

KVALITETSLEDELSE I SKOLEN

Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger?

Merete Jølstad



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

November 2011

© Merete Jølstad

2011

Kvalitetsledelse i skolen

Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger?

Merete Jølstad

Trykk: Reklamehuset WERA AS, Porsgrunn

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

Sammendrag

Gjennom oppgaven stiller jeg spørsmål ved hvordan rektor praktiserer kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger, med utgangspunkt i nasjonale og kommunale mål for kvalitet i skolen. Jeg ser undersøkelsen ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse, hvor refleksjons- og samhandlingsprosesser, gjensidighet og tillit ses som sentrale forutsetninger for å lykkes med kvalitetsoppdraget.

Undersøkelsen er kvalitativ, og baseres på intervjuer med to rektorer og en skolefaglig ansvarlig som står i et satsingsarbeid som skal bidra til å gi elevene et trygt læringsmiljø og gode læringsresultater. Målet med intervjuene var å komme tett på informantene for å få fyldige beskrivelser av deres hverdagsverden. Jeg ønsket å finne ut hvordan de styrker læringskulturen i egen organisasjon, og hvordan de erfarer å stå i et antatt spenningsfelt mellom egne ansatte og skoleeiers forventninger.

Teorier som støtter opp om rektor som ansvarlig for kvalitetsutvikling er hentet fra Fevolden og Lillejord, (2005) og Møller og Ottesen (2011). Ved hjelp av teorier av Elstad og Langfeldt i Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008), Lillejord (2005, 2010) og Møller (2007, 2011) belyses ulike aspekter ved ansvarliggjøring. Sentrale føringer gjennom stortingsmeldinger er også brukt som kilder. I tillegg har jeg benyttet teorier av Roald (2004, 2010) som skriver om skolen som en lærende organisasjon, og som belyser forholdet mellom kommune- og skolenivå. Det relasjonelle perspektivet presenteres ved hjelp av teorier av Wadel, i Fuglestad og Lillejord (2007). I tillegg fremheves teorier om dialog og samtale som mulige verktøy for ledelse, med utgangspunkt i Dysthe (2002) og Ottesen (2011).

Funnene gir et nyansert bilde av spenningsforholdet mellom rektor og skoleeier. Ut fra undersøkelsen ses informantene som likeverdige samarbeidspartnere i arbeidet for fremme ”den gode skole”. Jeg stiller meg undrende til en kvalitetssatsing uten et plandokument, men ser at rektorene og skoleeier har en felles forståelse av målene for arbeidet. Skolelederne bruker ulike virkemiddel og redskaper for å fremme en lærende kultur, hvor de viktigste kan samles under begrepet *kommunikasjon*. Omfanget på undersøkelsen tilsier at funnene ikke kan generaliseres, men heller bidra til å skape refleksjoner og diskusjoner om hva som menes med kvalitet i skolen, og hvordan vi best skal kunne fremme kvalitet i opplæringen.

Forord

Kvalitet i skolen omhandler sentrale samfunns spørsmål, som kan knyttes til barn og unges utvikling, læring og fremtidige utdannings og arbeidsmuligheter. Temaet er av interesse for alle som på en eller annen måte ønsker å være med i debatten om hvordan innholdet i opplæringen skal være, og hvilke mål som skal styre skolens utvikling. Ut fra egen rolle som rådgiver for skoleeier og skoler, er det interessant å diskutere hvordan de ansvarlige i utdanningssystemet har fokus på arbeidet for å utvikle ”den gode skole”. Hensikten med oppgaven er således å bidra til å skape refleksjoner, diskusjoner og læring om kvalitet i skolen, i første rekke på det kommunale nivået.

Mitt mål gjennom hele masterprogrammet har vært å videreutvikle egen kompetanse, slik at jeg kan bidra med nye refleksjoner og handlinger i kvalitetsarbeidet i den kommunen hvor jeg til daglig jobber. I tillegg er det til stor glede for meg om jeg kan bidra til å belyse kvalitetstemaet også overfor skoleeier og de to rektorene i undersøkelseskommunen, som så velvillige stilte seg til disposisjon for min første forskningsoppgave. En stor takk til dere!

En stor takk rettes også til professor Trond Eiliv Hauge, som loset meg gjennom denne masteroppgaven, i en travel tid med høyt trykk på mange kanter. Sist, men ikke minst, takker jeg Kirsten og Yngvar, som lot meg få smette inn i en allerede etablert basisgruppe, og som har bidratt med godt vennskap, faglige diskusjoner og mye humor på veien!

Merete Jølstad, oktober 2011

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
Innhold	5
1. Innledning	8
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.2 <i>Problemstilling og hensikt</i>	8
1.3 <i>Forskningskontekst, teori og avgrensninger</i>	9
1.3.1 <i>Forskningskontekst og teoretisk rammeverk</i>	9
1.3.2 <i>Avgrensninger</i>	10
1.4 <i>Oppgavens struktur og innhold</i>	11
2. Kvalitet i skolen	13
2.1 <i>Kvalitetsbegrepet – hva legges i det?</i>	13
2.1.1 <i>Kvalitet ut fra skolens samfunnsmandat</i>	13
2.1.2 <i>Oppsummering</i>	15
2.2 <i>De siste tiårenes utdanningspolitiske påvirkninger</i>	15
2.2.1 <i>Bevegelser på 1980-tallet</i>	16
2.2.2 <i>OECD som rådgiver for norsk utdanningspolitikk</i>	17
2.2.3 <i>Medienes rolle</i>	18
2.2.4 <i>Oppsummering</i>	19
2.3 <i>Kvalitet – gjennom statlig og kommunal styring</i>	19
2.3.1 <i>Ansvarliggjøring</i>	19
2.3.2 <i>Virkemidler og redskaper</i>	20
2.3.3 <i>Statlig sterk styring</i>	21
2.3.4 <i>Forholdet mellom stat og kommune – et komplekst samspill</i>	22
2.3.5 <i>Kommunale forskjeller</i>	24
2.3.6 <i>Oppsummering</i>	24
2.4 <i>Rektor som ansvarlig for kvalitet i skolen</i>	25
2.4.1 <i>Rektors mange oppgaver og roller</i>	25
2.4.2 <i>Uavklarte spenninger</i>	26
2.4.3 <i>Kompetente skoleledelser</i>	27

2.4.4	Rektor som ansvarlig for den lærende organisasjon.....	28
2.4.5	Tid til pedagogisk ledelse	29
2.4.6	Forventninger og tillit	31
2.4.7	Oppsummering	32
3.	Å lede til kvalitet gjennom samhandling	33
3.1	<i>Rektor i et relasjonelt perspektiv</i>	33
3.1.1	Ledelse ut fra et relasjonelt perspektiv	33
3.1.2	Rektors legitimitet	35
3.1.3	Dialogiske samtaler som verktøy for ledelse.....	36
3.1.4	Oppsummering	38
3.2	<i>Oppsummering av teoridelen.....</i>	39
4.	Metode og analyseperspektiv.....	41
4.1	<i>Oppgavens forskningsdesign</i>	41
4.1.1	Kvalitativt intervju fordi jeg liker samtalen som verktøy.....	41
4.1.2	Utvalg og kontakt	43
4.1.3	Trusler for utvelgelse.....	43
4.1.4	Intervjuguide.....	44
4.1.5	Etiske refleksjoner	46
4.1.6	Oppgavens pålitelighet og gyldighet	47
4.2	<i>Analyseperspektiv.....</i>	49
5.	Analyse – Felles mål, rektors ledelse og virkemidler og redskaper	51
5.1	<i>Felles mål.....</i>	51
5.2	<i>Rektors ledelse</i>	53
5.2.1	Rektors grep for kvalitetsutvikling	54
5.2.2	Uavklarte spenninger?	59
5.3	<i>Virkemidler og redskaper for ledelse.....</i>	61
5.4	<i>Oppsummering av analysen.....</i>	64
6.	Drøfting – Kvalitetsarbeid mot felles målsettinger.....	66
6.1	<i>Sammen på veien mot bedre læringsresultater.....</i>	66
6.1.1	Hvor er planen?	66
6.1.2	Ansvarliggjøring og samarbeid.....	67
6.1.3	Oppsummering	69
6.2	<i>Rektor som leder</i>	69

6.2.1	Tydighet gjennom makt og tillit.....	70
6.2.2	Legitimitet kan ikke kreves.....	71
6.2.3	Tid som ressurs	71
6.2.4	Skolevandring – et tiltak i en lærende organisasjon	72
6.2.5	Rektors kommunikasjon med de ansatte	73
6.2.6	Oppsummering	75
7.	Avslutning – Konklusjoner og implikasjoner	76
7.1	<i>Hvordan praktiserer rektor kvalitetsledelse?.....</i>	<i>76</i>
7.1.1	Om å jobbe i et spenningsfelt	77
7.2	<i>Ledetråder til inspirasjon og refleksjon.....</i>	<i>78</i>
7.2.1	Avsluttende ord.....	79
Kildeliste.....		80
Vedlegg 1		85
Vedlegg 2		86
Vedlegg 3		87

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for temaene kvalitetsutvikling, organisasjonslæring og skoleledelse knytter seg til egen rolle som rådgiver for skoleeier og skoler i en kommune på Østlandet. Som en av flere koordinatorene for skolenes felles arbeid for å øke barn og unges læringsutbytte, har jeg gode muligheter til å observere handling, styring og relasjoner mellom ledelser på ulike nivåer. En observasjon etter fire år på sidelinjen er at rektorene ser ut til å praktisere den kommunale kvalitetsplanen på forskjellig vis. Samtidig synes det som om resultatene etter de samme fire årene med nasjonale prøver viser en mulig sammenheng mellom målrettet jobbing med kvalitetsplanen og gode læringsresultater. Ut fra observasjonene i egen kommune ønsker jeg å forske på kvalitetsutvikling i skolen for å belyse rektors gjennomføring av et slikt arbeid i henhold til nasjonale og kommunale føringer. I relasjon til dette ønsker jeg å lære mer om rektors rolle som leder og styrer. Jeg vil se nærmere på rektor som bindeledd mellom læringsinstitusjonen og skoleeier, og slik sett en av de mest sentrale ansvarlige for å utvikle kvalitet. Jeg er nysgjerrig på hvordan hun praktiserer kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og kommunens styringsnivå, og ønsker å finne ut hvilke suksessfaktorer ”den gode rektor” fremhever for å lykkes med skolens pedagogiske oppdrag.

1.2 Problemstilling og hensikt

Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger? Problemstillingen er som beskrevet, valgt ut fra ønsket om å lære mer om kvalitetsutvikling i praksis. Hensikten med oppgaven er å beskrive hvordan rektor gjennomfører et pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig er det vesentlig å belyse rektors erfaring ved å stå i en posisjon mellom de ansatte i skolen og kommunens styringsnivå, og se hvordan rektor oppfatter de andre aktørene med tanke på forventninger og støtte. En antakelse forut for undersøkelsen er at rektor står i et spenningsforhold mellom tidspressede, endringsslitne lærere og en skoleeier som, under trykk fra stat og samfunn, forventer endringer som fører til bedre læringsresultater (Elstad og Sivesind, 2010; Kunn-

skapsdepartementet, 2009-10). Ut fra antakelsen er målet å beskrive rektors erfaringer med å lede til kvalitet i en krevende posisjon, og gjennom beskrivelsene finne ledetråder som kan deles med andre ledelser som står i samme situasjon.

1.3 Forskningskontekst, teori og avgrensninger

Samfunnsforskere er opptatt av å belyse spørsmål som angår aktuelle samfunnspolitiske områder, og slik sett byr temaet kvalitet i skolen på spørsmål som er sentrale for utdanningsforskere. I oppgaven knyttes studien til regjeringens krav om økt kvalitet i skolen, sammen med kommunens rolle i arbeidet for å forbedre opplæringen. Forskningen tar dermed utgangspunkt i både nasjonale og kommunale mål for kvalitetsutvikling. Teoretiske valg og avgrensninger er gjort med bakgrunn i problemstillingen, som først og fremst omhandler rektors kvalitetsledelse i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og det kommunale styringsnivået.

1.3.1 Forskningskontekst og teoretisk rammeverk

Opgavens forskningsproblem er utviklet som en følge av en egeninteresse for kvalitetsutvikling, som helt klart henger sammen med samfunnets generelle oppmerksomhet om god kvalitet i offentlige tjenester, og regjeringens spesielle interesse for kvalitet i utdannings-systemet:

Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Et godt utdanningssystem innebærer et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, en solid offentlig fellesskole, rett til videregående opplæring og gratis høyere utdanning av god kvalitet. (St.meld. nr. 31, 2007-08, kap.1)

Kvalitet i opplæringssammenheng har som mål å utvikle og forbedre norsk skole ut fra kunnskapssamfunnets og enkeltindividets behov for kunnskap og læring. Samfunnets krav og individets rett til en opplæring av høy kvalitet, medfører debatter om kvalitetsstyring og ansvarlighet på flere nivåer (Fevolden og Lillejord, 2005). Spørsmål om hvordan ulike nivåer og aktører, alene og sammen, kan bidra til kvalitetsforbedringer, er av stor interesse for studien.

De siste årenes forskning innen utdanningsledelse har dreid seg mye om rektors utvidete rolle og ansvarsoppgaver, som leder både på det administrative og pedagogiske området (Fevolden og Lillejord, 2005; Møller og Ottesen, 2011). Rektors pedagogiske ledelse blant egne ansatte, i tillegg til statlig og kommunalt styrt kvalitetsutvikling, utgjør de viktigste temaene for oppgaven.

Ved hjelp av teorier av Elstad og Langfeldt i Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008), Lillejord (2005, 2010) og Møller (2007, 2011) belyses forskjellige aspekter ved ansvarliggjøring av kvalitetsoppdraget; hvordan ulike styringsnivåer utøver kvalitetsledelse og hvordan forskjellige faktorer og spenningsforhold kan påvirke skolens utviklingsarbeid.

Sentrale føringer om kvalitetsutvikling er brukt som kilder, spesielt Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, som anses å være en av de viktigste retningsgiverne for kommunal satsing på kvalitet i opplæringen, sett fra et skoleeierperspektiv. Annen teori er knyttet til temaet organisasjonslæring, ut fra rektors posisjon mellom egen organisasjon og skoleeier. Jeg har benyttet teorier av Roald (2004, 2010) som skriver om skolen som en lærende organisasjon, og som også belyser forholdet mellom kommune- og skolenivå.

Gjennom et relasjonelt perspektiv på ledelse vektlegges rektors rolle som leder for samhandlingsprosesser i egen virksomhet. Perspektivet presenteres ved hjelp av teorier av Wadel, i Fuglestad og Lillejord (2007). I tillegg fremheves teorier om dialog og samtale som mulige verktøy for ledelse, med utgangspunkt i Dysthe (2002) og Ottesen (2011).

1.3.2 Avgrensninger

Oppgavens problemstilling gir konsekvenser for valg av teori, perspektiv på ledelse og forskningsmetode. For å konsentrere innholdet til forskningsproblemet, har jeg gjort følgende avgrensninger:

Den første avgrensningen gjelder kvalitetsbegrepet og rektorrollen: Med utgangspunkt i et begrep som kan defineres bredt, og som slik sett kan omfatte det meste av læringsinstitusjonens oppgaver og virke, har jeg valgt å se kvalitetsbegrepet i relasjon til skolens samfunnsmandat. Jeg søker samtidig å gi et bilde av de siste tiårenes utdanningspolitiske bevegelser som har påvirket kvalitetsbegrepet. Tidslinjen som spenner om internasjonale og

utdanningspolitiske påvirkninger er avgrenset til å gjelde 1980- tallet og tiden frem til Kunnskapsløftet ble innført, i 2006.

Når det gjelder rektors sentrale rolle i arbeidet med å skape endring og utvikling, belyses den ut fra forskning som først og fremst peker på utfordringene ved å være leder i dagens skole. Temaet ansvarliggjøring er valgt for å synliggjøre hvordan stat og kommune styrer skolen, og hvordan deres ansvarstyring kan gi konsekvenser for rektors stilling mellom sentrale og lokale myndigheter, og egen organisasjon.

Den andre avgrensingen gjelder valg av perspektiv: I besvarelsen knytter jeg læring og utvikling til et relasjonelt perspektiv på ledelse, fordi jeg ser gode samhandlingsprosesser som avgjørende for å lykkes med kvalitetsutvikling. Perspektivet danner i stor grad grunnlag for forskningsundersøkelsen og analysen av datamaterialet.

Den tredje avgrensningen gjelder selve undersøkelsen: Forskningsundersøkelsen omfatter det kvalitative intervjuet som metode. Valget om å ikke bruke flere eller andre metoder henger sammen med mitt ønske for oppgaven og dens omfang. Med utgangspunkt i en kvalitativ innfallsvinkel, ønsket jeg å komme tett på noen få intervjuobjekter for å få grundige beskrivelser av deres erfaringer med eget kvalitetsarbeid.

Hensikten med de nevnte tre avgrensningene er å sikre at jeg konsentrerer innholdet i oppgaven til forskningsproblemet, og dermed skaper den helhet og sammenheng jeg tilstreber for min forskning (Larsson, 2005).

1.4 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven består av to deler. Del en presenterer faglige teorier om kvalitet i skolen og er en innledning til metodedelen, som baseres på intervjuer med to rektorer og deres kommunale skolefaglig ansvarlige.

I første kapittel presenteres problemstillingen og oppgavens overordnede temaer. Jeg redegjør samtidig for hvilken kontekst jeg ser forskningen ut fra, mine valg av teorier og avgrensninger.

Kvalitetsbegrepet drøftes i kapittel to. I tillegg viser jeg noen av de viktigste utdanningspolitiske påvirkningene som har bidratt til å sette kvalitet i skolen på dagsorden. Ett av hovedtemaene for kapittelet omhandler sentrale og kommunale skolemyndigheters ansvar for å utvikle den gode skole, i tillegg til fokuset på rektors oppgaver og ledelse.

Overskriften på kapittel tre er *å lede til kvalitet gjennom samhandling*. Her belyses rektorrollen ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse, hvor rektors vektlegging av samhandlingsprosesser, hennes legitimitet og kommunikasjon er gjenstand for fordypning.

Kapittel fire omhandler oppgavens metode og analyseperspektiv. Her redegjør jeg for eget forskningsdesign og viser hvordan jeg vurderer undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. I tillegg viser jeg hvordan sentrale spørsmål, knyttet til problemstilling, teori og intervjuer, bidrar til å kategorisere og analysere funnene i undersøkelsen.

Selve undersøkelsen presenteres i kapittel fem, gjennom beskrivelser og analyse av informantenes uttalelser. Deretter, i kapittel seks, drøfter jeg funnene i undersøkelsen mot teorier fra oppgavens første del.

Avslutningskapittelet gir en oppsummering av hva jeg har funnet ut, og omhandler hvilke begrensninger jeg ser for studien. Funnenes implikasjoner for ledelse knyttes til spørsmål som kan fungere som ledetråder til utgangspunkt for drøfting og refleksjon overfor et kommunalt og lokalt kvalitetsarbeid.

2. Kvalitet i skolen

Teoridelen starter med en redegjørelse for kvalitetsbegrepet, slik det fremstår i dag. Deretter trekkes de siste tiårenes utdanningspolitiske påvirkninger frem for å belyse hvorfor kvalitetsutvikling står på dagsorden i norsk skole. Jeg beskriver hvordan sentrale og kommunale skolemyndigheter tar ansvar for kvalitetsoppdraget, og viser hvordan de handler hver for seg og sammen for å ansvarliggjøre nivået under seg. Til sist belyses rektorrollen, med utgangspunkt i at rektor ses som en sentral aktør i arbeidet for å fremme kvalitet i skolen.

2.1 Kvalitetsbegrepet – hva legges i det?

Til tross for et kvalitetsbegrep i blomstring, har diskurser om kvalitet i skolen pågått i en årrekke. Men kvalitet er ikke et begrep kun relatert til skole og de øvrige opplærings- og utdanningssystemene. Begrepet brukes i mange sammenhenger og ses i relasjon til det moderne samfunnets krav til endring, resultater og utvikling (Røvik, 2007). I organisasjonslæring benyttes begrepet for å beskrive hvilke egenskaper som vektlegges for å yte gode tjenester, eksempelvis overfor befolkningen i en kommune. Kvalitet er gjerne bundet til begreper som kontroll, styring og sikring. Røvik putter denne type kvalitetsbegrep i fellesbetegnelsen ”kvalitetskonsepter”, som han definerer som ”oppskrifter for å sikre, kontrollere og/eller forbedre kvaliteten innenfor hele eller deler av virksomheten” (ibid, s. 191).

