier som ikke blir presentert som et teoretisk rammeverk eller som en linse for arbeidet. Begrepene er knyttet til studiens problemstilling, og blir avgrenset til: kvalitet, helhetlig kvalitetssystem, lederrollen og lærende organisasjon. Utvalget av begreper blir videre kommentert med definisjoner.

2.1.1 Begrepet kvalitet og skoleeiers forsvarlige kvalitetsvurderingssystem

I offentlige utdanningsdokumenter anvendes nå begrepene struktur, prosess og resultat-kvalitet (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008; NOU, 2002; NOU, 2003). Begrepene fokuserer på kvalitet for eksempel i forhold til bygninger, ressurser, metodikk og resultater på elevenes opplæring, men de tydeliggjør ikke *hvordan* kvaliteten kan måles. I Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) er fokuset å bedre elevenes utbytte av opplæringen i grunnskolen. Kvalitet blir definert på følgende måte:

Kvaliteten i skolen er kjennetegn på hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (s.7).

De definerte målområdene i Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) er mål for kvaliteten i opplæringen, og skal ha betydning for opplæringen av den enkelte elev. Målene for grunnskoleopplæringen er:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.
2. Alle elever og lærlinger som er stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring (s.11).

Nyhus (2009) stiller spørsmål om de overnevnte målene anses som de viktigste, eller om det er de som er lettest målbare. Bakgrunnen for spørsmålet er hvilken retning egentlig kvalitetsfokuset til statlige dokumenter (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008; NOU 2002; NOU, 2003) peker, og hva bredden på kvalitetsbegrepet er? Hun stiller videre spørsmål om kvalitetsbegrepet skal ha en ontologisk/epistemologisk retning eller en normativ/refleksiv retning. Nyhus viser til at begrepet kvalitet i NOU (2003) uttrykker mange oppfatninger, noe som i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) fremstilles å være forstått som et problem heller enn som en mulighet eller realitet. Teksten i NOU (2003) som starter med en "hyperkompleks" beskrivelse: "et bredt spekter av aktører som alle har en oppfatning av hva kvalitet er" og ender med: "å finne et kvalitetsbegrep som flest mulig kan slutte seg til" (s. 64), viser i følge Nyhus (2009) at det innenfor skolesektoren er tro på et normativt og et ontologisk kvalitetsbegrep som "flest mulig kan slutte seg til". Hun undrer seg også om det ikke hadde vært befriende for "nasjonen" om ikke øverste styrende leder (statsministeren) kunne slå fast at det i vårt "hyperkomplekse" samfunn ikke er mulig eller ønskelig å operere med en felles forståelse av hva som *er* eller *skal være* kvaliteten i skolen, men at kvalitet må vurderes fra mange ulike posisjoner med ulike briller. I denne sammenhengen, hvor felles forståelse av kvalitetsspørsmålet hos skoleeier og skoleleder er viktig, kan ulike oppfatninger av begrepet kvalitet også skape dilemmaer. Det brede kvalitetsbegrepet som er omtalt i NOU (2003), tolker Nyhus (2009) slik at skolens mange mål og interesser skal inkluderes, men uten betraktning av at den brede tematikken blir problematisert. I det refleksive begrepet får ifølge Nyhus iaktakelsen fokus gjennom diskusjonen om offentlighet av nasjonale prøver og internasjonale tester, for eksempel om det er mulig å sammenligne presentasjoner i ulike fag på tvers av land.

Fra mitt ståsted kan det være interessant å registrere hva kvalitet og kvalitetsutvikling i skolen handler om. Nyhus (2009) problematiserer fokuset som rettes mot å finne fram til "alle mulige" betingelser for at resultat kvalitet ved hjelp av prosess og struktur kvalitet skal kunne oppnås. En bred definisjon av begrepet kvalitet, henter jeg fra Detlef (i Moos, 2006):

Hvis begrepet kvalitet skal kunne anvendes i en pedagogisk sammenheng, må det forutsette:

1. At noen har fastlagt et formål, som kvalitetsforestillingen relaterer seg til.

2. At nogen har utpekt et tilstand eller en proces som ønskverdig i den forstand, at tilstanden eller processen i en bestemt kontekst skønns at kunne tjene formålet – og derved tillegges kvalitet (s. 171).

Kvalitetsbegrepet blir definert som et formål som uttrykkes av andre enn de som skal vurdere graden av måloppnåelse. Detlef poengterer også at å sikre kvalitet innebærer en løpende evaluering, og ikke bare registrering av resultater. Dette er i mine øyne et interessant og viktig fokus på kvalitetsspørsmålet. Et fokus som etter min mening er nærmere en ”intern” kvalitetsvurdering enn en ”ekstern” kvalitetsvurdering. Hvis definisjonen brukes på det forsvarlige nasjonale kvalitetssystemet i opplæringsloven § 13-10, blir ”vurderingen av kvaliteten på oppfølging” av lover og forskrifter vektlagt. Med dette mener jeg intern kvalitetsvurdering, som er oppfølging av evalueringen av vurderingsresultatene i forhold til lover og forskrifter, sikrer fokuset på den *løpende* kvaliteten i skolen. Kvalitetsvurderingen blir annerledes enn den eksterne kvalitetsvurdering hvor sentrale myndigheter igjennom Fylkesmannen sjekker skoleeiers system for oppfølging av lover og forskrifter. Oppfatningen på hva kvalitetsarbeid skal fokusere på har endret seg i Norge (Haug, 2009). Før var fokuset på et sentralt utdanningssystem med sterk statlig styring av skolen og lærerplanene hvor lærerprofesjonen var i fokus. Kontrollen var liten i forhold til læringsprosesser og læringsresultater, og sentrale myndigheter hadde ikke data på elevenes læringsutbytte.

Haug (2009) viser til Internasjonale undersøkelser som PIRLS (2001) (Progress in International Reading Literacy Study), IEA (International Association for Educational Achievement), og TIMSS (2003) (Trends in International Mathematics and Science Study) som viste at det var stor spredning mellom norske og utenlandske elevers kunnskaper i realfag og leseferdigheter, og at norsk skole ikke toppet resultatlistene. At det ikke sto helt bra til, var det allerede indikasjoner på i norsk data, men da resultatene av de omtalte internasjonale undersøkelsene kom, ble kvalitetsproblemene erkjent. Føringer for hvordan skoleeiere skal forholde seg til det nasjonale kvalitetssystemet er gitt i Kommunenes sentralforbund (KS) og Kunnskapsdepartementets veileder: ”Kravet til skoleeiers forsvarlige system” (2007). Her står det at elementer i et kommunalt kvalitetssystem skal innebære:

- Oversikt over lover, forskrifter og relevante styringsdokumenter i forhold til regelverkets gjennomføring. Beskrivelse av hovedoppgaver, organisering og myndighetsfordeling knyttet til opplæringsvirksomheten. Ansvarslinjer og myndighetslinjer mellom de ulike ansvarsnivåene må være klargjort.
- Rutiner for å sikre kompetanse til å vurdere regelverket og til å ivareta oppgaver det er gitt i systemet som ledd i skoleeiers oppfyllelse av regelverket. Rutiner for å sikre informasjonsflyt for rapporteringer og tilbakemeldinger.
- Beskrivelser av rutiner eller andre tiltak som er egnede for å bekrefte god tilstand og/eller avdekke og forebygge manglende overholdelse av gjeldende lover og

forskrifter.

- Beskrivelse av rutiner for å rette opp og forbedre forhold som er oppdaget, samt rutiner for oppfølging av ulike kvalitetsvurderinger.
- Beskrivelse av rutiner for oppfølging av kritiske områder i opplæringsvirksomheten.
- Beskrivelse av lederansvar for gjennomgang, oppdatering og bruk av systemet for å sikre at det fungerer som forutsatt og bidrar til kontinuerlig forbedring (s. 6).

Skoleeier har ansvar for elevenes utbytte av opplæringen, mens skoleledelsen har ansvar for organisering og innhold av opplæringen på den enkelte skole. I denne sammenheng har skoleledelsen kompetanse stor betydning, og det er behov for rektorer som er pedagogiske ledere (Stortingsmelding, nr. 31, 2008-2009).

2.2.2 Pedagogisk ledelse

En leder har ansvar for administrasjon, styring og ledelsesfunksjoner på en skole. Dette stiller krav til skolelederens måte å lede en skole på. Moos (2003) har fokus på hvilket skolelederideal som oppstår igjennom ulike sider av pedagogisk ledelsespraksis. Uansett skriver Moos, så handler ledelse om å utøve makt og tillit, og det er måten man forholder seg til makten og tilliten som utgjør forskjellen. I denne sammenhengen mener Moos at relasjonene mellom menneskene i en organisasjon kan være med på å skape en positiv ledelsespraksis. Utgangspunktet er at ledelse gjennom sosiale relasjoner er avhengig av om en leder får den posisjon og makt som er nødvendig innenfor organisasjonen. En leder må derfor råde over de kulturelle og symbolske ressursene som er nødvendig for å skape de sosiale relasjonene som lederfunksjonen krever. Moos (2003) poengterer at denne formen for ledelse, relasjonsledelse, ikke bygger på posisjoner som oppstår i forhold til hverandre, men i forhold til relasjonene som oppstår mellom posisjonene. De kommer fram gjennom tillit og innflytelse som ledere og medarbeiderne gir hverandre. For å utøve relasjonsledelse er det viktig at en skoleleder er opptatt av og bevisst på kommunikasjonen som foregår mellom medarbeiderne og mellom medarbeiderne og ledelsen. Det er i denne kommunikasjonsprosessen Moos mener at virkeligheten mellom to eller flere mennesker blir fortolket og deretter skaper mening. Med dette som bakgrunn blir lederrollen interessant gjennom det konkrete samspillet mellom leder, medarbeidere og omgivelser, ikke gjennom en passiv definert rolle. Dette tydeliggjør Moos ved å uttrykke at selve lederrollen er uinteressant å fokusere på, fordi rollen på forhånd er en definert rolle som en person skal fylle. Det interessante er å se på funksjonen, det arbeidet, som skolelederen utfører gjennom samspill, omgivelser og aktiv målrettet handling han eller hun gjennomfører for å fylle rollen. Med dette som bakgrunn mener Moos at pedagogisk ledelse er:

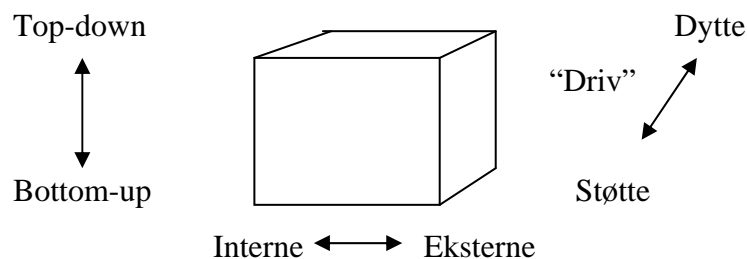
Den målrettede og spesialiserte kommunikasjon og tilrettelæggelse af kommunikasjon og forutsetninger for kommunikasjon, hvis mål er å stimulere læring og kommunikasjon hos så vel elever og medarbejdere som ledelsen (s. 19).

Jeg tolker Moos sitt fokus på viktigheten av kommunikasjon i forbindelse med læring med at det ansees som avgjørende at lederen er sentral når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid.

2.2.3 Pedagogisk utviklingsarbeid

Nye lærerplaner og nye lokale og sentrale føringer gjør at skolene stadig står ovenfor endringer. Det stilles kontinuerlige krav til omstilling og skoler må lære av sine erfaringer for å skaffe seg kompetanse på å møte krav og utfordringer. Begrepene skoleutvikling og kvalitetsarbeid er begreper som brukes i denne sammenheng. Disse stilles ofte synonymt med pedagogisk utviklingsarbeid hvor skolene søker teorier eller kunnskap fra pedagogisk forskning for å øke elevenes læringsutbytte. Dette arbeidet kan starte som en konsekvens av at lærere internt på en skole ønsker å endre eller utvikle pedagogiske forhold, eller at skoleeier eller skoleleder velger ut satsingsområder og mål.

Moos (2003) beskriver ulike dimensjoner i skoleutvikling, og viser til Schratz' skoleutviklingskube (s. 183):

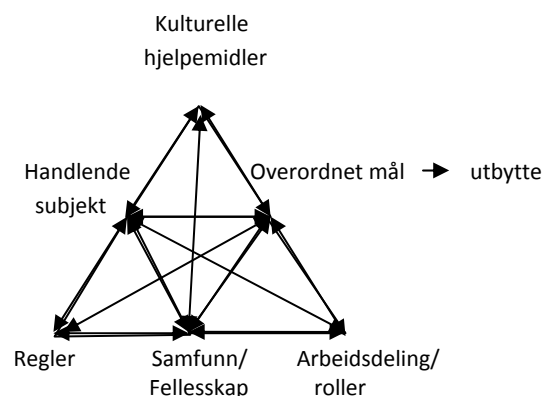


Figur 1.1: Schratz sin skoleutviklingskube som illustrer skoleutvikling i tre dimensjoner (i Moos, 2003).

Den vannrette dimensjon definerer om det er de interne eller de eksterne behov det pedagogiske utviklingsarbeidet skal dekke. Den loddrette pilen viser hvor makten til å sette i gang skoleutvikling eller pedagogisk utviklingsarbeide kommer fra. Den siste dimensjonen viser hvor driv og energi kommer ifra, blir de ansatte dyttet eller blir de støttet?

I et pedagogisk utviklingsarbeid skjer det ulike former for læring. Man kan få innblikk i hvordan læring oppstår gjennom den kulturhistoriske aktivitetsteorien (KHAT) (Engeström, 1999). I aktivitetsteorien er hovedtanken at det ikke er vanntette skott mellom dialog og aktiviteter som analyseenheter. Ved å fokusere på dialog og aktivitet kan man få tak i den

verbale interaksjon som foregår mellom mennesket og handlingene som mennesket utfører ved bruk av hjelpemidler. Bakgrunnen er at når mennesker samtaler, foregår det ofte handlinger parallelt. Aktivitetsteorien kan derfor brukes til å analysere menneskenes aktiviteter. Engeström (1999) utviklet aktivitetsteorien på bakgrunn av Vygotskys tanker og ideer. En grunntanke er om den mentale utviklingen som skjer i mennesket starter i en sosial, kulturell og historisk kontekst (Vygotsky i Postholm, 2005). Det er forskningsstedet som gir innhold til de ulike faktorene i aktivitetssystemet, og forskningen blir på den måten induktiv. Gjennom en grafisk figur har Engeström (1999) påvist hvordan ekspansiv og horisontal form for læring kan foregå. Engeström har på bakgrunn av Vygotskys tanker om at en situasjon kan forstås på ulike måter, beskrevet hvordan to eller flere aktivitetssystemer kan være i konflikt ut fra hvilken forståelse deltakerne har av verden og hvilken bakgrunn deltakerne har. Aktivitetsteorien beskriver og analyserer menneskets handlinger, og gjennom å la disse systemene konfrontere hverandre, ved enighet eller konflikter, kan ny kunnskap utvikles. Dette kan blant annet skje i skjæringspunkter mellom systemene, og ved at deltakerne samarbeider (Engeström, 1999).



Figur 1.2: Det komplette aktivitetssystem

Faktorene som inngår i aktivitetssystemet er ”handlende subjekt”, ”kulturelle hjelpemidler”, ”overordnet mål”, ”regler”, ”samfunn/fellesskap” og ”arbeidsdeling/roller”. Selve handlingen foregår mellom det utøvende subjektet, kulturelle hjelpemidler og det overordnede målet. Konteksten som handlingen foregår i, blir regler, samfunn/fellesskap og arbeidsdeling/roller. Figuren viser at faktorene påvirker hverandre gjensidig, og mennesket som er det handlende subjektet, tar i bruk kulturelle hjelpemidler for å nå deler av eller bevege seg mot det overordnede målet. Kulturelle hjelpemidler kan for eksempel være redskap i ulike former, språk eller fysiske hjelpemidler som datamaskin. De kulturelle hjelpemidlene har selv en historie fra tidligere, og kunnskap og historie blir videreformidlet gjennom disse

hjelpemidlene. Subjektet tar i bruk de hjelpemidlene han eller hun anser som viktig for å nærme deg det overordnede målet. Faktoren ”utbytte” er det resultatet subjektet har oppnådd for å nå veien mot målet. Faktoren ”regler” kan være stortingsmeldinger, forskrifter eller andre dokumenter som er førende for aktiviteten. ”Samfunn/fellesskapet” er er betegnelsen på antall mennesker som jobber imot samme målsetting, og ”arbeidsdeling/roller” innebærer at tiltaket eller handlingen er fordelt på antall mennesker som jobber imot det samme målet. Disse faktorene danner de tre nederste trekantene i aktivitetssystemet. Ved at faktorene påvirker hverandre gjensidig, styrer reglene hvordan menneskene får fram de ulike målrettede handlingene for å nå det overordnede målet. Postholm (2005) foreslår å sette inn :

Delmål → Resultater → Overordnet mål → Utbytte i aktivitetssystemet

Begrepet ”delmål” er plassert der det overordnede målet er plassert i det opprinnelige systemet. ”Resultat” er definert som handlingenes konkrete produkt som både kan være materielle eller ideelle. ”Utbytte” innebærer læringen og den utviklingsprosessen som har blitt gjennomført i forhold til en utvikling på det oppsatte feltet. Innenfor skole kan en slik oppdeling synliggjøre hvordan menneskene jobber imot et overordnet mål som kanskje aldri lar seg oppfylle, men likevel gir resultat i form av læring eller en konkret handling. I skolen kan det jobbes i forhold til delmål både for elever og lærere, og man ”strekker” seg etter et hovedmål som kan være uopnåelig. Ved å lage en ny trekant på figurens høyre side og endre faktorene, synliggjøre dette forholdet i selve aktivitetssystemet:

delmål → resultat → overordnet mål → utbytte

Her er ”resultatet” handlingens produkt, og ”delmål” kan tolkes som ulike mål som leder eleven mot resultatet. Det overordnede mål er mål som aldri nås, men som elever eller lærere strekker seg etter (Postholm, 2005).

I denne studien gjennomføres en datainnsamling fra tre ulike skoler og to kommunenivåer i samme kommune. Informantene befinner seg i ulike aktivitetssystemer. I tillegg kan informantene ha erfaring fra flere aktivitetssystemer innen den enkelte skole. Engeströms (1999) aktivitetsmodell viser hvordan man kan forstå menneskelige aktiviteter ved å se på hvordan interaksjonen mellom menneskene og omgivelsene påvirker hverandre. Ved å overføre undersøkelsens kontekst til oppbygningen i aktivitetssystemet, blir det handlende subjektet informantene. Forskeren skal analysere og formidle videre informantenes opplevelser av forskerfeltet knyttet til problemstillingen. I denne fasen er det kvalitetsmessig

viktig at forskeren innser at forskningen er verdiladet, og lar sine perspektiver synliggjøres. Da kan leseren se de ulike tolkningene i lys av forskerperspektivet (Postholm, 2005). I studien min består ”kulturelle hjelpemidler” av samtaler, handlingsplaner, frister og rutineskriv. ”Overordnede mål og delmål” kan være ulike på den enkelte skole, avhengig av fokuset informantene har på kvalitetsbegrepet. ”Reglene” er lovverk, forskrifter, kommunale og statlige direktiver, og ”samfunnet /fellesskapet” er alle ansatte på samme skole. ”Arbeidsdeling/roller” er arbeidet som fordeles mellom rektorene eller mellom rektorene og kommunalsjefen. Oppstår det flere aktivitetssystemer på samme skole, blir ikke alle ansatte med i samme samfunn/fellesskap. For å få et perspektiv på hva som påvirker utviklingen i et pedagogisk utviklingsarbeid, kan Engeströms (1999) aktivitetsteori benyttes. Teorien som fokuserer på at virkelige aktiviteter utspiller seg i en kontekst, kan gi en forståelse for forutsetningene for en aktivitet og gir en forståelse for de menneskelige handlingene. Handlingen foregår mellom lærere eller rektorer, og for å bevege seg mot det overordnede målet, eller nå deler av det, tas det i bruk hjelpemidler som prosessverktøy. Handlingstrekantene påvirkes også av ytre faktorer som Engeström kaller ”regler”, samfunn/fellesskap” og ”arbeidsdeling/roller”. Sentrale myndigheter fokuserer på at ”handlingene”, som blir gjennomført gjennom utviklingsarbeid på den enkelte skole, skal gi elevene bedre læringsutbytte. For å sikre fokus og kontinuitet på utviklingen, ønsker skolemyndighetene at skoler skal utvikles til å bli lærende organisasjoner.

2.2.4 Lærende organisasjon

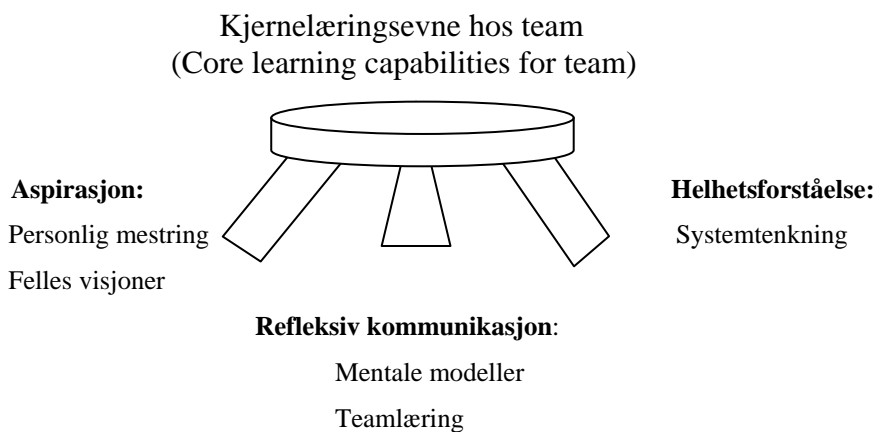
I skolereformen Kunnskapsløftet fokuseres det på å utvikle kvaliteten i skolen. Kvalitet i skolen ble i 2002 inndelt i resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet (NOU, 2002), og året etter ble det framhevet at den synlige kvaliteten, resultatkvaliteten skulle økes. Det ble understreket at kvaliteten i skolen skulle bli bedre gjennom å utvikle skoler til lærende organisasjoner (NOU, 2003). Selve begrepet lærende organisasjon stiller skoler ovenfor utfordringer. Ligaarden (2009) vektlegger at selv om begrepet fremstår med kraft og autoritet, krever begrepet avklaring. Uten denne avklaringen vil skoleledere og personal stå ovenfor en oppgave som kan bli utført uten tilstrekkelig forståelse av innhold og mål. Ligaarden fremhevet videre at norsk skole har tradisjoner i retning av å undervurdere den grunnleggende forståelse og implementeringsfasen. Evaluering av L-97 dokumenterer blant annet at viktigheten av lærerplanens implementeringsfase blir undervurdert og det fører til mange og lite målrettede aktiviteter, fordi den grunnleggende forståelsen er svak hos skoleledere og

lærere (Haug, 2009). For å kunne drøfte kvalitetsarbeid i et organisasjonsperspektiv, tar jeg utgangspunkt i Senges (i Moos, 2003) definisjon:

En lærende organisasjon er en organisasjon hvor folk til stadighet øker deres evne til å skape resultater som de virkelig ønsker å oppnå, hvor det fremelskes nye og ekspansive former for tenkning og hvor kollektiv streben frisettes og hvor folk til stadighet lærer hvordan man lærer sammen (s. 186).

Senge (1991) understreker at det er en illusjon å tro at verden består av ”atskilte og usammenhengende krefter”. Gir vi slipp på denne illusjonen kan vi ”bygge lærende organisasjoner, organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker”. Det skjer ved at nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, og kollektive ambisjoner gjør den ekspansive tenkemåten til et framtrædende trekk ved den lærende organisasjonen. Det understrekes videre at den er framoverskuende i stedet for å være retrospektiv, den er mer opptatt av ”å gjøre de riktige tingene” enn av ”å gjøre ting riktig”, og aktørene har en kollektiv forankring i aktiviteten (s. 79). Senges (1991) utgangspunkt er at organisasjonslæring er en sammenheng mellom læringsnivå og det kompetansenivået organisasjonen kan nå. Grunnleggende går teorien til Senges (i Moos, 2003) ut på at det er organisasjonens kapasitet til å utvikle seg som er interessant, og læring er svaret på kravene om forandring fra de tradisjonelle regelstyrte og hierarkiske forhold (s. 186). Med dette som bakgrunn, trekker Senge frem fem områder, fem disipliner, som kjennetegn på den lærende organisasjonen: 1) Personlig mestring, 2) Mentale modeller, 3) Felles visjoner, 4) Gruppelæring eller teamlæring og 5) Systemtenkning. Disse fem disiplinene skiller seg fra tradisjonelle bedriftsledelsesdisipliner, som f.eks. regnskap, ved at de er personlige disipliner. Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre. ”Personlig mestring” innebærer at medarbeidere må utvikle sin kompetanse i takt med utviklingen av organisasjonen. Det er sammenheng mellom eierskapet til forandring og mestring av forandringer. For å tenke i helhet må man ha bilder eller forestillingen om helheten. ”Mentale modeller” innbefatter hvor viktig det er at medarbeidernes opplevelse av mening med forandringene blir ivaretatt. Det omfatter medarbeidernes fortolkninger av forandringene, og hva de utsettes for og utsetter seg selv for. ”Mentale modeller” er grunnlaget for all virksomhet i organisasjoner ettersom medarbeiderens evne til å tenke helhet er avgjørende for å forstå viktigheten av forandring i et ”hyperkomplekst samfunn”. Utgangspunktet for ”felles visjoner” er at enhver organisasjonsutvikling er et potensiale for konflikter. For å forhindre en reaktiv orientering, er forankring av felles visjoner viktig. ”Gruppelæring eller teamlæring” har utgangspunkt i at medarbeidere lærer i samarbeid med andre medarbeidere. Det er et avgjørende verktøy for å

arbeide fram nye planer og ideer. Sammen med mentale modeller utgjør teamlæringen den reflektsive kommunikasjonen hvor læring blir framstilt som reflektsive læringsløyper tilsvarende kumulative læringsløyper i en forskningsprosess. Igjennom systemtenkningen lærer medarbeiderne at deres funksjon er en del av en større helhet. De fem disiplinene utvikles parallelt og det er "systemtenkingen" som integrerer komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenking kan man ikke se hvordan helheten påvirkes av at disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Senge (1991) har videreutviklet synet på de fem disiplinene ved å knytte organisasjonslæring opp mot kvalitetsvurdering. Dette gjøres igjennom en framstilling hvor tre hoveddimensjoner viser hvordan oppbygningen til læringskapasiteten i en organisasjon kan synliggjøres. Dette kommer frem i Figur 1.2 nedenfor.



Figur 1.2: Tre dimensjoner i organisasjoners læringskapasitet (Senge, 1991)

Under punktet "aspirasjon" har Senge samlet disiplinene personlig mestring og felles visjoner. Bakgrunnen er at personlig mestring er en forutsetning for å skape felles visjoner, og utvikling av en organisasjon innebærer at hver enkelt medarbeider må klargjøre personlige mål, faglige mål og mål for virksomheten. "Refleksiv kommunikasjon" omfatter disiplinene mentale modeller og teamlæring. Senge refererer her læring som reflektsive læringsløyper tilsvarende kumulative steg i en forskningsprosess. "Helhetsforståelse" er den systematiske tenkningen som gjennomsyrrer Senges teori. Aspirasjoner og refleksiv kommunikasjon er forutsetninger for helhetsforståelsen og omvendt. Senge understreker at sirkulære og nettverkspregede kommunikasjonsformer som dette er bygget på, gir bedre læringskapasitet som styrker vurderings- og utviklingsevnen i organisasjonen.

3.0 METODISK TILNÆRMING

Jeg ønsker å undersøke hvordan informantene opplever at fokus på kvalitet bidrar til utvikling av kvalitet. For å få tak i informantenes opplevelse av skoleeieres deltakelse når det gjelder kvalitetsutvikling i egen skole, benyttes en fenomenologisk tilnærming til undersøkelsen i og med at en slik tilnærming retter fokus mot opplevelser og erfaringer. Mitt kunnskapsgrunnlag og utgangspunkt bygger på undersøkelser av ulike kommunale kvalitetssystemer, deltakelse i KS sitt effektiviseringsnettverk innenfor skolekvalitet, og min egen forforståelse igjennom yrkeserfaring og utdanning. Datainnsamlingen skjedde gjennom halvstrukturerede intervjuer hvor forståelse sammen med relevant teori dannet grunnlag for tolkning og analyse. Kvale (2008) definerer denne intervjuformen som:

Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (s. 21).

I undersøkelsen representerer ”de beskrevne fenomenene” informantenes opplevelser og erfaringer innenfor det tema som skulle undersøkes. Fenomenologien er en tilnærming innenfor kvalitative metode.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning bygger på forskjellige tradisjoner som gir ramme for hvordan en forsker ønsker å gjennomføre sine undersøkelser. Innenfor den *positivistiske* tradisjonen vektlegger forskeren å ”fange opp” sine data på en objektiv måte. Målet er å presentere den nye kunnskapen fri for forskerens tolkninger. Den *fortolkede* tradisjonen innebærer at forskeren er opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet. Forskerens forståelse kan være en empatisk forståelse og en forståelse av handlinger (Postholm, 2005). Forskeren innehar en subjektiv rolle, noe som gjør forskningen verdiladet (Creswell i Postholm, 2005). I den *kritiske* tradisjonen kan forskere presentere personene de forsker på enten som ”jeg” eller ”vi”. Forskningsprosjektene har som utgangspunkt en kritisk holdning til det bestående samfunn, og i løpet av forskningsprosessen lanseres konstruktive forslag til endringer. Endring i praksisfeltet kan komme gjennom refleksjonene i forskningsprosessen. Den fjerde tradisjonen tar utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT), hvor aktivitetene i en historisk, kulturell og sosial kontekst, er i fokus. Kunnskapen som skapes og utviklingen som skjer i praksis, dannes på grunnlag av en interaksjon mellom forsker og deltaker i forskningsarbeidet. Målet i denne tradisjonen er endring av praksis. Min studie er forankret i den siste tradisjonen hvor forskeren inntar en aktiv deltakerrolle. En forsker som har en aktiv deltakerrolle gjennomfører en personlig innsamling av data (Postholm, 2005). Selv om

jeg ikke har som intensjon å påvirke praksis i løpet av forskningsarbeidet vil teksten som studien munner ut i, fungere som et tankeredskap.

3.1.1 Datainnsamling

Innenfor kvalitativ forskning skjer innsamling av informasjon gjennom samtaler, intervjuer og observasjoner, og forskningen bygger på at forskerne har med seg sine antakelser på et område som styrer deres forskning. Det kan være ideer om hvordan ting henger sammen, eller tanker om hvordan man kan oppdage eller skape kunnskap. Forskeren ønsker å forstå verden fra informantens side, og få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden. Forskeren tar fatt i de forholdene som kjennetegner situasjonen, og får en induktiv tilnærming til forskningsstedet, samtidig som han eller hun gir studien en subjektiv vinkling ved sin tolkning (Creswell i Postholm, 2005). I denne studien er det vesentlig å registrere informantenes opplevelse av fenomenene, noe den fenomenologiske tilnærmingen bidrar med.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er studiet av og læring om fenomener. I denne undersøkelsen er fenomener informantenes opplevelser og erfaringer. Moustakas (i Postholm, 2005) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Når mennesker gjør nye erfaringer, vil deres oppfattelse og forståelse utvikles videre, og mennesket er i en stadig utvikling i møtet mellom sin bevissthet og den livsverden det lever og handler i. Målet med undersøkelsen blir dermed å forstå synspunktene til informantene ut i fra deres perspektiv og ståsted. Ettersom forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene blir de med på å forme studien, og forskeren får en induktiv tilnærming til forskningsfokuset. Bakgrunnen er at forskerens referanseramme er med på å forme forskerens tolkning av temaet som blir forsket på (Postholm, 2005). Dette igjen bidrar til at en fenomenologisk tilnærming gjør selve undersøkelsen verdiladet, ettersom forskerens subjektivitet vil påvirke hva han eller hun fokuserer på (Creswell i Postholm, 2005). Dette innebærer at forskeren skal legge fram sine teorier, antagelser, erfaringsbakgrunn og interesseområder, slik at leseren får innblikk i forskerens subjektivitet. Når forskeren viser at han eller hun er bevisst sin subjektivitet, påvirker det igjen troverdigheten til refleksjonene rundt analyse og tolkninger. I tillegg utgjør dette en del av konteksten som leseren kan forstå funnene i forhold til. Målsettingen for en slik studie er å finne essensen og kjernen i opplevelsen. Jo mer en forsker er klar over sin

subjektivitet og synliggjør sin forståelse og erfaring, jo mer påvirker det oppgavens kvalitet. En fenomenologisk tilnærming krever at forskeren er tilstede på forskningsfeltet for å gjennomføre intervjuer.

3.2.1 Adgang til forskningsfeltet

Kvalitativ metode innebærer at forskeren er på forskerfeltet for å gjøre virkeligheten synlig (Denzin & Lincoln i Postholm, 2005). Dette skal skje gjennom samhandling mellom forsker og informanter, hvor forståelseperspektivet står sentralt (Befring, 2002). Når en undersøkelse har en fenomenologisk tilnærming igjennom halvstrukturerte eller halvplanlagte intervjuer, innebærer det, ifølge Creswell (i Postholm, 2005), at en kvalitativ forsker må innse at forskningen er påvirket av hans eller hennes subjektive, individuelle teorier (s. 35). I forbindelse med intervjuene brukte jeg Kvaales (2008) sju stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

Det er ulike teorier på hvor mange informanter som bør intervjues for å belyse et fenomen. Ifølge Kvale (2008) er antall intervjupersoner avhengig av studiets formål. Det er viktig å intervjuer så mange informanter at et helhetlig bilde ble gitt, og at jeg finner ”det jeg trenger å vite”. Er antallet for stort, er det ikke overkommelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Jeg tok kontakt med en skoleeier som har fått 2. premie i Skoleeierprisen som Kunnskapsdepartementet og KS deler ut en gang i året. En viktig grunn til plasseringen var et velfungerende kvalitetssystem. Jeg sendte først en søknad til skoleeier med informasjon der jeg ba om tillatelse til å undersøke rektorenes og skoleeiers opplevelse av om samarbeidet hadde innvirkning på elevenes faglige læringsresultater, og fikk et positivt svar tilbake (se vedlegg 1, søknad skoleeier). Omfang og tidsramme var viktige faktorer, og med belegg i Dukes formening om at det i en fenomenologisk studie skal være fra tre til ti deltakere (Dukes i Postholm, 2005), ble antall informanter fire. Moustakas (i Postholm, 2005) hevder som nevnt at ”hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst”(s. 43). For å trekke ut det essensielle i opplevelsene, er det viktig at informantene har mest mulig lik erfaringsbakgrunn og referanserammer. Kriteriene i denne studien er lærerutdanning, erfaring som rektor, erfaring som skoleeier og skolestørrelse. Problemstillingen retter oppmerksomheten mot opplevelsen til både skoleleder og skoleeier, og på bakgrunn av det ble tre skoleledere og en kommunalsjef valgt ut. Referansebakgrunnen til skolelederne er at alle har lærerutdanning i bunn, alle har vært rektor i minst 8 år og alle er skoleledere på en

sentrumskole med minst 250 elever. Kommunalsjefen jobbet som skolesjef i samme kommune i mange år før han for ca. 5 år siden ble kommunalsjef. Utvelgelse av informanter skjedde ved at kommunalsjefen fikk kriteriene og begrunnelsen for kriteriene av meg. Han kontaktet aktuelle informanter og alle svarte positivt på å bli med på undersøkelsen. I etterkant fikk de et informasjonsbrev som inneholdt en søknad og et samtykkeskjema (se vedlegg 2, søknad informanter) hvor jeg ba om tillatelse til å gjennomføre intervjuer. Undersøkelseskommunen er et stykke unna eget hjemsted, og kommunalsjefen og jeg hadde telefonisk kontakt flere måneder i forkant for å avklare forhold som kunne påvirke studiet. Kommunens handlingsplaner som beskrev kvalitetssystemet, ble oversendt i god tid før intervjuene.

3.2.2 Intervju

Kvalitativ forskning er basert på tanken om at alle mennesker er bærere av erfaringer eller livsvisdom som kan gi forståelse for hva som foregår i andres bevissthet, og dermed kan gi innblikk i andre sin livsverdi (Postholm, 2005). Forskeren samler inn forskningsdataene gjennom samtaler eller intervjuer fra representanter som innehar informasjon, informantene. Den forståelsen av praksisfeltet som forskeren opparbeider seg, fører igjen til en interaksjon mellom de ulike intervjuene. Tar forskeren utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser og tolker de ut fra sin egen referanseramme, får forskningen en induktiv tilnærming i motsetning til den deduktive formen hvor kategorier er bestemt på forhånd. I en fenomenologisk studie utformes spørsmålene med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2005). Det betyr at forskerens forforståelse og etter hvert forståelsen som utvikles underveis i intervjuene, prøver forskeren å legge til side, slik at informantene blir behandlet likt, og at deres livsverden får hovedfokus. I det halvstrukturerte eller halvplanlagte intervjuet som benyttes innenfor fenomenologisk forskning, er informantens erfaringsbakgrunn viktig i forhold til hvilke tema som velges for å belyse problemstillingen. Rekkefølgen på temaene blir uvesentlig, men forskeren har ansvar for at temaene blir drøftet og utdypet. Det er forskeren som velger ut temaenes rekkefølge, men lar samtalsforløp være med på å bestemme dette. Bakgrunnen for at alle temaene må bli drøftet, er at forskeren skal finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomenet, noe som er målsettingen med fenomenologiske studier. Utfordringen for forskeren blir å balansere styringen av intervjuet slik at alle temaene dekkes opp i mot en situasjon hvor informantene kan prate mer inngående om det han eller henne er mest opptatt av (Postholm, 2005), slik at alle får de samme spørsmålene som grunnlag for å finne fellesnevneren for opplevelsene. I et

intervju kan det dukke opp et tema som forskeren ikke har tenkt på, men som vil være viktig at alle informantene uttaler seg om. Det er derfor viktig å avklare oppfølgingsintervju med informantene i forkant før selve intervjuene. I forkant av intervjuene lager forskeren en intervjuguide hvor temaene er samlet. Intervjuguidene blir brukt som en påminnelse på temaene, samtidig som forskeren kan strukturere intervjuet etter guiden.

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide sikrer at alle relevante temaer blir dekket, og at intervjuene blir systematisk gjennomført. I tillegg til at intervjuguiden i en fenomenologisk undersøkelse skal fungere som en sjekklister, bør spørsmålene i følge Kvale (2008) være med på å skape en positiv interaksjon som holder samtalen i gang, og motiverer intervjupersonen til å fortelle om sine erfaringer. Kvale (2008) setter denne formen inn i en dynamisk dimensjon i forhold til den mellommenneskelige situasjonen. Spørsmålene skal være tematisk knyttet til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen og til den etterfølgende analysen av undersøkelsen. Temaenes rekkefølge er uvesentlig, men ettersom forskeren skal bearbeide resultatet i etterkant, må alle temaene i en intervjuguide berøres. Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk inn i forhold til teori, begreper og kunnskap og dynamisk i forhold til den mellommenneskelige situasjonen som oppstår mellom intervjuer og informant. I denne studien er temaene satt opp med bakgrunn i problemstillingen, og systematisert på følgende måte:

- *Kvalitet*
- *Egen skole*
- *Skolelederens rolle*
- *Skoleeiers rolle*
- *Helhetlig kvalitetssystem med vekt på skolebasert vurdering*
- *Utvikling*

I etterkant av intervjuene er det viktig at forskeren hurtig kommer i gang med analysearbeidet. Grunnen er viktigheten av å huske egne sanseinntrykk og informantenes kroppsspråk som kan forklare noen av utsagnene (se vedlegg 3, intervjuguide).

3.2.4 Analyse

Dataanalysen innebærer å avdekke typiske mønstre i materialet, og gjennom mønsteret får forskeren innblikk i hvilke opplevelser informantene har i forhold til forskningstemaet. Postholm (2005) poengterer at den kvalitative forskeren med sitt subjektive utgangspunkt, skal analysere materialet med en induktiv tilnærming, slik at resultatet blir preget av

deltakernes perspektiv. Befring (2002) understreker at kontroll av analysen av komplekse intervjutranskripsjoner er viktig. Dataenes relevans og troverdighet er avhengig av at leseren stoler på forskerens utvelgelse av intervjuuttalelsene. To måter å kontrollere intervjuanalysen på er ved flere tolkere og gjennom redegjørelsen av prosedyrene. Gjennom flere tolkere av det samme intervjuet er det til en viss grad mulig å kontrollere forskerens subjektivitet, hvis det er et mål. Kommer andre tolkere fram til ulike resultater når det gjelder koding eller kategorisering, kan det være grunn for klargjøring av begreper og diskusjoner om ulike tolkninger. Dette vil i midlertidig være naturlig i en studie hvor forskere går inn med hver sin bakgrunn. Giorgi (i Kvale, 2008) beskriver et alternativ hvor forskeren forklarer for leseren eksempler på materiale som har blitt fortolket, og eksplisitt forklarer de ulike trinnene i analyseprosessen. På denne måten kan andre forskere eller lesere ut i fra sitt ståsted kontrollere analysens ulike trinn, og beskrive forskningsresultatet på en annen måte. Bakgrunnen er at når konteksten er kjent, kan avvik være forståelig selv om ikke alle er enig i det. Det viktigste blir at "leseren" kan se det forskeren så, uansett om han er enig eller ikke, "dette er nøkkelt kriteriet for den kvalitative forskeren" (s. 137).