2.1.1 Kvalitet ut fra skolens samfunnsmandat

”Kvalitet i skolen” blir brukt som om de fleste forstår innholdet i dette. Nyhus (2009) skriver at innholdet i begrepet skapes gjennom vår måte å reflektere rundt og kommunisere om kvalitet. Hun etterlyser diskusjoner om hva som ligger i begrepet, og med hvilke briller en ser og vurderer kvalitet i opplæringen. Et spørsmål som stilles er hvilke elementer ved skolens samfunnsmandat som skal fungere som mål for kvaliteten (Nyhus, 2009; Møller og Sundli, 2007). Slik Nyhus beskriver det, gjenspeiles kompleksiteten i samfunnsmandatet. Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og læreplanene i fagene utgjør mandatet. Uten å ha nærgående kjennskap til lover og forskrifter,

kan det være vanskelig å definere innholdet i opplæringen, og aller minst vite hva som beskriver den gode skole.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-08), punkt 1.1 definerer kvalitetsbegrepet slik: ”Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres”. Med utspring i opplæringsloven og skolens formålsparagraf, ledes man inn på oppdraget om å gi den enkelte elev holdninger, kunnskaper og ferdigheter som gjør at han eller hun mestrer livet sitt og kan delta i utdanning, arbeid og fellesskap. Kvalitet omhandler slik sett både elevens faglige og sosiale utvikling, og favner om hele skolens oppgave for å fremme faglige prestasjoner, trivsel og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006-07). Meldingen vektlegger det vi forbinder med et sosialpolitisk verdisyn, som har til hensikt å gi alle barn og unge en likeverdig opplæring.

Samtidig med et klart sosialpolitisk anliggende, signaliserer stortingsmeldingen et mer humankapitalistisk syn, der utgangspunktet for kvalitet er at utdanning lønner seg rent samfunnsøkonomisk:

I humankapitalteori fortolkes utdanning som en investering i menneskekapital som kan høyne individets produktivitet og bevirke andre økonomiske og ikke økonomiske (herunder private og sosiale) nyttevirkinger (Becker, 1993; Checchi, 2006). Avkastningen av investeringen i utdanning manifesterer seg i en strøm av økt inntjening og økt produktivitet over individets livsløp. (Elstad og Sivesind, 2010, s. 28)

Ut fra troen på at ”menneskets kunnskaper og evner er den viktigste delen av nasjonalformuen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-07, punkt 1.3) beskriver stortingsmeldingen status for kvaliteten med utgangspunkt i internasjonale testresultater som PISA og TIMSS. Disse storskalaundersøkelsene viser at norske elever presterer dårlig i lesing, regning og naturfag, sammenlignet med elever i andre land. Kvalitetsbegrepet, i et slikt bilde, gis et mer resultat- og konkurranseorientert innhold. Her handler det først og fremst om å vurdere og måle skolens kvalitet ut fra et tallmateriale som brukes i sammenligning med andre skoler, nasjonalt og internasjonalt (Imsen, 2009).

Møller (2007) stiller seg kritisk til et for snevert syn på kvalitetsbegrepet og dermed hvilke læringsresultater som skal styre skolens pedagogiske oppdrag. I tillegg til å måle resultater som knyttes til elevenes basisferdigheter, påpeker hun at det er viktig å ivareta vesentlige sider ved skolens samfunnsmandat, slik som demokratideltakelse og utvikling av sosial og

kulturell kompetanse. Møller forsvarer med dette det verdsettet som norske lover og forskrifter er tuftet på, og som videreføres gjennom den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og regjeringens melding om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006-07). Samtidig vektlegger hun at målinger av grunnleggende kompetanser er vesentlige, og befester dermed at elevenes læringsresultater også er et sentralt mål.

2.1.2 Oppsummering

Diskurser om hva som skal kjennetegne kvalitet i opplæringen bærer preg av en politisk verdidebatt hvor noen er opptatt av å forsvare fellesskolen, mens andre taler for en mer individ- og konkurranserettet opplæring. En interessant videreføring av spørsmålet om hva som kjennetegner kvalitet i skolen, kunne hypotetisk være å spørre de opplæringsansvarlige i et visst antall kommuner om hva de legger i begrepet, og se svarene i relasjon til den politiske styringen i de samme kommunene. Ut fra dette ville vi kunne se om det er skiller for hva kommunene og de styrende politiske partiene vektlegger; om kvalitetssatsingene drar i retning av en individ- og konkurranserettet opplæring, eller om de forsvarer fellesskolen gjennom et mer sosialpolitisk perspektiv på opplæringen. Likevel er det grunn til å tro at svarene fra de fleste kommuner, uavhengig av politisk styring, ville gi en nokså bred kvalitetsdefinisjon i samsvar med samfunnsmandatet, fordi grunnleggende sosiale verdier ser ut til å ha et godt rotfeste blant folk flest, inkludert kommunale politikere.

Herved føres oppgaven over på enkelte utdanningspolitiske bevegelser og påvirkninger som har medført et ytterligere fokus på kvalitet i opplæringen, slik begrepet preger dagens skole.

2.2 De siste tiårenes utdanningspolitiske påvirkninger

Over har jeg presentert noen refleksjoner knyttet til kvalitetsbegrepet. Her ses kvalitet i lys av internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske bevegelser som har påvirket tenkningen omkring norsk skole siden begynnelsen av 1980-tallet og inn i dette årtusen.

2.2.1 Bevegelser på 1980-tallet

Den norske utdanningspolitikken synes til enhver tid å være under påvirkning av bevegelser og utvikling i samfunnet generelt, både nasjonalt og internasjonalt. Enkelte tidsepoker ser ut til å gi større konsekvenser for styring av utdanning enn andre. Perioden mellom 1980- og 1990-tallet kan anses å være en slik tidsepoke. Røvik (2007) beskriver 1980-årene som tiåret for de store ledelsessatsninger. I hele den vestlige verden ble interessen for temaer som omhandler ledelse, eller *management*, vekket og man søkte å finne oppskrifter som skulle vise vei for hvordan man ledet og utviklet organisasjoner, både private og offentlige (ibid). ”New Public Management”, en etter hvert mye omtalt oppskrift på ledelse og styring, banet vei for endringer og en mer fristilt offentlig forvaltning (Elstad og Sivesind, 2010). Hensikten med denne forvaltningsformen var å forbedre offentlige organisasjoners utvikling og økonomistyring ved å overføre moderne teorier for ledelse fra privat til offentlig sektor. Slik medførte New Public Management en mer markedsorientert styring, med fokus på mål, kontroll og resultater. Brukerne skulle få større medvirkning, og det ble åpnet for konkurranse mellom ulike aktører og interessenter for å gi de beste, mest økonomiske og effektive tjenestene (Klausen i Kvensjø, 2009).

For skolens del så man tendenser til en mer markedsorientert styring av utdanning først internasjonalt, via land som USA og Storbritannia. Ronald Reagan og Margareth Thatcher fremmet et utdanningssystem basert på målstyring, resultater og kontroll, hvor kvaliteten på opplæringen ble definert ut fra elevenes resultater som kom til syne gjennom standardisert undervisning og tester (Hargreaves og Shirley, 2009). Dette bidro til å synliggjøre hvilke skoler som presterte best, og det oppsto konkurranse for å oppnå resultater som medførte anerkjennelse, gode økonomiske vilkår for de beste skolene og lønnsforhøyelser for lærere som presterte godt. I USA medførte dette en uttrykt misnøye fra pedagoger som erfarte å miste sine kreative muligheter i undervisningen. Lærere klaget over at den sterke statlige styringen tok fra dem friheten til å undervise etter metoder som de selv trodde på (ibid). Selv om signaler om en ny styringsform spredte seg, adopterte ikke det norske utdanningssystemet USAs og Englands konkurransepregede skolesystem. Utdanningsmyndighetene ble i første omgang forsiktig påvirket til å diskutere hvordan kvaliteten og resultatene i norsk skole samsvarte med statens økonomiske innsats i opplæringen (Haug, 2009). Kvalitetsdebatten tok ytterligere fart inn i det neste tiåret.

2.2.2 OECD som rådgiver for norsk utdanningspolitikk

På 1990-tallet bidro Gudmund Hernes, som hadde vært gjesteprofessor ved Harvard på midten av 80-tallet, til å skjerpe den utdanningspolitiske debatten på hjemmebane (Elstad, 2010). ”Hernes skapte sterkere sentraliserte maktstrukturer i styringen av skolesektoren” (ibid, s.101). Men selv om Hernes, som statsråd, bidro til en mer sentralisert styring av norsk skole, var han ytterst forsiktig med å påvirke til storstilt satsing på tester, og til å la læringsresultatene danne grunnlag for konkurranse skoler imellom, slik Thatcher gjorde i England og Reagan i USA. Endringer som etter hvert førte til større resultatfokus i norsk skole ble i større grad påvirket gjennom OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), som på 1990-tallet og inn i det nåværende årtusen innførte komparative internasjonale undersøkelser i stor skala (Elstad og Sivesind, 2010).

OECD hadde lenge hatt en klar markedsøkonomisk, rådgivende rolle overfor medlemslandene, og startet allerede på slutten av 1980-tallet å vise en interesse i deres utdanningspolitikk (Elstad, 2010). Etter en evaluering av det norske utdanningssystemet i 1988 fikk Norge raskt spørsmål om på hvilket grunnlag man målte og vurderte kvaliteten i skolen (ibid). Deretter kom OECD i år 2000 med den første PISA-undersøkelsen (”Programme for International Student Assessment”), som åpnet for å måle og sammenlikne 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Resultatene for Norges del var nedslående, og ga heller ingen grunn til optimisme etter nye PISA-undersøkelser i 2003 og 2005 (Elstad og Sivesind, 2010). Mediene grep resultatene fra testene begjærlig. Overraskede politikere, som hadde forventet at norske elever ville være blant de beste, vedtok raskt en ny utdanningsreform med større vekt på læringsresultater. PISA-undersøkelsene og de påfølgende rådene som OECD ga norske myndigheter, støttet slik sett opp om daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemets ønske om en mer kunnskaps- og konkurranseorientert skole (ibid).

Clemet og den borgelige regjering (2001-2005) sto i spissen for å innføre reformen Kunnskapsløftet 2006, med bakgrunn i de dårlige testresultatene fra PISA-prøvene. En pressemelding fra Stortinget (2004) bekrefter dette:

PISA-undersøkelsen er ytterligere en bekreftelse på at norsk skole har store utfordringer, spesielt i forhold til elevenes læring. Den nye reformen i grunnopplæringen som skal gjennomføres fra 2006, fremstår som enda mer nødvendig.

Dette sier utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet som en reaksjon på PISA-undersøkelsen fra 2003. Hun mener det er svært bekymringsfullt at norske 15-åringer har så svake faglige resultater. Hun reagerer også sterkt på at det nå er mer bråk og uro i norsk skole enn i noe annet land som er med i undersøkelsen. Målt mot ressursbruken i Norge fremstår resultatene som enda svakere. (Stortinget, 06.12.04)

Intensjonene med Kunnskapsløftet, slik de ble fremstilt fra politisk hold i 2004, var at reformen skulle gi læreplaner med klare, forpliktende læringsmål, et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og et betydelig kompetanseløft for skoleledere og lærere (ibid). Kunnskapsløftet skulle bidra til å øke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, i tillegg til å øke deres muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter. Den generelle delen av læreplanen fra 90- tallets reformer, ble videreført, mens ”Prinsipper for opplæringen” kom til (Møller og Sundli, 2007). I ettertid kan vi se at 80- og 90- tallets utdanningspolitiske bevegelser, bidro til å reformere norsk skole med en læreplan som i stor grad fokuserer på målstyring og læringsresultater.

2.2.3 Medienes rolle

Med bakgrunn i de siste tiårenes utdanningspolitiske bevegelser, er vi kommet til et punkt hvor det kan hevdes at innholdet og kvaliteten på opplæringen styres ut fra internasjonale storskalaundersøkelser, nært knyttet til dagens markedsorienterte politikk. OECD påvirker norsk utdanning, og får god hjelp av mediene til å formidle organisasjonens direkte og indirekte føringer. Medienes rolle er kanskje ikke er den mest nærliggende å trekke frem blant de faktorene som bidrar til utdanningspolitiske endringer, men anses som en vesentlig bit av et sammensatt bilde (Elstad, 2010).

Mediene utgjør en aktiv rolle i et politisk spill, som i noen sammenhenger handler om å ta æren for gode resultater, og som i andre sammenhenger handler om å skylde på dem som har forårsaket dårlige læringsresultater. Elstad beskriver dette maktspeillet slik:

Det politiske spillet som det økte medietrykket bidrar til å forsterke, skaper strategiske ikke-kooperative spill mellom parter som har dels sammenfallende, dels forskjellige mål og interesser. Spillet kan arte seg som tautrekkinger om skyld for blant annet dårlige PISA-resultater mellom parter som er involvert i skolesektoren. Sentralt i denne argumentasjonen står bebreidelsesspill, der aktørene skyver skyld eller velger andre strategier for å unngå bebreidelse. (Elstad, 2010, s. 118)

Med hjelp fra mediene som talerør for myndigheter, politikere og andre stemmer i befolkningen, ser man at det kan åpnes for bebreidelser og maktspill mellom de ansvarlige. Min tolkning er at dette kan bidra til å fremme økte forventninger og krav om resultater og kvalitet i skolen, spesielt fra det sentrale myndighetsnivået, men også generelt fra menigmann.

2.2.4 Oppsummering

Internasjonale påvirkninger og samfunnspolitiske bevegelser har mye å si for vårt syn på kvalitet og hvordan vi utvikler skolen. Markedsstyring og OECD's storskalaundersøkelser medfører stor oppmerksomhet om målorientering og resultater. Selv om norske myndigheter fastholder målet om en likeverdig opplæring for alle, har regjeringen samtidig et mål om at norske elever skal kunne konkurrere med de beste i internasjonal sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2007-08). Begrunnelsen for en mer resultatorientert skole er at gode læringsresultater skal sikre fremtidig arbeidskraft, slik at velferdsnasjonen Norge ivaretar en bærekraftig utvikling (ibid).

Jeg skal videre vise hvordan de sentrale utdanningsmyndighetene, gjennom mål og forventninger, styrer for å oppnå kommunal ansvarlighet under en desentralisert styringsmodell, der de lokale myndighetene er de som må ta ansvar for å frembringe god kvalitet og læringsresultater (Elstad, 2010). Videre er det interessant å se hvordan kommunene svarer på statens føringer ved å videreføre krav om kvalitet overfor egne lokale skoler.

2.3 Kvalitet – gjennom statlig og kommunal styring

Her belyser jeg hvordan sentrale og lokale skolemyndigheter tar ansvar for kvalitetsoppgavet, og hvordan de agerer hver for seg og sammen for å ansvarliggjøre nivået under seg.

2.3.1 Ansvarliggjøring

Som skrevet under punkt 2.2 medførte utdanningspolitiske bevegelser på 1980- og 90-tallet at den borgerlige regjeringen innførte Kunnskapsløftet i 2006. "Kunnskapsløftet som styringsform kan beskrives ved hjelp av følgende sentrale elementer: mål- og resultatstyring,

myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse” (Møller og Ottesen, 2011, s. 29). De sentrale og lokale myndighetene har ut fra Kunnskapsløftet et ansvar for å oppfylle formålet med opplæringen. Med dette som utgangspunkt er det interessant å se nærmere på ansvarliggjøring som begrep.

I dagens ledelseslitteratur knyttes ansvarliggjøring til begrepene ansvarsstyring eller ”accountability”. Ansvarliggjøring kan tolkes som ”en styringslogikk som omhandler prinsippene for og kapasiteten til å stille andre til ansvar, som igjen er forbundet med ledelse og ledelsesmidler” (Langfeldt, 2008, s. 19). Ansvarliggjøring handler slik sett om å gjøre de som styrer ansvarlige for læringsresultatene. I stor grad dreier det seg om å se mulighetene i organisasjonens handlingsrom, og utnytte de verktøyene som er tilgjengelige for å oppnå ønskede resultater (ibid). Ansvarliggjøring, sett fra myndighetenes side, handler om å utnytte handlingsrommet i økonomien og forvaltningen, og gjennom å myndiggjøre nivåene under seg. Virkemidlene for dette er mange.

2.3.2 Virkemidler og redskaper

Det finnes flere eksempler på hvordan stat og kommune forsøker å bidra til å utvikle en bedre skole. Staten bevilger midler til kommunene, og gir støtte til kompetanseutviklings tiltak og ulike prøve- og utviklingsprosjekter. Disse tiltakene er ikke bare basert på økonomisk hjelp, men også veiledning. Brev, høringer, rapporter og meldinger gjøres tilgjengelig på internett, og sendes også direkte til kommunene for å sikre kjennskap til Stortingets lovendringer og Kunnskapsdepartementets forskrifter og føringer. Departement og utdanningsdirektorat opererer gjennom ulike nettsider (for eksempel *Skoleporten*), som gir kommuner og skoler fri tilgang til informasjon og redskaper. Blant annet har staten utviklet kvalitetsvurderingssystemer som skal sikre at kommunene oppfyller skolens lovverk (Opplæringsloven, § 1310). I tillegg er Fylkesmannen, som statens forlengede arm, ansvarlig for å holde tilsyn med kommunene, for å se hvordan de tolker og gjennomfører lovverket. Statens intensive satsing på nasjonale prøver bidrar til å måle og sammenligne kommunenes læringsresultater. Det, sammen med utdanningspolitiske bevegelser, danner grunnlag for diskurser om hvordan skolen skal utvikles. Gjennom statistisk tallmateriale, brukerundersøkelser, tester, tilsyn og andre kvalitetsvurderinger kan staten oppnå en viss tilstandskontroll overfor

lokale myndigheter (Kunnskapsdepartementets nettside; Kunnskapsdepartementet, 2009-10; Kunnskapsdepartementet, 2007-08).

Som beskrevet, ansvarliggjør staten kommunene gjennom lover, forskrifter, bevilgninger, etterspørring, informasjon og veiledning. Den øverste myndigheten har ikke et driftsansvar for skolene, slik de kommunale myndighetene har. Sistnevnte ses som eiere og drivere av skolen, og blir derfor omtalt som skoleeiere, et begrep som i seg selv kan virke ansvarliggjørende. I likhet med staten, setter kommunene inn tiltak for å kartlegge og teste elever, samle resultater og reflektere over disse, og sørge for at nye forbedringstiltak blir iverksatt (Langfeldt, 2008; Fevolden og Lillejord, 2005). De ansvarliggjør sine virksomheter ved å fordele økonomiske rammer, etterspørre resultater, informere og være pådrivere for utvikling. Selv om det kan være store variasjoner mellom lokale myndigheters styringer og prioriteringer, kan det virke som om de fleste kommuner adopterer flere av statens virkemidler og metoder for å ansvarliggjøre egne skoler. Stat og kommune utøver med dette en nokså lik styring overfor ansvarsleddet under seg; en struktur for ledelse som kan beskrives som en hierarkisk ansvarsstyring eller - ansvarliggjøringsmekanisme (Møller, 2011; Elstad, 2008).

2.3.3 Statlig sterk styring

Staten kan synes å være i en særegen posisjon for å utøve makt overfor kommunene. Dette maktforholdet kommer til uttrykk blant annet gjennom stortingsmeldingene. Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) varsler om en klarere nasjonal styring av utdanningssektoren, med bakgrunn i skolen som selve bærebjelken i samfunnet. Meldingens formål er å sikre at sentrale mål for grunnopplæringen blir gjennomført. Skoleeiere og skoler oppfordres til å lage konkrete målsettinger ut fra regjeringens mål, og som et verktøy til bruk for dette, har staten utarbeidet et kvalitetsvurderingssystem som skal bidra i vurderingen av kommunenes måloppnåelse:

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse. Regjeringen vil utvikle kvalitetsvurderingssystemet slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre. (St.meld. nr. 31, 2007-2008, punkt 1.3)

Departementet skriver at kvalitetsvurderingssystemet er et vurderingsverktøy ”for hver enkelt kommune og skole”, og signaliserer med dette at det både er kommunen og dens skoler som i fellesskap skal engasjere seg i elevenes læringsresultater. Så selv om staten støtter opp om kommunenes lokale handlefrihet, er det tydelig at det forventes et godt samarbeid som ansvarliggjør både skoleeiernivået og den enkelte skoleledelse. Sitatet over gir et eksempel på klar statlig styring, basert på forventninger om mål og resultater, og med tydelige signaler om hvem som har ansvar og hvordan oppgaver bør løses. Presiseringen fra statens side kan ha sin forklaring i undersøkelser som har vist at mange kommuneadministrasjoner har svekket sin skolefaglige kompetanse, som et resultat av omstrukturering til færre styringsnivåer. Kommunenes desentralisering har dermed medført at skoler har fått en økning i antall administrative oppgaver, uten å ha blitt styrket med flere ansatte (Fevolden og Lillejord, 2005). Som en følge av dette kommer staten med kritikk overfor kommunene: ”Mange skoler har et for svakt støtteapparat rundt ledelsen og for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp resultatene på en god måte.” (St.meld. nr. 31, 2007-08, punkt 1.3).