Når en kvalitativ metode blir benyttet i et studie, blir datainnsamlingen og analysen parallelle prosesser. Innenfor metoden *Grounded theory* utviklet Glaser og Strauss (i Postholm, 2005) en tilnærming som kalles *konstant komparativ analysemetode*. Tilnærmingen tar ifølge Postholm (2005) utgangspunkt i tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I den åpne kodingen kategoriserer forskeren datainnsamlingen etter temaene eller fenomenene. Her navnes kategorier etter teoretiske begreper, etter navn på kapitler eller uttrykk som informantene har uttalt. Her får en hendelse, en uttalelse eller en handling et navn som representerer fenomenet. Grupper av begreper som ser ut til å dekke de samme fenomenene, blir kategorisert. Navnene på de ulike kategoriene må utformes, slik at de kan omfatte flere begreper, og en gruppe som skal danne utgangspunkt for å opprette kategorier, skal imøtekomme to kriterier (Meriam & Patton i Postholm, 2005):

1. Gruppen må sørge for relevant informasjon til studiet og stimulere leseren til å tenke utover den informasjonen som presenteres.
2. Gruppen må være den minste informasjonsdelen som kan stå alene. Den må kunne tolkes i fravær av annen informasjon enn forståelse av konteksten som undersøkelsen har foregått i (s. 88).

Forskeren kan endre navnene på kategoriene etter hvert i forskningsprosessen. I neste fase, den aksiale kodingsfasen, blir sammenhengen mellom de ulike fenomenene satt i fokus.

Målet er å spesifisere kategoriene etter konteksten den er omgitt av, og subkategoriene vokser frem i denne prosessen. Slik blir forklaringene av fenomenet mer presis og fullstendig. Målet i denne fasen er å spesifisere en kategori ved hjelp av de ulike forhold som har skapt dem. I den selektive kodingen prøver forskeren å finne kjernekategoriene som representerer studiets hovedtema. Det er kjernekategoriene som kan bli utgangspunkt for forskerens utvikling av modeller og begreper. Til slutt sammenfattes både kjerne kategorier, hovedkategorier og subkategorier i en helhetlig tekst som representerer forskningsoppgaven (Postholm, 2005).

På grunn av avstand til forskerkommunen gjennomførte jeg de fire intervjuene på to dager. I forkant hadde jeg hatt kontakt med alle informantene, og godkjenningen av intervjuene var i orden. Problemstillingen var gjort kjent hos informantene, det samme var min begrunnelse for hvorfor jeg ønsket å undersøke forholdene i undersøkelseskommunen. De fire intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker, og ga til sammen ca. 6 timers intervju. I intervjuguiden hadde jeg satt opp temaer som passet til problemstillingen og som passet til det skriftlige materialet jeg på forhånd hadde fått fra informantene. Under transkriberingen startet jeg å kode eller å sette navn på utsagnene. Jeg prøvde under transkriberingen å være nøye med å skrive ordrett ned det informantene uttrykte, men etter første gjennomgang hadde jeg for mange spørsmål på hva informantene egentlig hadde ment, så jeg gjennomgikk transkriberingen en gang til ved å lytte til intervjuene og kontrollere teksten. I denne fasen følte jeg at jeg begynte å kjenne datamaterialet. Jeg la mer merke til informantenes tonefall og prøvde å registrere bedre hva de virkelig mente var viktig. Før denne gjennomgangen hadde jeg 20 navnelapper knyttet til fenomener i datamaterialet: Verktøy, kvalitet i klasserommet, skoleeier, skoleutvikling, vurdering, skoleleder, struktur, rutiner, kvalitetssystem, lærende organisasjon, elevsyn, kommunikasjon, samarbeid, verdier, skolebasert vurdering, vi-kultur, kultur, skolebesøk, elevresultater og folkevalgte. Jeg ble mer bevisst på kodingen og noterte stikkord som uttrykte tematisk hva som ble sagt og hvordan det ble sagt. Det ble naturlig å samle kategoriene i bolker som etter hvert representerte begrepene jeg hadde forestilt meg skulle danne grunnlag for analysearbeidet. Før jeg kategoriserte ”navnelappene” i hovedkategorier hadde jeg, som nevnt, 20 navnlapper med temaer. Jeg prøvde å huske på kriteriene som påvirker et tema som danner utgangspunkt for opprettelsen av kategorier, og undersøkte hvilke koder som kunne plasseres i samme kategori. Med dette som bakgrunn endte jeg opp med hovedkategoriene: ”skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem”, ”kultur”, ”pedagogisk utviklingsarbeid”, ”skoleledelse”, ” lærende organisasjon” og ”kvalitet” (se vedlegg 4, utvikling av kategorier). Den siste hovedkategorien kom helt overraskende, men innholdet i informantenes

tilbakemeldinger dreide seg ofte direkte eller indirekte om kultur, så det ble meget naturlig at den skulle bli en hovedkategori. Informantene kom ikke med informasjon som førte til nye intervjuer. De etiske sidene ved analysearbeidet er hvor kritisk intervjuene skal analyseres, og på hvilket tidspunkt informantene skal være med på å vurdere funnene i analysearbeidet.

3.2.5 Etikk

All forskning er underlagt etiske avgjørelser som må foretas gjennom hele prosessen. Det må man som forsker forholde seg til. Etikk vil i dette tilfelle omhandle tema, forskningsprosessen og presentasjonene av resultatene, og etiske hensyn må være avgjørende for hva en kan gjennomføre av forskning og hvordan forskningen kan gjennomføres. Ifølge Kvale (2008) er et informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser krav som må påses i forhold til informantene. Et informert samtykke betyr at intervjupersonene informeres om undersøkelses mål, hovedtrekk i prosjektplanen og om fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen. Videre kan de trekke seg på selvvalgt tidspunkt. Konfidensialitet i undersøkelsen betyr at forskeren ikke offentliggjør personlig data som kan avsløre informantens identitet. Konsekvensene av studien skal vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres informanter eller andre som har blitt omtalt. Kvale (2008) har satt opp etiske sider ved de sju forskningsstadiene presentert (s. 65), og her vil jeg spesielt fremheve hans fokus på transkribering og analysing av undersøkelsens opplysninger. Enhver forsker må vurdere hva det vil si å foreta en lojal transkripsjon som kan være bestemmende for resultatet av en undersøkelse. Slik jeg forstår det, er det viktig at en kvalitativ forsker er klar over at hans eller hennes forforståelse til forskningstemaet betyr et subjektivt utgangspunkt til forskningsfeltet.

I studie var det viktig at informantene ble godt nok informert på forhånd om hensikten og at de hadde et valg om de ønsket å delta. Før intervjuene startet, spurte jeg informantene om de på nytt godtok betingelsene (de hadde på forhånd skrevet under), og gjennomgikk hensikten og problemstillingen. Under intervjuene var utfordringen for meg å ikke kommentere informantens utsagn, selv om de fortalte om interessante erfaringer som vi kunne fått en hyggelig samtale rundt. Under transkriberingen skrev jeg ned alt informantene uttalte, og kommenterte i margin om de hadde en ivrig stemme eller kom med andre ikke verbale tegn. Da jeg skulle analysere stoffet, brukte jeg transkriberingen, samtidig som jeg lyttet mye på intervjuene for å sikre at jeg brukte utsagnene på "rett plass". Da fikk jeg igjen høre tonefall og andre tegn som ikke det skrevne ordet kommuniserer, og syntes det ble lettere å bruke

informantenes utsagn på et passende sted. De nedskrevne intervjuene med kodinger og kategorier ble brukt som et planleggingsverktøy og en huskeliste over hvor den enkelte informant hadde sagt hva. I analysedelen prøver jeg ikke å trekke for ”bastante” konklusjoner ut i fra informantenes uttalelser, noe som ikke alltid er like lett. Anonymiteten til forskerkommunen og informantene mener jeg blir ivaretatt ved ikke å informere i oppgaven hvor i Norge kommunene ligger, eller om det er den kvinnelige eller mannelige rektoren som uttaler seg. Kommunalsjefen er en mann, noe som all de andre informantene er fullt klar over.

For å kvalitetssikre at informantene og jeg har samme oppfattelse av tolkningen av informantenes utsagn, fikk informantene presentasjonen av data, analyse og drøfting etter at den delen av oppgaven var ferdig. Begrunnelsen er at jeg syntes det er etisk riktig å informere informantene om et studieresultat før selv oppgaven blir ferdigstilt, i tillegg til at i fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskernes evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2005, s. 136).

3.2.6 Kvalitet

Kvaliteten i en kvalitativ undersøkelse handler om hvilken troverdighet forskeren har som ”forskningsinstrument”. Forskeren må synliggjøre sin subjektivitet igjennom å legge fram sin erfaring, undring og interesse for emnet (Postholm, 2005). Denne studien er gjennomført med et hensiktsmessig utvalg hvor informantene representerer skoleledere og skoleeier i en kommune som har et tilsynelatende velfungerende forsvarlig kvalitetssystem. Det hensiktsmessige uvalget er valgt ut i fra hva som kvalitativt skal gi respons når kvalitativ metode bli benyttet i en studie. Utvelgelseskriteriene av skolelederinformanter, er at de innehar rektorfunksjon og noenlunde lik erfaringsbakgrunn, utdanning og skolestørrelse. Skoleeierrollen er representert med en informant som har delegert rådmannsmyndighet gjennom sin kommunalsjefsfunksjon. Kommunalsjefen har myndighet til å iverksette tiltak eller handlingsplaner uten samtykke fra skolelederne, men i praksis blir innholdet i nye handlingsplaner utformet og forankret i en prosess som både rektorer og kommunalsjefen er delaktig i. Ansvar for å planlegge og igangsette undersøkelsen har vært mitt, og jeg har skriftlig inngått avtaler som innfrir kravet om validitet. Informantene har ikke fått oversendt transkriberingen av intervjuene eller kategoriene i forkant av min analyse av materialet. Begrunnelsen er at jeg mener det ville bli en stor oppgave for informantene å gjennomgå det materialet, samtidig som det innenfor en fenomenologisk studie er forskerens måte å gjennomføre intervjuene på, som er vesentlig for kvaliteten. Informantene fikk i forkant av

intervjuene informasjon om min antakelse av fenomenet. Jeg vektla å styre intervjuene slik at alle temaene ble berørt, og utdypet temaene med spørsmål, og informantenes stemme blir hørt ved direkte sitering av i analysedelen. Lincoln og Guba (i Postholm, 2005) mener forskeren skal påse at det er sammenheng mellom beskrivelsene, analysene og forskernes tolkninger, slik at det finnes grunnlag for analysene i tolkningene. Denne sammenhengen mener jeg oppgaven inneholder på bakgrunn av oppgavens oppbygning.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

Innledningsvis har jeg redegjort for at min analyse skal ha et fenomenologisk utgangspunkt. Det er informantenes opplevelser og erfaringer som gir retning for analysen og konklusjonene i oppgaven. Intervjuene har blitt kodet og kategorisert etter intervjuenes innhold, begrepene og teorier i oppgaven. Faren for at min subjektivitet preger intervjuer og tolkning er tilstede, noe jeg har vært bevisst på gjennom å prøve å legge til side min egen forforståelse. Jeg prøver derfor å være åpen for det som datamaterialet sier. Analyser av konteksten og situasjonen har blitt gjort underveis. Hvor stor innsikt i tema har de ulike informantene? Kan jeg forvente at informantene har innsikt i et tilsynelatende omfattende kvalitetssystem som skoleeier har utviklet? Virker evalueringssystemet etter intensjonene? Og på hvilket grunnlag vet informantene at systemet påvirker elevenes faglige læringsresultater? Hovedkategoriene som analysematerialet er analysert med bakgrunn i, er utviklet på grunnlag av datamaterialet fra informantene, og temaene var satt opp på forhånd i intervjuguiden. Jeg har valgt å analysere skoleeierrollen i samme kategori som skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem med bakgrunn i at informantene reflekterte over skoleeierrollen som en del av kvalitetssystemet. Et begrep som informantene vektla i intervjuene er begrepet kultur. I teoridelen har jeg ikke vektlagt dette begrepet, men i analysedelen har jeg likevel valgt å presentere dette som en egen kategori for å få fram informantenes synspunkter på fenomenet. I denne delen blir kultur satt inn i en teoretisk sammenheng.

Innenfor hver kategori blir informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer presentert og analysert. Jeg tar med utsagn, slik at stemmene til informantene kommer frem. Hver kategori avsluttes med en analyse og oppsummering av informantenes samlede opplevelser og erfaringer, samt relevant teori som belyser eller problematiserer disse. Kapittelet avsluttes med en oppsummering hvor jeg ser helheten i de viktigste funnene. Dette bringer jeg videre til drøftingsdelen.

4.1 Skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem

I intervjuene spurte jeg alle informantene om hvilke erfaringer og opplevelser de har med skoleeiers kvalitetssystem. Jeg ba også alle om å forklare hva de legger i begrepet ”et forsvarlig kvalitetssystem”. For å skape en felles forståelse av hva skoleeier i undersøkelsekommunen legger i begrepet forsvarlige kvalitetssystem, velger jeg å gjengi

kommunalsjefens beskrivelse av systemet. Kommunalsjefen jeg intervjuet, har vært skolesjef i kommunen siden 1994, og kommunalsjef for oppvekst etter en omorganisering av styresettet i 2004. Et vendepunkt for bevisstgjøringen av kvalitetsbegrepet skjedde i 2005 hvor skolelederne og lærerne ble skolert i bruk av skoleutviklingsverktøy av et konsulentfirma (Ringer i vann). Det ble begynnelsen på å endre fokuset på skoleeiers oppfølging av skolene. Kommunalsjefen var med å påvirke fokuset, og med bakgrunn i den nasjonale evalueringen av L97 og implementering av ny nasjonal lærerplan, følte han behov for mer systematisk oppfølging og dokumentasjon av kommunens grunnskoler innenfor området skolevurdering. Som grunnlag for videre arbeid, ble rektorene sammen med ansatte, pålagt å utarbeide læringssyn og elevsyn på den enkelte skole, noe som skulle ligge i ”bunn” for videre skoleutvikling. Samtidig ble den første 4-årige handlingsplanen vedtatt av de folkevalgte. Planen inneholdt kommunale mål basert på nasjonale føringer. Som en følge av dette, utvikler rektorene årlige handlingsplaner til egne skoler som avspeiler deler av den kommunale handlingsplanen eller egne mål. I tillegg utvikler skolene tiltaksplaner, sosiale læringsplaner og vurderingsplaner. Her er det ingen felles mal, og den enkelte skoleleder avgjør behovet for evaluering av planene. En gang i året kommer kommunalsjefen på skolebesøk til den enkelte skole. Hensikten med besøkene er å følge opp skoleeiers lovpålagte plikt på å ha innsyn i eget skolesystem og vurdere om skolene vurderer sin egen praksis på to eller tre definerte områder. Områdene sammenfaller med mål som er vedtatt i den kommunale 4-årige handlingsplanen og skolenes egne handlingsplaner. Temaet på de varslede møtene er hvilke tiltak den enkelte skole kan dokumentere de har brukt for å nå det kommunale målet, og hvilken vurdering av tiltakene som er gjort. I tillegg framlegger skolen vurdering av tiltak på et ”frivillig” område eller mål. På et skolebesøk deltar kommunalsjefen på tre ulike møter. I forkant har den enkelte skoleleder fått sakliste og informasjon om møtestruktur, men det er skolens oppgave å forberede møtene best mulig. Et møte består av skoleledelsen og evt. teamledere hvor de informerer om hvordan skolen vurderer egen praksis på de definerte områdene. Det neste møtet består av kommunalsjefen og lærerne hvor temaet er skoleutvikling. På det siste møtet hvor elevrådet og kommunalsjefen er deltakere, informerer elevene om sine erfaringer på et forberedt område. Hensikten med skolemøtene er å vurdere skolens tiltak for å implementere et vedtatt kommunalt og lokalt mål. Videre er skolens egen vurdering av hvordan tiltakene fungerer et tema. I etterkant skriftliggjør kommunalsjefen sin vurdering i en rapport. Hvis kommunalsjefen ikke er tilfreds med informasjonen og observasjon fra den enkelte skole, blir hans konklusjon ”stryk”, og et nytt skolebesøk gjennomføres ca. tre måneder senere med de

samme deltakerne. Da må skoleledelsen legge fram dokumentasjon på tiltak og vurdering av tiltak som har skjedd siden forrige møte. Etter at skolebesøkene er ferdig i februar og mars, gjennomfører kommunalsjefen medarbeidersamtaler med rektorene hvor samme fokus blir gjennomgått. Temaene og målene i den eksisterende kommunale handlingsplanen og nye mål blir drøftet på rektormøter og ledersamlinger gjennom hele året. I intervjuene med alle informantene spurte jeg om hvordan de opplevde systemet som er beskrevet ovenfor.

4.1.1 Rektorenes opplevelse av skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem

Alle tre rektorene har erfaringer og opplevelser av skoleeiers kvalitetssystem, og er inneforstått med at kommunalsjefen representerer skoleeier. De er inneforstått med at en 4-årig kommunal handlingsplan legger føringer for skolene. Alle rektorene har utviklet handlingsplaner på egen skole som skal gjenspeile skolens og lærernes forhold til elevenes læring og trivselsnivå. Utfordringen for alle tre er at innholdet i planene skal brukes i hverdagen. Alle rektorene opplevde et endret fokus på skoleeiers oppfølging av skolevurdering og mål når den kommunale handlingsplanen kom for noen år siden. Endringen setter alle i sammenheng med at konsulentfirmaet lærte bort ulike verktøy som både skoleledere og lærere kan bruke i forbindelse med vurdering og utvikling. Den ene rektorene sier det slik:

Husker at vi så på en video av Terje Ogden. Han sa det var rektor sin oppgave å sørge for at vi hadde en verdiplattform. Jeg var helt fortvilet – hvordan skulle jeg begynne? Da fikk skolelederne og alle lærerne i kommunen opplæring i forskjellige verktøy som hjalp oss videre. Det var verktøy som også lærerne kunne bruke i klasserommet. Der begynte det store arbeidet.

Et annet område alle tre rektorene fremhever som positivt i forhold til etableringen av kvalitetssystemet, er skoleeiers (kommunalsjefens) fokus på åpenhet, helhetstenkning og tidlig fokus på verdidokumenter. Verdidokumentene inneholder skolens lærings og elevsyn. Alle tre mener det har bidratt til å utvikle en samarbeidskultur i skoleledergruppa i stedet for en konkurransekultur. En rektor uttalte det slik:

En viktig faktor er at når vi samarbeider snakker vi det samme språket. Vi har det samme fokuset og kan diskutere felles utfordringer. Det har satt en retning for samarbeidet.

To av de tre rektorene fremhevet ledersamlingene, både for skolelederne og for skoleledere og kommunens lærere, som viktig for å spre helhetstanken og for å dele resultatene på den enkelte skole. Motivet med det siste punktet er å dele erfaringer på hvordan en kan bli bedre.

4.1.2 Kommunalsjefens opplevelse av skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem

Kommunalsjefenes opplever at deler av innholdet i kvalitetssystemet bidrar til at skoleeier, både rådmann og de folkevalgte, blir orientert om tilstanden i kommunenes grunnskoler. Hans filosofi er å gi et system innhold basert på kommunal erfaring, ikke motsatt hvor representant for skoleeier først etablerer et system som skolelederne skal forholde seg til. Han setter dette i sammenheng med at den skolebaserte vurderingen er kommet i sentrum, og hele systemet dreier seg om å vurdere praksisen på den enkelte skole opp i mot kommunale mål. Et viktig element er dialogen mellom kommunalsjef og skoleledere, og han betrakter den som en del av kvalitetssystemet. Dialogen og spesielt støtten gjennom dialogen, blir også fremhevet av rektorene. Systemets oppbygning med 4-årige handlingsplaner ser kommunalsjefen på som et langsiktig perspektiv som skaper en forutsigbarhet i hva slags mål skoleeier skal fokusere på framover. Han poengterer at det er skoleeier som vedtar målene, og det opp til hver enkelt rektor å etablere en praksis i forhold til områdene. Skoleledelsen på den enkelte skole har ansvar å sette i gang utviklingsarbeid mot oppsatte mål, noe som fører til at skoler jobber i ulikt tempo mot oppsatte disse. Enkelte skoler får raskere etablert ny praksis enn andre skoler, noe som blir verdsatt av skoleeier og synlig for alle. I forhold til verktøybruk mener kommunalsjefen at bevisste rektorer bruker de kommunalt vedtatte mål som redskap innenfor skoleutvikling. Han tror de mest utviklingsorienterte skolelederne utnytter dette på egen skole ved å si at dette har kommunalsjefen bestemt, nå må vi etablere en praksis. En legitimering av å fokusere på områder som ikke lærerne i utgangspunktet har ønske om å utvikle, men områder som er etablert gjennom en top-down bestemmelse. Dette synes han er en flott praksis, og mener de skolelederne som gjennomfører det, har forstått strategien til skoleeier.

4.1.3 Rektorenes opplevelse av innføring og praktisering av skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem

Når jeg spør rektorene på den enkelte skole om hvordan de opplever påvirkningen av skoleeiers helhetstenkning, er det flere faktorer som nevnes. Felles for alle rektorene er erfaringen med lærere som ikke ønsker å forholde seg til oppsatte mål og tiltak. En rektor fortalte at vedkommende bruker tid på å arbeide med motivasjonen til enkelte lærere gjennom å skolere lærere innenfor prosessverktøy som lærerne også kan nytte ovenfor elevene. Det kan for eksempel være verktøy innenfor kartlegging. Dette føler han gir motivasjon. En annen rektor er klar på at for å nå målene i den 4-årige handlingsplanen og skolens egen årlige handlingsplan, krever det helst at alle lærerne på skolen fokuserer og utvikler seg innenfor

samme område. Dette kan være arbeidskrevende for den enkelte lærer, og vanskelig ettersom det kan utfordre lærerens forhold til hvilken metodikk de bruker. Dette gir rektoren noen ganger dårlig samvittighet. Vedkommende sier at det er ikke lett å velge bort noe fra den kommunale handlingsplanen, når alt som står der er viktig for elevenes læring, dette gir dilemmaer. Noe rektoren opplever som positivt, er utvikling av skolens kultur og teamsamarbeidet. Kommunalsjefen har tilstrebet en åpne kultur hvor det skal være greit å dele skolens læringsresultater og skolens måloppnåelser på andre områder. Rektoren mener et slikt system kan avsløre en skoles svake og streke sider. Er det en skole som henger etter utviklingsmessig, kommer det klart til syne. Det samme gjør det innad på skolen, noe som også skaper dilemmaer. Hvor hard og direkte skal en rektor være mot læreren som ikke følger vedtatte tiltak? Utfordringer er også hva en lærer skal bruke tid på. Rektoren sier:

Lærerne før jobbet mye, men det er mer nå. Det er fordi det er et annet krav til skriftlighet og dokumentasjon.

En annen rektor har en annen vinkling på lærernes tidsbruk og lærerens innstilling til vedtatte mål. Rektoren sier:

Det kan være utfordrende at et overordnet mål for arbeidet også kan si noe om læringsynet. Det kan skje at skolens læringssyn ikke harmonerer med lærernes læringssyn. Tenker lærerne ny metodikk inn i et gammelt system, blir det ekstraarbeid.

Rektoren oppsummerer videre at vedkommende må jobbe med motivasjonen til lærerne, slik at alle kommer på banen. Vedkommende nevner igjen at det positive med dette systemet er tryggheten ved forutsigbarheten. Hadde det ikke vært forutsigbart, ville man blitt stresset og usikker. Rektoren påpeker også at enkelte lærere kan være kritiske til mangel på tid til å jobbe med områder han eller hun har lyst å utvikle seg på.

4.1.4 Kommunalsjefens opplevelse av innføringen av skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem

I følge kommunalsjefen var det en del motstand mot å sette kommunale mål for 6-7 år. Og noen av skolelederne brukte tid på å forstå at de kunne påvirke måldebatten innenfor et begrenset tidsrom. Noen rektorer trodde også de kunne fortsette å diskutere om det skulle være mål etter at gjennomføringsfasen hadde startet. Det er alltid en balansegang i forhold til sentral styring som skjer i en top-down prosess. Nå føler han at de har funnet en relativ god balanse. Det langsiktige perspektivet med 4-årige planer føler han nå blir sett positivt på. Det åpner for at skolelederne kan konsentrere seg om det kortsiktige perspektivet på egen skole. Dette gir en form for arbeidsdeling. Kommunalsjefen opplever at enkelte rektorer bruker mye

tid på å motivere enkelte lærere, slik at lærerne skal følge bestemte vedtak. For å møte dette har kommunalsjefen tatt ansvar for å skolere skolelederne i ulike prosessverktøy som for eksempel kan brukes for å få fram et flertallsbilde i et kollegium. Et flertallsbilde er en synlig avgjørelse som det på et senere tidspunkt ikke kan bli tvil om.

4.1.5 Rektorenes opplevelse av kommunalsjefens årlige skolebesøk

Alle rektorene hadde hatt besøk på sin skole av kommunalsjefen i forbindelse med de årlige skolebesøkene. Den ene rektoren kommenterer skolebesøkene slik:

Det var forvirrende de første gangene. Dette kom ovenifra, og kommunalsjefen måtte bare bestemme at slik skulle det være. Det var mange som murret. For meg var det greit, men jeg var ikke sikker på hva han mente med dette. Etter hvert har det fungert ganske bra.

På spørsmål om hvilken opplevelse rektoren sitter igjen med etter et skolebesøk sier vedkommende:

Alle ser nytten av det, vi må vurdere våre egne resultater-hvorfor er det bra og ikke så bra? Hvordan skal vi klare å fortsette å holde på en bra trend?

En annen rektor sier følgende:

Vi får et skriv i forkant over hva kommunalsjefen vil legge vekt på i sitt besøk. I år var det skolens arbeid med §9a. Vi får og velge et tema fritt ifra hva skolen jobber med. Besøket begynner med en avklaring av forventningene til dagen. Kommunalsjefen har et møte med personalet før vi begynner med resten. Det er spesielt at den som er leder over deg skal ha dialog med dine ansatte uten meg.

På spørsmål om hvordan rektorene opplever at kommunalsjefen har møter med lærerne uten at skoleledelsen er tilstede, svarte en rektor:

Det har med å bygge trygghet i forkant på. Det er jobbet med teambygging på kommunenivå. Skolelederne er veldig trygge på hverandre. Når kommunesjefen kommer inn i en setting er vi trygge på at det blir brukt på en fornuftig måte. Det hadde vært noe annet hvis vi hadde hatt følelsen av inspeksjon/kontroll.

Den tredje rektoren sa følgende om skolebesøkene:

Jeg er alltid nervøs etter mange år-noen har fått et nytt besøk og det vil jeg ikke ha! Men når det først er i gang er det ganske kjekt. Det er en hyggelig tone, vi får skryt. Som regel vet jeg hva kommunalsjefen vil si vi må bli bedre på. Det er veldig greit å bli sett-spesielt etterpå. Spennende å få tilbakemelding på hvilke utfordringer vi har.

Alle tre rektorene reflekterte over spenning før hvert skolebesøk. Det kom tydelig fram at det betyr noe at skoleeier reiser til hver skole og vurderer skolens vurdering av utvalgte områder innenfor skole drift. De var alle tre tydelig på at grunnen til rektorenes positive holdninger var

forutsigbarheten den kommunale handlingsplanen gir skolelederne om hvilke mål kommunalsjefen kommer til å vurdere, og at skolebesøkene har blitt innarbeidet som en del av systemet. En rektor var tydelig på at det var bra at skoleeier hadde forventninger, enten det dreier seg om skolerresultater eller metodebruk. En annen rektor poengterte at det er godt å bli sett, det er også viktig for rektorer.

4.1.6 Kommunalsjefens opplevelse av de årlige skolebesøkene

Kommunalsjefen er klar på at han jobber igjennom rektorene, skolebesøkene blir brukt til å ”ta pulsen” på skolenes utvikling innenfor utvalgte målområder. Han har opplevd en utvikling som har gått over tid, men fremdeles kan det skje på møter at teamledere og lærere kan få aha-opplevelser i forhold til hvordan andre lærere på samme skole jobber. Ellers er partene ivrige på å fortelle om hvordan utviklingen innenfor spesifikke områder har utviklet seg fra forrige skolebesøk. Hans konklusjon er at oppfølgingen må skje kontinuerlig og vedlikeholdes igjennom systematiske fokus på oppsatte mål. Erfaringen er at slike besøk er nyttige, og det tvinger skolelederne og lærere til å vurdere og dokumentere egen praksis.

4.1.7 Rektorene opplevelse av sammenhengen mellom elevenes lærings og trivselsresultater og skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem

Sammenhengen mellom resultater av et kommunalt forsvarlig kvalitetssystem og elevenes læringsresultater er et tema for refleksjon. Alle rektorene er usikre på om elevenes faglige læringsresultater hadde vært annerledes uten det kommunale kvalitetssystemet. Grunnen til usikkerheten er at skolene hadde resultater over det nasjonale snittet på nasjonale prøver og elevundersøkelsen før det etablerte systemet ble vedtatt. Etter å ha reflektert over temaet i forhold til viktigheten av elevenes trivsel og den helhetlige kulturen, konkluderer alle med at systematikk, systemtenkning og felles fokus innad i kommunen sannsynligvis gir mer stabile gode læringsresultater for elevene, og dermed har en positiv effekt. En rektor kommenterer det slik:

Systematikken er viktig for å sikre at det ikke glipper. Da kan det bli mer opp til den enkelte lærer. Det må også være nedfelt skriftlig.

En annen rektor sier mer direkte noe om læringsresultatene i skolene og kvalitetssystemet:

Det kan være ulikt mellom skolene, men ser en på resultatet internt er det ofte veldig likt klassevis. Det tror jeg er den største effekten ved at vi jobber slik at man får en mer lik skole-lik kvalitet i tilbudet. Et fokus på skaperuttrykk i klasserommet. I systemtenkningen er det at man skal nå et mål, skoleeier må inn og sørge for at det

skjer på skolen-sette fokus på det. Det er klart at det forplanter seg at de ”går samme vei”, de jobber på samme måte. Det betyr at det systemet får effekt for flere, ikke bare de elevene som har veldig utviklingsengasjerte lærere. Det er helhetstenkningen som er målet-systematisk tilnærming gjennom den modellen til kommunen. Man har jobbet med de elementene som skal skape effekt i klasserommet.

Alle tre rektorene poengter hvor viktig det er at elevenes trives på skolen. To rektorer reflekterer over hvor viktig elevenes trivsel er før de kommenterer elevenes læringsresultater. Alle rektorene reflekterte over at systemarbeid rettet mot trivsel og læring er viktig i elevenes skolehverdag. Alle hadde eksempler på hvordan fokuset mot trivsel var satt i system på den enkelte skole. Felles på dette området var holdningsarbeidet og skolens fokus på system og strukturer som har som mål å føre til bedre trivsel hos elevene. En rektor beskriver det slik:

Vi sier ifra hver gang det er uønsket adferd, og sender meldinger hjem. Jobber med disiplinen. Sideeffekten er at de som ikke driver med uønsket adferd har det mye bedre.

En annen rektor kommenterer viktigheten av trivsel slik:

Jeg tror ikke bare elevenes trivsel og læringsresultater er avhengig av kommunens kvalitetssystem. Det er så mye mer som er viktig. Det er samspillet mellom lærere og elever, det er fokuset på andre læringsarenaer som for eksempel de praktisk/estetiske fagene. Så har vi formidlet at det er greit å være flink.

4.1.8 Kommunalsjefens opplevelse av sammenhengen mellom elevenes lærings og trivselsresultater, og skoleeieres ansvarlige kvalitetssystem

Kommunalsjefen poengterer at når det gjelder skoleeiers påvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsresultater, så jobber han gjennom rektorene. Han er bevisst på at det er rektorene som har det daglige ansvaret for den utøvende delen på skolene. På spørsmål om hvordan han opplever at skoleeieres fokus på kvalitet igjennom et system påvirker elevenes læringsresultater, svarer han at både trivsel og de faglige resultatene er viktige. Et ensidig fokus på resultater, tester og prøver kan slå negativt ut. Man må ha balansen til hele menneske. Det er umulig å vite hvordan forholdene hadde vært uten det fokuset som har vært på system og systematikk på tvers av alle skolene i kommunen. Han opplever at lærere sier til han at de har fått en stolthetsfølelse av å jobbe i kommunen, og ”stolte lærere gjør en god jobb og stiller krav til elevene”. Han tror grunnen kan være at når skoleeier samler inn elevenes læringsresultater, så er det ingen rektorer som vil komme ut med dårlige skolerresultater. Hadde det bare vært fokus på elevenes læringsresultater, ville det blitt negativt. At lærerne har fått verktøy eller redskap til metodebruk setter han i sammenheng med elevenes læringsresultater. Han mener han har oppdaget en sammenheng mellom elevenes

læringsresultater og scoringer på elevundersøkelsen. Det virker som elever som ligger på landstoppen på nasjonale prøver samtidig scorer høyt på elevundersøkelsens trivselsspørsmål og spørsmålene om faglig tilbakemeldingen fra lærerne. Han mener derfor elevenes trivsel kan måles gjennom hvor gode lærerne er på å gi faglige tilbakemeldinger.

4.1.9 Rektorenes opplevelse av rådmann og de folkevalgtes forståelse av skolenes utfordringer

Opplevelsen av skoleeiers tilstedeværelse setter alle rektorene i sammenheng med kommunalsjefens rolle og oppfølging av skolen. En rektor sier: ”Uten kommunalsjefen hadde vi vært der som faktisk mange skoler er uten kommunal styring, kommunalsjefen er lokomotivet”. Når kommunalsjefen sier at ”det skal ikke være flaks eller uflaks i Djupvikskolen”, oppfattes det av alle som skoleeiers helhetstenkning. På direkte spørsmål om de opplever at rådmannen og de folkevalgte er interessert og orientert, har de noen nyanserte svar. En rektor er tydelig på at det har vært mye å følge med på, og er tvilende på at kommunenivået er orientert om alt som har skjedd. En annen rektor poengterer at de er orientert igjennom skolens årsmeldinger hvor hovedfokuset ikke er økonomi, men skolens vurdering av egen drift.

4.1.10 Kommunalsjefens opplevelse av rådmann og de folkevalgtes forståelse av skolens utfordringer

Kommunalsjefen mener rådmann og ordfører er noe orientert om hvordan den enkelte skole fungerer og hvilke sterke og svake sider den har. Han er klar på at skoleeier må ”kunne” skole, slik at de er klar over konsekvensene når det ikke ansettes nok personer med pedagogisk kompetanse til å drifte alle grunnskoler i en kommune. Under omorganisering i undersøkelsekommunen ble skolesjef og skoleavdeling fjernet, og det ble innsatt en kommunalsjef for oppvekst. Selv om det er samme person som innehar kommunalsjefstilling og skolesjefstillingen, kan det være arbeidsmessig tungt og ha oppfølgingsansvaret uten andre personer med fagkompetanse å samarbeide med.

4.1.11 Oppsummering og analyse

Informantene i kommunene har alle god innsikt i hvordan skoleeier igjennom kommunalsjefen følger opp skolene. De er alle klar over innholdet i systemet, hva det innebærer for dem å forholde seg til oppsatte mål, og hva skolevurdering betyr. Selve begrepet ”skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem” er det bare jeg som bruker under dette intervjuet. Selv om dette er et paragraf i opplæringsloven og fokusert på gjennom

skoleeierrollen, virker ikke begrepet mye kjent. Dette støttes av kommunalsjefen som uttrykker at innhold og føringer i systemet blir etablert gjennom erfaring, ikke omvendt med et ferdig oppsatt kvalitetssystem som man skal skaffe seg erfaringer igjennom. Han sa klart at han ikke trodde på slike systemer. En interessant sammenligning er derfor forskerkommunens kvalitetssystem og innholdet i Utdanningsdirektoratets og KS sin veileder som er utarbeidet for å bistå kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere i utformingen av kvalitetssystem. Den overnevnte Veilederen anbefaler å utarbeide et skriftlig skjematisk system først hvor lovparagrafer/temaer, kontrollområde, forskrifter til opplæringsloven, rutiner og ansvar utarbeides av den enkelte kommune og følges opp av skoleledere og skoleeiere. For meg blir sammenligningen med de to systemene interessant ettersom forskerkommunen har erfaring med en motsatt modell hvor opplevd erfaring legges som grunn for å etablere et system. Som nevnt i teorikapittelet: "Kvalitet og skoleeiers forsvarlige kvalitetssystem" er det forankret i opplæringsloven § 13-10 annet ledd at skoleeier skal ha et forsvarlig system som vurderer om kravene i opplæringsloven blir oppfylt, og om *evaluering* av resultatene av vurderingen blir oppfylt. For meg er det siste punktet mest utfordrende, og et "redskap" i denne sammenheng er for meg fokus på "fellesmål" for kommunens skoler og målene på den enkelte skole. For å vurdere resultatene av evalueringer, må et ledd med delegasjonsmyndighet over rektorene ta ansvar for hva som skal evalueres, støtte rektorer og etterspørre resultater. Møller (2006) uttaler at når skoler skal lære seg å mestre å bli målt på sine resultater, er det viktig å huske på at de viktigste ressursene skoler trenger å forbedre, allerede finns i skolen. Det er menneskene som arbeider der og måten de arbeider sammen på (s. 85). Som et verktøy i denne sammenheng bruker forskerkommunen skolevandring (Skøvset, 2008) for å gi grunnlag for rektorene til å vurdere og veilede lærerne. Informantene fra rektorene uttrykte positivitet til skolevandringen, men noe ulikt ståsted på grunn av tidspress. Alle poengterer at veileder og vurderingsdelen på egen skole blir ivaretatt igjennom dette verktøyet. Samtlige informanter mener at dialogen, kommunikasjon og lederegenskaper er viktig og nesten avgjørende i å lykkes som rektor i dette systemet. Måten pedagogisk ledelse blir utført på, bli også fremhevet som viktige lederegenskaper. Selv om ordet legitimitet bare ble brukt to-tre ganger gjennom alle intervjuene, sitter jeg igjen med et inntrykk av at et slikt system er avhengig av lederens legitimitet i å utøve ledelse. Dette med bakgrunn i at flere av hendelsene som informantene fortalte om, indirekte sa noe om informantenes legitimitet. Kommunalsjefens legitimitet er viktig i forhold til skolelederne, og skolelederne og spesielt rektorenes legitimitet i lærergruppen er viktig i forhold til utvikling av ny praksis på egen skole. Moos (2003) uttrykker at ledelse er en sammenheng mellom

makt, legitimitet og lojalitet, og medarbeiderne må ha tillit til at skolelederen utøver sin makt på en akseptabel måte.

Maktbruken må være legitim (s. 168). Dette mener jeg det er tydelige eksempler på, blant annet i flere intervjuer hvor informantene uttaler at de må tåle at en medarbeider kan være i konflikt eller uenig uten å misbruke den makten de har som ledere.

4.2 Kulturens betydning for utviklingen i en organisasjon

Thyssen (i Moos, 2003) mener en ledelse har et særlig ansvar for å synliggjøre og diskutere kulturen i organisasjonen, fordi utviklingen ellers vil være overlatt til skjulte dagsordener og korridorer (s. 192). I dette studiet ble kulturens betydning både blant skolelederne og på den enkelte skole, et tema hos alle informantene. De er bevisste på hvilken kultur som er viktig for trivsel og utvikling, og hvilke holdninger som er viktig for å utvikle kulturer.

4.2.1 Rektorene opplevelse av kulturens påvirkning på pedagogisk utviklingsarbeid

Informantene som er rektorer, kommenterer flere ganger hvor avgjørende kulturen på den enkelte skole er i forhold til implementering av ny praksis. De refererer spesielt til kulturen som må råde for å kunne dele informasjon om elevresultater på tvers av alle kommunenes skoler, enten det dreier seg om læringsresultatene eller resultater fra elevundersøkelsen. To uttrykk som blir brukt av alle informantene er ”en åpen kultur” og en ”vi-kultur”. Fokuset på kultur blir av alle tre satt i sammenheng med at kommunalsjefen har en agenda som innebærer at han deler sin innsikt om den enkelte skoles læringsresultater med alle skolene. Dette blir gjort i en sammenheng hvor erfaringsdeling er hovedfokus. En rektor sier:

Det er en kultur som har forplantet seg nedover. Det er ikke noe problem å diskutere alle skolenes resultater i plenum her på skolen uten å dukke ned i en skyttergrav- eller ha mange forklaringer på hvorfor det er slik. Det har blitt en kultur hvor vi tør forholde oss til resultater. Egenfokuset har derfor blitt redusert. Det har blitt en vi-kultur.