2.3.4 Forholdet mellom stat og kommune – et komplekst samspill

Ansvarsstyring i skolen utøves som vist både gjennom stat og kommune. Forholdet disse i mellom kan fremstå som et komplekst samspill, der begge ønsker å oppnå legitimitet og godkjenning for de styringene og tjenestene som utøves (Langfeldt, 2008). Langfeldt skriver om dette ansvarsforholdet som en konkurranse om å oppnå troverdighet i folkemeningen. Staten ansvarliggjør og styrer kommunene med bestemt hånd, men er samtidig opptatt av egen rolle i oppgaven med å støtte de lokale myndighetene. Sitatet under eksemplifiserer et ”gi og ta – forhold”, hvor staten retter sine skyts både utad og innad:

For mange kommuner følger ikke opp skolene sine på en tilfredsstillende måte, og for mange kommuner har for liten skolefaglig kompetanse og kapasitet. Samtidig har statlige myndigheter ikke gjort nok for å støtte kommunenes arbeid med kvalitetsutvikling. Gapet mellom det staten forventer, og sektorens evne til å realisere disse forventningene er en systemutfordring som den enkelte lærer eller rektor ikke kan møte alene, men som skoleeierne sammen med nasjonale myndigheter må ta tak i (St.meld. nr. 31, 2007-2008, kap. 4).

Det finnes flere eksempler som synliggjør kompleksiteten i forholdet mellom stat og kommune. Blant annet viser forskningen fra evalueringen av Kunnskapsløftet at skolenivået ikke var fornøyd, hverken med departementets eller skoleeiers implementering av den nye

læreplanen. Skoleledere, lærere og deres organisasjoner har gitt uttrykk for at de var underlagt ”et hierarkisk implementeringsregime”, som ikke åpnet for lokale initiativ (Ottesen og Møller, 2010, s.10). Lærerne opplevde mangelfulle kompetanseutviklingstiltak, og ble usikre på arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og en forventet endret praksis for undervisning og vurdering. Kritikken ble rettet mot Utdanningsdirektoratet og skoleeier, som etter lærernes syn var preget av ”byråkratisering, unnfalighet og manglende kompetanse og forståelse for lærerprofesjonens yrkeshverdag” (ibid, s.10). Ansvarsforholdet mellom stat og kommune representerte en utfordring, og var en sentral årsak til at skolenivået synes implementeringen av Kunnskapsløftet ble vanskelig:

Et særlig funn i delrapport 2 var *uavklarte spenninger* mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og på den andre siden mellom sentral og desentralisert styring av grunnopplæringen. Forbindelseslinjene mellom styringsnivåene ble ikke oppfattet som gode. Sett fra skolenivå kommuniserte hverken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer var tenkt å virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen. (Ottesen og Møller, 2010, s.10).

Med utgangspunkt i sitatet kan det være aktuelt å vurdere hvordan forbindelseslinjene mellom stat og kommune fungerer. Jeg finner det også betimelig å spørre om vi har den desentraliserte styringen som det hevdes at vi har. Har landets kommuner reell frihet og handlingsrom nok til å utvikle kvalitet i skolen? Roald (2010) påpeker at friheten og ansvaret kun ligger i kommunens og skolens styring av økonomi og valg av politisk og administrativ organisering. Det hevdes at de lokale myndighetene og deres skoler er under større statlig styring enn tidligere, fordi staten har utvidet tilsynet med kommunene og driver kvalitetskontroll, blant annet gjennom nasjonale prøver og brukerundersøkelser (ibid, s. 292). Roald skriver: ”Innanfor kommunalforskning blir det problematisert at desentralisering egentlig kan vere transformasjonar til nye former for sentral styring” (ibid). I dette bygger han på studier av Weiler 1998; Fimreite, Flo og Tranvik 2002; Christensen 2006. Jeg vil ikke forfølge utsagnet, men synes det er interessant fra et skoleeierperspektiv å knytte Roalds påstander til debatter om hvilke *reelle* styringsmuligheter de kommunale myndighetene har, i spenningen mellom lokale virksomheter og det sentrale styringsnivået.

2.3.5 Kommunale forskjeller

En utfordring i forlengelsen av spørsmålet om en sentralisert/desentralisert styring omfatter den lokale ansvarsstyringen. Kommuneloven av 1992 åpnet for å endre på kommunenes organisasjonsformer. Som et resultat av dette har vi i dag ulike strukturer på de politiske nivåene som innvirker på hvor og hvordan beslutninger fattes. Dette kan medføre forskjeller i og mellom landets kommuner når det gjelder kvaliteten på det lokale tjenestetilbudet; altså hvordan den enkelte skole klarer å skape en best mulig opplæring for sine elever. Et eksempel, vist gjennom Skolelederundersøkelsen av 2005, synliggjør forskjeller i rektorenes økonomiske handlingsrom, og hvordan dette styrkes eller svekkes, ut fra om ledelsene kan eller ikke kan overføre overskuddsressurser fra et år til et annet:

Sett på bakgrunn av at nye styringsmodeller forutsetter en mer langsiktig planlegging av ressursbruk, er det uventet at nesten 70 % av rektorene svarer at de ikke kan overføre et overskudd fra ett budsjettår til neste. (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2005, s. 31).

Slike forskjeller som funnene over viser, vil kunne påvirke skolenes kvalitetsutvikling. 30 % av skolene som deltok i studien vil, ut fra et utvidet økonomisk handlingsrom, ha bedre muligheter for å planlegge og gjennomføre langsiktige kvalitetsfremmende tiltak, sammenliknet med de resterende skolene. En konsekvens for de sistnevnte 70 % kan være at de blir opptatt av å bruke opp sine økonomiske rammer innen budsjettåret er omme. Det kan medføre dårlig planlagte aktiviteter og innkjøp, som ikke nødvendigvis gir en bedre skole.

Skolelederundersøkelsen gir også andre funn som kan belyse hvordan kommuner gjennomfører statens føringer på forskjellig vis. Skoleledelser i såkalte "to-nivå-kommuner", hvor skolene fungerer som egne resultatenheter, er opptatt av oppfølging i forhold til økonomi, mens rektorene i en struktur med flere politiske nivåer (sektormodellen), har et vesentlig større fokus på å følge opp elevresultater (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2005).

2.3.6 Oppsummering

Ansvarliggjøring i skolen omhandler både stat og kommuners kontroll og styring for å oppnå sentrale mål for opplæringen. De to myndighetsnivåene har ulike roller, men benytter mange av de samme virkemidlene for å oppnå resultater. Ansvarsforholdet stat og kommune i

mellom kan beskrives som et komplekst samspill, der begge ønsker å oppnå legitimitet og godkjenning for de styringene og tjenestene som utøves (Langfeldt, 2008). Staten stiller store krav til kommunene og deres skoleledelser, og man kan spørre om vi i dag har en sterkere sentral styring enn vi liker å tro. De lokale myndighetene forholder seg til statens føringer, men oppfyller disse på forskjellige måter, ut fra hvordan de tolker bestemmelsene, og ser og utnytter eget handlingsrom.

Stat og kommuners ansvarliggjøring av nivåene under seg har medført at rektor, som skolens øverste leder, har et pålagt ansvar for å utvikle og fremme kvalitet i skolen. Det er av den grunn vesentlig å belyse hvordan rektorrollen utfordres i dette arbeidet. Det neste kapittelet vil omhandle rektor som ansvarlig for å utvikle kvalitet i skolen, og i relasjon til det, belyses faktorer som synes å utfordre henne som pedagogisk leder.

2.4 Rektor som ansvarlig for kvalitet i skolen

Med utgangspunkt i Utdanningsdepartementets siste meldinger er rektor, ved siden av skoleeier og lærere, en av de mest sentrale for å kunne løse kvalitetsoppdraget i skolen. Under dette punktet belyses derfor ulike sider ved rektorrollen; rektors kompetanse som grunnlag for å mestre egen ansvarsrolle, og rektor som ansvarlig for å fremme skolen som en lærende organisasjon.

2.4.1 Rektors mange oppgaver og roller

Dagens ansvarsstyring stiller rektor i en helt sentral posisjon og overfor et mangfold av oppgaver, både på det administrative og pedagogiske området (Møller og Ottesen, 2010; Fevolden og Lillejord, 2005). Det presiseres også gjennom Opplæringsloven § 9-1 at rektor skal representere ”en forsvarlig, faglig pedagogisk og administrativ ledelse”. Aasen i Sive-sind, Langfeldt og Skedsmo (2006) skisserer ulike roller og oppgaver som skoleledere står overfor: Som undervisningsleder sørger rektor for at det faglige arbeidet kvalitetssikres, planlegges, organiseres og koordineres. Som utviklingsleder fremmer hun faglig og pedagogisk vekst gjennom motivasjon og tilrettelegging for læring i hele virksomheten. Som personalleder tar rektor ansvar for ansettelse og oppfølging av den enkelte arbeidstaker

faglige og pedagogiske utvikling. Som administrasjonsleder har hun ansvar for økonomistyring og skolens daglige drift. I tillegg kan det forventes at rektor viser interesse for utdanningspolitiske spørsmål, og at hun representerer virksomheten utad og bidrar til å styrke dens omdømme i lokalsamfunnet.

Med utgangspunkt i de mange ansvarsrollene og oppgavene, påpeker Møller (2011) at det er av betydning for rektor at hun har forståelse for egen profesjon, har god lederkompetanse og ikke minst har et sterkt ønske om å lede. Møller vektlegger også rektors legitimitet blant egne ansatte som vesentlig, slik at rektor har aksept til å gjøre det arbeidet hun er satt til.

2.4.2 Uavklarte spenninger

Ut fra nevnte ansvarsmangfold, tegner utdanningsforskere et bilde av rektor som en som balanserer mellom rollene som styrer, sjef og kunnskapsutvikler, og som står i et uavklart spenningsfelt mellom egen organisasjon og det lokale styringsnivået (Lillejord i Møller og Ottesen, 2011). Rektors styrer- og lederrolle kan ses i sammenheng med skolens samfunnsmandat, læreplanen som styringsform og kommunens ansvarsstyring. Mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse er viktige elementer i dette (ibid, s. 29). Rektor er, i likhet med skoleeier, en sentral ansvarlig for de læringsresultatene som oppnås (Kunnskapsdepartementet, 2009-10; 2007-08). De er slik sett medsamsvorne i arbeidet for å forbedre kvaliteten i skolen. Det er derfor interessant å se at en nylig undersøkelse kalt FIRE-prosjektet, viser at det kan være uavklarte spenninger mellom skoler og deres skoleeiere:

Når oppgaver desentraliseres, velger noen skoleeiere å styre skolen sterkere. Andre desentraliserer oppgavene videre ned til skolene, og andre fortsetter som før. Desentralisering av oppgaver kan fra skolens side oppleves som en sterkere styring fordi kontrollsenteret er rykket nærmere. Dermed får vi en situasjon hvor en skoleeier kan fremheve hvordan kommunen bidrar til å myndiggjøre rektorer og lærere, mens lærere og ledere i skolene i den samme kommunen opplever initiativene fra skoleeier som en umyndiggjøring. Disse uavklarte spenningene kan sette reformens intensjoner om mål- og resultatstyring kombinert med myndiggjøring på spill. (Møller og Ottesen, 2010, s. 44):

Sitatet signaliserer at vi står i fare for å få ulike håndteringer av skolens pedagogiske oppdrag. En opplevelse av umyndiggjøring, slik jeg tolker det, vil kunne resultere i autonome

skoleledelser som utøver kvalitetsledelse ut fra egen overbevisning. Dersom oppfølging og etterspørring uteblir fra skoleeiersiden, vil skolens kvalitetsutvikling hvile på rektor og de ansatte alene. Dermed vil skolens kvalitet utvikles ut fra en lokal forståelse for hva som gir den gode skole; gjennom rektor og lærernes kompetanse og evne til å gjennomføre læring og utvikling for elevene, for de ansatte og organisasjonen i sin helhet. I et slikt bilde vil den kompetente skoleleder spille en avgjørende rolle. Rektors faglige forståelse og evne til å skape gode læringsprosesser vil være av vesentlig betydning for organisasjonens læring, noe som igjen vil kunne virke positivt på elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2007-08).

2.4.3 Kompetente skoleledelser

Forskning har gjennom det siste tiåret bidratt til å beskrive kjennetegn på gode skoler og kompetente skoleledelser. Møller (2011, s.46) knytter kompetent skoleledelse til lederens evne til ”å forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat”. God læringsforståelse, et godt begrepsapparat og deltakelse i dialoger om kvalitet trekkes frem som viktige forutsetninger for å lykkes med å lede forbedringsprosesser. Møller argumenterer for å ha ledere med god profesjonsforståelse som baserer skolens praksis på kunnskapsbasert kompetanse. Med kunnskapsbasert kompetanse siktes det til ledelse som er ”forankret i hva vi vet om god praksis i skolen; hva vi vet om sammenhenger mellom styring, ledelse, organisering og læringsresultater” (ibid, s. 41). Med andre ord handler det om å kunne sette i verk godt begrunnede tiltak innen så vel administrative som pedagogiske områder, slik at disse gjensidig styrker hverandre (Lillejord, 2011).

Sentrale utdanningsforskere og -myndigheter taler for å se formell ledelsesutdanning som et virkemiddel for å oppnå god lederkompetanse.

Rektorer med omfattende lederutdanning synes å være tryggere og mer tilfredstilte i jobben enn andre. De benytter seg også mer av tilgjengelig faglitteratur og deltakelse i etterutdanning enn rektorer med mindre eller ingen formell lederutdanning. (St.meld. nr. 31, 2007-08, punkt 3.5.4).

Staten signaliserer at de ønsker trygge ledelser med god kompetanse som er i stand til å lede i riktig retning. Utdanningsdirektoratet har derfor gjennom de siste årene etablert et nasjonalt program for utdanning av nytilsatte rektorer, i tillegg til videreutdanningsprogrammer og kurs for etablerte skoleledelser. Til tross for store satsinger på lederopplæring, er det frem-

deles et stort antall rektorer uten annen formell utdanning enn lærerutdannelsen. Undersøkelser viser at mange skoleledere vektlegger erfaringsbasert kunnskap og mellommenneskelige egenskaper som det beste utgangspunktet for ledelse (Møller, 2011). Selv om forskning ikke påviser at rektorer mener at den vitenskapsbaserte kompetansen *ikke* er et viktig grunnlag for yrkesutøvelsen, antyder undersøkelser at flere ledere nok verdsetter egen refleksjon og praksiserfaring mer. Møller bruker overskriften ”Den reflekterte praktiker som ideal”, som antyder noe om rektors syn på egen rolle, og som kanskje også sier noe om hvilket forbilde som fungerer for mange skoleledere (ibid, s. 36). Det er riktignok store forskjeller mellom kommunene når det gjelder forventninger om utdanning blant egne skoleledere, og det er verdt å merke at påmeldingen til skolelederutdanningen har økt det siste året (Utdanningsforbundets nettside, 6. mai 2011). Det er usikkert om økt pågang skyldes initiativer fra de kommunale skolemyndighetene, eller om det kommer som en følge av et kompetanseutviklingsønske fra den enkelte leder selv. Det kan uansett antyde at statens føringer om mer formelle krav til skoleledere er i ferd med å sette seg.

2.4.4 Rektor som ansvarlig for den lærende organisasjon

Riktig og tilstrekkelig kompetanse er sentrale forutsetninger for skoleutvikling, men kvalitetsforbedringer krever også vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv (Kunnskapsdepartementet, 2003-04). Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” vektlegger tydelig ledelse som en forutsetning for å skape lærende organisasjoner, der viljen til å lære sammen er til stede:

Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. (St.meld. nr. 30, 2003-2004, punkt 3.3.3)

Som meldingen påpeker bærer rektor, som kvalitets – og kunnskapsutvikler, ansvar for å utvikle virksomheten som ”en lærende kultur”. Uttrykket defineres som en kultur der ansatte har ”lært å lære” (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2005, s. 40) og som utnytter denne kompetansen til videre læring og utvikling sammen. Samarbeidsperspektivet og de kollektive prosessene i læring er sentrale (Roald i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, 2006). Det anses å

være en lederoppgave å legge til rette for refleksjon, praksisutprøving og erfaringsdeling innen fellesskapet. Læring i organisasjoner skjer ikke uten et helhetlig systematisk arbeid med analyse og utvikling. Det krever at man sammen evner å endre atferden i organisasjonen, både når det gjelder praktiske og organisatoriske forhold og tenkemåter (ibid). Ut fra egen erfaring har jeg sett ledere som er kreative initiativtakere og igangsettere, men som ikke klarer å skape varige læringsprosesser, som inkluderer og forplikter alle aktørene i virksomheten. Roald (ibid, s. 150) taler for å se kvalitetsutvikling prosessuelt, som et stadig pågående arbeid med rom for læring og kursendringer underveis. Han poengterer at det er viktig å se forbedringsprosesser som ”sirkulære og kontinuerlige”, heller enn ”sekvensielle og prosjektprega”. I virksomheter der ”aksjonspregede krafttak” preger utviklingsarbeidet, oppnår en sjelden den effekten som ønskes (ibid).

I likhet med Roald (ibid), påpeker Kunnskapsdepartementet (2003-04) at kompetanseutvikling og kunnskapsspredning skjer gjennom læring i det daglige arbeidet. Et tegn på lærende organisasjoner er at det legges til rette for fleksible arbeidsmåter og organiseringsformer. Samarbeidet aktørene i mellom trekkes frem som et virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke privatiseres, men deles og videreutvikles (St.meld. nr. 30, 2003-2004, punkt 3.3.3). Også gjennom OECD-rapporten ”Improving School Leadership” fra 2008, vektlegges samhandling og kommunikative prosesser som sentrale forutsetninger for organisasjonslæring. Rapporten kommer med klare anbefalinger om at rektor som pedagogisk leder skal sørge for å holde et klart fokus på læringsprosessene og læringsresultatene: Hun må stille faglige krav, men gi personalet støtte i arbeidet. Ledelsen må gi de ansatte tillit og handlingsrom. Rektor må i tillegg vise et stort faglig engasjement, og legge vekt på forpliktelser i kvalitetsarbeidet (Roald, 2010, s. 134).

2.4.5 Tid til pedagogisk ledelse

Mange kommuner har innført en styringsstruktur med færre nivåer, og med dette svekket skolens kommunale støtteapparat (jf. kapittel 2.3.3). Redusert kapasitet sentralt medfører ytterligere ansvarsoppgaver lokalt. Som en følge av at skoleledelser blir delegert flere administrative gjøremål, påvirkes tiden og oppmerksomheten til pedagogiske oppgaver. Stort arbeidspress kan medføre dilemmaer knyttet til tilstedeværelse og oppfølging av elever, foreldre og personal. Mange skoleledere uttrykker at de ønsker mer tid til pedagogisk ledelse

(Kunnskapsdepartementet, 2007-08). Tidsbrukutvalgets rapport fra 2009 støtter opp om dette. Utvalget kommer med anbefalinger om at skoleledere må få bruke mer tid til pedagogisk arbeid. Det kan oppfylles først og fremst gjennom at skoleeier sørger for å ha god faglig kompetanse og kapasitet, som bidrar til å gi rektor støtte i økonomisaker, juridiske spørsmål, personalarbeid og til å drifte bygg og anlegg. For å legge et større press på skoleeier i dette ønsker Tidsbrukutvalget at regjeringen skal vurdere å omformulere ¹§ 13-1 i Opplæringsloven, slik at det går tydeligere frem hvilke krav til kompetanse som hviler på det kommunale myndighetsnivået.

Et annet spørsmål som omhandler tid er hvordan den enkelte rektor utnytter tiden som en ressurs i egen organisasjon. Kunnskapsdepartementet (2009-10) vektlegger ledelsens ansvar for å utnytte lærernes fellestid på en god måte, slik at tiden kan anvendes til faglig samarbeid og kompetanseheving. I Stortingsmelding 19 – *Tid til læring* presiseres det:

På den enkelte skole bør det være høy bevissthet om hvordan lærerne bruker fellestid, og om hvordan arbeidet er organisert både i og utenfor klasserommet. Det er skoleleder som har ansvaret for å utvikle god og effektiv møtstruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet. (Kunnskapsdepartementet, 2009-10, punkt 3.3.3)

Det synes å være en utfordring at skolens møtetid i mange personaler, anvendes til informasjon, detaljstyring og oppmerksomhet om saker som ikke omhandler undervisning og faglig utvikling (ibid). Kunnskapsdepartementet kommer derfor med eksempler på hvordan personaler ved ulike skoler har ryddet mer tid og oppmerksomhet til pedagogisk utviklingsarbeid. Tiltak har blant annet medført en omorganisering av elevenes undervisningstid, slik at personalet har fått flere hele dager til samarbeid. Det påpekes at ved å samle opp timer til fellesarbeid og legge møtetiden til andre tidspunkt, så unngår man korte ettermiddagsmøter når lærerne er på det trøtteste tidspunktet på arbeidsdagen (ibid). Under en forelesning hos Fylkesmannen i Telemark året 2008 vektla Roald betydningen av å strukturere og lede lærermøtene med tydelighet, slik at mindre tid går bort til informasjon og detaljstyring. I

¹ § 13-1 i Opplæringsloven gjelder ansvaret til kommunen, fylkeskommunen og staten som påpeker at *kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået.*

tillegg kan lærere ansvarliggjøres i fellesarbeidet ved å møte forberedt, skrive referat og ha tydelighet i saksgang. I følge Roald kan enkle tiltak bidra til en bedre utnyttelse av felles-tiden, og samtidig medføre større forpliktelser overfor arbeidet med skolens kvalitetsutviklingsprogram.

2.4.6 Forventninger og tillit

Rektor har som kjent ansvar overfor ulike aktører i skolen, i arbeidet med å støtte, motivere og utvikle for læring på mange nivåer. Overfor lærerne kan man se rektors ansvarsstyring som en del av den hierarkiske ansvarliggjøringsmekanismen som ble nevnt under oppgavens punkt 2.3. På samme måte som stat og kommune holder leddet under seg ansvarlig for resultater, ansvarligholder rektor lærerne for elevenes prestasjoner (Møller, 2011; Elstad, 2008). En slik ansvarsform medfører tydelige krav overfor pedagogene. I likhet med statens kvalitetsvurdering og tilsyn med kommunene, og skoleeiers etterspørring og kvalitetskontroll med skolene, etterspør rektor læringsresultater i teamene og hos den enkelte lærer. Tydelige forventninger kan for noen oppleves som kontroll av negativ karakter. Elstad (2008, s. 220) skriver at det finnes ”sosiale normer” for hvordan rektor opptrer overfor lærere. Stilltiende avtaler har vært at lærere underviser uten innblanding fra skolens ledelse. Dagens resultat-orientering har derimot medført et større trykk på læring, og har gitt rektor ”legitimitet til å forlange at det skjer noe nedover i systemet” (ibid). Det innebærer at lærere etterspørres på elevenes læringsresultater og meddeles klare forventninger, som i noen tilfeller kan oppleves som negativ kontroll. Men det er viktig å merke at rektors etterspørring også kan oppfattes positivt. Mange lærere ønsker ledelsens interesse for undervisning og læring, og lar seg motivere av økte forventninger. Å bli sett for sine prestasjoner forutsetter riktignok gjensidig tillit mellom ledere og lærere. Elstad (2008, s. 222) presiserer at et gjensidig tillitsforhold er en forutsetning for å lykkes i samarbeidet om å forbedre læringsresultatene. Dessuten er det vesentlig at ledere og lærere har den samme forståelsen av skolens målsettinger, og at ledelsen gjennom økonomistyring og organisering legger til rette for et godt forbedringsarbeid. Elstad hevder at lærere ønsker å oppleve at skolens kapasitet og handlingsrom åpner for muligheter til å drive med endring og utvikling.

2.4.7 Oppsummering

Som ansvarlig for kvalitetsutviklingen spiller rektor en sentral rolle, men hun er avhengig av handlingsrom nok til å være pedagogisk leder, og til å se og støtte de ansatte samtidig som hun har fokus på å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Rektors pedagogiske ledelse utelukker ikke rollen som administrativ leder. Det er derimot viktig å se disse i sammenheng, slik at avgjørelser som tas på det ene området styrker det andre (Lillejord, 2011). Spesielt gjelder dette styring av økonomiske og organisatoriske oppgaver for å styrke pedagogiske tiltak. Kompetente skoleledelser har i følge Møller (2011) god profesjons- og læringsforståelse, utnytter et godt begrepsapparat til å delta i dialoger om kvalitet, og baserer skolens praksis på kunnskapsbasert kompetanse. Rektors ansvarsstyring ses som en del av en hierarkisk ansvarliggjøringskjede, der god samhandling med det kommunale styringsnivået over og aktørene i ansvarsleddet under er avgjørende. Gjensidige tillitsforhold som åpner for refleksjon og tilbakemeldinger på tvers av nivåene beskrives som forutsetninger for et godt og utviklende samarbeid (Elstad, 2008). Rektors bevissthet om organisasjonens tidsbruk kan ha betydning for kollegiets oppmerksomhet og rom for å jobbe sammen for å utvikle kvalitet i opplæringen.

I arbeidet med skolens kvalitetsutvikling spiller samhandlingen mellom de ulike aktørene i organisasjonen en avgjørende rolle. Ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse, ser jeg nærmere på rektors rolle som ansvarlig for gode kollektive prosesser som kan fremme refleksjon og læring.

3. Å lede til kvalitet gjennom samhandling

I tillegg til oppgavens fokus på rektor som ansvarlig for kvalitetsutvikling, velger jeg å belyse rektor som en relasjonell leder, fordi jeg ser prosessuelle samhandlinger mellom aktørene i en organisasjon som avgjørende for å lykkes med kvalitetsoppdraget. Kapitlet omfatter temaene; rektor i et relasjonelt perspektiv, rektors legitime og dialogiske samtaler som et relasjonelt ledelsesverktøy. Jeg avslutter med å gi en kort oppsummering av teori-delen, som overgang til oppgavens metodedel.

3.1 Rektor i et relasjonelt perspektiv

I oppgaven ses kvalitetsledelse i et relasjonelt perspektiv, der samspillet mellom skolens mange aktører anses som avgjørende for å nå målet om økt læring og utvikling. Rektor oppfattes i dette bildet som en relasjonell leder med ansvar for å skape gode refleksjons- og samhandlingsprosesser.

3.1.1 Ledelse ut fra et relasjonelt perspektiv

Relasjonell ledelse kan ses som en av flere teorier knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, som omhandler relasjoner og handlinger mellom mennesker sett i sammenheng med kulturelle, institusjonelle og historiske kontekster (Vygotsky og Wertsch i Madsen, 2007). Læring og utvikling i et slikt perspektiv knyttes til ulike former for kommunikasjon og samhandling gjennom intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö i Bråten, 2005).

Ledelse er ikke bare noe som en person eller de personene som sitter i ledelsesposisjoner utøver eller blir involvert i. Det foregår også ledelse på laveste nivå i organisasjonen, i klasserommet, mellom lærere og elever, og mellom elevene. (Fuglestad og Lillejord, 2005, s. 14).

Sitatet omhandler det som kan uttrykkes som ledelse på alle nivåer. Wadel (2005, s. 41) skriver: "En relasjonell prosessuell forståelse av ledelse tvinger oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem. Ledelse betraktes som et samhandlingsforløp mellom ledere og ledede".

Som påpekt tidligere, under punkt 2.4.4, bærer rektor, som kvalitets- og kunnskapsutvikler, ansvar for å utvikle virksomheten som ”en lærende kultur”, det vil si en kultur der ansatte utnytter egen læringskompetanse til læring og utvikling sammen (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2005, s. 40). I følge Wadel kan ulike læringskulturer oppstå som konsekvenser av forskjellige forhold i organisasjonen, som gjelder ledelse og arbeidsdeling. Wadel skiller mellom en ”reproduktiv” og en ”produktiv” læringskultur, der den reproduktive kulturen opererer med ”ferdige løsninger”, mens den produktive kulturen stiller seg spørrende og åpen for nye forslag til løsninger. I sistnevnte kultur vil ledelsen være opptatt av å igangsette refleksjonsprosesser, men vil også være i stand til ”å lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill” for å finne løsninger og se muligheter for læring og utvikling (ibid, s. 48).

Enhver organisasjonskultur vil kunne påvirkes av mellommenneskelige samhandlinger på tvers av aktørene i systemet. Følelser, motivasjon, tillitsforhold og verdier kan påvirke hvordan kulturen arter seg og utvikles. Det vil også kunne dannes forskjellige kulturer innen en og samme organisasjon (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2005). Fordi ulike følelser og handlinger kan påvirke en organisasjons læring og utvikling, kan det være utfordrende for rektor å fremme forslag om endringer. Det er ikke gitt at alle aktører eller kulturer forholder seg positivt til forandringer. Overfor slike utfordringer har rektor en sentral rolle for å sette i verk samhandlingsprosesser som bidrar til modning og læring hos den enkelte og for hele personalet:

Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir. Dette er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2005, s. 46).

Uten å komme nærmere inn på hvordan slike prosesser kan i gangsettes, stiller jeg i stedet spørsmål ved rektors legitimitet for å kunne gjennomføre endringsprosesser. I likhet med Møller (2011), ser jeg det som en vesentlig forutsetning for å lykkes med kvalitetsutvikling, at rektor møtes med aksept og oppslutning i egen organisasjon.

3.1.2 Rektors legitimitet

Fuglestad (2006) trekker frem en sentral side ved legitimitetsbegrepet:

Legitimitet er ikkje noko ein kan krevja; det er noko ein får. Legitimitet byggjer på mellommenneskeleg erfaring i samanhengar der ein over tid kan utvikla gjensidige tillitsforhold. (Ibid, s. 186)

Nettopp dette at legitimitet utvikles over tid og at den omhandler gjensidighet i tillitsforhold, tilsier at det å bygge relasjonar til egne ansatte kan være en viktig oppgave for en skoleleder. Erfaringene som de ansatte gjør gjennom pågående arbeids- og utviklingsprosesser må dessuten vise resultater som gir de ansatte tro på at ledelsens intensjoner og bestemmelser er meningsfulle og fører frem (Fuglestad, 2006; Møller, 2004). Etablering av tro og tillit danner dermed grunnlag for å kunne lede. Det blir hevdet at ledelse er en balansegang og interaksjon mellom makt og tillit: ”Ledelse er selvsagt først og fremst en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og tar.” (Sørhaug i Bunting, 2007, s. 58). Dette understreker en kompleksitet ved den relasjonelle lederrollen som kan innvirke på skolens kvalitetsutvikling. Dersom rektor ikke oppnår legitimitet, eller mister denne, vil hun mest sannsynlig ha mindre makt og mulighet til å gjennomføre skolens kvalitetsoppdrag.

Begrepet legitimitet kan omfatte flere sider ved lederrollen. Man kan spørre om rektor har aksept og oppslutning i personalet sitt, både i forhold til forvaltningsmessige og pedagogiske oppgaver (Møller i Hesthag, 2009). Siden rektors styring favner om begge områder, kan hun i noen sammenhenger oppleve å bli stående i et spenningsfelt mellom forvaltningens krav og pedagogikkens behov (ibid). Dette spenningsforholdet kan knyttes til skoleeier som ansvarsstyrer (jf. punkt 2.3), og til rektor som ansvarlig for å sikre kvalitet i opplæringen (jf. punkt 2.4). Spesielt gjelder det to-nivå-kommunenes desentralisering av økonomi- og resultatstyring, som kan medføre at rektor kanskje må se seg nødt til å prioritere forvaltningsoppgaver fremfor gjøremål som omhandler det pedagogiske. I slike tilfeller kan man stille spørsmål om rektor søker å oppnå legitimitet hos sine overordnede, heller enn hos sine ansatte. Rektors prioriteringer vil kunne innvirke på relasjonene mellom de ansatte og henne selv, slik at det kan oppstå uavklarte spenninger som reduserer viljen og innsatsen til å samarbeide om kvalitetsoppdraget.

3.1.3 Dialogiske samtaler som verktøy for ledelse

God kommunikasjon ses som sentralt for å kunne styrke relasjoner mellom mennesker i en organisasjon, og dermed føre til bedre samhandling og læring. Ut fra en slik påstand er rektors kommunikasjonsferdigheter avgjørende, både for formidlingen av skolens kvalitetsoppdrag og for å fremforhandle den tillit og makt som skal til for å gjennomføre endringer. Her belyses kommunikasjonen først og fremst gjennom dialogiske samtaler, som mulige verktøy for ledelse.

God kommunikasjon handler om mer enn å sende og motta et budskap. Det handler om å oppnå en gjensidig læringsprosess der kunnskapen blir skapt gjennom en interaksjon mellom ulike aktører (Dysthe, 2005). Dysthe trekker inn Bakhtins teorier om *dialogisme* som en mulig hjelp til å forstå hva som menes med god kommunikasjon. Dialogen blir sett som det viktigste fundamentet for forståelse og læring, en eksistensiell betingelse for mennesket. Dialogen skjer mellom mennesker og i mennesker, og er i følge Bakthin den eneste veien til å oppnå en bevissthet om oss selv og andre. Dialogen ses som et motstykke til monologen. I motsetning til monologens autoritative tale, gir dialogen rom for tvil, spørsmål og motforestillinger (Dysthe i Bergstad, Enoksen, Johannessen og Skinnarland, 2009). Dialog som begrep er i oppgaven avgrenset til å gjelde det relasjonelle perspektivet, hvor aktørenes samspill og konteksten de handler i, står sentralt for læring og utvikling. I et slikt perspektiv bygger god kommunikasjon på aktørenes kunnskap, verdier, og menneskesyn, hvordan de uttrykker seg og interagerer med den eller dem de snakker med (Dysthe, 2005).

Det hevdes at selve kjernen ved en dialogisk arbeidsform er å våge å gi rom for andres meninger og vise at man tar andre på alvor, at man kan lytte og åpne for innspill som kan føre til gode løsninger (Dysthe, 2005).

Vi som ledere må være med å diskutere, fortolke og lage mening uten å dominere. Ved å stille åpne spørsmål, supplere, be om utdypinger, reformulere utsagn kan vi utnytte det dialogiske potensialet som finnes i kollegiet. (Bergstad, Enoksen, Johannessen og Skinnarland, 2009, s. 62).

Selv om rektor gjerne er den som starter og avslutter pedagogiske fellesmøter, er det vanlig at lærere underveis kommer med ytringer som gir konsekvenser for samtalen. Lederens rolle i dette kan være å legge til rette for ”plattformer” der meninger får utvikle seg, slik at man kan finne nye løsninger sammen. Rektors rolle anses som særlig viktig overfor spenninger og

uenigheter som kan føre til ”motstand og motmakt” (Ottesen, 2011, s. 279). For å i vareta skolens mandat, har rektor ”et moralsk ansvar både vis-à-vis personalet og overfor oppdragsgiver” (ibid). Dette innebærer blant annet at rektor må kunne bidra til å klargjøre skolens oppdrag for sine ansatte, at hun kan presentere handlingsalternativer og åpne for nye perspektiver, og at hun kan tydeliggjøre både rettigheter og plikter overfor de ansatte (ibid, s. 280).

Spenningsforhold og asymmetri mellom de ledede og ledelsen kan oppstå som en følge av ulike posisjoners makt i organisasjonen. Dialogen ses som et virkemiddel for å skape gode forbindelseslinjer mellom aktørene på de ulike nivåene:

Leders posisjon i organisasjonen og det maktaspektet som ligger til grunn for stillingen, fører ofte til et asymmetrisk forhold mellom leder og medarbeider. Leder kan gjennom måten hun bruker dialogen som et ledelsesverktøy, hvordan hun opptrer, og hvordan hun bruker språket, være med å utjevne forholdet. (Bergstad, Enoksen, Johannessen og Skinnarland, 2009, s. 57).

Ottesen (2011) fremhever begrepet *samtaler* i stedet for dialog, og foreslår språk som redskap for ledelse:

Der dialoger gjerne viser til en samtale med spesielle kvaliteter (Rams & Dahl, 1999), har samtaler ingen normative undertoner; de kan være gode og hensiktsmessige, eller de kan være unyttige eller skadelige. Samtaler kan skape harmoni og konsensus, men de kan også synliggjøre interessekonflikter, makt og asymmetriske relasjoner (Marková & Foppa, 1991), og vi bruker også språket til å påvirke og kontrollere. (Ottesen, 2011, s. 267).

Ottesen poengterer at ledelsen må være seg bevisst språklig samhandling mellom aktørene i virksomheten, og ikke minst vite hvordan språket fungerer som et verktøy ”til å skape mening og gi retning til skolens arbeid” (ibid, s. 266). Som et språklig forbilde kan rektor ”fremme kvaliteten på språklig samhandling, blant annet ved å være oppmerksom på hvordan hun selv er medskaper av mening og løsninger, og ved å skape rom for initiativ, improvisasjon og forhandling” (ibid).

Rektors kommunikasjon og relasjonsbygging i egen virksomhet kan bidra til å fremme samhandling som gir grobunn for god kvalitetsutvikling. Samtidig er kvalitetsarbeidet under påvirkning av rektors samhandling og dialog med styringsnivået over. Roald (2010) viser til en *kunnskapsutviklende styringsdialog* mellom skole- og kommunenivået som en innfalls-vinkel til å øke fokuset på kvalitetsvurdering. En slik dialog kan gjøres produktiv ved å

ansvarliggjøre rektor med tanke på planlegging, gjennomføring og oppfølging. I tillegg søker man å oppnå en læringsorientert tilnærming ved å trekke inn flere ansatte i møtene, slik at de blir teambaserte:

Senge (2006) sitt poeng med teamlæring kjem til uttrykk når informantane peikar på verdien av at både rektor og kommunalsjef tar nære medarbeidarar med i styringsdialogmøta. Dette kan motverke fragmenterte trekk i kommuneadministrasjonen som følgje av at leiaransvar er spreidd på ulike avdelingar for økonomi, personalarbeid, kompetansarbeid, planlegging og vurdering m.m. Teambaserte dialogmøte gir slik eit breiare grunnlag for felles forståing mellom skole- og kommunenivå der kunnskap blir kombinert og sosialisert på tvers av nivåa. (Roald, 2010, s. 275).

Gjennom teambasert samarbeid sikrer man å dele kunnskapen om og ansvaret for kvalitetsutviklingen på mange områder og nivåer. Man skal ikke se bort i fra at et utvidet nettverk som taler kvalitetsarbeidets sak, vil gi rektor en opplevelse av støtte, både fra skoleeiersiden og fra ansatte i egen virksomhet.

3.1.4 Oppsummering

Som påpekt, kan god kommunikasjon bidra til å styrke samarbeidet mellom skolens aktører på ulike nivåer. Bevissthet om hvordan språket på en side kan fungere positivt som et redskap for mening, læring og utvikling, og på en annen side kan virke negativt ved å synliggjøre interessekonflikter, makt og asymmetriske relasjoner, kan være vesentlig kunnskap for å kunne lede til gode samhandlingsprosesser i egen organisasjon (Ottesen, 2011, s. 267). Gjennom dialogiske arbeids- og samtaleformer åpner man for ytringer, spørsmål og forhandlinger som kan føre til at man finner nye løsninger og ser muligheter sammen. I et relasjonelt ledelsesperspektiv anses rektor å ha en sentral rolle for å sette i verk positive samhandlingsprosesser som bidrar til modning og læring hos den enkelte og for hele personalet.

3.2 Oppsummering av teoridelen

Kvalitetsbegrepet knyttes til skolens samfunnsmandat og til de intensjoner og krav som kommer til uttrykk både gjennom opplæringsloven, læreplanen og statens forventninger om å øke læringsresultatene. Diskusjonen om hva som kjennetegner god kvalitet i opplæringen bærer preg av en politisk verdidebatt hvor noen er opptatt av å forsvare fellesskolen, mens andre taler for en mer individ- og konkurranserettet opplæring.

Historien bak dagens kvalitetsføringer omhandler internasjonale og utdanningspolitiske bevegelser som har påvirket den norske skolepolitikken. OECD`s storskalaundersøkelser gir resultater og politiske føringer som påvirker vårt syn på kvalitet og hvordan vi ønsker å utvikle skolen. Regjeringen har som mål at norske elever skal kunne konkurrere med de beste i internasjonal sammenheng, ut fra intensjonen om at gode læringsresultater skal sikre fremtidig arbeidskraft, slik at velferdsnasjonen Norge ivaretar en bærekraftig utvikling.

Ansvarliggjøring i skolen omhandler både stat og kommuners kontroll og styring for å oppnå sentrale mål for opplæringen. Samspillet mellom myndighetsnivåene er sammensatt. De ønsker begge å oppnå legitimitet og godkjenning for egen styring. Staten ansvarliggjør og styrer kommunene med bestemt hånd, men er samtidig opptatt av egen rolle i oppgaven med å støtte de lokale myndighetene. Kommunene forholder seg til statens føringer, men oppfyller disse ulikt, ut fra hvordan de tolker bestemmelsene og utnytter eget handlingsrom.

Desentralisering av og i kommuner har medført at rektor, som skolens øverste leder, har et stort ansvar for å utvikle og fremme kvalitet i skolen. Rektors posisjon mellom skoleeier og egne ansatte kan oppleves som å stå i et spenningsforhold. For å mestre denne posisjonen er rektor avhengig av god samhandling med det kommunale styringsnivået og aktørene i egen organisasjon. Ledelse i dagens skole handler om å skape gjensidige tillitsforhold som åpner for refleksjon og tilbakemeldinger på tvers av flere nivåer. Selv om rektor balanserer mellom, på den ene side forvaltningsledelse og på den annen side pedagogisk ledelse, er det vesentlig at hun ser den administrative og pedagogiske ledelsen i sammenheng, slik at avgjørelser som tas på det ene området styrker det andre. Rektorrollen er sammensatt og krever god kompetanse på flere områder. Teorien vektlegger at kompetente skoleledelser utøver god profesjons- og læringsforståelse, har et godt begrepsapparat til å skape og delta i dialoger om kvalitet, og baserer skolens praksis på kunnskapsbasert kompetanse. Kunnskaps-

departementet og utdanningsforskere vektlegger formelle lederutdanninger som virkemiddel for å øke kompetansen blant rektorer.

Med utgangspunkt i et relasjonelt ledelsesperspektiv har rektor ansvar for å utvikle gode samhandlingsprosesser i egen organisasjon. Lederens kunnskap om språk og hennes kommunikasjonsferdigheter knyttet til dialog og samtale, ses som sentrale forutsetninger for å lykkes i samhandlingene med og mellom ulike aktører og kulturer. Ved å utvikle og investere i organisasjonens samarbeidskultur, legges grunnlaget for å fremme refleksjon, læring og utvikling på mange nivåer.