Bakgrunnen for hvorfor dette føles uproblematisk, kommenteres av en annen rektor slik:

Det har noe med at kommunalsjefen snakker om Djupvikskolen som en enhet. Det snakker han om i møter med oss. Han snakker ikke om den og den skolen. Det er et begrep-enda så forskjellige skolene er.

En rektor kommenter verdien av en åpen kultur med at evaluering av resultater er enklere å gjennomføre nå enn før. De refererer alle tre til verktøyet ”skolevandring” hvor rektorene uten

forvarsel, men med avtalt vurderingsområde, er med på noen minutters undervisningen hos en lærer. Vedkommende rektor sier:

Det vi har nedfelt som ”oss”, blir en gang i året tatt igjen for å diskutere om vi er på rett vei. Jeg har jobbet en del med evalueringskulturen og bruker skolevandring som verktøy. Vi evaluerer det meste vi gjør.

Rektorene poengterer at lærerkollegiet evaluerer tiltakene de har bestemt i forhold til oppsatte mål to ganger i året. Når det gjelder skolevandring, kommer det også signaler på at noen føler de ikke får gjennomført det godt nok på grunn av mangel på tid (Skrøvset, 2008).

4.2.2 Kommunalsjefens opplevelse av kulturens påvirkning på pedagogisk utviklingsarbeid.

Temaer på skoleledersamlinger og lærersamlinger hvor alle lærere og skoleledere i kommunen har deltatt, er deling av den enkeltes skoles faglige resultater og utvikling av felles begrepsforståelse. Samtidig har fokusert vært rettet mot å utvikle en vi-kultur hvor grunntanken er at alle skal forholde seg til ”kommunens skoler” og ikke ”min skole”.

Kommunalsjefen sier:

Skoleeier må være tydelig på skoleeiers fokus-det er dette vi vil ha resultat på. På høstsamlingen hvor kommunens lærere og skoleledere deltar, legger jeg fram alle resultater fra alle skolene i full åpenhet.

Resultater? (jeg spør).

Ja, kartleggingsresultater, eksamenskarakterer, eksamensresultater, nasjonale prøver – aller læringsresultatene. Med fokus på hva har dere gjort her? Hva har dere tenkt å gjøre med dette resultatet? Hva kan dere lære av dette? Prøver å få en kultur hvor man er interessert i hva naboskolen har gjort. Hva kan vi lære av de? For 6-7 år siden hadde vi ikke denne kulturen hvor dette lot seg gjennomføre.

Filosofien til kommunalsjefen er at en vi-kultur oppstår når de overnevnte gruppene kommuniserer om resultatene på de ulike målene. Han refererte til en lærer som hadde sagt: ”det en skoleleder ikke snakker om er enten ikke viktig eller hemmelig”.

4.2.3 Oppsummering og analyse

Kommunalsjefen opplever arbeidet med å jobbe fram en kultur som støtter fellesskapstenkningen som evigvarende, ledere blir aldri ferdig med å fokusere på den kulturen som de ønsker skal være dominerende. Han er bevisst på at en skoles kultur har betydning når det gjelder endring av etablerte holdninger eller etablering av ny praksis. Senge (1991) poengterer gjennom disiplinen *mentale modeller* at man må tenke på kulturendring når man tenker på å gjennomføre en strukturendring. Jeg tolker denne vinklingen slik at før en

skoleleder ønsker å etablere en strukturell endring, må meningen med forandringen og hvordan den oppleves, være kommunisert og forankret hos de ansatte.

Skolens kultur på å dele informasjon, arbeide med etablering av ny praksis og evaluere virksomheten vektlegger rektorene nå som en ”nøkkel” i forhold til hvordan lærerne forholder seg til pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole. Uttrykket vi-kultur blir uttrykt regelmessig av alle informantene, og rektorene har registrert at kulturbegrepet og hva det innebærer av holdninger og fokus, har kommunalsjefen bevisst arbeidet fram gjennom sitt holdningsarbeid. I denne sammenhengen hvor åpenhet og kultur har blitt kommentert på ulike måter, mener jeg skoleeier gjennom kommunalsjefen har vært bevisst på hvilken kultur som fremmer utvikling og hvordan strukturen rundt åpenheten skal være. Atmosfæren bygger på samarbeid mellom skolelederen og kommunikasjon, noe Argyris (1990) poengterer når han sier at en atmosfære som inviterer mennesker til å være åpne, er en forutsetning for utvikling i læringsarbeid. Både rektorene og kommunalsjefen fremhever fokuset på kulturen som grunnleggende for den opplevde vi-kulturen. I denne sammenhengen oppfatter jeg vi-kulturen som en åpen kultur hvor lærerne gjennom sine holdninger og væremåte, retter fokuset mot elevene.

4.3 Pedagogisk utviklingsarbeid

Pedagogisk utviklingsarbeid på den enkelte skole har en sentral rolle når skolelederne iverksetter skoleeiers føringer og egne ideer om endringer i forhold til elevenes læring. I undersøkelseskommunen blir prosesser i tilknytning til nye mål satt i gang når lærerne er samlet i ulike former for samarbeidsmøter, enten det er i fellesmøter, sammensatte grupper eller på team.

4.3.1 Rektorene opplevelse av å implementere kommunalt vedtatte mål

Alle tre rektorene var enig i at skoleeiers oppsatte kommunale mål setter en standard for hvilke temaer eller områder skolelederne tar opp i skoleutviklingstiden hvor pedagogisk utviklingsarbeid kan være fokus. De har prøvd seg fram i forhold til hvor delaktige kollegiet skal være med å utarbeide tiltak for å nå mål, og i forhold til hvilket ”trykk” de skal legge på lærere som av ulike grunner ikke viser iver eller endring av praksis. Alle tre rektorene har opplevd at lærere av ulike grunner ikke forholder seg til oppsatte mål. Og alle opplever det som et dilemma, skal de som rektor presse på og kreve at alle lærerne ”går i takt”, eller skal de akseptere at noen lærere ikke ønsker å forholde seg til bestemmelser som påvirker deres metodikktenkning, eller er interessert i, eller har forutsetning til å bruke nye verktøy som for

eksempel portefolio (elektroniske elevmapper). En rektor sier:

Jeg synes ikke det er så veldig kjekt, men tenker at de har grunner til at de har valgt annerledes. Skal man ta dem for det? Jeg vet at det kommer.

Den andre rektoren sier:

Det er nok en del som sliter med å forholde seg til ambisjonene, noen lærere føler nok trykket og kan bli frustrerte. Man får og reaksjoner på at enkelte har kommet ulikt. Vi prøver å ha en dialog med den enkelte, og er tydelig på at du får lov å gå litt senere og får ekstra oppfølging. Men uansett motstand skal du jobbe med det aktuelle temaet. Jeg prøver å få til en kultur at vi skal være åpne mot hverandre på det. Som regel handler det ikke om vilje, men om kompetanse. Nøkkelen er at dette er retningen for alle skolene i kommunen.

Den tredje rektoren sier:

Hvis man ikke får med seg folk på det man skal gjøre- hvis aksepten ikke finnes, så må vi faktisk av og til hoppe over den skal vi komme videre. Man kan aldri oppleve å få 100 % aksept for det som gjøres. Etter en stund aksepterer de det fordi de vil være her.

Rektorene er klare på at tydelige oppsatte kommunale mål eller fokusområder gir en klar retning på hvilken retning skoleeier ønsker utvikling. De opplever at det gir en trygghet å slippe å få dilemmaer på hvilke områder skolen skal utvikle seg på. På en annen side kan det også begrense skolelederens og lærerens utvikling av en skoles egenart. Det er begrenset med tid til å fokusere på andre områder enn de kommunale oppsatte målene. Fokusområdene krever at kollegiet bruker samarbeidstid og teamtid til å utvikle innholdet og egen praksis. Man kan "skrelle" bort temaer fra den kommunale handlingsplanen, men det er ikke enkelt- alt er viktig. Det er registrert ulike reaksjoner fra lærerne på at utviklingsområder blir kommunale bestemt top-down (Schratz i Moos, 2003). En rektors erfaring er at noen lærere føler det trygt og bra på en del områder. Andre lærere er kritiske til det, og føler at den personlige friheten har blitt begrenset. Rektorene føler det noe utfordrende, men mest som en styrke å ha en felles plattform.

4.3.2 Kommunalsjefens opplevelse av å implementere kommunalt vedtatte mål

Kommunalsjefen er klar på at målet med kvalitetssystemet er at skoler skal vurdere sin egen praksis og deretter bestemme nye tiltak for å nå de samme eller nye mål fra den kommunale handlingsplanen. Han kan ennå oppleve motstand fra lærerorganisasjoner når det gjelder innføring av bestemte mål. Motstanden fra lærere og rektorer har avtatt de senere årene, og snudd til positive tilbakemeldinger. Han opplever de kommunale målene i

handlingsplanen som et viktig element innad i organisasjonen. De er politisk vedtatte, og rektorer kan bruke målene som middel til å ”drive” frem utvikling på skisserte områder.

Han sier:

Det har vært et viktig element når det gjelder legitimiteten innad i organisasjonen når de (lærerne) skulle gjennomføre målene i praksis at det faktisk har vært et bystyre vedtak-et politisk vedtak. Det er ikke bare noe kommunalsjefen kom med, eller rektoren kom med, det er vårt øverste organ som har besluttet at dette skal vi ha som fokusområde.

4.3.3 Rektorene opplevelse av pedagogisk utviklingsarbeid som et verktøy for å endre praksis

De tre rektorene refererer til en noenlunde lik prosess som nyttes for å implementere nye metoder eller verktøy i lærerkollegiet. Alle tre refererer til prosessverktøy som kompetansefirmaet ”Ringer i vann” hadde benyttet og lært videre for fem år siden. Når et nytt tema eller fokusområde skal innarbeides og forankres, mener alle det er viktig at alle lærerne kommer med sine synspunkter. For å unngå at ”negative krefter” får dominere, blir det viktig hvordan ledelsen tilrettelegger for pedagogisk utvikling. Alle rektorene bruker tid på skoleutvikling, men har nedtonet bruken av plenumsdebatter med hele lærerkollegiet. Det betyr at meningsutvekslingen og diskusjonene skjer i smågrupper etter på team. Begrunnelsen er at i mindre grupper er det lettere å bli hørt, og alle lærerne kan si sin mening. Man unngår også en kultur hvor det er de samme lærerne som fører ordet. En rektor begrunner det slik:

Vi drøfter det i plenum, men det er mer sjelden nå. Det var mer før fordi plenum er av og til et vanskelig-det er så mange meninger. Det er enklere i mindre grupper. En gruppe kommer ofte til et bedre resultat enn en stor forsamling.

En rektor poengterer at beslutninger tas innenfor de føringer som er gitt, og som regel ved avstemning. På denne måten blir alle stemmer like viktige. I denne prosessen fokuserer alle tre rektorene på hvor viktig det er at rektor opptrer som en pedagogisk leder, og de føler at de skal bruke mye tid på pedagogisk lederskap. To refererte også til sine avdelingsledere og inspektører som delaktige i utviklingsprosesser. En rektor opplever implementeringen av et nytt fokusområde som mest vellykket når vedkommende rektor selv er delaktig i hele prosessen. Vedkommende opplever da å få innblikk i utfordringene ved å være tilstede der det skjer. Man må være tilstede på teammøter og ”skolere” lærere i de nye områdene. Da blir det å stille krav til lærerne legitimt. Utfordringene som rektorene opplever kan være lærernes tidspress, og at mange har ansvaret for store elevgrupper. For å ”lette” noe på fokuset og arbeidsmengden til lærerne, utarbeider to rektorer selv flere av skolens lokale handlingsplanene, og legger de fram som forslag lærerne som drøfter og vedtar planene i

skoleutviklingsøkter. Utfordringen for alle tre er at alle lærerne skal forholde seg til bestemmelser om bruk av en spesiell metodikk eller fellesregler. De er samstemte på at det er rektorenes ansvar å sørge for at alle lærere følger vedtak ”til slutt”.

4.3.4 Kommunalsjefens opplevelse av pedagogisk utviklingsarbeid som et verktøy for å endre praksis

Kommunalsjefen er klar over at skoleeiers krav om at skoler skal vurdere sin egen praksis på definerte områder, påvirker ”trykket” i hverdagen. Han sier klart at det pedagogiske innholdet i skoleutviklingen er målet for det fokuset han gjennom skoleeierrollen setter på opplæringslovens mange krav. Det er gjennom skoleutvikling en skoleleder sammen med et lærerkollegium kan utvikle holdninger og føringer. Gjennom møtene med lærerne på skolebesøkene får han noe innsyn i hvordan skoleledere og lærere bruker skoleutvikling til å implementere nye mål eller vurdere allerede etablerte mål. Han registrer at skoler har kommet ulikt, men det var mer ulikt for noen få år siden. Han har vært bekymret for at lærere skal føle en begrenset frihet når det kommer føringer på kommunale mål som påvirker innholdet innenfor skoleutvikling. Han registrer i samtaler med enkeltlærere at de stort sett er positive til systemet, det er forutsigbart og gir en vi-følelse. På spørsmål om han opplever at skoleeiers synlighet har påvirket skoleutviklingen og innholdet på den enkelte skole, sier han bestemt ja. Han sier:

Jeg spør rektorer og lærere under skolebesøkene om de for eksempel har noe system på å bearbeide resultatene av elevundersøkelsen på skolen eller om det er opp til den enkelte lærer. Den første tiden etter at vi etablerte dette systemet, var det mye tilfeldig, men nå er det systemer. Når det gjelder utvikling av individuell vurdering, tilbakemelding til elevene, måltenkningen og arbeidsplaner opplever jeg at skolene og lærerne er ivrige å fortelle hvordan de har utviklet det siden forrige år. Og jeg får fremlagt mange bevis på systemene de har utviklet.

4.3.5 Oppsummering og analyse

Kommunalsjefen uttrykker at det pedagogiske utviklingsarbeidet er viktig når det gjelder utvikling av kompetanse og holdninger i skolen. Strategien hans er å gi skolelederne nyttige verktøy i forhold til hvordan lærere (og skoleledere) gjennom samarbeid og små grupper kan få fram et flertallsbilde på kollegiets holdninger. Gjennom skolebesøkene møter han lærere som tar opp innholdet fra skoleutviklingstid. Han opplever at flere og flere lærere vil vise fram det de har utviklet rundt skolen. Alle rektorene viser til det pedagogiske utviklingsarbeidet som en arena for å utvikle lærernes eierforhold til føringer, metoder eller evaluering av skoleeiers oppsatte mål. De viser til både positive og negative lærerholdninger,

og er klare på at negative holdninger kan forårsake at tiltak for å nå mål ikke blir iverksatt. Lærerne kan bruke ulik tid på å tilpasse seg, og det aksepteres av ledelsen. Rektorene fokuserer bevisst på team og samarbeidsformer, og bruker de uttrykkene når de beskriver hvordan lærerne konkret arbeider med tiltak for å nå mål i handlingsplanen. En rektor er tydelig på hvor viktig det er at vedkommende er på alle arenaer hvor lærerne skal utvikle virksomheten. Engeströms aktivitetsteori (1999) gir et bilde av hvordan et utfall i en aktivitet kan oppstå. Aktivitetsteorien går blant annet ut på at det kan være motsetninger mellom faktorene i handlingstrekanten (subjekt, overordnet mål og kulturelle hjelpemidler). På en arbeidsplass oppstår det som regel flere handlingstrekanter, og det er motsetningene innad i en handlingstrekant eller mellom handlingstrekantene som kan skape utvikling. I denne studien mener jeg det skapes utvikling fordi mange av aktørene (rektorer og lærere) er interessert i at det skal skje en utvikling. Aktørene er bevisst på de ulike kulturelle hjelpemidlene, som for eksempel kan være holdninger, begreper, prosessverktøy og samarbeid, og ser ikke på disse som noen trussel for utvikling. Utviklingsarbeidet blir gjennomført bevisst i flere handlingstrekanter, med bakgrunn i at utvikling oppstår ikke i plenumsdebatter, ”plenumsdebatter gir fritt spillerom til negative elementer” (sitat fra kommunalsjefen). En rektor uttaler at han er bevisst på hva lærerne skal være med å utvikle, noe som jeg også tror er viktig i denne sammenhengen.

Som regel kommer nye mål fra skoleeier og ikke fra lærerne selv. Informantene anser det som mer tidkrevende å implementere nye holdninger og rutiner når målene kommer ”ovenfra”. Moos (2003) forklarer denne opplevelsen med utgangspunkt i Schratz` skoleutviklingskub. Han kommenterer at den ideelle plassering ligger et eller annet sted mellom dimensjonenes ytterpoler”. Skal prosessen komme i gang, må det være interne og eksterne behov, det må være både bottom-up og top-down styring (s. 183). I følge Moos kan et prosjekt uten medarbeideres engasjement blir lett et overfladisk utviklingsprosjekt. I denne sammenhengen registrer jeg faktisk at prosesser mot oppsatte mål blir satt i gang uten at det alltid er forankret hos lærerkollegiene. Forankringen hos skolelederne beror på kunnskap om viktigheten av utvikling, samtidig som systemet støtter og gir åpning for å starte utviklingsprosjekter utenom oppsatte kommunale mål. Kommunalsjefen er bevisst på at skolekulturen har betydning når det gjelder endring av etablerte holdninger eller etablering av ny praksis på den enkelte skole.

4.4 Skoleledelse

Ledelse er et område alle informantene har tydelige meninger om. De virker bevisste på

hvilke lederegenskaper og ”ledersyn” en leder må inneha for å greie å holde fokus, og at noen kan ha egenskaper som ikke fungerer. Kommunalsjefen er klar på at denne modellen krever visse egenskaper, og at ledere som ikke innehar disse, får store utfordringer. Dette er et tema han formidler tydelig overfor sine skoleledere.

4.4.1 Rektorenes opplevelse av hvilke lederegenskaper som er viktig for en skoleleder

Alle de tre rektorene opplever at det er akseptert i skoleledergruppa og i kommunen å markedsføre godt arbeid ved egen skole. De mener årsaken er den bevisste satsingen fra kommunalsjefen på å utvikle en åpen kultur som igjen rommer en vi-kultur. Alle tre rektorene ser på seg selv som en motivator, og som en motivator må de være med i skoleutviklingsprosjektene for å påvirke implementeringen av nye utviklingsprosjekt hos lærerne. Alle rektorene opplever rektorrollen som en krevende, men interessant rolle. På mitt spørsmål om hvilke egenskaper og hvilken type ledelse de opplever som vesentlig, svarer alle at pedagogisk ledelse er meget viktig. Skal de jobbe med oppsatte mål må de prioritere pedagogisk ledelse og følge de føringene som skoleeier har nedfelt. Hvordan de fokuserer på den pedagogiske rollen er noe ulikt. På tross av tidspresset prioriterer alle samhandlingen med lærerne høyt, men to rektorer fokuserer også på inspektørens rolle. Inspektørene ”driver” også prosesser i utviklingsarbeidet. En rektor reflekterer over hvor viktig det er å være tilstede og selv være med i prosessene, og å tørre å utfordre medarbeidere i en prosess. Skal føringer som kommer ovenfra, top-down implementeres, opplever rektoren at en rektor må være en del av organisasjonen. Tilstedeværelsen skjer konkret ved at rektor deltar på teammøter hver uke, er i klasserommene, gjennomføre regelmessige samtaler med lærerne og prøver å se utfordringene som er tilstede. Vedkommende poengterer at en skoleleder må være en del av en organisasjon for at det skal bli legitimt å presentere nye utviklingsmål til læreren, hvis ikke blir rektoren en ny person som introduserer mål som kommer ovenfra. Samme rektor opplever at for å få til endring, må vedkommende være en pådriver og ha kompetanse på området. For å vite hvor hver enkelt lærer er i prosessen, spiller kommunikasjonsformen en avgjørende rolle. Det er skolelederne med rektor i spissen sitt ansvar at skoleutvikling gir resultater som fører til utvikling. Skolelederens evne til å kommunisere med den enkelte lærer og lærerkollegiet fremstilles som en av de viktigste suksesskriteriene som skoleleder. En skoleleders kommunikasjonsegenskaper blir fremhevet i forbindelse med introduksjon av nye kommunale mål på den enkelte skole, hvordan skoleledere løser konflikter, og generelt på å være den øverste leder. Dette oppleves som en sentral faktor innen ledelse av alle informantene. Har man som leder ikke har god kommunikasjonsevner, og god relasjoner til

lærerne, blir rektorrollen bare å formidle det som forventes av lærerne. Selve måten en rektor kommuniserer på, er også et tema under intervjuene. Det er viktig som leder å kommunisere i situasjoner som begge parter føler er ubehaglige. Da er det rektors ansvar å få fram budskapet på en måte som ikke provoserer den andre parten, men likevel være så klar at budskapet ikke kan misforstås. To av rektorene hadde opplevelser av at en klar og tydelig kommunikasjon kan føre til at uttalelser kan bli for direkte eller klare. En rektor sa:

Når en rektor oppdager at en bemerkning har såret eller skapt usikkerhet, er det viktig å beklage til den enkelte eller i plenum.