4. Metode og analyseperspektiv

I dette kapittelet redegjør jeg for eget forskningsdesign, det vil si mine metodiske valg for å kunne beskrive hvordan rektor praktiserer kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger. Refleksjoner knyttet til undersøkelsen gjøres transparente ved å vise hvordan jeg søker å gi et pålitelig forskningsbilde med troverdige beskrivelser av informantenes fortellinger. I tillegg viser jeg hvordan oppgavens sentrale begreper og spørsmål bidrar til å kategorisere og analysere funnene i forskningen.

4.1 Oppgavens forskningsdesign

Oppgavens forskningsdesign kan beskrives ut fra spørsmålene *hva* og *hvem* som skal undersøkes, og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s. 73).

Med utgangspunkt i problemstillingen var det sentralt å finne ledere som ønsket å beskrive egne erfaringer med å gjennomføre et kvalitetsutviklingsarbeid i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeier. Valget ble å gjennomføre intervjuer med to rektorer i en kommune på Østlandet, som jeg vet har et aktivt forhold til kvalitetsutvikling. Samtidig ønsket jeg å samtale med en skoleeierrepresentant, for å høre hans fortelling om kommunens satsingsområder og implementeringen av disse. Selv om det er rektorenes fortellinger som er de viktigste for studien, ble samtalen med skoleeierrepresentanten vurdert som nødvendig, for å kunne belyse felles målsettinger og sider ved et antatt spenningsforhold mellom de to ansvarsnivåene. Undersøkelsen ble gjennomført som tre individuelle kvalitative intervjuer, noe jeg videre gir en redegjørelse for.

4.1.1 Kvalitativt intervju fordi jeg liker samtalen som verktøy

Kvalitativ intervjuing tar, som Jette Fog sier med tittelen på sin bok om kvalitativ forskning (Fog 1994), utgangspunkt i samtalen. Den kvalitative forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligdage språk og uttrykksform. Formålet er blant annet å få brakt på det rene respondentens meningsrammer og opplevelse av begivenheter og handlinger. (Holter og Kalleberg, 2007, s. 16.)

Det kvalitative intervjuet ville med utgangspunkt i sitatet gi meg mulighet til å få frem informantenes opplevelse og erfaringer med kvalitetsarbeidet, sett ut fra deres kontekst og meningsrammer. Det var naturlig for meg å velge en kvalitativ metode for forskningsoppgaven, med den begrunnelse at jeg liker å samtale med mennesker og har en egeninteresse av å finne ut hvordan andre kommuner jobber med kvalitet i skolen. Siden kvalitativ intervjuing tar utgangspunkt i samtalen, ville det gi gode muligheter for å bli kjent med den intervjuede, organisasjonen og konteksten han eller hun er del av. Sistnevnte faktorer ses som vesentlige for å kunne gi mening til informantenes beskrivelser (Brandt i Holter og Kalleberg, 2007).

”Kvale legger vekt på at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives.” (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s.135). Mitt mål var å komme tett på intervjuobjektene for å få tykke beskrivelser av hvordan deres *hverdagsverden* opplevdes. Jeg ønsket å finne ut hvordan de sanset og erfarte mellommenneskelige samhandlinger i organisasjonen og mellom de ulike styringsnivåene. Jeg har slik sett benyttet en fenomenologisk innfallsvinkel, hvor fenomenet i oppgaven kan defineres som *kvalitetsledelse*, og målet for fordypning var å finne ut hvordan rektorene i undersøkelsen erfarte eget kvalitetsutviklingsarbeid i spenningen mellom egen organisasjon og skoleleiernivået.

For å komme tett på og få informantenes opplevelse av egen kultur og hverdagsverden, benyttet jeg mitt kjennskap til skolen som organisasjon og kommunen som system, som bakgrunn for samtalene. Min teoretiske kunnskap om kvalitetsutvikling og mine erfaringer som rådgiver for slikt arbeid, åpnet for en ganske direkte spørsmålsstilling i forhold til utvalgets egne refleksjoner omkring temaet kvalitetsledelse.

Enkelte forskere vil si at et intervju er, eller skal være, bygd opp som en diskurs mellom intervjueren og respondenten, intervjuet er med Mishlers ord en ”samtalebegivenhet” der deltakerne sammen skaper eller forhandler frem en eller flere felles meninger eller diskurser. (Holter og Kalleberg, 1996, s.16)

Jeg søkte å fremme samtalebegivenheter gjennom å være åpen, direkte og lede spørsmålene i retning av aktuelle og erfarte problemstillinger knyttet til kvalitetsutvikling i skolen. Et mål for samtalene var å opparbeide nok trygghet mellom de intervjuede og meg, slik at det ble rom for å stille diskurspregede spørsmål, også av mer kritisk karakter.

Opplysninger om det praktiske opplegget for intervjuene: Samtalene foregikk på den enkelte informants arbeidsplass, på rektorenes og den skolefaglig ansvarliges kontorer. Intervjuene kan kategoriseres som dybdeintervjuer, med en lengde på ca. en time per samtale. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, samtidig som jeg noterte stikkord underveis, for å holde fast ved viktige refleksjoner og utsagn som kunne lede til nye spørsmål og drøftinger.

4.1.2 Utvalg og kontakt

Oppgavens undersøkelse ble gjennomført i en kommune med i overkant av 10 000 innbyggere. Utvalget var som nevnt to rektorer og kommunens skolefaglig ansvarlige. Skolene som omtales er en 1-10-skole med 350 elever og i overkant av 40 lærere, og to barneskoler (en stor og en liten) med til sammen 365 elever og i underkant av 40 lærere. Rektorene ble foreslått av den skolefaglig ansvarlige, etter at jeg henvendte meg til ham med spørsmål om å gjøre undersøkelsen i hans kommune. I min henvendelse til skoleeier (den skolefaglig ansvarlige) uttrykte jeg et klart ønske om å samtale med skoleledere som var villige til å gi ærlige og fyldige beskrivelser av egen kvalitetsledelse. Ut fra denne forespørselen forespurte skoleeier to kvinnelige rektorer på mine vegne. Etter at de hadde bekreftet at de ville stille som intervjuobjekter, fikk jeg opprettet kontakt med dem via e-post. Den påfølgende kontakten mellom utvalget og meg gjaldt bestemmelsestidspunkt og sted for intervjuene. I tillegg sendte jeg avtalen for undersøkelsen (vedlegg 1) og intervjuguiden (vedlegg 2 og 3), hvorpå informantene bekreftet disse. Utvalget ble forsikret om at deres fortellinger og annen informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at oppgaven ville bli sendt dem i ettertid.

4.1.3 Trusler for utvelgelse

Jeg hadde aldri møtt skoleeier, rektorer eller andre ansatte i kommunens virksomheter før intervjuene. Nære bekjentskap representerte slik sett ikke en trussel for undersøkelsen. Min tidligere stilling som lærer og nåværende stilling som skoleeierrepresentant, ble heller ikke vurdert som et validitetsproblem, siden mine arbeidsroller er tilknyttet en annen kommune og et annet fylke, med beliggenhet flere mil fra undersøkelseskommunen.

Det var skoleeier som selv plukket ut mulige rektorer for mine intervjuer. Det kan ha medført en trussel for undersøkelsen, siden jeg ved første henvendelse ytret ønske om å samtale med ledere som var villige til å beskrive egen kvalitetsledelse *i spenningsfeltet mellom egen*

organisasjon og skoleeier. Den skolefaglig ansvarlige hadde med dette en viss mulighet til å sikre svar som samstemte med hans tanker om kommunens kvalitetssatsing. Ved kun å plukke blant lojale ledere, ville han kunne oppnå indirekte føringer på informantenes uttalelser. I ettertid har jeg har ingen mistanke om at skoleeier vurderte slik. Tvert i mot, oppfattet jeg både den skolefaglig ansvarlige og rektorene som ærlige og direkte i sine uttalelser. Som jeg vil vise i analysekapittelet, har ingen av informantene utelukket svar som kunne innebære kritiske holdninger overfor den andre parts arbeid. Jeg ser deres åpenhet og direkte uttalelser som en styrke for forskningen.

4.1.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet ut fra ønsket om å svare på problemstillingen. Spørsmålene ble laget med utgangspunkt i diskusjoner, teori og egne erfaringer om kvalitetsutvikling i skolen. Intervjuguiden som ble sendt utvalget i forkant og var ment å være retningsgivende, heller enn stramt strukturerende. Jeg ønsket å være åpen for at informantene kunne være med å forme innholdet i intervjuet, og meddelte dette i en e-post til utvalget en drøy uke i forkant av samtalene:

Jeg har lagt ved intervjuguidene, både til deg som skolefaglig ansvarlig og dere som rektorer, slik at det er åpent hva jeg kommer til å snakke med de ulike om. Overskriftene for hvert spørsmål er de viktigste - jeg har satt opp noen hjelpespørsmål under disse. Spørsmålene er veiledende - det er rom for å drøfte det dere er opptatt av i kvalitetsutviklingsarbeidet (Jølstad, 2011).

Som nevnt utarbeidet jeg to intervjuguides, en til rektorene og en til skoleeier, ut fra deres ulike roller og oppgaver. Hovedspørsmålene (overskriftene) i intervjuguiden til skoleeier var følgende:

1. Hva er bakgrunnen for kvalitetsutviklingsarbeidet?
2. Hvordan opplever du skolens læringskultur og rektor som pådriver?
3. Hva mener du er de viktigste suksessfaktorene for å lykkes med kvalitetsarbeidet?
4. Hvordan styrer og påvirker du som skoleeier ut fra disse suksessfaktorene?
5. Hvilke ressurser og handlingsrom krever kvalitetsarbeidet?
6. Har du noe annet du ønsker å påpeke?

Hovedspørsmålene (overskriftene) i intervjuguiden til rektorene var:

1. Hva er bakgrunnen for kvalitetsutviklingsarbeidet?
2. Hvordan oppfatter du skolens/lærernes kultur for læring?
3. Hva mener du er de viktigste suksessfaktorene for å lykkes med kvalitetsarbeidet?
4. Hvordan styrer og påvirker du som rektor ut fra disse suksessfaktorene?
5. Hvilke forventninger hviler på deg som rektor?
6. Hvilke ressurser og handlingsrom krever kvalitetsarbeidet?
7. Har du noe annet du ønsker å påpeke?

Under begge intervjuguider ble hovedspørsmålene supplert med tilleggsspørsmål som hadde til hensikt å tydeliggjøre spørsmålene/temaene jeg ønsket uttalelser om (jf. vedlegg 2 og 3).

Under teoridelen punkt 2.1.1 antyder jeg via Nyhus (2009) at man bør ha diskusjoner om hva som ligger i kvalitetsbegrepet, og velge et felles perspektiv for hvordan man ser og vurderer kvalitet i opplæringen. Derfor ble både skoleeier og rektorer bedt om å redegjøre for bakgrunnen til kvalitetssatsingen og innholdet i denne, slik at jeg kunne se hvilke forståelser av mål og begrunnelser som ble beskrevet. Spørsmålene om hvordan de oppfattet læringskulturen, skulle gi meg innblikk i hvordan informantene vurderte skolene; om disse ble beskrevet som lærende organisasjoner med gode samhandlingsprosesser i tilknytning til kvalitetsarbeidet (jf. 2.4.4). I tillegg ble skoleeier spurt hvordan han oppfattet undersøkelsens ledere som pådrivere for læringskulturen. Spørsmålet til rektorene om hvilke forventninger som hviler på dem, ble gjennom hjelpespørsmålet under knyttet direkte til problemstillingen: Hvordan opplever du å stå som ansvarlig for gjennomføringen i spenningen mellom skoleeier og egen organisasjon? Dette for å få beskrivelser om rektors ståsted og forhold til skoleeiers forventninger. En samtale rundt skoleeiers styring ville samtidig gi informasjon om det kommunale myndighetsnivåets ansvarliggjøring, det vil si hvordan skoleeier gjør rektorene ansvarlige for læringsresultatene (jf. 2.3.1). Spørsmålet hadde også til hensikt å lede inn på rektors forhold til egne ansatte og hennes relasjonelle ledelse for å få med både de endringsvillige og – uvillige i utviklingsarbeidet (jf. 3.1.1). Spørsmålene om hvilke suksessfaktorer informantene så som de viktigste, ble valgt for å fremheve deres opplevelse av mestring, og samtidig gi eksempler på gode praksisfortellinger som kunne spres videre til andre skoleledelser. Av samme grunn ble spørsmål om skoleeiers og rektorenes kvalitetsledelse, ut fra deres suksessfaktorer, stilt. Dette spørsmålet kunne åpne for å se likheter og

ulikheter i informantenes tiltak og handlingsvalg. Spørsmålet om ressurser og handlingsrom hadde til hensikt å fremskaffe beskrivelser knyttet til informantenes bruk av virkemidler og redskaper (jf. 2.3.2). Siden jeg ikke hadde nært kjennskap til undersøkelseskommunen før intervjuene, var hensikten med det siste spørsmålet i begge intervjuguider å åpne for informantenes egne sentrale tanker om kvalitetssatsingen. Det ville ut fra Mishlers ord kunne åpne for en "samtalebegivenhet" der informantene under intervjuet kunne skape eller forhandle frem flere meninger eller diskurser (Holter og Kalleberg, 1996, s.16).

Med utgangspunkt i enkelte spørsmål ble det påpekt fra Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste (2011) at jeg i min skriftlige og muntlige informasjon til informantene måtte gjøre dem klar over at jeg ønsket å få uttalelser om hvordan de ulike partene oppfattet hverandres arbeid og roller, etter det som omtales som tredjepersonsopplysninger i personopplysningsloven. Jeg synliggjorde derfor begge intervjuguidene for partene, samtidig som informasjon om frivillighet og konfidensialitet ble presisert.

Jeg ser i ettertid at intervjuguiden kan ha bli oppfattet som mer strukturerende enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Under intervjuene viste det seg at rektorene hadde forberedt seg godt. De hadde notert stikkord og setninger under hvert spørsmål. Muligens kan dette ha påvirket samtalene, selv om informantene forholdt seg positive til nye spørsmål og innfallsvinkler underveis, og samtidig brakte inn egne sentrale elementer i samtalen.

4.1.5 Etiske refleksjoner

Etiske refleksjoner er i stor grad knyttet til informantene og deres fortellinger. Fordi jeg ikke har publisert navn, hverken på kommune, skole eller personer i oppgaven, er intervjuobjektene sikret anonymitet. Sikring av data skjer på samme måte, gjennom full anonymisering av opptak. Et mål i skriveprosessen har vært å bruke informantenes fortellinger, og transkripsjoner av disse, i rett sammenheng. Det vil si at jeg ikke har skapt nye sannheter ved å trekke utsagn og sitater ut fra sine opprinnelige sammenhenger. Informantene skal kunne kjenne igjen historiene sine. En slik etisk grunnholdning kan være med å gi forskningen troverdighet, noe jeg videre vil redegjøre for.

4.1.6 Oppgavens pålitelighet og gyldighet

Validiteten i oppgaven er knyttet til om jeg som forsker har klart å få frem informantenes sanne fortelling, og om resultatet i ettertid gir et troverdig bilde av deres profesjonelle hverdagsverden (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2009). Gyldighetskrav som kan ha spilt inn på slutningene i oppgaven blir vurdert å gjelde generalisering, min nærhet til informantene, egen forforståelse og hvordan jeg klarer å holde kontakten mellom forskningsproblem, teori, data og analyse. Et kjennetegn på god kvalitet i en kvalitativ studie er at man klarer å skape sammenheng i forskningen og følge ”den røde tråden” fra start til slutt (Larsson, 2005).

Selv om intervjuene ga meg som førstegangsforsker en opplevelse av å få informantenes ”fortrolige historier”, kan jeg ikke være sikker på om det faktisk var slik. Alternativt var det den ”autoritative fortellingen” eller ”søndagsfortellingen” jeg tok del i. Møller (2004) skriver, med utgangspunkt i teorier av Connely og Clandinin, at den autoritative fortellingen gjenspeiler overordnede føringer og styringer som ligger til grunn for et endringsarbeid. Ut fra min forskning ville informantene i et slikt bilde kunne fremlegge historier som samsvarte med forventningene til de kommunale myndighetene, siden rektorene var klar over at jeg også skulle intervjuer skoleeier. Den fortrolige fortellingen blir fortalt når informantene stoler på at deres formidling ikke misbrukes, mens søndagsfortellingen ville være den ideelle historien som gir det bildet av virkeligheten som informanten ønsker å være en del av (ibid). Førstnevnte og sistnevnte fortelling ville ikke gi et tilstrekkelig virkelighetsnært bilde av informantenes livsverden. Selv om jeg ikke kan være sikker på at jeg har oppnådd en fortrolig fortelling, har jeg tolket det slik. Jeg begrunner det blant annet ut fra rektorenes behov for å sikre anonymitet rundt sine beskrivelser: I en tidlig e-post skrev jeg at alle opplysninger om skoler, rektorer og skoleeier ville bli behandlet konfidensielt, og jeg gjentok dette muntlig før intervjuene startet. I tillegg forsikret begge rektorene seg om underveis i intervjuet at dette faktisk var tilfelle.

Larsson, 2005, s.23 skriver: ”Om man inte ger en fyllig beskrivning av en kulturs konkreta vardag och signifikanta innebörder, förlorar analysen sin mening. Man vet inte vad en beskrivning egentligen betyder.” For å kunne gi oppgaven den troverdighet som god forskning krever, er beskrivelsene av kulturen og konteksten til de to rektorene benyttet som virkemiddel for å skape mening. Dette kommer til uttrykk under analysen (jf. kapittel 5).

Som nevnt ble undersøkelsen gjennomført i en kommune hvor jeg hverken kjente lærere eller ledere i skolesystemet, ut fra et ønske om at min stilling som rådgiver for skoler og skoleeier ikke skulle representere en trussel for undersøkelsen. Det er likevel slik at min rolle knyttet til skoleledelser og utvikling av kvalitet i et kommunalt system, kan ha påvirket oppgaven. Larsson (2005) skriver at en trussel for god validitet kan være at forskere ikke er klar over, eller later som om de ikke har noe perspektiv. Jeg er klar over at min forforståelse av fenomenet "kvalitetsledelse" er preget av egen bakgrunn. Det kan være både en styrke og en svakhet at jeg kan gjenkjenne den skolefaglige ansvarlige sin fortelling og til dels rektorenes fortellinger, og kan identifisere meg (kanskje for sterkt?) med deres beskrivelser. Jeg innser også at jeg ikke lenger, og i samme grad som med ledere, kan identifisere meg med lærere i skolen. Slik sett vil jeg ha mindre nærhet til uttalelser som omhandler deres situasjoner og handlinger.

Et annet mål for arbeidet har vært å jobbe for å skape harmoni mellom forskningsspørsmål, antakelser, datainnsamling og analyseteknikk (Larsson, 2005). Gjennom skriveprosessen har jeg tatt sikte på å holde kontakt med forskningsproblemet og se den "røde tråden" fra start til mål.

Förståelse faller alltid, enligt hermeneutiken, tillbaka på att delen måste relateras till en helhet för att ge någon innebörd över huvud taget. Det finns alltid en tolkning i all meningsfullt tänkande och fakta är alltid perspektivberoende. Redan vid första mötet med det som skall tolkas, har vi en föreställning om vad det betyder, vi har en förförståelse. Det är denna förförståelsen som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att explicitgöra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig (Larsson, 2005, s. 18).

Sitatet over har bidratt til å bevisstgjøre egen tenkning rundt retning og holdepunkter for oppgaven. Jeg har søkt å se samsvar mellom deler og helhet. Ved å spørre om det er harmoni mellom forskningsspørsmål, antakelser, datainnsamling og analyseteknikk har jeg tilstrebet å sikre en intern logikk i det jeg har skrevet (ibid, s.20). Samtidig har jeg, gjennom å eksplisittgjøre for eget perspektiv og egen forforståelse, forsøkt å gjøre utgangspunktet for mine tolkninger tydelige (jf. punkt 1.1 og 4.1.7).

"Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet" (Kleven, 2005, s. 160). Oppgavens undersøkelse kan være relevant for skoleledelser som jobber med kvalitetsutvikling. En begrensning er likevel at

den vanskelig kan generaliseres som den type forskning som gir ”de riktige svarene”, ut fra at det bare er tre informanter fra den samme kommunen som er intervjuet. Deres beskrivelser kan brukes som drøftinger inn mot teori, og til å utvikle spørsmål og begreper som kan oppleves å ha gyldighet for skoleledelser som jobber med samme fenomen.

Som en oppsummering ser jeg at egen bakgrunn som rådgiver for skoleeier kan ha influert på egen forforståelse, og påvirket møtene med informantene, deres beskrivelser og min tolkning. Målet har vært å være bevisst egen rolle gjennom hele prosessen. Gjennom rolleavklaringer før intervjuene, åpenhet om mulige perspektiver og ved å holde fast på hensikten med oppgaven, har jeg forsøkt å gjennomføre forskningsprosessen på en ryddig og troverdig måte. Jeg har samtidig hatt et klart mål om å se den røde tråden i oppgaven, slik at besvarelsen danner et helhetlig bilde av forskningen.

4.2 Analyseperspektiv

Oppgavens analyseperspektiv tar utgangspunkt i problemstillingen, valgt teori og spørsmål som ble stilt under intervjuene. Her redegjør jeg for de spørsmålene som bidrar til å kategorisere og analysere funnene i undersøkelsen.

Kategoribasert analyse er den mest vanlige analyseformen i kvalitativ samfunnsforskning (Holter og Kalleberg, 1996). For å komme frem til egnede kategorier for oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva forteller rektor og skoleeier om målet for kvalitetsutviklingen, og hvordan defineres kvalitetsbegrepet? Hva forteller rektor om egen ledelse for å nå målet om økt kvalitet? Hvilke virkemidler og redskaper anvender rektor? Hva forteller rektor om å stå i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeier? Hva forteller skoleeier som kan supplere eller støtte rektors fortelling?

Ut fra spørsmålene har jeg kommet frem til følgende tre kategorier: 1) Felles mål, 2) rektors ledelse og 3) virkemidler og redskaper. Skissen under synliggjør hvordan jeg ser rektor som en sentral ansvarlig mellom to ulike nivåer; skolen og skoleeier. Selv om skoleeier ikke er valgt som en egen kategori under analysedelen, representerer hans fortelling et viktig supplement til rektorenes beskrivelser.



Fig. 1 – Skisse som viser utgangspunktet for oppgavens analyse

I det videre arbeidet vektlegger jeg å besvare spørsmålene i skissen for å kunne gi en deskriptiv analyse knyttet til problemstillingen. Strukturen i neste kapittel er bygget opp ut fra valgte kategorier.

5. Analyse – Felles mål, rektors ledelse og virkemidler og redskaper som utgangspunkt for kvalitetsutvikling

Først litt informasjon om kommunestrukturen, som bakgrunn for å komme inn på felles målsettinger mellom skole- og skoleeiernivået: Undersøkelseskommunen kan under intervjuene beskrives som en to-nivå-kommune, men som i løpet av inneværende år har som mål å etablere en ny struktur med skolesjef og en fagenhet med beslutningsmyndighet overfor skolene. Det kommer frem gjennom intervjuet med den skolefaglig ansvarlige at to-nivå-modellen har vært frustrerende å jobbe under, ut fra at skolene har vært usikre på hvem de skal henvende seg til i ulike saker. Den skolefaglig ansvarlige har ikke sittet med samme myndighet som rådmannsnivået, og har derfor ikke kunnet hjelpe skolene i saker hvor viktige beslutninger må fattes. Kommunalsjefen på den annen side, har ikke innehatt den samme skolefaglige kompetansen som den skolefaglig ansvarlige, og har slik sett ikke kunnet ta beslutninger med bakgrunn i en like god forståelse for skolens samfunnsoppdrag, kultur og virke. I mine beskrivelser omtales den skolefaglig ansvarlige også som skoleeier, nettopp fordi rektorene i undersøkelsen anser han som sin leder for det pedagogiske arbeidet.

5.1 Felles mål

Den første analysen omhandler felles målsettinger for kvalitetsarbeidet i undersøkelseskommunen. Samtalene, både med den skolefaglig ansvarlige og de to rektorene danner grunnlaget for det som beskrives, ut fra spørsmålene: Hva forteller rektor og skoleeier om målet for kvalitetsutviklingen, og hvordan defineres kvalitetsbegrepet?

Til tross for undersøkelseskommunens uttalte satsing på kvalitet i skolen, finnes ingen politisk nedfelt handlingsplan som begrunner eller beskriver kommunens valg av mål, målindikatorer, strategier eller tiltak for kvalitetsutviklingsarbeidet. Den skolefaglig ansvarlige sier at de ikke har tid til å skrive ”fine” planer, og hevder samtidig at detaljerte planer i noen grad kan virke begrensende på utviklingsarbeidet, fordi de gjør systemene mindre motakelige for impulsive ting som dukker opp underveis. Et eksempel som gis, omhandler skolenes felles satsing for å utvikle gode læringsmiljøer, hvor de har benyttet et tilbud som

plutselig dukket opp fra et utenforstående kompetansemiljø, og som har bidratt til økt fokus og kompetanseutvikling innen temaene læringsmiljø og klasseledelse.

Som virkemidler for å sikre at signaler og drøftinger om felles satsinger blir ivaretatt, forteller den skolefaglig ansvarlige om driftsmøter annenhver uke og skoleledermøter ca. hver fjerde uke. Rektorene stiller på driftsmøtene, mens både rektorer og undervisningsinspektører deltar på skoleledermøtene. Sistnevnte er møter hvor temaer av pedagogisk og organisasjonsmessig karakter tas opp:

Og da ligger det jo diskusjoner i hva vi holder på med, hva gjør vi og så blir vi enige. Vi lar den enkelte rektor vise fram hva de arbeider med, hva de får til da, innafør de områdene som vi satser på. Nå har vi blitt enige om i år, ikke sant, på møte, at nå skal vi satse på klasseledelse, også hører jeg da i hvert skoleledermøte, når vi har sånn utviklingstid, så hører vi hva de driver med i læringsmiljø og klasseledelse.

I tillegg til satsinger på læringsmiljø og klasseledelse, går det frem at kommunens kvalitetsutviklingsområder omhandler lesing gjennom "LUS" (leseutviklingsskjema), et matematikkprosjekt med ressurslærere på hver skole, klasseledelse og vurdering for læring knyttet til porteføljemetodikk. Hovedmålet med de ulike satsingsområdene er å øke elevenes læringsutbytte. Skoleeiers og rektorenes samlede bilde av satsingene ble formidlet muntlig. Den ene rektoren skisserte strukturen over satsingsområdene på et ark, som jeg har prøvd å gjenskape som en *krakkmodell* med tre hovedsatsingsområder:



Fig. 2 - Kommunens satsingsområder for å utvikle kvalitet i skolen

Det er tydelig at et godt læringsmiljø ses som en sentral forutsetning for å nå målet om økt læring. Skoleeier forklarer at dette har sitt utspring i ønsket om å gi begrepet *tilpasset opplæring* et innhold for skolene. For å oppnå en bedre forståelse av begrepet og for å kunne omsette dette i praksis, startet de med mappemetodikk, også omtalt som portefølje, etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Portefølje brukes som et verktøy for å bidra til å gi den enkelte elev tilpasset opplæring, og for å sikre synliggjøring og oppfølging av elevens læring og utvikling gjennom hele grunnskoleløpet. Frem til i dag har skolene gradvis og med få unntak, jobbet med å innføre portefølje. Den skolefaglige ansvarlige knytter satsingen på porteføljemetodikk til satsingen på vurdering for læring. Han forklarer:

For to år siden kom jo den nye vurderingsparagrafen, ikke sant, med ganske spesifikke krav til undervisvurdering. Og portefølje passer jo som hånd i handske til den paragrafen, ikke sant, så da er det i ettertid da, gitt et pålegg til skolene om at de skal drive med dette.

Begge rektorene støtter skoleeiers syn på hvilke områder som er kommunens felles mål for kvalitetsutviklingsarbeidet. Det er tydelig at de alle vektlegger skolens hele samfunnsmandat som mål for kvaliteten, med en klar oppfatning av at elevenes læringsmiljø og sosialisering, er viktige forutsetninger for faglig læring og utvikling. Den ene rektoren omtaler læringsmiljøet som ”selve paraplyen” over de andre satsingsområdene. Kvalitetsbegrepet defineres slik sett bredt, både av skoleeier og de to rektorene. Hele skolens samfunnsmandat vektlegges, og fundamentet for læring er knyttet til målsettinger om et trygt og godt læringsmiljø.

5.2 Rektors ledelse

Hva forteller rektorene om egen ledelse for å nå målet om økt kvalitet, spesielt med tanke på utvalgte satsingsområder? Hva forteller de samtidig om samhandlingen med skoleeier, og om å stå i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeier?

Rektorene i undersøkelseskommunen, fremstår som eksempler på ledere som er reflekterte og praktiske, uten formell lederutdanning. Den ene rektoren (rektor B) forteller om sin bakgrunn for å lede basert på erfaringer; først som lærer på en annen skole i kommunen, før hun overtok som inspektør og deretter som rektor ved nåværende 1-10-skole. Hun har vært rektor i ca. tre år ved denne skolen. Den andre rektoren (rektor A) forteller at hun først var leder på en liten skole, og at hennes resultater og erfaringer derfra har brakt henne videre til en større

skole, i tillegg til den første. Sistnevnte er leder for to skoler i dag, og har fungert slik de siste to og et halvt årene. Begge rektorene har byttet skoler underveis i karriereløpet, og kommer slik sett ikke inn under betegnelsen ”best blant likemenn”, som har vært en vanlig betegnelse på rektorer som har gått gradene på en og samme arbeidsplass (Møller, 2004).

5.2.1 Rektors grep for kvalitetsutvikling

Rektorene i undersøkelsen forteller om organisasjoner bestående av ulike aktører og kulturer. De tre skolene som det blir referert til, har både lærere som kan omtales som positive endringsambassadører, men også lærere som kan oppfattes som skeptiske til forandringer. Med utgangspunkt i målet om å utvikle læring på mange nivåer, anses det å være en lederoppgave å skape samhandlingsprosesser som bidrar til refleksjon og modning, for den enkelte, men også for hele organisasjonen (jf. punkt 3.1.1). Begge rektorene har tanker om hvordan de som ledere har tatt og tar grep om kvalitetsoppdraget, og hvordan de forsøker å utvikle skolen som en lærende organisasjon, med spesielt fokus på felles satsingsområder. Både rektor A og rektor B presiserer at de har et langsiktig perspektiv på endring og utvikling i egne virksomheter, og at de ut fra dette anser 2-3 år som rektor som forholdsvis kort tid.

Rektor A forteller at hun har et klart bilde av de kommunale satsingsområdene, og vektlegger at hun med utgangspunkt i dette meddeler klare forventninger til sine ansatte. Hun gir et eksempel på egen tydelighet i forbindelse med et tidligere pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til føringer om tilpasset opplæring ved den minste skolen hun er rektor ved:

Jeg gjorde noen helt konkrete ting. Jeg sa til lærerne at dere må lage en arbeidsplan for hver enkelt elev, og de må sitte annerledes enn de sitter nå i klasserommet. Så jeg hadde veldig tydelig styring.

Erfaringene som rektor gjorde under utviklingsprosjektet om tilpasset opplæring, er noe hun har ønsket å ta med videre til den andre skolen som hun er rektor for. Hun presiserer at det er de ansattes holdninger som er sentrale for å kunne skape utvikling, og forteller om erfaringer ut fra lærernes holdningsendringer ved den lille skolen:

Jeg påla dem å gjøre ting for å få til endringer. Og da skjedde en holdningsendring. Men det var ikke en helt bevisst tanke fra meg når jeg gjorde det. Men det var nok en ubevisst tanke, fordi jeg så jo at det skjedde... Men jeg kjente hver eneste en av dem veldig godt. Jeg støtta dem hundre prosent underveis. Jeg var der, jeg hadde et bilde

av dem... de skulle over en svær topp hvor du liksom... noen raste av gårde så du måtte nærmest bremse dem... noen datt og gikk feil vei... og du måtte få dem inn igjen og... og det var veldig interessant.

Vi snudde holdningene til lærerne veldig, og de er så åpne for utvikling, og de er så pedagogisk tenkende... Det er så forankra i dem. Det var holdningene, og det var tøft det vi gjorde den gangen.

Rektor A har sett at gjennom å pålegge til handlinger knyttet til et pedagogisk utviklingsarbeid, har mange av de ansatte endret holdninger i løpet av prosessen. Men hun vektlegger at for å kunne pålegge endringsoppgaver såpass tydelig som hun har gjort, er det viktig å kunne følge opp og støtte den enkelte underveis. Tett oppfølging har vært mulig å utøve overfor lærerne ved den lille skolen, mens ved den store skolen har hun mange flere ansatte, som tilsier at hun ikke har den samme tiden til den enkelte. Rektor forteller om hvordan hun følger opp satsingene på sistnevnte skole i dag:

Det blir ikke så mye på den enkelte på den måten, syns jeg, men jeg følger opp og spør hvor langt de har kommet, og vi har medarbeidersamtaler, og i medarbeidersamtaler så har jeg disse satsingsområdene som en del av det. Men jeg er altfor lite tett på hver enkelt lærer.

Hun forklarer at hun i tillegg til å ha mange ansatte, også er virksomhetsleder for to skoler, og at det medfører flere administrative oppgaver enn tidligere. Hun sier samtidig at mindre involvering i den enkeltes arbeid også i noen grad skyldes kulturen ved den store skolen:

Det er også med kulturen, for jeg begynte med å være litt rundt i klasserommene, og de er ikke vant med det i det hele tatt. Det de var vant med, var mer hvis det fungerte greit, så brydde ikke ledelsen seg. Det har de vært tydelig på overfor meg, så det kan jeg jo si... Mens her begynner noen å bry seg lissom, så de var ikke vant med det.

Rektor A trekker frem en måte å organisere arbeidet med satsingsområdene på, som hun har stor tro på. Hun ønsker å sikre implementering og spredning av det som gjøres på en annen måte enn før, og forteller at hun etter en matematikkonferanse i Trondheim har startet med å fordele oppgaver på teamene, ut fra hva som er mest viktig for dem:

Så nå har jeg begynt med at... vi kommer til å ha hver tredje onsdag, eller vi har det nå... det kan godt hende at det blir oftere..., så har vi noe som heter teamaktiviteter. Og der jobber hvert trinn, altså 1. trinn, 2. trinn... hvert trinn gjør forskjellige ting – ikke de samme tinga. Og det er det som er så geniale med det, og det er jo så enkelt og det er sikkert mange skoler som driver sånn..., men jeg har aldri tenkt å gjøre det... jeg har bare vært her i to og et halvt år... Første gangen jobba 5. trinnet med nasjonale prøver. Det er så viktig at vi får jobba med veien videre i nasjonale prøver. Hva skal vi bruke resultatene til? De fikk to onsdager som de bare jobba med det.

Men det trenger jo ikke de andre teamene å jobbe med., det er i femte først og fremst, selv om de andre skulle inn å få resultatene, og engelsklærerne måtte være med på det., så er det de som skulle konsentrere seg om det...

Rektor B har også tatt grep om organiseringen av teamene. De aller fleste lærere hører hjemme på ett team. Rektor sier at hun også ut fra hensynet til en 1-10-skole med syv skolebygg, har måttet strukturere godt for å få hverdagen til å gå opp tidsmessig, slik at lærerne ikke må bruke hele friminutt til forflytninger.

Rektor B fokuserer også på tidsaspektet i forhold til egne målsettinger om å få til endringer. Hun har jobbet som rektor ved skolen i ca. tre år, og har et bevisst forhold til at ting tar tid, og at man ikke kan klare å utvikle en hel skole i løpet av en treårsperiode:

Du spør, har jeg satt meg noen x antall år, og for noen deler av jobbingen så har jeg jo det. Og for at ting skal skje, så setter du frister for lærerne dine underveis, for det er en viktig del av det også, at du er tydelig i forventningene dine til lærerne dine. Samtidig så vet du at du har lærere som ikke gjør det de skal, og så må du på en måte oppdage, hvem er det, og så følge de opp i systemet.

Til tross for at rektor B ser utfordringer i systemet, både med tanke på enkeltlærere og det at hun er leder for en 1-10-skole med ulike ansatte og kulturer, gir hun et positivt bilde av egen rolle i forhold til felles satsingsområder:

Jeg føler som ny rektor at jeg har veldig stor innflytelse på en måte på hva jeg kan ta opp her, men at det er i samarbeid med de andre rektorene på rektormøtet og med skolefaglig ansvarlig.

Rektor B sier at kvalitetsarbeidet blir til mens en går, og vektlegger på samme måte som skoleeier, at det er positivt at man kan benytte tilbud om kurs og kompetanseutvikling som dukker opp underveis. Selv om hun og de andre rektorene ikke har en klar systematisk plan for de valgte satsingsområdene, påpeker hun at hun setter av tid til satsingene på egen tidsoversikt (årshjul) og slik sikrer felles tid til implementering og gjennomføring. Hun forklarer hvordan hun ser kvalitetsutviklingsområdene i sammenheng med hverandre, og viser som et eksempel hvordan matematikksatsingen ses i relasjon til de andre satsingsområdene:

Så har du matematikkprosjektet. Matematikkprosjektet kan du si kanskje er en smal nisje, men nei, det er det ikke, for det går på læringsutbyttet til elevene, som igjen går på læringsmiljø. Så den er utrolig viktig, og når det da favner hele barneskolen (hun tenker da på lærere som er tilknyttet prosjektet), og noen på ungdomsskolen, så kan

det bli en veldig viktig endring på vår praksis innenfor matematikk, men også for de andre fagene.

Rektor B forteller at hun som leder ”lager de røde trådene”, og at hun ”lander ballene” som kommer fra den skolefaglig ansvarlige. I dette ser hun plangruppa som et vesentlig forum for å spille inn nye forslag om endringer og utvikling. Rektor påpeker at det er svært viktig å ha med seg lærerne, og at de som utøvende aktører ser nytteverdien av det skolen skal satse på. Hun forteller at plangruppa representerer hele spekteret av lærere, og at hun derfor må ha med seg ”et par ekstra svar på lur”, for å sikre at hun også får med seg de som kan stille seg kritiske til hennes forslag.

I likhet med rektor A vektlegger rektor B at hun må utøve tydelighet for å få til endringer og til å synliggjøre hva skolen står for.

Det å være tydelig leder er å være tydelig i forhold til kommunikasjon, i forhold til felles ting vi skal gjøre eller ikke gjøre, eller hva vil jeg stå for som skole.

Når jeg spør om hvordan hun forholder seg som en tydelig leder, og spesielt overfor ansatte som ikke følger opp felles avtaler, svarer hun:

Et eller annet mot burde man hatt da. Og det tror jeg at jeg har blitt bedre på i løpet av de tre årene som rektor her, men det er ikke noe morsomt å ta sånne samtaler. Jeg prøver å ta det så fort som mulig, for da er det på lavest nivå av konflikt, rett og slett. Og da er det kanskje mulig å gjøre noe med det. Men jeg har egentlig blitt litt bedre og litt flinkere på det og, fordi jeg skjønner at i alle mulige sammenhenger her, så er det jeg som er den voksne på en måte. Altså høres det veldig rart ut, men det er jeg som må rekke ut hånda, prøve å finne en ny løsning sammen med de det eventuelt gjelder... Det er veldig mange tilpasninger som skal til for personalet ditt, det er det ene, og så vet du at du må håndtere den sånn og den sånn... Sånn er det – mennesker i systemet hele veien.

Hun fortsetter:

Men tilbake til mot, det motet mitt kommer med mer og mer erfaring, rett og slett, og at jeg har skjønt at jeg faktisk har en makt. Og makt kan være veldig positivt.

Rektor B gir eksempler på hvordan hun har håndtert personalsaker og hvordan hun har sett seg nødt til å ta upopulære avgjørelser uten støtte fra lærerne. Hun forteller at det har vært tøft, men legger til at så lenge hun er trygg på egne valg og handlinger, kan hun tåle mye.

Til spørsmål om hvordan hun følger opp elevenes læringsresultater svarer hun:

Jeg får inn alle kartleggingsresultater fra lærerne mine, og der jeg ser det er fryktelig dårlige resultater eller elever i krise... så går jeg gjerne direkte til lærerne og spør, hva gjør dere med dette her? Jeg får ikke gjort det med alle, men jeg gjør det med noen, noen som jeg ser da er langt under... systematisk... en hel klasse som ligger under et eller annet... det går jo ikke an... Da er det noe galt som vi i systemet gjør. Og vi i systemet, da mener jeg lærere, for jeg er ikke inne i det systemet direkte. Og så har vi en diskusjon på det... Det kan hende at det er mer ressurser, men det kan også være en dreining i forhold til hva de har gjort eller ikke har gjort, eller tolking av resultater.

Rektor B forteller om et nytt tiltak for å øke leseferdighetene på ungdomstrinnet. Hun sier at neste år skal alle elever lese 20 minutter hver dag, som en del av lesesatsingen:

Det neste grepet som skal inn her er det at neste år, dette vet ikke lærerne mine om enda... Neste år så skal alle elever lese tjue minutter hver dag på ungdomsskolen. Spiller ingen rolle hva slags fag, men åttende, niende og tiende skal ha tjue minutter lesing hver eneste dag.