4.4.2 Kommunalsjefens opplevelse av hvilke lederegenskaper som er viktig for en skoleleder

Kommunalsjefen opplever at fokuset på felles opplæring/kursing av skolelederne de senere årene har hatt en positiv effekt på felles begrepsbruk og skolelederens oppfattelse av Djupvikskolen som en helhet. Han poengterer at måten skoleeier legger føringer for skolelederne på, krever lederegenskaper som samstemmer med skoleeiers krav til ledelse. Skoleledernes holdninger til å implementere pålagte kommunale mål i et lærerkollegium er vesentlig. Han sier på spørsmålet om skoleledere ser på oppsatte kommunale mål som et verktøy til å utvikle egen skole:

Litt varierende-de mest utviklingsorienterte utnytter dette i egen organisasjon. Det synes jeg er flott-da har de skjønt strategien for å få endring.

Han begrunner dette med at skoleledere må ha en genuin interesse for å utvikle og tenke hvordan kan vi gjøre ting bedre? Som skoleleder skal man søke etter ny kunnskap og være i dialog med de du skal lede. Hovedfokuset skal hele tiden rettes mot eleven. Faglige ledelse blir da en hovedfaktor som igjen skal rettes mot eleven, rettvendt ledelse (Espeland, 2009). Eleven skal være i fokus hos læreren, lærerne skal være i fokus hos rektor, og rektor skal være i fokus hos skoleeier. Ledelse som rettes oppover mot økonomi og struktur gir ifølge han et galt fokus. Han opplever at en skoleleder som setter mål, setter retning, er tydelig på hva han eller hun vil er avgjørende, men ikke nok. Skal man opparbeide en kultur som gir rom for endring og utvikling, må en skoleledelse utvikle en tillit i kollegiet. For å få en slik tillit, må en leder kunne gjennomføre prosesser.

4.4.3 Rektorenes opplevelse av en skolelederes utfordringer

Alle de tre rektorene opplever det mer utfordrende å gjennomføre prosesser i skoleutvikling når mål og føringer kommer gjennom top-down styring enn når kollegiet selv har blitt enig om hva som skal utvikles bottom-up. En rektor poengterer hvor avgjørende det er i slike

situasjoner at lederen fokuserer på at kollegiet må oppleve en eiefølelse ved at dette har vi jobbet ut sammen (Postholm, 2008). En avgjørende faktor for å lykkes i slike situasjoner er skolelederens lojalitet til føringer fra skoleeier. Hvis man signaliserer til lærerne at dette ikke er så viktig kan utviklingsarbeidet skli ut, og lærerne blir heller ikke lojale til interne vedtak.

En rektor sier:

Det er helt nødvendig at du er lojal mot systemet. Hvis du signaliserer til personalet at dette ikke er så viktig, men vi har fått beskjed om å gjøre det, så sklir det jo. Da vil heller ikke de lærerne gjøre det selv. Hadde jeg vært lærer, hadde jeg tenkt at det ikke er så viktig. Lojalitet mot systemet, det å motivere – å peke mot alle de som mener at det er bra det som skjer her er viktig, og tenke hva som er mulig i forhold til arbeidspress hos lærerne.

Samtidig må en skoleleder vurdere hensikten med utviklingsarbeidet og tiden lærerne har til rådighet for å jobbe med dette. Det siste oppleves som et dilemma. En annen situasjon som kan vært utfordrende for en leder er skolebesøkene hvor kommunalsjefen oppsøker den enkelte skole og møter ansatte og elever som vurderer sin egen virksomhet i forhold til oppsatte mål og føringer. Signaliserer rektor trygghet og ufarliggjøring i denne situasjonen, oppleves rektorene at det forplanter seg i lærergruppa, og det blir en positiv opplevelse for alle. Et annet område alle rektorene opplever som utfordrende, er tidsbruken på de ulike oppgavene. De har alle en ”åpen dør” kultur slik at de er lett tilgjengelig for lærerne og andre ansatte. Dette oppleves nyttig og positivt, men samtidig opplever de at administrative oppgaver kan bli utsatt og tar lengre tid.

Det er vedtatt av skoleeier at rektorene gjennom ”skolevandring” skal gi alle lærere systematisk veiledning på avtalte temaer/områder innenfor lærernes arbeid. Veldig kort er dette et vurderingskonsept hvor rektor besøker den enkelte lærer i klasserommet fire-seks ganger 5 minutter og observerer ut i fra kvalitetskriterier som er kjent for alle. Deretter skal observasjonene drøftes. Selv om rektorene har et system på det nå, føles det for noen at de kan forbedre sitt system, og har det som et mål fremover. Et annet område som to av rektorene poengterer som en lederutfordring, er fokuset på å nå oppsatte mål igjennom prosesser. Samtidig fremhever de nødvendigheten av prosesser for å få resultater av utviklingsarbeidet.

4.4.4 Kommunalsjefens opplevelse av en skolelederens utfordringer

Kommunalsjefen opplever at det tar tid å etablere nye rutiner og føringer på en skole, og erfaringen hans er at det tar 5-10 år å implementere endringer uten at det skjer tilbakefall eller stagnasjon på områdene. Dette krever fokus fra skoleledere som i tillegg skal innføre nye mål og føringer. Som kommunalsjef merker han tidsmessig og faglig en utfordring i å

gjennomføre skoleeierfunksjonen slik det forventes. For at en skoleeier skal sette mål, etterspørre resultater, støtte skoleledere, foreta kompetanseheving og omsette sentrale utviklingsdirektiver til lokal praksis, opplever han at det trengs fagkompetanse innenfor skoleeierområdet. Oppfølgingen fra skoleeier krever menneskelige ressurser, og han er usikker på om rådmann og de folkevalgte prioriterer skole høyt nok og har godt nok innsikt i hva som kreves. Det er viktig å ha nok ansatte med fag og lederkompetanse som kan ivareta skoleeierrolla, slik han opplever sentrale myndigheter forventer en skoleeier skal gjøre.

4.4.5 Oppsummering og analyse

Alle tre rektorene poengterer at en skoleleder må ha god innsikt i kommunikasjon og hvor viktig det er for en skoleleder å kommunisere med dem du skal lede. Måten det kommuniseres på, er også sentralt. Ros og oppmerksomhet er viktig stimulering, og en skoleleder må være systematisk i tilbakemeldinger på det faglige plan. En skoleleder må være bevisst på at det er han eller henne som har ansvar for kulturoppbygningen. Lederen må ta ansvar hvis det eksisterer en kultur som ikke fremmer utvikling eller har en positiv påvirkning på ansattes trivsel. En ”god ånd” opplever de ved at lærerne prater positivt om sin egen arbeidsplass, har godt humør og tør ta opp ubehaglige saker med en leder. En annen lederegenskap som oppfattes som vesentlig, er lederens evne til å motivere ansatte på jobben. Dette setter de i sammenheng med skolelederens tilstedetilværelse og innsikt i pedagogisk utviklingsarbeid. God innsikt gir skolelederen legitimitet i forhold til å implementere tiltak som skal føre til endret praksis. Den lederegenskapen som får mest fokus hos de tre rektorene, er lederens fokus på pedagogisk ledelse. Som pedagogisk leder prioriterer en leder å bruke tid på utvikling og følger opp lærerne i det daglige. Pedagogiske føringer blir skriftliggjort slik at de kan evalueres i etterkant. Alle rektorene jeg intervjuet uttrykker at rektors tidsbruk på pedagogisk ledelse er avgjørende for å nå målene i den kommunale handlingsplanen. Rektorenes erfaringer på dette området stemmer overens med Moos (2003) sine tanker rundt pedagogisk ledelse. Han sier: ”pedagogisk ledelse er den målrettede og spesialiserte kommunikasjon og tilretteleggelse av kommunikasjon og forutsetninger for kommunikasjon – hvis mål er å stimulere læring og kommunikasjon hos elever og medarbeidere, så vel som ledelsen” (s. 19). Med bakgrunn i at informantene vektlegger kommunikasjon som en del av den grunnleggende faktoren for å jobbe fram endringer og ny praksis, virker det som om Moos sin teori stemmer overrens med informantenes erfaring. Kommunalsjefen erfarer også at skoleledere som ”lykkes” må være meget interessert i pedagogisk ledelse for å utvikle egen organisasjon. Kommunalsjefen sier:

Man må brenne litt for jobben, og ha en sterk interesse i å utvikle seg, ikke bare snu bunken og bare administrere. Må drive utvikling. Dette er helt avgjørende. Stadig vekk søke etter ny kunnskap og se om ting kan gjøres bedre. Du må ha faglig ledelse også. Det har vært en periode hvor fokuset har vært snudd oppover. Kommuner har vært mer interessert i økonomiske resultater enn tilstanden til skolen.

Han mener en skoleleder må ha fokuset innover i sin organisasjon. Å være støtte til læreren er den viktigste jobben en skoleleder har. Viktige lederegenskaper hos skoleledere er tydelighet og fokuset på at prosesser skal gi resultater. Man må forstå hva ledelse betyr. Har man ikke all kompetansen selv, må man ansette folk rundt seg med komplementær kompetanse (Postholm, under utgivelse). Innenfor pedagogisk ledelse tenker han også system og struktur. En leder må være systematisk skal han eller hun kunne omsette mål til handling.

4.5 Lærende organisasjon

Med utgangspunkt i Senges (1991) teori om den lærende organisasjonen, tar jeg utgangspunkt i han teori om at mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultatene som de egentlig ønsker, og at det er en illusjon å tro at verden består av atskilte og usammenhengende krefter. Skoleeier utarbeidet i 2005 et strategidokument som beskriver hvordan Kunnskapsløftet skulle implementeres i kommunenes skoler. Avsnittet i strategidokumentet om den lærende organisasjonen bygger på Senges teori om de fem teser, og munner ut i følgende tekst:

Læringa skal skje gjennom daglig arbeid på skolen der arbeid i team med vekt på vurdering og refleksjon danner grunnlag for ny praksis og utprøving av nye læringsmetoder og organisering av skolen.

4.5.1 Rektorenes opplevelse av skolen som en lærende organisasjon

Flere av rektorene beskriver de eksisterende skoleutviklingssystemene som systemer hvor det er nødvendig med refleksjon og samarbeid mellom lærerne. For å sikre at disse faktorene holder seg stabile, har alle rektorene organisert lærerne i team. Plenumsmøtekulturen er ikke et verktøy som blir benyttet mye i skoleutviklingssammenheng. Små grupper er prioritert med begrunnelsen at det er lettere for alle å komme til orde, og at stormøter ikke virker utviklende. En gang i året blir deler av opplæringen innad i skolen evaluert av lærerne ("det vi definerer som oss"). Evalueringen gjennomføres i team eller andre grupperinger, og dokumenteres skriftlig. Nøkkelord som alle rektorene reflekterer rundt er: samarbeid, struktur og system. Disse områdene gjentas av alle rektorene mange ganger under intervjuene, og fremstilles som hovedgrunnen til at de greier å ha det fokuset på kvalitet og kvalitetssystem som skoleeier

legger føringer for. Samtidig er det ingen som avviser at uten skoleeiers kvalitetssystem, hadde skolene hatt de samme resultater både når det gjelder elevenes faglige nivå og trivsel. På spørsmål om en rektor oppfatter skolen som en lærende organisasjon sier en rektor:

Det er vanskelig å si-det jeg kan si er at kvalitetssystemet gjør det nødvendig å reflektere hvor du er hen og hva du har gjort, men det tror jeg er mest på skoleledernivå. For å få det til må du lage et system slik at du blir en lærende organisasjon. Du må jobbe med kulturen, alt fra relasjoner, lærende grupper, læring i lag. Samtidig har vi systematisert det vi kaller reko-grupper hvor ”det som er nedfelt som oss” diskuteres en gang i året- er vi på rett vei nå? Vi lærer år etter år for å forhåpentligvis å bli bedre.

For å skape utvikling poengterer en rektor at samarbeid og trivsel er viktig. Sett i sammenheng med begrepet en lærende organisasjon sier vedkommende rektor:

Folk her er flinke til å samarbeide når man gir de muligheten. Det er masse gode forslag hos enkeltlærere. De kommer og sier-kan vi ikke prøve det og gjøre det. Jeg tror at for å få et slikt forhold skal det være tillit og trivsel på arbeidsplassen. Å være en lærende organisasjon tror jeg er å lære av hverandre. Så er det ”innsprøytingen” man får på fellessamlinger-det er positivt i forhold til igangsetting av nye fokusområder.

4.5.2 Kommunalsjefens opplevelse av skolen som en lærende organisasjon

For kommunalsjefen handler begrepet en lærende organisasjon om å skape en kultur hvor man evaluerer resultater og deretter fokuserer på hva man må gjøre for å endre resultatene. Ikke på tiltakssiden, men mer fundamentalt. Et uttrykk han bruker i denne sammenhengen er ”dobbeltkretslæring”, ikke bare ”enkeltkretslæring” (Argyris, 1990). Dette forklarer han med at man må få til en analysekultur, analysere hva som egentlig er problemet vårt, og hva gjør vi for å løse dette. Han sier:

For meg handler det om å få til en kultur der en ser på resultater og ser på hva en må gjøre for å endre seg. Ikke på tiltakssiden, men mer fundamentalt som å få til litt mer dobbeltkretslæring, ikke bare enkeltkretslæring. Få en analysekultur inn. Få folk til å vurdere ”hva er egentlig problemet vårt? og hva gjør vi for å løse det?” Dette føler jeg vi har fått veldig bra til.

Dette føler han skolelederne i kommunenes skoler har fått bra til. På spørsmål om kommunalsjefen registrer hvordan lærerne samarbeider og utvikler seg på skolene, opplever han fortsatt at enkeltlærere ikke er orientert om hvordan andre lærere på samme skole samarbeider og utvikler seg. Dette er et område som har utviklet seg de siste årene. En slik positiv utvikling mener han skolelederne må jobbe kontinuerlig med, ingen kan si at man er ferdig. Kommunalsjefens erfarer at verdidokumentene med elevsyn og læresyn som alle

skoler utarbeidet for 3-4 år siden er verdifulle i dette arbeidet.

4.5.3 Oppsummering og analyse

Kommunalsjefen understreker at det må eksistere en kultur som tillater dobbeltkretslæring (Argyris, 1990). Begrepet dobbeltkretslæring innebærer at rutiner og normer blir vurdert i tillegg til at ledere og ansatte oppdager og korrigerer situasjoner eller feil. Dette krever en nærhet til sitt eget praksisfelt, og det krever at lærere møtes for å diskutere og reflektere over eget arbeid eller andre forhold som påvirker utvikling. Rektorene og kommunalsjefen refererer til pedagogisk utviklingsarbeid når de i intervjuene kommenterer og reflekterer rundt begrepet den lærende organisasjon. Samarbeidsformer satt i system som team og andre mindre grupper blir benyttet når evalueringer internt skal gjennomføres. Evaluering ligger systematisk til grunn for videre utvikling (gjennom skolebesøkene) innad på den enkelte skole. Skolelederne på den enkelte skole får kommunalsjefens vurdering på hvordan skolen har utviklet seg på gitte og selvvalgte fokusområder. Er ikke kommunalsjefen fornøyd med utviklingen, må de fortsette å fokusere på fokusområdet gjennom nye tiltak eller forbedring av struktur/systemet. Under intervjutemaet "lærende organisasjon" fokuserer informantene på kulturen som må ligge i "bunn" for utvikling. I følge Senge (1991) skiller en lærende organisasjon seg fra tradisjonelle og kontrollerende organisasjoner ved at man behersker de ulike disiplinene som han senere har samlet under tre hoveddimensjoner. Slik jeg forstår det, er det ikke bare elevenes læring eller læring blant skoleledere og lærere som settes i fokus, men også hvordan en skole som helhet har evne til å fornye seg i et stadig "hyperkomplekst" (Nyhus, 2009) samfunn. Min oppfatning er at alle informantene refererer til elementer som er viktig for at en organisasjon kan kalle seg en lærende organisasjon. De referer til at både lærere og skoleledere reflekterer, vurderer, samarbeider og gjennomfører nye tiltak i den hensikt å jobbe imot måloppnåelse på oppsatte mål. Alle ansatte (både skoleledere og lærere) er ikke alltid like fokusert på målene og går ikke alltid i "samme takt", men det er vanskelig på sikt "å slippe unna" oppsatte mål.

4.6 Kvalitetsbegrepet

Begrepet kvalitet er sentralt i både de kommunale og sentrale styringsdokumentene, og målet for forbedringsarbeidet er økt kvalitet. I min oppgave mener jeg det er viktig å avklare informantenes forhold til kvalitet og om dette begrepet gis samme innhold. For å jobbe mot et felles mål er deltakernes oppfatning av hva et slikt mål betyr og hvordan en i fellesskap kan komme dit, vesentlig. Opplevelsene av systemtenkningen er beskrevet av informantene i de

andre deltemaene, og jeg velger å kommentere informantenes utsagn som går direkte på kvalitetsbegrepet. Temaet er informantenes opplevelse av god kvalitet.

4.6.1 Rektorenes opplevelse av begrepet kvalitet

En rektor trekker fram helhetstenkningen i skoleeiers kvalitetssystem som en viktig faktor i forhold til begrepet kvalitet. Vedkommende opplever god kvalitet som stabilitet når det gjelder å vurdere sin egen virksomhet på definerte områder. Med definerte områder mener han kompetanse innen pedagogikk, metodikk og fag den enkelte lærer utøver og innehar. En annen rektor forbinder kvalitetsbegrepet med selve systematikken som skal sikre en lik opplæring for alle elever. I tillegg fokuserer vedkommende på holdningen, det er greit å være flink! Den tredje rektoren kobler god kvalitet med hvordan prøveresultatene på den enkelte skole varierer innenfor flere år eller innenfor en klasse. Stabile resultater over et nasjonalt gjennomsnitt opplever vedkommende rektor som god kvalitet. Som et virkemiddel for å skape god kvalitet sier vedkommende rektor:

At alle elever skal ha et mål krever at vi har et system. Hvordan utøver vi det i klasserommet? Viktig å jobbe regelmessig med fokuset. Det har gjort at elev og læringsynet vårt er på vei til å bli realisert.

En annen rektor kommenterer dokumentasjonen som et ledd i kvalitetsfokuset, vedkommende sier:

Kommunalsjefen hadde fått tak i et firma som heter ”Ringer i vann”. Dette firmaet ble en slags oppstart på den utdanningstiden som vi har gått igjennom og som i sin tur har ført til, med bidrag fra KS, at vi har fått systematikk inn. Vi lager handlingsplanene etter SMART (spesifikke, målbare, aksepterte, realistiske, tidsavgrenset) mål, de skal være anerkjente, målbare osv. Dette funker. Hovedoverskriften er likevel at hvis vi slutter å jobbe med å bli bedre, så vil vi stoppe opp. Vi tenker at her må vi stå på, og vi har fått litt fra kommunalsjefen nedover i systemet-og det er viktig. Det er også laget en omvendt pyramide som har et innhold som avspeiler alt vi skal jobbe med-mye av dette er på plass.

Gjennom kommunens handlingsdokumenter tolker jeg kommunens kvalitetsbegrep som en ”bredt begrep”(Nyhus, 2009) med bakgrunn i at det omhandler hele elevenes skolehverdag. På spørsmål om hvordan det oppleves at kvalitetstenkningen gir seg utslag i opplæringen, og om selve kvalitetsbegrepet gir føringer, sier en rektor:

Jeg tror ikke nødvendigvis det. Jeg tror skole er så mye mer enn dette. Det er samspillet mellom den enkelte lærer og elevene, det er hva du gjør av praktisk/estetisk arbeid. Jeg tror skolen-vi-har formidlet at det er greit å være flink. Det systemet vi har, sikrer opplæringen for elevene. Systemet? (jeg spør).