Jeg spør hvem som har bestemt det, og hun svarer umiddelbart og kontant med eget fornavn. Når jeg spør om lesetiltaket er en helt legitim og grei påleggelse for henne å komme med, så er svaret:

Å nei, nei, nei! Da skal vi inn i plangruppa, vi har allerede begynt å diskutere det i plangruppa. Allerede refererer jeg til gode undersøkelser gjort andre steder, at dette gir en effekt. Vi har hatt et åttende trinn som har gjort det veldig dårlig på nasjonale prøver som trenger dette grepet her. Da bruker jeg det for alt det er verdt. Og så fortsetter jeg å plante dette her, og så tar vi opp lesingen. Så har vi en språkstimuleringsplan som alle er forpliktet på i ... kommune, så tar jeg opp den, jeg tar den på medarbeidersamtale, jeg tar opp alle planene våre... Hvilke planer forholder du deg til og hva gjør du ikke? Og så, så til slutt (banker i bordet), en eller annen gang – juni, så er dette bestemt. Men i utgangspunktet er det jeg som bestemmer det, men jeg bare sprer det utover og prøver å få med meg disse.

Rektor B er ivrig og entusiastisk når hun beskriver prosessen for å få de andre ansatte med på tiltaket som kan bidra til å bedre elevenes leseferdigheter. Det er tydelig at dette er noe hun brenner for og har tro på at hun skal klare å nå frem med.

Som vist tar de to rektorene flere grep for å fremme god kvalitet og læring i egne organisasjoner. Grepene eller handlingene, som her kommer frem, kan oppsummeres gjennom begrepene tydelighet, oversikt, planlegging, organisering og kommunikasjon: Begge viser at de er tydelige overfor personalet med tanke på forventninger om ansvar og utvikling. Rektorenes oversikt handler om egne planer, eller årshjul, som viser når de ønsker å sette aktuelle satsingsområder på dagsorden i personalet. I tillegg påpeker de viktigheten av å ha

oversikt over og kjennskap til egne ansatte, slik at de kan følge opp de enkelte ut fra individuelle forutsetninger og hensyn. Både rektor A og rektor B forteller om planlegging av temaer for diskusjoner under medarbeidersamtaler, plangrupper og fellesmøter. De bruker organisering av team og fellestid for å sikre gode konstellasjoner og fremdrift. Som jeg vil komme tilbake til under punkt 5.3, ses kommunikasjonen som det viktigste redskapet for å få med seg de ansatte i riktig retning. Rektor B viser hvordan hun, gjennom kommunikasjon i kombinasjon med strategiske valg, sprer budskapet sitt og bearbeider sine ansatte for å få dem til å tro på hennes føringer. Det er lett å se at hun bereder grunnen for et lesetiltak, slik at hun er sikker på at hun vil klare å få dette gjennomført.

5.2.2 Uavklarte spenninger?

Ut fra både rektor A og rektor B sine beskrivelser, tolker jeg deres forhold til skoleeier som tillitsfullt og åpent. De opplever ham som støttende, selv om de sier at han er noe utålmodig med tanke på resultater og framdrift: Rektor A forteller:

Og de forventningene de hadde til meg da jeg ble rektor her også... Det var litt sånn hoff! Både foreldrene og kanskje ... (navnet på skoleeier) til dels også, at da skulle jeg revolusjonere denne skolen på en – to – tre.

Hun fortsetter:

Jeg følte nok et press fra ... (navnet på skoleeier) på at det skulle... men han har jo ikke vært tydelig på det... Det er mer min følelse av det. Og der har jeg bremsa. Jeg har bare sagt at jeg må bruke tid.

Med utgangspunkt i at hun kom fra en skole som hadde vært gjennom en positiv utvikling, til en skole hvor hun opplevde mange lærere som skeptiske og tilbakeholdne overfor endringer, forteller rektor A at hun måtte dempe presset på skoleeiers forventninger i starten:

Den høsten jeg begynte her så starta vi med LUS, hvis du veit hva det er... Vi starta med LUS og da sa jeg, da kan ikke jeg begynne med portefølje her nå. Da skulle alle i ... (kommunen) ha LUS. Da konsentrerte jeg meg om det, og så sa jeg, så får portefølje vente. Jeg må gå noen små skritt her.

Rektor A forteller om de mange satsingene de siste årene, og om et stort press på skolene for å utvikle seg og få til gode læringsresultater:

Samtidig oppi dette begynte de med voldsom kartlegging i kommunen. Sånn at det har vært flere ting som de har klaga på her, som ikke har gått på meg og i det hele

tatt, men pålegg fra... og jeg vet ikke hvem jeg skal si..., for det har ikke akkurat vært ... (navn på den skolefaglig ansvarlige) heller, for det har vært en gruppe som ble nedsatt for å se på kartlegging... Pedagogisk konsulent var med på den. Så den kom, og den blei veldig omfattende, også i forhold til hva de skal kartlegge nå på hvert trinn, i forhold til hva de gjorde før. Og så kommer portefølje da, som de her får når de andre har begynt å implementere det. Også begynte vi med LUS, så du kan jo tenke deg...

Rektor forteller at det har vært mange ting å forholde seg til, men at det nå har roet seg. Hun fremstår som klar og uredde når hun snakker om hvordan rektorgruppa har gitt sine signaler til skoleeier om å roe ned:

Rektorene har vært veldig tydelig overfor ... (navn på skoleeier) at nå må vi ikke ta mer nytt. Nå må vi få lov til å innarbeide det vi har.

Rektor B beskriver forholdet til den skolefaglige ansvarlige på nesten samme måte som rektor A. Det kommer tydelig frem at de begge opplever forventninger, men at forholdet til den skolefaglige ansvarlige er trygt og åpent nok til at de fremstår med sine tanker om dette under intervjuene. Rektor B forteller:

Han er en ivrig type. Han vil så mye for skolen, så det hender nok at vi rektorene er mye mer..., vi sier, nei dette kan vi ikke gjøre fordi vi må ha mye mer tid til det og det, ikke sant? Og han forstår det, absolutt. Men han har ambisjoner for ...skolen.

Jeg spør hvordan hun merker at han er ivrig, om det for eksempel skyldes etterspørring. Hun svarer:

Nei, det er ikke den store etterspørringen. Men det er..., han legger fram ivrig nye ting på møter, og gløder..., han er en glødende person. Og helt tydelig både glad i elever, altså spesielt glad i elever, og det er også litt spesielt for å ha den rollen, så er han så tydelig opptatt av elevene, og at elevene i første rekke skal få det de skal ha. Så han er opptatt av kvalitet, og han ivrer når han forteller om nye ting, og han tar imot nye baller fra fylkesmannen, og vi får nye prosjekter.

Intervjuene med rektorene gir et bilde av et godt og åpent forhold mellom virksomhetsledere og skoleeier. Den skolefaglig ansvarlige sier selv at han er ofte på besøk i skolene, og rektorene bekrefter at de ser ham en god del. Spenningene mellom de to partene kan, ut fra rektorenes fortellinger, ikke karakteriseres som uavklarte. Det er tydelig at de er klar over skoleeiers forventninger, og kan gå i dialog med ham dersom presset på utviklingsarbeidet oppleves for stort. Deres beskrivelser omhandler i første rekke spenningsforhold som skyldes pålagte oppgaver og endringer, og som stiller rektorene i en skvis mellom lærere og skoleeiers føringer. Det at den skolefaglige ansvarlige "gløder" for kvalitetsarbeidet, og at han

samtidig har et sterkt engasjement for elevene, virker å ha en positiv effekt på rektorenes holdinger til egen skoleeier.

5.3 Virkemidler og redskaper for ledelse

Jeg har under punkt 5.2.1 vært inne på en rekke grep som rektorene i undersøkelsen tar for å oppnå god kvalitetsutvikling. En del av grepene kan omtales som virkemidler og redskaper for rektors kvalitetsledelse, og er slik sett gjenstand for fordypning også under denne delen av oppgaven. De mest sentrale virkemidlene og redskapene som trekkes frem er medarbeidersamtalen, fellestid og arbeidstidsavtalen, skolevandring og kommunikasjon/samtaler.

Både rektor A og rektor B forteller om hvordan de trekker satsingene med inn i medarbeidersamtalen. Det er tydelig at de ser denne samtalen som et redskap for å etterspørre hvordan den enkelte lærer forholder seg til satsingsområdene, og hvordan de ansatte jobber med disse i praksis. Rektor A forteller at hun tror på medarbeidersamtalen, som et verktøy for å følge opp den enkelte lærer:

Medarbeidersamtaler... jeg har laget et veldig omfattende skjema for medarbeidersamtaler, ut i fra hva vi hadde i kommunen en eller annen gang. Men nå er den blitt helt sånn (hun viser med hendene at den er stramt inndelt og strukturert)... og det er på en måte en kontroll om hvordan det går, men jeg er også opptatt av at de skal komme med ønsker, sånn at jeg kan få riktig person på riktig sted. Det er jeg veldig opptatt av. Så jeg jobber veldig på den enkelte, og få til en best mulig løsning for den enkelte.

Begge rektorene viser hvordan de ser tiden som en ressurs og et handlingsrom for kvalitetsarbeidet. Selv om de snakker om utfordringer ved å finne tid nok til å se sine ansatte og til å være rundt i klassene, gir de samtidig et bilde av hvordan de utnytter fellestiden og ser mulighetene i denne. Rektor A forteller med entusiasme om hvordan hun utnytter fellestiden til ulike pedagogiske satsinger og gjøremål for det enkelte team, slik at ikke alle lærere må jobbe med det samme (jf. punkt 5.2.1). Rektor B er også godt fornøyd med hvordan hun utnytter fellestiden. Her beskriver hun hvordan hun bruker arbeidstidsavtalen som et verktøy for å få til felles arbeid om satsingsområdene:

Da jeg kom så var ikke arbeidstidsavtalen ferdig forhandlet, så den måtte jeg begynne med. Og den har jeg brukt da hvert fall to år på å lande den på en måte som jeg tror er den beste for oss. Fort kan jeg si det at jeg har fått til at alle lærere på

onsdager slutter klokken ett. Da har du mulighetens tid til pedagogisk utviklingsarbeid fra da halv to og utover. Så har vi bevisst lagt inn et "slack" der med en halvtime, fordi det er akkurat disse uformelle møtene som de nesten ikke får nok tid til, eller å senke skuldrene, sånn at de faktisk er motivert for å gå inn i møtet.

Rektor B forteller at hun og plangruppa, planlegger og strukturerer hvilke temaer som skal opp i de ulike møtene som holdes inn under fellestiden. Hun nevner at de kan ha et pedagogisk utviklingsmøte for alle lærere på 1.-10. trinn, eller at de kan samles på hovedtrinns møter, eventuelt i fagseksjoner.

Begge rektorene forteller at de har prøvd skolevandring, det vil si at de er til stede hos den enkelte lærer under en undervisningstime, som et verktøy for å observere struktur, læringsledelse og samhandling i klasserommet. Rektor A mener hun ikke lenger finner tid til å gjennomføre dette, selv om hun ønsker å fortsette. Rektor B strever også med å finne tid til gjennomføring, men prioriterer likevel skolevandringen. Hun forteller:

Hvert år nå så har jeg klart å være innom omtrent alle lærere. Og det gir meg mye. I utgangspunktet så er det da ut fra pedagogisk utviklingsarbeid, og da driver vi og har drevet lenge med klasseledelse. Så da har jeg vært ute og observert lærerne mine i forhold til klasseledelse. For eksempel så har vi blitt enige om at vi skal si målet for timen og at det er læreren som passer på tiden, det er ikke elevene som pakker sammen før de..., ikke sant, da ser jeg på det. Og så har jeg da samtale med lærere fortløpende etter dette her. Og det har jeg stort sett fått til nå på tredje året. Jeg sier stort sett fordi..., jeg har vel klart nitti prosent liksom, og da er det ikke bra nok for meg. Jeg skulle gjerne klart alle hvert år.

Jeg spør hvordan hennes tilbakemeldinger til lærerne fungerer, og om hun eventuelt har en veiledningskompetanse som gjør henne trygg i denne rollen:

Jeg har ikke veiledningskompetanse, men jeg kan dette med å spørre hvordan syns du timen gikk. Du har plukket opp et par sånne spørsmål, og så gjennom både å være lærer, inspektør og rektor så er det mye som du kan bruke som du vet om. Men dette her er jo ment som en kvalitetssikring for min egen del. Og så, når du gjør det på tredje året, så ser du også en utvikling hos lærerne dine. Det er veldig spennende det, syns jeg, og det er veldig givende for meg. Pluss at elevene første året da jeg var inne, ...de syns at det var veldig spesielt. Nå slapper de veldig av med det, og det syns jeg også er fint, for jeg får jo en anledning til å se elevene og snakke med elevene mine og.

Jeg spør videre om hun som rektor deltar i undervisningen på disse rundene. Hun sier:

Nei, jeg sitter litt på sidelinjen, og hører og ser på kommunikasjonen, og så går jeg litt rundt. Så kommer det an på hvor gamle elevene mine er også, for du kan ikke gjøre det samme til første som du kan gjøre til tiende. Du må jo variere det.

Jeg spør hva hun gjør om hun ser lærere som ikke viser tydelighet, har manglende struktur, eller ikke har kontroll på enkelteleven. Hun svarer:

Først og fremst spør jeg; hvordan syns du timen gikk. Jo, den læreren syns at timen gikk strålende, for eksempel... Så sier jeg, ja, det må jeg si at det og det syns jeg var veldig bra. Og det er den læreren veldig enig i. Og så underveis i samtalen, det kan være en kort samtale, eller lang samtale – det kommer an på hvor godt jeg kjenner læreren og..., så sier jeg... Du den situasjonen, eller det der..., det må du jobbe med.

Jeg spør: Så du er så direkte at du sier at det må du jobbe med?

Ja, jeg må det. Jeg er så direkte, fordi jeg ikke har tid til å bruke time på time på veiledning. Det er min rolle, selv om det sikkert hadde vært veldig godt anvendt tid.

Hun sier at alle lærerne har vært positive til at hun som rektor bruker skolevandring som et verktøy, selv om noen har uttrykt at det opplevdes litt skummelt i starten.

Begge rektorene vektlegger at det å bli kjent med eget personalet og det å være tydelig, både overfor den enkelte og for hele organisasjonen, er viktig. Kommunikasjonen brukes som et redskap for å formidle og pålegge føringer som rektorgruppa, sammen med den skolefaglige ansvarlige, har blitt enige om. Rektor B forteller også om hvordan hun bevisst bytter plass under matpausene, slik at hun får snakket med de forskjellige ansatte:

Det er jo å snakke med mennesker da... snakk – snakk – snakk! Være litt synlig, være litt tydelig, og bruke humor innimellom... Sette deg systematisk rundt i lunsjen..., den du har lyst til å snakke med, eller dele en tanke, eller få et innspill fra..., bruke alle de anledningene du har til å prøve og plukke opp hva som eventuelt både er skjær i sjøen, og hva som eventuelt er mulighetene.

Rektor B fremhever egen synlighet som et sentralt punkt for ledelse:

Jeg er veldig bevisst på at jeg skal være synlig i det pedagogiske utviklingsarbeidet, så for det meste når det er å igangsette nytt arbeid og plukke opp tråder og dra linjer og sånn, så er det jeg som åpner møtet og jobber fram noe som de selv skal ta del i.

Ut fra intervjuene tolker jeg begge rektorene som tydelige og synlige i sitt pedagogiske arbeid. De er klar over hvilke satsingsområder som gjelder for kommunen, og verktøyene som brukes er stort sett de samme, selv om de ikke gjennomfører på helt like måter. Et eksempel på det, er hvordan de ser seg ulikt i stand til å gjennomføre skolevandring, som en metode for å observere og veilede egne ansatte. Dette lar seg stort sett gjennomføre for rektor B, mens rektor A ikke finner tid nok i sitt system. Rektor A er også inne på at hennes andre skole (den store) ikke har en kultur for at ledelsen "bryr seg", dersom alt tilsynelatende

fungerer bra. Som en utenforstående spør jeg om en av grunnene til at hun ikke prioriterer skolevandring, ved siden av dårlig tid, kan skyldes signaler fra skeptiske ansatte?

Når det gjelder kommunikasjon, er det mer uttalt hos rektor B hvordan hun bruker samtalen som et redskap for å bli kjent med de ansatte og jobbe frem føringer. Rektor A gjør sin kommunikasjon eksplisitt gjennom beskrivelser av hvordan hun følger opp ansatte ved å spørre om deres arbeid med satsingsområdene, blant annet gjennom medarbeidersamtalen. Hun forteller i tillegg om tydelige føringer gjennom pålegg, som hun mener bidrar til å endre holdningene hos de ansatte. Siden rektorene under intervjuene oppfattes som lette å få i tale, tolker jeg dem begge som kommunikative ledere. Utover dette er det vanskelig å utdype mer om deres kommunikasjon i egne organisasjoner, uten å observere dem sammen med lærerne, eller intervju sistnevnte om hvordan de oppfatter kommunikasjonen med sine ledere.

5.4 Oppsummering av analysen

Selv om kommunen ikke har en strategisk plan for skolens utviklingsområder, kommer det frem at de tre informantene har et felles syn på hvilke satsinger som skal gjennomføres. Målet for kvalitetsutviklingsarbeidet er økte læringsresultater, med en felles oppfatning av at elevenes læringsmiljø og sosialisering, er viktige forutsetninger for læring og utvikling. Læringsmiljøet ses som "selve paraplyen" over de andre satsingsområdene som omfatter lesing, matematikk og vurdering for læring. Metoder eller verktøy som skal lede frem til målet om økte læringsresultater er blant andre; ressurspersoner i matematikk på hver skole, lesestrategien "LUS", porteføljemetodikk og klasseledelse. Ut fra dette tolker jeg at kvalitetsbegrepet i undersøkelseskommunen defineres bredt. Hele skolens samfunnsmandat vektlegges, og fundamentet for læring er sterkt forankret i målsettinger om et trygt og godt læringsmiljø.

Rektorene tar flere grep for å fremme god kvalitet og læring i egne organisasjoner. Grepene, eller handlingene, kan oppsummeres gjennom begrepene tydelighet, oversikt, planlegging, organisering og kommunikasjon. Begge viser at de er tydelige overfor personalet, samtidig som de er tydelige også i retning av skoleeier. Gjennom interne planer, eller årshjul, setter de opp aktuelle satsingsområder for lærernes fellestid, slik at de har oversikt over når saker skal gjennomføres. De har også oversikt over egne ansatte ved å ha et godt kjennskap til den

enkelte. Både rektor A og rektor B bruker organisering av team og fellestid for å sikre gode konstellasjoner og fremdrift. Kommunikasjonen mellom dem og de ansatte spiller en helt sentral rolle for å nå frem med kvalitetsutviklingsarbeidet. Bildet av hvordan de kommuniserer kommer frem gjennom deres fortellinger om egen styring og ledelse. Begge fremstår som synlige ledere, med en ganske tydelig og uredd kommunikasjonsform.

Intervjuene med rektorene gir et bilde av et tillitsfullt og åpent forhold mellom virksomhetsledere og skoleeier. Det er vanskelig å se om det finnes uavklarte spenninger mellom de to partene, siden rektorene virker å være klar over skoleeiers forventninger, og forteller at de sier ifra til ham dersom presset på nye satsinger blir for stort. Spenningsforholdet, slik jeg tolker det, handler i stor grad om pålagte nasjonale og kommunale føringer, som stiller rektorene i en skvis mellom organisasjonens opplevde kapasitet og skoleeiers iver og utålmodighet for å igangsette nye satsinger og tiltak.

6. Drøfting – Kvalitetsarbeid mot felles målsettinger

I dette kapitlet ser jeg funn fra undersøkelsen i sammenheng med valgt teori for oppgaven. Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger?* søker jeg å beskrive hvordan rektor gjennomfører et pedagogisk utviklingsarbeid, og samtidig belyse rektors erfaring ved å stå i en posisjon mellom de ansatte i skolen og kommunens styringsnivå. Drøftinger omhandler hvordan rektor og skoleeier oppfatter kvalitetsoppdraget, hvordan satsingene synliggjøres, og hvordan rektor ansvarliggjøres i arbeidet. Jeg belyser også hvordan rektor som en relasjonell leder utøver endringsledelse i egen organisasjon.

6.1 Sammen på veien mot bedre læringsresultater

Ut fra undersøkelsen går det fram at rektorer og skoleeier deler en felles oppfatning av kvalitetsbegrepet. Målet for skolenes kvalitetsutvikling er å øke elevenes læringsutbytte. Læringsmiljøet ses som et sentralt fundament for læring og utvikling. Det betegnes som selve paraplyen over de andre satsingsområdene. Kvalitetsbegrepet har slik sett en klar forankring i sosialpolitiske verdier, som blant annet kommer til uttrykk gjennom opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, den generelle delen av læreplanen og regjeringens melding om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006-07). Selv om både skoleeier og rektorer har læringsresultater som det øverste målet for opplæringen, signaliserer de samtidig at elevenes læringsmiljø har en avgjørende plass i satsingen. I likhet med Møller (2007) tegner informantene et bilde av et kvalitetsbegrep som omfatter et "både og", som ikke for snevert definerer hva kvalitet er.