System tror jeg er veldig viktig. I våre sosial lærerplan er det nedfelt hvilke aktiviteter som skal gjennomføres på det enkelte trinn, Det skal ikke være tilfeldig hvilken lærer som har elevene. Det er et poeng for meg at det skal være så likt som mulig for alle når det gjelder tilbudene. Man kan ikke være avhengig av at en lærer synes det er kjekt å gå på ski eller ikke.

Systematikk i opplæringen? (jeg spør).

Det tror jeg er veldig viktig, man må sikre at det ikke glipper. Det må være nedskrevet, hvis ikke vil det helt sikkert glippe på mange områder. Da blir det mer opp til det læreren vil.

4.6.2 Kommunalsjefens opplevelse av begrepet kvalitet

Kommunalsjefen opplever god kvalitet når en skole har fokus på både trivsel og læring samtidig. Et ensidig fokus på resultater, tester og prøver kan slå negativt ut. Det er viktig med balansen til hele mennesket. Enkelte ganger undrer han seg om det betyr så mye det som er gjort. Lærerne sier til kommunalsjefen at de er stolte av å jobbe i skolen, og han tror at stolte lærere gjør en god jobb. God kvalitet setter han også i sammenheng med hvordan en lærer utfører jobben sin. Han sier:

Elever trives med lærere som stiller krav og forteller hva de skal gjøre for å bli bedre. Ikke bare stille krav og overlate resten til elevene.

Et annet moment han setter i sammenheng med god kvalitet er den helhetlige tenkningen rundt innholdet i kommunens skoler. Uttrykket: ”Det skal ikke være flaks eller uflaks i Djupvikskolen”! hører kommunalsjefen fra lærere og skoleledere når han er på skolebesøk. Dette tolker han som at helhetstenkningen er velkjent i skolene. Her vektlegger han felles mål og fokus på verktøy som ledere og lærere kan benytte for å nå mål ved hjelp av tiltak. Den kommunale 4-årige handlingsplanen og skolens handlingsplaner er elementer han får tilbakemeldinger av skoleledere på. De gir trygghet fordi de gir forutsigbarhet på hva skolelederne skal forholde seg til når det gjelder temaer i skoleutvikling. Dette oppfatter han som en standard for skolene i kommunene, noe som for han vitner om god kvalitet.

4.7.3 Oppsummering og analyse

Rektorene har klare oppfatninger av skolens grunnleggende rolle. Når rektorene skal definere hva de legger i kvalitetsbegrepet, referer de til deler av systemet eller hele kvalitetssystemet uten at de kommenterer at det er en del av kvalitetssystemet. Kvalitetsbegrepet settes i sammenheng med flere områder innenfor opplæringen. Områder som blir fokusert på, er en skoles ulike kompetanser og hvordan mål og vurdering blir synliggjort for elevene. Informantene er i denne sammenhengen opptatt av systematikken innenfor opplæringen og elevenes trivsel. Trivselsbegrepet brukes ofte i samme omfang som elevenes læringsresultater.

I teorikapitlet kommenterte jeg Nyhus (2009) sine refleksjoner rundt begrepet kvalitet. Hun problematiserer det hun kaller ”det brede kvalitetsbegrepet” hvor ”alt” av faglig og trivselsrettet arbeid i en skole skal kvalitetsfastsettes i følge sentrale føringer. I denne studien blir et begrenset antall områder innenfor opplæringen kvalitetsvurdert av skoleeier hvert år. De er kommunisert i forkant, og det er opp til hver enkelt skole å vektlegge skolens fokus på målene. Min analyse av situasjonen tilsier at undersøkelseskommunen jobber med kvalitet innenfor forutsigbare områder, i tråd med Nyhus` mening om hvordan skole og kvalitet skal fungere. Kommunalsjefens oppfattelse av kvalitet samsvarer med rektorens. I tillegg fokuserer de på samspillet mellom elev og lærer. Kommunalsjefens opplevelse av et samspill gir informasjon om lærernes klasseledelse, og hvordan han eller hun fungerer som pedagog. For å utvikle dette samspillet har skoleeier utviklet et system hvor handlingsplaner og evaluering styrer innholdet i skolens skoleutvikling. Alt dette kan gi et innblikk i kvaliteten til elevenes opplæring i kommunen.

5.0 DRØFTING

Problemstillingen for den gjennomførte studien er:

Hvordan opplever skoleledere og skoleeier at samarbeidet bidrar til utvikling av kvalitet i skolen?

I denne delen vil jeg drøfte mine viktigste funn og sammenholde disse med teori. For å finne svar på problemstillingen reiste jeg tre forskningsspørsmål. Disse er:

- Hvilke samarbeidsformer gjennomfører skoleledere og skoleeier i den hensikt å bedre kvaliteten i elevenes opplæring?
- Hvordan opplever skoleledere og skoleeier at fokuset på god kvalitet i elevenes opplæring påvirker skolens utvikling positivt?
- På hvilke områder opplever skoleledere og skoleeiere at vurdering av resultatene fra kommunens forsvarlige kvalitetssystem fører til økt kvalitet på elevenes læringsarenaer?

Jeg oppsummerte forrige kapittel med oppmerksomheten rettet mot de viktigste funnene. Tidligere i oppgaven har jeg begrenset mitt fokus til opplæringslovens § 13-10, tredje ledd hvor skoleeier skal ha et forsvarlig system for å følge opp resultatene fra skolens vurderinger av sin opplæring. Ut fra oppbygningen av forskerspørsmålene, vil jeg i dette kapitlet drøfte samarbeidsformene mellom skolelederne og skoleeier basert på funn sett i lys av teori, videre knytte utviklingsarbeidet til dette, for til slutt belyse konsekvensene for elevenes faglige læringsresultater og trivsel. Utgangspunktet er skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem.

Kapitlet får dermed denne oppbygningen:

- Samarbeidsformer mellom skoleledere og skoleeier sett i lys av det etablerte kvalitetssystemet
- Konsekvenser for skolens utviklingsarbeid
- Elevenes faglige læringsresultater og trivselsresultater i forhold til det etablerte kvalitetssystem.

I drøftingen vil jeg diskutere nærmere resultatene fra studien, og peke på mulige forklaringer og konsekvenser.

5.1 Samarbeidsformer mellom skoleledere og skoleeier sett i lys av det etablerte kvalitetssystemet

I kapittel 4 fokuserer jeg på skoleeieres forsvarlige kvalitetssystem gjennom informantenes

opplevelse av hvordan evaluering og vurdering bidrar til fokus på elevenes opplæring.

Forskerkommunens kvalitetssystem er blant annet basert på samarbeid, kommunikasjon og dialog, og jeg har identifisert mine viktigste funn i forhold til konkrete samarbeidsformer og konsekvensene av samarbeidsformene:

Konkrete samarbeidsformer bygger på:

- Samlinger for skoleledere og for skoleledere og lærere.
- Skolevandring - en samarbeidsform mellom rektor og lærer.
- Skolebesøk hvor kommunalsjefen har dialogmøter med skoleledelse, lærerne og elevråd. Temaet er skolens vurdering av hvordan de har jobbet med tiltak for å nå oppsatte mål.
- Medarbeidersamtaler mellom rektor og kommunalsjefen hvor innholdet er basert på kommunalsjefens evaluering av skolens vurderingsresultater.

Konsekvenser av samarbeidsformene:

- Fokus på begreper og kultur.
- Helhetstenkning i forhold til elevenes opplæring.
- Fokus på prosessverktøy.

Informantene er tydelige på at det er etablert et system i forskerkommunen som ivaretar en helhetstenkning rundt kommunens skolesystem. En del av systemet er basert på samarbeid mellom skoleleder og skoleeier, og hvordan samarbeidsformene påvirker innholdet, og kvaliteten på elevenes opplæring. Kjennetegn på måten informantene samarbeider på, er for meg system og struktur, begreper som alle informantene har brukt under intervjuene.

Skolebesøkene som kommunalsjefen utfører en gang i året, er den samarbeidsformen som det knytter seg mest spenning rundt. Flere informanter uttalte at innholdet er forutsigbart og godt kommunisert, men hadde ikke skolenivået og skoleeiernivået hatt det tillitsforholdet til hverandre, kunne følelsen av kontroll fra skoleeier oppstå. En rektor uttaler etter å ha formidlet spenningen rundt et skolebesøk, at det likevel er godt å bli ”sett”. Denne uttalelsen mener jeg bekrefter en ”hovedkultur” som fokuserer på åpenhet og fellesskap, noe alle informantene har poengtert flere ganger eksisterer. Kulturbygging skjer gjennom samarbeid og det er nærliggende å tro at måten man samarbeider på er vesentlig. Senges (1991) teori om den lærende skolen innbefatter at det er en sammenheng mellom læringsnivået og kompetansenivået i en organisasjon, og at læring er svaret på kravet om utvikling. Dette synliggjør han gjennom tre dimensjoner en organisasjon må utvikle og ha et forhold til. I denne sammenheng trekker jeg fram ”helhetsforståelsen” som en dimensjon som, etter min

mening, rommer hensikten med samarbeidsformene i forskerkommunen. Som bakgrunn trekker jeg fram kommunalsjefens fokus på dobbeltkretslæringen som ligger i bunnen for hvordan impliserte parter evaluerer og vurderer elevenes opplæring. Ved ikke bare å tenke på hvordan man skal nå oppsatte mål, men i tillegg analysere sine egne løsninger for å nå målet, viser denne studien at samarbeidsformene mellom skolenivået og skoleeiernivået er viktig i tillegg til samarbeidsformene innad på i enkelte skole. Ligaarden (2009) sier det på en annen måte:

For å ivareta et bredt kunnskapsperspektiv og skape brede lærings og vurderingsprosesser er den lærende organisasjonen avhengig av et "rammeverk" som bidrar til læring og utvikling. De viktigste elementene i dette rammeverket ser ut til å være: a) dialogen og møteplassene, b) organisasjonskulturen, c) omsorgen og relasjonene og d) ledelse (s. 83).

For å ivareta Ligaardens sentrale elementer i "rammeverket", er samarbeidsformene innad i en organisasjon er vesentlige, noe studien viser er tilstede i forskerkommunen. Informantene omtaler hvordan samarbeidsformene er førende for hvordan rektorene gjennomfører skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

5.2 Hvilke konsekvenser får fokuset på god kvalitet for skolens pedagogiske utviklingsarbeid?

Informantene opplyser at innholdet i skoleledergruppens møter og interne møter på den enkelte skole har blitt utviklet de senere årene. Det har skjedd gjennom kompetanseheving og fokus på innhold og møtestruktur. Det betyr ikke at alle møter og møteplasser har vært i endring, men informantene virker bevisste på hvilket innhold og hvilken struktur som gir utvikling. Mine spesifikke funn i forhold til om fokus på god kvalitet har gitt konsekvenser for skolens pedagogiske utviklingstid er følgende:

- Skolens ledere fremhever pedagogisk ledelse, kommunikasjon og motivasjon som vesentlig i utviklingsarbeid.
- Bevisst bruk av prosessverktøy for å evaluere og vurdere.
- Kommunalsjefen mener at ny praksis tar mellom 5 og 10 år å implementere i et kollegium.
- Lærerkollegiet skal få et eierforhold til nye vedtatte kommunale mål selv om de blir innført gjennom top-down prinsippet.
- Kompetanse skapes gjennom erfaringsdeling både på egen skole og skolene i mellom.
- Negative lærere kan påvirke innholdet i utviklingsarbeidet.
- Skoleledere må fokusere på implementering av kommunale vedtatte mål, noe som kan

gi mindre mulighet for lærerne og skoleleder til å fokusere på egne oppsatte mål. Alle informantene er tydelige på at implementering av nye tiltak som skal gi måloppnåelse skjer enten i teamtid, i felles utviklingstid eller individuelt hos den enkelte lærer. Det betyr ikke at lærerne er med i den første fasen hvor tiltakene blir utviklet, ofte blir de involvert når det foreligger forslag på tiltak. For at lærerne skal oppnå eieforhold til tiltakene, slik at praksis kan bli endret, framheves arbeidsplassens kultur, lærernes kompetanse og måten implementeringen gjennomføres på som viktig. Det blir poengtert at ansatte kan være kritisk eller uenig i skoleeiers og skoleledernes mål, og at det blir oppfattet som ”greit” å si ifra. En rektor mener at en lærer kan bli kritisk når læreren føler at han eller hun ikke har god nok kompetanse i forhold til et nytt vedtatt mål. Da er det skolelederens ansvar å skolere eller legge forholdene til rette slik at vedkommende lærere kan bruke lenger tid på å endre praksis.

Engeströms (1999) aktivitetssystem viser at systemer av handlinger skjer innenfor en sosial og kulturell kontekst som er påvirkelig. Endres en faktor i systemet, får det betydning for de andre faktorene, og kan dermed påvirke hendelsesforløpet. Spenning kan oppstå mellom ulike aktivitetssystemer som kan bli dannet når ny praksis etablerer seg. Da er det ikke endringene mellom det gamle og det nye innenfor aktivitetssystemet som står i fokus, men spenningene som oppstår mellom nye og gammel praksis i to ulike aktivitetssystemer. I forskerkommunens kvalitetssystem er det innbefattet at endring av praksis skal skje gjennom vedtatte mål.

Begrunnelsen er fellesskapstanken om at ”det skal ikkje vere flaks eller uflaks i Djupvikkommunen!”, som betyr at elevenes læringsresultater ikke skal være avhengig av hvilken skole eller lærere eleven har. Spenningen innad i et aktivitetssystem kan oppstå når en faktor endrer seg, for eksempel om det kommer nye forslag å løste oppgaver på. Den nye modellen kan innebære andre aktiviteter og bruk av nye verktøy. Overføres teorien på hvordan utvikling implementeres i forskerkommunen, antar jeg først at det oppstår flere aktivitetssystemer innad på skolene, og flere aktivitetssystemer fører til at det oppstår spenning. Informantene henviser flere ganger til områder hvor det har oppstått ny praksis, så jeg tolker spenningen som positiv for utvikling, og spenningen som oppstår er likevel ikke stor eller alvorlig nok til å hindre at en utvikling gjennom endring av praksis skjer. En mulig forklaring kan være at forholdene rundt faktorene i den øverste handlingstrekanten gir, som er de kontekstuelle faktorene visualisert med de tre nederste trekantene, en forutsigbarhet som er lik uansett hvilken aktivitetstrekant man beveger seg i. Aktuelle forhold kan være skolelederens lederegenskaper som del av fellesskaps/samfunn, som igjen påvirker konteksten positivt. Selv om informantene ikke fokuserer på kvalitetsbegrepet i forbindelse med innhold

og forhold rundt utviklingsarbeidet, viser studien indirekte at fokuset på kvalitet i elevenes opplæring påvirker skoleutviklingen positivt.

5.3 Vurdering av kvalitetssystemets påvirkning på kvaliteten på elevenes læringsarenaer.

Kommunalsjefen opplyser at fokuset på resultater og mål er vesentlig i elevenes opplæring. Han er tydelig på at resultater og mål er interessante for en skoleeier, mens tiltakene for å nå målene og resultatene hører hjemme hos skolelederne. Mine funn i forhold til om vurdering av resultatene som er forankret innen kvalitetssystemet, fører til økt kvalitet på elevenes læringsarenaer, er følgende:

- Det skjer en systematisk evaluering av skolens vurderinger på eget arbeid på gitte områder. Skoleeiers 4-årige handlingsplan er tydelig på mål som skolene skal fokusere på.
- Fokus på skriftlig dokumentasjon på alle vurderingsområdene. Alle skoler utarbeider skriftlige planer som inneholder verdisyn, elevsyn, og hefter med sosial læreplan, vurdering, regler/rutiner og metode. I tillegg lager skolene sin egen handlingsplan med mål.
- Informantene fokuserer like mye på elevenes trivsel som på elevenes læringsresultater. Områdene fremstilles som viktige i elevenes opplæring.
- Viktigheten av system og struktur på alle områder kommuniseres av alle informantene.
- Fellesskolen kommuniseres gjennom informantenes bruk av uttrykket vi-kultur.
- Usikkerhet hos rektorene og kommunalsjef om elevenes læringsresultater hadde vært annerledes uten skoleeiers kvalitetssystem. Bakgrunnen er elevenes gode læringsresultater før kvalitetssystemet ble etablert.
- Informantene er samstemte i at kvalitetssystemet fører til at alle kommunens skoler fokuserer mot samme mål, noe som forebygger ulikhet skolene imellom.
- Kommunalsjefen bruker forskning som grunnlaget for kvalitetssystemet.

Informantene setter ikke nødvendigvis skoleeiers kvalitetssystem i forbindelse med elevenes lærings og trivselsresultater. Senge (1991) poengterer at systemtenkning er en del av helhetsforståelsen som gjennomsyrrer hans teori om den lærende organisasjon. En rektor begrunner sitt syn ved at det var system og struktur i opplæringen før kommunens kvalitetssystem ble etablert. En annen rektor mener det viktigste som påvirker elevenes læringsresultater, er akkurat de to faktorene i tillegg til samspillet mellom lærer og elev. I

kommunale dokument som omtaler planleggingen av kvalitetssystemet, viser kommunalsjefen flere ganger til at fundamentet i arbeidet er faglig forankret gjennom å fokusere på evalueringen av L-97, stortingsmeldinger, og Senges fem disipliner. I tillegg bruker han uttrykk gjennom intervjuet som vitner om en faglig forankring teoretisk sett. Forskning og teori som grunnlag for erfaringslæring, gir Tiller (2006) et bilde på gjennom forskningstrappen. Han starter med praten, kommunikasjonen og viktigheten av den. Her dannes sosiale dimensjoner som igjen gir grunnlag for læring. Stopper prosessen opp på dette nivået, kommer det lite læring ut av prosessen. På de neste trinnene i trappa utvikles det prosesser som påvirker erfaringen, for til slutt å knytte erfaringen til kunnskap. Det virker som kommunalsjefen er bevisst på Tillers refleksjon over at ”ved å knytte an til teori er det mulig å se sammenhengen mellom erfaringer som det ellers ville være vanskelig å sammenkoble” (s. 40). Kvalitetssystemets fokus på evaluering av skolenes vurdering på gitte områder, viser studien at er en viktig del av systemet. Gjennom å engasjere lærerne, de som har ansvaret for elevenes opplæring, med vurdering av egen virksomhet, settes det fokus på ”resultat og måloppnåelse”. Haug (2009) forklarer denne form for evaluering med ”det doble relasjonsproblemet” som er en del av Cambridgemanifestet fra 1992. Det representerer en modell som er opptatt av relasjonene mellom mål og resultat i tillegg til prosess og resultat og mål og prosess. Når man har informasjon om de prosessene som har ført fram til resultatet, har man et bedre grunnlag for å sette i gang tiltak (s. 33). Dette er et argument for å gjøre granskingen av kvalitetsarbeidet mer omfattende enn bare enkle resultatmålinger, noe forskerkommunen har satt i system.

5.4 Konklusjon

Tidlig i studien registrerte jeg et av forskerkommunens kjernebegrep: Det skal ikke være flaks eller uflaks i Djupvikskulen! Dette begrepet, som signaliserer at et overordnet mål er like læringsvilkår for kommunens elever, er bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke kommunens kvalitetssystem. Det var naturlig å fokusere på skolelederens og skoleeiers samarbeidsformer, om det påvirker skolens pedagogiske utviklingsarbeid, og om det fører til økt kvalitet på elevens læringsarenaer. Gjennom å intervju representanter både fra skolelederne og skoleeier, har jeg undersøkt kvalitetssystemet fra ulike synsvinkler. Med et fenomenologisk utgangspunkt har jeg tolket informantenes erfaringsnære opplevelser, drøftet funn opp imot teori, og søkt å skape en meningsfull helhet ut fra enkeltdelene. Jeg har erfart at jeg i rollen som forsker har hatt med meg min erfaringsbakgrunn og forforståelse, men har samtidig prøvd å være bevisst på at min subjektivitet ikke skulle påvirke funnene i undersøkelsen.

På bakgrunn av kvalitetsbegrepets mange definisjoner, og kommunenes frihet til å etablere sitt eget kommunale kvalitetssystem, kan det være nærliggende å fokusere på om økt kvalitet i skolen er en utopi eller en oppnåelig virkelighet. Informantene i denne studien opplever at faktorer som påvirker elevenes læringsvilkår er lærernes relasjoner til elevene, i tillegg til viktigheten av system og struktur på den enkelte skole. Begrunnelsen er at gode relasjoner mellom elev og lærer, og mellom lærer og rektor, skaper et godt klima og gir forutsetninger for læring. For å sikre at alle elever på en skole får samme utgangspunkt, kreves system og struktur i opplæringen. Skoleeieres fokus på mål og resultater er utgangspunktet for innføringen av vurdering og evalueringssystemet. Det er nærliggende å tro at skoleeieres interesse og oppfølging av skolens faglige læringsresultater, kan påvirke skolelederens fokus på elevenes læring og trivsel. Likevel er det et usikkerhetsmoment her, noe flere av informantene berørte. Sannsynligheten for at elevenes lærings og trivselsresultater hadde hatt samme resultat uten et kommunalt kvalitetssystem er tilstede, og ingen av informantene uttalte at kvalitetssystemet er den avgjørende årsaken til elevenes gode resultater.

En annen side av skoleeieres kvalitetssystem som ble kommentert, er virkningen kommunale mål og satsingsområder får på den enkelte skoles pedagogiske utviklingsarbeid. Skoleeieres evaluering av skolens vurdering på utvalgte områder, sikrer at alle skolene jobber med samme kommunale målene. Konsekvensene er at skolene må, men gjerne med ulikt tempo, utarbeide og forankre tiltak som fører til endring av lærernes undervisningspraksis, slik at de kommunale målene nås. Det er nærliggende å tro at dette fokuset medvirker til at alle kommunens skoler har som mål å gi et likt opplæringstilbud for kommunens elever. Å motivere lærerne for utvikling og endring av praksis, krever på den enkelte skole og i skoleledergruppa, en åpen vi-kultur. Kulturen blir framhevet som grunnleggende for vurderingsarbeidet, slik at skoleeiers vurdering og evaluering ikke oppfattes som kontroll. Jeg mener også at fokuset på en åpen vi-kultur kan påvirke viktigheten av kommunikasjon og relasjoner, noe som ansees som relevant når det gjelder elevenes læringsarenaer.

Denne studien har gitt meg innsikt i et kvalitetssystem som er basert på mål, resultater, vurdering og kvalitet. Jeg har lært mye om holdninger og forventninger, i tillegg til viktigheten av å ha et grunnlag for å mene noe om elevenes lærings og trivselsresultater. Studien har vært et tankeredskap for videre fokus på kvaliteten i skolen, og et område det trengs mer forskning på, er hvordan studier og skoleledelse kan bidra til å bedre kvaliteten innenfor norsk skole.

Litteratur:

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Valdres Trykkeri.
- Berg, G. (2003). *Att forstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 1-16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Espeland, D.O. (2009). Kvalitetsutvikling i skolen – skoleeierperspektivet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (red.) *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling* (s.115). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (red.) *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 21). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kvale S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Langfjæran, D., Jøsendal, J.S., & Karlsen, Ø.G. (2009). *Sluttrapport fra FoU – prosjekt: Kom nærmere! Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. s. 49. Oslo: Pricewaterhousecoopers (PCW) & Kommunenes sentralforbund (KS).
- Ligaarden L. (2009) Skolen som lærende organisasjon – utopi eller virkelighet? I L. Monsen, H., Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (red.). *Kvalitet i skolen, forskning, erfaringer og utvikling* (s.77). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børens forlag.
- Undervisning- & forskningsdepartementet. (2002). NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingsystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: forfatteren.

- Undervisning- & forskningsdepartementet. (2003). NOU 2003:10. *I første rekke. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: forfatteren.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen – og det betyr? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (red). *Kvalitet i skolen, forskning, erfaringer og utvikling* (s. 59). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Postholm, M.B. (2008). The Start-Up Phrase in a Research and Development Work Projekt: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 575-584.
- Postholm, M.B. (under utgivelse). Læring i reflekterende lærerteam: prosess og forutsetninger. I Andreassen, R.A., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Postholm, M.B., Petterson, T. Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). "The Need for Structure and Guidance when ICT is Used in Project work". In *Mind Culture, and Activity*, 11(3), 178- 201.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. London: Random house, Inc.
- Skrøvset, S.(2008). *Skolevandring – et verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet og Kommunenes sentralforbund (2005) *Veileder om kravet til skoleeiers forsvarlige system*. Oslo: Forfatteren.
- Utdannings og forskningsdepartementet. (1998). St.meld.nr. 28 (1998-1999) *Mot rikare mål*. Oslo: Forfatteren.
- Utdannings og forskningsdepartementet.(2007). St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.

VEDLEGG 1

Berit Wahl
Hernes skole
2410 Elverum

Til
..... kommune
v/ kommunalsjef

Elverum, 18.01.10

Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med masteroppgavearbeid med hovedfokus på kvalitetssystem innenfor skolesektoren

Gjennom telefonsamtaler har jeg møtt interesse og velvilje for masteroppgavearbeidet jeg vil gjennomføre i mitt studie. Jeg har ytre ønske om å intervju tre rektorer med henblikk på å få innblikk i hvordan skoleeier ikommune jobber med å sikre kvaliteten i forhold til oppl.§13-10, og hvordan rektorer opplever at ”kvalitetssamarbeidet” påvirker elevenes faglige resultater og læringsmiljø på egen skole.

Selv om jeg gjennom samtaler med har fått positiv tilbakemelding angående tema og metode (intervju), vil jeg skriftliggjøre avtalen med skoleeier og informantene.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer i ungdomskolen i 17 år. Deretter var jeg sosiallærer/inspektør på samme skole i tre år, før jeg ble rektor på en barneskole for snart 6 år siden. De tre siste årene har jeg gjennomført en skolelederutdanning på NTNU som avsluttes med en masteroppgave innenfor det overnevnte temaet. Masteroppgava har omfang av et ½ års heltidsstudie hvor intensjonen er å gjennomføre oppgava dette skoleåret.

Veileder:

May Britt Postholm, professor på NTNU, Trondheim er min veileder på oppgava. Mine planer for tema, problemstilling og metode og datainnsamling er drøftet og blitt støttet av henne.

Hovedfokus i undersøkelsen og bakgrunn for valg avkommune:

Igjennom min deltakelse i Effektiviseringsnettverket til KS har jeg fått noe kjennskap til kvalitetssystem, og hvordan skoleeier og rektorer samarbeider når det gjelder fokuset på elevenes læring og læremiljø.

Med bakgrunn i dette kvalitetssystemet er mine antagelser at et velfungerende kvalitetssystem sikrer elevene gode læringsarenaer som igjen gir gode læringsresultater. Det interessante her er hva er velfungerende? Jeg antar videre at skoleeiers engasjement har en påvirkende kraft på

hvordan skolelederne (rektorer) implementerer kvalitetsbegrepet og kvalitetstenkningen i egen skole og at det igjen påvirker elevenes faglige nivå.

For å undersøke mine antakelser er informantenes opplevelser av samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder interessant. Det samme er informantenes forhold til kvalitetsbegrepet – hva er god kvalitet?

Intervju som datainnsamling:

Som metode vil jeg benytte kvalitativ metode hvor intervju med informanter gir grunnlaget for resultatet. Som avtalt er informantene tre rektorer og representant for rådmann som er kommunalsjefen, og det er informantenes subjektive opplevelse av et ”fenomen” som er i sentrum i en slik undersøkelse.

I analysen av intervjuene skal jeg kartlegge meningene, strukturen og essensen av det informantene har opplevd. Videre blir innholdet i materialet kategorisert for så å bli analysert.

Hensikt med undersøkelsen:

Hensikten med undersøkelsen og valg av tema er at jeg får informasjon og innsikt i hvordan et velfungerende kvalitetssystem er organisert, og hvordan det oppleves av skolelederne.

Jeg jobber selv i en kommune hvor skoleeier ikke har etablert et kvalitetssystem, men skoleeier har nå ansvarliggjort noen rektorer og skolefaglig rådgiver til å utarbeide et system.

Jeg er med i den gruppa og det er viktig å skaffe erfaring og innsikt i noe som fungerer og hvorfor det fungerer.

Etiske betraktninger:

Det etiske perspektivet er meget sentralt når det gjelder innsamling av opplysninger gjennom en kvalitativ metode. Det er viktig at informantene føler seg ”vel”, og at informasjon som blir gitt ikke er blitt brukt imot informantenes samtykke. Det betyr at informantene vil få innsikt i analyse av stoffet før det blir satt sammen i oppgava.

Både kommune og informanter blir anonymisert ved at pseudonymer anvendes.

Før informantene gir sitt skriftlige samtykke, vil de få informasjon om:

hensikten med undersøkelsen, undersøkelsens krav til dem, orientering om at de kan trekke seg når som helst og hvordan de vil bli orientert tilbake på resultatet.

På denne måten håper jeg informantene er godt nok orientert på hva de sier ja til og hva de gir seg inn på. Hvis noe av mitt planlagte opplegg endres underveis, vil de få beskjed om det.

Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden da jeg ønsker å gjennomføre intervjuene før påske. Etter svar på denne søknaden, lager jeg et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene.

Vennlig hilsen

Berit Wahl

VEDLEGG 2

Berit Wahl
Hernes skole
2410 Elverum

Til:

.....
.....
.....
.....

Elverum, 3.mars 2010

Søknad om tillatelse og samtykke til intervju i forbindelse med datainnsamling omkvalitetssystem.

Jeg heter Berit Wahl og er rektor med mange års praksis fra ungdomskolen. For snart tre år siden begynte jeg på videreutdanning innenfor skoleledelse, og nå arbeider jeg med den avsluttende masteroppgava. Temaet i min masteroppgave er skoleeiers kvalitetssystem og hvordan rektorer opplever systemets påvirkning på elevenes læringsresultater.

Gjennom telefonsamtaler med kommunalsjef har jeg møtt interesse for tema, og velvilje til å innhente data gjennom intervjuer. Mine forhåpninger er at datainnsamlingen vil gi meg innblikk i hvordan skoleeier ikommune fokuserer på skolekvaliteten i forhold til oppl.§13-10, og hvordan rektorer opplever at fokuset på kvalitet påvirker elevenes faglige resultater og læringsmiljø på egen skole.

I denne sammenheng har jeg fått melding om at du er positiv til at jeg kan få intervjuer deg om dine synspunkter – noe jeg er veldig takknemmelig for. Med dette som bakgrunn søker jeg herved om din tillatelse og samtykke til å få gjennomføre et intervju med deg hvor Førdes kvalitetssystem er tema.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer på en ungdomskole i 17 år. Deretter var jeg sosiallærer/inspektør på samme skole i tre år, før jeg ble rektor på en barneskole for snart 6 år siden. De tre siste årene har jeg gjennomført en skolelederutdanning gjennom NTNU i Trondheim som avsluttes med en masteroppgave innenfor det overnevnte temaet. Masteroppgava har omfang av et ½ års heltidsstudie, og intensjonen er å bli ferdig med oppgava dette skoleåret.

Veileder:

May Britt Postholm, professor på NTNU er min veileder til oppgava. Mine planer for tema, problemstilling og metode og datainnsamling er drøftet og blitt støttet av henne.

Hovedfokus i undersøkelsen og bakgrunn for valg av kommune:

Igjennom min deltakelse i Effektiviseringsnettverket til KS har jeg fått noe kjennskap til kvalitetssystem, og hvordan skoleeier og rektorer samarbeider når det gjelder fokuset på elevenes læring og læremiljø.

Med bakgrunn i dette kvalitetssystemet er mine antagelser at et velfungerende kvalitetssystem sikrer elevene gode læringsarenaer som igjen gir gode læringsresultater. Det interessante her er - hva er velfungerende?.. Jeg antar videre at skoleeiers engasjement har en påvirkende kraft på hvordan skolelederne (rektorer) implementerer kvalitetsbegrepet og kvalitetstenkningen i egen skole og at det igjen påvirker elevenes faglige nivå.

For å undersøke mine antakelser er informantenes opplevelser av samarbeidet mellom skoleeier og rektorer interessant. Det samme er informantenes forhold til kvalitetsbegrepet – hva er god kvalitet?

Intervju som datainnsamling:

Som metode benytter jeg kvalitativ metode hvor intervju med informanter gir grunnlaget for resultatet. Som avtalt er informantene tre rektorer og kommunalsjefen, og det er informantenes subjektive opplevelse av et ”fenomen” som er i sentrum i en slik undersøkelse.

I analysen av intervjuene skal jeg kartlegge meningene, strukturen og essensen av det informantene mener og har opplevd. Innholdet i materialet blir videre kategorisert for så å bli analysert.

Hensikt med undersøkelsen:

Hensikten med undersøkelsen og valg av tema er at jeg får informasjon og innsikt i hvordan et tilsynelatende velfungerende kvalitetssystem er organisert, og hvordan det oppleves av rektorer. Jeg jobber selv i en kommune hvor skoleeier ennå ikke har etablert et kvalitetssystem, men skoleeier har nå ansvarliggjort noen rektorer og skolefaglig rådgiver til å utarbeide et system. Jeg er med i den gruppa og det er viktig å skaffe erfaring og innsikt i noe som fungerer og hvorfor det fungerer.

Etiske betraktninger:

Det etiske perspektivet er meget sentralt når det gjelder innsamling av opplysninger gjennom en kvalitativ metode. Det er viktig at informantene føler seg ”vel”, og informasjon som blir gitt blir ikke brukt imot informantens samtykke. Det betyr at informantene vil få innsikt i stoffet før det blir satt sammen i oppgava. Både kommune og informanter blir anonymisert ved at pseudonymer anvendes, og en informant kan når som helst trekke seg. Blir noe av mitt planlagt opplegg endret, vil jeg informere om det.

Jeg håper dette sier noe om strukturen rundt masteroppgava og datainnsamlingen. I tillegg til intervju neste uke, kan det bli aktuelt med ”telefonintervju” ved en senere anledning – håper det er greit.

Temaenes innhold kommer jeg tilbake til før intervjuet, men grovt sett dreier det seg om opplevelsen av kvalitetssystem sett i forhold til skolebasert vurdering og påvirkning på elevenes læringsresultater.

Jeg håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid!

Vennlig hilsen

Berit Wahl

Returslipp (denne kan jeg få i neste uke):

Jeg samtykker til intervju om Førdes kvalitetssystem innenfor skole og bruk av dette til i masteroppgavearbeidet.

Informantens underskrift

Dato

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever skoleledere at samarbeidet med skoleeier bidrar til utvikling av kvalitet i egen skole?

Rektorer

1. Det kommunale helhetlige kvalitetssystemet med vekt på et forsvarlig system for vurdering og resultatoppfølging (på den enkelte skole)

Innledning:

Skoleeier i Førde kommune har utviklet et system for oppfølging av vurdering og resultatoppfølging på den enkelte skole. Det er beskrevet i et eget dokument, og det utarbeides handlingsplaner for tre år av gangen

Hva vektlegges i dette systemet?

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

Hvordan fungerer det?

Kan du utdype?.....

2. Skoleutvikling

Kommunalsjefen gjennomfører skolebesøk på den enkelte skole to ganger i året med utgangspunkt i fokusområder fra handlingsplanen.

Kan du beskrive innholdet i skolebesøkene som kommunalsjefen gjennomfører to ganger i året ?

Kan du utdype?.....

Kan du beskrive din opplevelse av skolebesøkene?

Hvorfor

Hva vektlegges.....

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Opplever du at oppfølgingen fra skoleeier påvirker innholdet i skoleutviklingen?

Har jeg forstått deg rett når.....

Opplevelse rundt elevenes faglige nivå?

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

3. Skolen som en lærende organisasjon

Påvirker vurdering og oppfølgingen og skoleeier utviklingen av den gode skolen/ ny praksis?

Hvorfor skjer dette.....
Hvordan opplever du at denne påvirkningen?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

4. Kvalitet

Den måten skoleeier følger opp skolen gjennom skolebesøk og fokus på resultater av igangsatte tiltak, mener du det er med å fremme kvaliteten på egen skole?

Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

5. Skoleledelse – relasjonsledelse

Skolelederrolla – kan du beskrive din erfaring på hvordan skoleeier (i dette tilfellet kommunalsjefen) påvirker din lederrolle?

Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

Hvordan påvirker relasjonene mellom skoleleder og ansatte fokuset på elevenes faglige nivå?

Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....
Krever dette kvalitetssystemet en bestemt type leder?
Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

6. Skoleeierrolla

Hvordan opplever du at skoleeier påvirker ditt fokus på skoleutvikling og ditt syn kvalitet ?

Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

Kommunalsjef

1. Det kommunale helhetlige kvalitetssystemet med vekt på et forsvarlig system for vurdering og resultatoppfølging (på den enkelte skole)

Innledning:

Skoleeier i Førde kommune har utviklet et system for oppfølging av vurdering og resultatoppfølging på den enkelte skole. Det er beskrevet i et eget dokument, og det utarbeides handlingsplaner for tre år av gangen

Hva vektlegges i dette systemet?

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

Hvordan opplever du at det fungerer?

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om

2. Skoleutvikling

Kommunalsjefen gjennomfører skolebesøk på den enkelte skole to ganger i året med utgangspunkt i fokusområder fra handlingsplanen.

Kan du beskrive innholdet i skolebesøkene som du gjennomfører?

Kan du utdype?.....

Kan du beskrive din opplevelse av skolebesøkene?

Hvorfor

Hva vektlegges.....

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Opplever du at oppfølgingen fra skoleeier påvirker skolelederens fokus på kvalitet?

Har jeg forstått deg rett når.....

Opplevelse rundt elevenes faglige nivå?

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

3. Skolen som en lærende organisasjon

Opplever du at vurderingen og oppfølgingen som skoleeier har ansvaret for, påvirker skolens fokus på å utvikle ny praksis?

Hvorfor skjer dette.....

Hvordan opplever du at denne påvirkningen.....

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

Hvilken nytte opplever du at skoleeier vurderer skolen tiltak i forhold til oppsatte mål?

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....

Dette er spennende kan du.....

Dette er interessant.....

4. Kvalitet

Den måten skoleeier følger opp skolen gjennom skolebesøk og fokus på resultater av igangsatte tiltak, påvirker det skolelederens kvalitetsfokus?

Hvorfor?.....

Kan du utdype?.....

Kan du si noe mer om.....

Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....
Hvilket kvalitetsfokus erfarer du at skolelederne utvikler ?
Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....

5. Skoleledelse – relasjonsledelse

Skolelederrolla – hva gjør kvalitetsfokuset med skolelederrolla?
Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....
Opplever du at det er spesielle trekk ved lederrolla om kan være viktig i et ledelsesfokus?
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....
Hvilken erfaring har du i forhold til ledelse og fokus på kvalitet?
Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

6. Skoleeierrolla

Hva er din opplevelse av skoleeiers fokus på elevenes læringsresultater og læringsmiljø?
Hvorfor?.....
Kan du utdype?.....
Kan du si noe mer om.....
Har jeg oppfattet deg riktig når.....
Dette er spennende kan du.....
Dette er interessant.....

VEDLEGG 4

KATEGORIER

Skoleledelse

skoledelen
Vurdering
Politikkene

Ped. utviklings- arbeid

Verktøy
skoleutvikling
Skolebasert undring
struktur
Revisjon

Kultur

vi-kultur
skolekultur
verdier

Kvalitetssystem

Kvalitetssystem
Skolebesøk
Skole-eier

Lærende org.

Lærende org
Kommunikasjon
Samarbeid

Kvalitet

Kvalitet i kl.rommet
Elevsyn
Elevens resultater

→ overraskende
fokuset på
perverdiene

at det er verdien som får en ting, inkluderende skole.

Praktisere verdier?

ei har hatt klasseregler i her fair play underpassert på fotballregler - gjelder 5-7

Opplever du at Helges interesse har punktet skoleutviklingen?

og ser barn kan bli bedre. Han reiser rundt og ser hva man kan lære ut på andre skoler

Intensjonen er utl. departementet - dette får vi utbake i en for- vekt dnyd form. det hjelper oss betraktlig det.

- jeg behøver ikke være med på alle konferanser etc.

- det er viktig at skoleen holder seg oppdatert.

- vi har bedt om å bli oppdatert på juss etc, det har han holdt.

uten at dette skal gå over i en løpvisning, synes jeg at vi kan vi at hadde det ikke vært for

Helge og der jobben han har gjort, hadde vi fortsatt vært en bra skole, men ikke hatt det

fokuset på systemer som vi har idag, og som hjelper oss enda et skritt videre.

Idag er situasjonen at veldig mange foreldre begynner å bli veldig bursste på krav

inkl. skole

Tilvise

skoleide

SYSTEM

læreier

lærere

Helge viktig?

kan mye

erperson

erhøring

?

sumarbeid

lit. s. stem