6.1.1 Hvor er planen?

En interessant side ved undersøkelseskommunen er at det ansvarlige myndighetsnivået ikke har nedfelt sine satsinger i et plandokument. Selv om skoleeier og rektorer gir et entydig bilde av kvalitetsarbeidet, stiller jeg meg likevel spørrende til om alle de involverte i skolene har en like god oversikt og forståelse for dette. Den skolefaglig ansvarlige forteller at de ikke har tid til å skrive "fine planer for skuffen". I dette ligger en forståelse av at et kommunalt

plandokument kan havne på plasser i systemene der det ikke er synlig, og dermed miste sin funksjon som et verktøy for styring. Det er nærliggende, for en som også jobber med kommunale planer, å støtte skoleeier i en slik begrunnelse. Sett med et mer kritisk blikk spør jeg likevel hvordan skoleeier kan være sikker på at de involverte har den samme forståelsen for satsingene som ham. Og med utgangspunkt i planen som et bindeledd mellom ulike nivåer i en kommune, kan man spørre hvordan man i undersøkelseskommunen sikrer eierskap, involvering og støtte fra politikere, rådmann og foresatte, eventuelt andre interessenter i skolenes kvalitetsarbeid (Kommunesektorens arbeidsgiverorganisasjon, 2011).

En annen konsekvens av ”planløse” satsinger kan være at målet for kvalitetsutviklingen ikke systematisk er knyttet til kriterier og tiltak som kan bidra til å gi retning og sette målstrøk for arbeidet. Så vidt meg bekjent er det ikke satt opp indikatorer for målet om økt læringsutbytte; om dette ses i relasjon til læringsresultatene for nasjonale prøver, eller andre kartlegginger og kvalitetsvurderinger. Skoleeiers argument om økt frihet uten fastlagte planer, kan også oppfattes som kvalitetsutvikling uten forankring i kunnskapsbasert kompetanse. Som Møller (2011, s. 46) påpeker er det sentralt at man vet at tiltakene som iverksettes kan begrunnes med ”hva vi vet om god praksis i skolen, og hva vi vet om sammenhenger mellom styring, ledelse, organisering og læringsresultater” (jf. punkt 2.4.3). Det er mulig at skoleeier kan forankre satsingene og tiltakene ut fra kunnskapsbasert kompetanse, men det er vanskelig å se hans begrunnelser og systematiske tilnærminger av disse, uten en skriftliggjort redegjørelse.

6.1.2 Ansvarliggjøring og samarbeid

Spørsmålene i punktet over kan knyttes til ansvarliggjøringsbegrepet. Som Langfeldt (2008) påpeker, handler ansvarliggjøring om å gjøre de som styrer ansvarlige for læringsresultatene. For både skoleeier og rektor dreier ansvarliggjøring seg om å se mulighetene i organisasjonens handlingsrom, og å utnytte de redskapene som er tilgjengelige for å oppnå ønskede resultater (ibid). Et kommunalt plandokument kan som nevnt ses som et virkemiddel for å ansvarliggjøre andre aktører i arbeidet med kvalitetsutvikling. Skoleeier ville ut fra et slikt argument kunne utnytte planen som et verktøy for å myndiggjøre rektorene, og rektorene ville kunne bruke det tilsvarende overfor sine lærere.

Som påpekt under punkt 2.4.2, argumenterer regjeringen sterkt for at skoleeier og rektor sammen, er sentrale ansvarlige for de læringsresultatene som oppnås (Kunnskapsdepartementet, 2009-10; 2007-08). Det er derfor interessant å se at ulike kommunale styringsmodeller kan føre til at det oppstår uavklarte spenninger mellom skoler og deres skoleeiere. FIRE-prosjektet har vist at noen skoleeiere gjennom å desentralisere oppgaver og utøve mer kontroll, mener at de styrer skolene sterkere, mens skolene kan oppleve denne styringen som en umyndiggjøring (Møller og Ottesen, 2010). Jeg spør om dette er tilfelle for studiens skoler. Rektorene vektlegger at de som to-nivå-kommune er delegert en rekke oppgaver. Samtidig forteller den ene rektoren om en skoleeier som i liten grad etterspør resultater. Tilsier dette at undersøkelseskommunen baserer kvalitetsutviklingen på autonome skoleledelser som utøver kvalitetsoppdraget uten støtte fra skoleeier? Det er vanskelig å gi svar på et slikt spørsmål ut fra tre intervjuer, men min forståelse er at vi tvert imot står overfor et sterkt felles engasjement og samarbeid for å utvikle kvalitet i skolen. Dette inntrykket forsterkes ytterligere fordi jeg vet at den skolefaglig ansvarlige har vært en pådriver for å etablere en ny styringsstruktur med skolesjef og en fagenhet med beslutningsmyndighet overfor skolene. Han mener at en slik modell vil gi bedre støtte og oppfølging av skolene, først og fremst på det pedagogiske området, men også på det administrative. Et argument kan være at man gjennom en skolefaglig enhet lettere vil kunne se områdene i sammenheng, og forvalte disse slik at de gjensidig styrker hverandre (Lillejord, 2011).

Undersøkelseskommunens skoleeier ansvarliggjør rektorene i stor grad gjennom møter og samtaler. Som det fremkommer av intervjuene, er den skolefaglig ansvarlige en ”glødende” og ivrig pådriver for utvikling. Han bidrar til å holde trykket på skolens pedagogiske arbeid ved å tale ivrig om nye utviklingsprosjekter og satsinger. Som nevnt er den skolefaglig ansvarlige lite opptatt av å etterspørre resultater. Han bekrefter selv at han finner liten tid til å lage statistikk over elevenes og skolens læringsresultater, til tross for at han ser dette som interessant. Ut fra samtalene med informantene skisseres et bilde av en skoleeier som ansvarliggjør nivået under seg, uten å ha sterkt fokus på resultater og kontroll. Skoleeiers styring og tilstandskontroll med skolene samsvarer således lite med statens styring av kommunene, der statistiske tallmaterialer, tilsyn og kontroll ligger til grunn for kvalitetsvurderinger (jf. punkt 2.33). Spørsmålet er om skoleeiers ansvarsstyring styrkes eller svekkes ut fra dette. Inntrykket er at vi står overfor en skoleeier som er opptatt av å skape gjensidige tillitsforhold til sine skoleledere, og skaffe seg legitimitet for de satsingene han ønsker å

gjennomføre gjennom kjennskap og oppfølging. Skoleeiers vektlegging av kontakt og samtaler med rektorene støttes gjennom Elstad (2008), som skriver at gjensidige tillitsforhold som åpner for refleksjon og tilbakemeldinger på tvers av nivåene, beskrives som forutsetninger for et godt og utviklende samarbeid.

Samtidig med et bilde av jevnlig kontakt og gode samhandlinger mellom skoleeier og skolenivået, gir fortellingene et inntrykk av at rektorene er under press for å lykkes med oppdraget sitt. De adresserer ikke presset direkte til skoleeier, lærere eller andre, men gir ulike fortellinger som samlet gir et bilde av høyt trykk, og at det er flere årsaker til at de synes jobben kan være tøff. Jeg vil komme nærmere inn på dette under punkt 6.2, om rektor som leder.

6.1.3 Oppsummering

Det kan virke som om kvalitetsbegrepet har et tilnærmet likt innhold for informantene i undersøkelsen. Argumentet om at de ikke trenger et kommunalt plandokument, begrunnes ut fra at planer ofte blir lite synlige i systemene og begrenser aktørenes muligheter til å være fleksible og benytte ideer og tiltak som dukker opp underveis. Jeg spør om planløse satsinger kan svekkes uten tidfestede mål, målindikatorer, kriterier og tiltak som systematiserer og sikrer ulike aktørers eierforhold til kvalitetsarbeidet.

Ut fra samtale med den skolefaglig ansvarlige og de to rektorene tegnes et bilde av en pedagogisk leder som støtter sine rektorer gjennom kommunikasjon og direkte kontakt, og slik bygger relasjoner og gjensidige tillitsforhold til ansvarsleddet under seg. Rektorene forteller samtidig at de opplever klare forventninger fra det overordnede nivået, og erfarer å stå under press for å fremme kvalitet som fører til bedre læringsresultater.

6.2 Rektor som leder

I likhet med forskernes bilde av hvordan stat og kommune i dag gjennomfører ansvarsstyring overfor leddene under seg (jf. punkt 2.3), ser jeg at studiens to-nivå-kommune stiller sine ledere i en sentral posisjon og overfor et mangfold av oppgaver, både på det administrative og pedagogiske området. Selv om rektorene ikke forteller om uavklarte spenninger mellom dem selv og skoleeier, er det tydelig at de er under press for å oppnå god kvalitet som gir

bedre læringsresultater. Man kan spørre om presset er selvpålagt ut fra egne ambisjoner om å gjøre en best mulig jobb, eller om det kommer som en reaksjon som skyldes myndighetene og samfunnets forventninger om å oppnå konkurransedyktige resultater (jf. punkt 2.2). Svaret er muligens at en kombinasjon av ulike makter og pressmidler bidrar til å legge trykk på kommunens skoleledere.

Gjennom studien ser jeg to rektorer som tar ansvar for skolens oppdrag for å utvikle kvalitet. Ut fra beskrivelsene får vi innblikk i rektorenes bruk av ulike ledelsesmidler for å få lærerne til å svare på kommunens overordnede føringer.

6.2.1 Tydelighet gjennom makt og tillit

Jeg velger å omtale tydelighet som et ledelsesmiddel, som begge lederne ser ut til å utøve overfor egne personaler. Rektor A har positivt erfart at det å pålegge endringsoppgaver kan skape nye holdninger, mens rektor B fremhever at listighet og nitidig arbeid med å plante og spre ideer, først i plangruppa og siden i hele personalet, kan bidra til å gi en felles oppslutning om utviklingstiltak. Sistnevnte knytter egen tydelighet til maktbegrepet, når hun forteller om motet som har vokst gjennom erfaringene hun har gjort som leder. Hun omtaler makt som ”veldig positivt”.

Sørhaug i Bunting (2007) hevder at ledelse er som en balansegang og interaksjon mellom makt og tillit. Sørhaug ser ledelse som en relasjon, basert på et mandat som er en ”levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og tar” (ibid, s 58). Dette forsterker bildet av den kompleksiteten man står overfor som en relasjonell leder i organisasjoner der mennesker utgjør den viktigste ressursen for å oppnå resultater. Ut fra rektor B sin opplevelse av makt som en positiv faktor i arbeidet, kan man spørre hva det er som gjør at hun ser det slik, siden mange erfarer makt som noe negativt, som noe som bidrar til å ødelegge heller enn å bygge opp. Er rektors erfaring med makt knyttet til hennes tillitsforhold til personalet – er det årsaken til at hun opplever makt som positivt? Ut fra hvordan rektor B beskriver forholdet til lærerne, kan det tyde på at hun som leder mestrer balansegangen og interaksjonen mellom makt og tillit. Hun omtaler lærerne som ”sine”, og forteller at lærerne må kunne se nytteverdien av de forslagene og tiltakene hun kommer med. Jeg tolker at det ligger mye respekt og forståelse for lærernes arbeidsoppdrag og -situasjon bak et slikt utsagn.

Rektor ønsker ikke å pålegge føringer, uten at lærerne har fått mulighet til å se hvordan disse kan ha nytteverdi for deres læringsarbeid.

6.2.2 Legitimitet kan ikke kreves

Legitimitet ses også som en sentral faktor for å skape aksept og oppslutning i personalet (Møller, 2011). Legitimiteten kan ikke kreves, men fås gjennom å utvikle gjensidighet og tillit i relasjoner over tid (Fuglestad, 2006). Fordi rektor som virksomhetsleder, både må ivareta forvaltningsmessige og pedagogiske oppgaver, kan hun oppleve å bli stående i et spenningsfelt mellom forvaltningens krav og pedagogikkens behov (Møller i Hesthag, 2009). Dersom rektor velger forvaltningsoppgavene fremfor de pedagogiske, kan dette ha innvirkning på relasjonene mellom ledelsen og de ledede. Rektors prioriteringer kan oppfattes som at hun søker å oppnå legitimitet hos sine overordnede, heller enn hos sine ansatte. I likhet med skoleledelser fra andre studier, forteller begge rektorene i undersøkelsen om liten tid til å følge opp enkeltlæreren, ut fra et mangfold av administrative oppgaver som må skjøttes (Kunnskapsdepartementet, 2007-08; 2009-10). I dette kan det ligge en fare for å miste legitimitet og oppslutning i personalet, som igjen kan redusere rektors mulighet til å skape gode samhandlingsprosesser for læring og utvikling.

6.2.3 Tid som ressurs

Ut fra intervjuene er det interessant å se hvordan rektorene under deler av samtalen betrakter tid som en utfordring, og hvordan de innimellom også ser tid som en ressurs. Tiden til å følge opp enkeltlærere ses som en utfordring, mens fellestiden som er satt av til pedagogisk arbeid defineres som "mulighetenes tid". Jeg spør om dette skyldes at lærernes fellestid ut fra arbeidstidsavtalen er en tid som favnes av retningslinjer og rutiner for omfang og styring. Tiden til individuell oppfølging planlegges og tidfestes vanligvis ikke i samme grad, og er kanskje derfor enklere å bruke til andre oppgaver. Stortingsmelding 19 – *Tid til læring* presiserer at det på den enkelte skole bør være høy bevissthet om hvordan lærerne bruker fellestiden, og at det er skoleledelsen som har ansvaret for å utvikle "god og effektiv møttestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet" (Kunnskapsdepartementet 2009-10), punkt 3.3.3). Selv om rektorene i studien bruker plangruppene som et sentralt organ for å diskutere og planlegge innholdet i fellestiden, fremkommer det at de begge har hatt stor

egenkontroll med hvordan tidsbruken og organiseringen av lærerteamene skal bidra til en best mulig kvalitetsutvikling. Det sies derimot lite om hvordan de tidfester annet arbeid og kontakt med ansatte, og heller ikke hvordan de sikrer god møtestruktur og -kultur.

6.2.4 Skolevandring – et tiltak i en lærende organisasjon

Det går frem av studien at skolevandring er et tiltak for å se den enkelte lærer, og for å følge opp aktuelle satsinger, og se hvordan disse kommer til syne gjennom lærernes praksishandlinger. Ut fra opplysningene som er gitt kan jeg ikke se at skolevandring er definert som et felles tiltak som skal gjennomføres ved hver enkelt skole, selv om begge rektorene i undersøkelsen forteller om egen praksis i forhold til dette.

Tiden oppleves som en felles utfordring for å kunne gjennomføre skolevandring. Rektor A har ikke klart å fortsette tiltaket, mens rektor B fastholder målet om å observere alle lærere, og deretter følge opp med en tilbakemelding- og veiledningssamtale. Hun forteller at skolevandring benyttes som et verktøy på tredje året, og at hun hittil har klart å gjennomføre for ca. 90 prosent av lærerne.

Ut fra teorier om læring i organisasjoner kan man se skolevandring som et tiltak for å fremme refleksjon, praksisutprøving og erfaringsdeling innen fellesskapet. Forutsetninger for å lykkes er at ledelsene ser denne type tiltak som et helhetlig systematisk arbeid knyttet til analyse, vurdering og læringsforståelse (Møller, 2011; Roald i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, 2006). Roald poengterer at det er viktig å se forbedringsprosesser som ”sirkulære og kontinuerlige”, heller enn ”sekvensielle og prosjektprega”, og at i virksomheter der ”aksjonspregede krafttak” preger utviklingsarbeidet, oppnår en sjelden den effekten som ønskes.

I studien møter vi to rektorer som begge sier at de ønsker å jobbe med skolevandring, hvorav rektor A sier at hun har gitt opp som en følge av for liten tid, og rektor B sier at hun fastholder tiltaket til tross for dårlig tid. Det er ut fra mitt ståsted vanskelig å vurdere hvilken leder som har det tyngste lederansvaret, men utgangspunktet for rektorene er at de har omtrent like mange lærere å følge opp. Rektor A er virksomhetsleder ved to barneskoler (en stor og en liten), og rektor B har ansvar for en 1-10-skole. Under analysedelen ble rektorenes ulike prioriteringer belyst ut fra skolenes mulige kulturforskjeller, siden rektor A forteller at hun har lærere som ikke er vant til å bli fulgt opp på en slik måte. Kanskje kan rektorenes

ulike valg omkring skolevandring også ses i sammenheng med hvordan tiltaket er innarbeidet som en del av organisasjonens læring. Ut fra rektor B sin fortelling synliggjøres et mer systematisk og bevisst arbeid med skolevandring. Hun er klar på hva hun skal observere, og har snarlige tilbakemeldingssamtaler med lærerne der hun bruker veiledende spørsmål og rådgiving. Når hun ser lærere som trenger mer støtte og veiledning, følger hun opp med en ekstra oppfølgingssamtale. Utviklingen som rektor har observert hos lærerne bidrar til at hun ser verktøyet som et viktig redskap for refleksjon og læring i organisasjonen.

6.2.5 Rektors kommunikasjon med de ansatte

Kommunikasjon vektlegges i oppgaven som det viktigste verktøyet for ledelse og samhandling. Pedagogisk ledelse sett med relasjonelle briller er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnvikte slike refleksjoner gir (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2005). Lederens rolle i dette kan være å legge til rette for ”plattformer” der meninger får utvikle seg, slik at aktørene kan diskutere, se muligheter og finne nye løsninger sammen. Rektor har også en rolle overfor spenninger og uenigheter som kan føre til ”motstand og motmakt” i organisasjonen og mellom de ulike systemer og nivåer (Ottesen, 2011).

Rektorene i studien forteller hvordan de legger til rette for samhandlingsprosesser i egne virksomheter. Rektor A fordeler ulike drøftings- og arbeidsoppgaver til det enkelte team, slik at lærerne bedre ser nytteverdien av samtalene og arbeidet i fellestiden (jf. punkt 5.2.1). Rektor B deler også personalet i mindre grupper; i team eller fagseksjoner, når de jobber med satsingsoppgaver. Slik kommer flere stemmer fra personalet frem. I tillegg benyttes medarbeidersamtalen som et verktøy for å samtale med de ansatte. Rektor A forteller at ett av målene for hennes samtaler er at hun får rede på hvilke ønsker den enkelte lærer har for undervisningen. Hun lar dem komme til orde med egne forslag og synspunkter. Rektor B viser hvordan hun, gjennom kommunikasjon i kombinasjon med strategiske valg, sprer budskapet sitt og bearbeider sine ansatte for å få dem til å tro på hennes føringer. Rektor B forteller også hvordan hun bevisst bytter plass under matpausene, slik at hun får snakket med de forskjellige ansatte. Hun vektlegger at hennes jobb først og fremst er å snakke med mennesker for å finne ut om forskjellige ting, for å dele tanker med andre og få innspill på aktuelle saker. Hun sier at hun er direkte, men også spørrende og veiledende i sin kommuni-

kasjon med de ansatte. Selv om det under intervjuene vektlegges forskjellig, oppfatter jeg at begge rektorene har tatt upopulære avgjørelser i egne organisasjoner, og at de har hatt samtaler med ansatte som krever et visst mot.

Rektorene tegner et bilde av at de bruker ulike former for kommunikasjon ut fra hvilke situasjoner de står i, og hvilke hensikter de har. Det kan synes som om det er de som ledere som oftest kontrollerer samtalene. Ottesen (2011) peker på at spenningsforhold og asymmetri mellom de ledede og ledelsen kan oppstå som en følge av ulike posisjoners makt i organisasjonen. Med dette som utgangspunkt er det viktig for en leder å se hvordan hun kan bidra til å utjevne forholdet mellom seg selv og de ansatte. Bergstad m.fl. (2009) skriver at lederen gjennom egen opptreden, måten hun bruker språket og dialogen på, kan bidra til å minske et slikt spenningsforhold. Ottesen (2011) poengterer at ledelsen må være seg bevisst språklig samhandling mellom aktørene i virksomheten, og bør kjenne til hvordan språket fungerer som et verktøy ”til å skape mening og gi retning til skolens arbeid” (ibid, s. 266). Som et språklig forbilde kan rektor bidra til å øke kvaliteten på samhandlingen, blant annet ved å være klar over hvordan hun ”selv er medskaper av mening og løsninger, og ved å skape rom for initiativ, improvisasjon og forhandling” (ibid).

Rektor A forteller at hun har ansatte som har klaget over omfanget av satsingsoppgaver, men opplever at klagen ikke rettes mot henne, men mot styringsnivåene over, eller litt diffust, til en arbeidsgruppe utenfor virksomheten. Sammenliknet med lærerne kan det virke som om rektorene er enda mer forsiktige med å adressere sine anklager ut fra presset de står i. Kanskje er det slik at de som ledere kjenner på et tosidig moralsk ansvar, både vis-à-vis eget personal og overfor skoleeier (Ottesen, 2011). I møte med personalet, har rektor på seg arbeidsgiverhatten, mens i møte med skoleeier har hun på seg hatten som representerer de ansatte. I spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeier må rektor tale fleres sak. Hun skal formidle og implementere skoleeiers føringer, samtidig som hun skal ivareta og følge opp egne ansatte under endringsprosessene. Dialogiske samtaler kan i dette ses som et sentralt kommunikasjonsverktøy for å skape forbindelseslinjer mellom de ulike nivåene.

6.2.6 Oppsummering

Både rektor A og rektor B tar ansvar for å utvikle kvalitet i skolen, og bruker flere ledelsesmidler for å oppnå læring i organisasjonen. Blant annet ses tydelighet som et virkemiddel, som begge lederne ser ut til å utøve overfor egne personaler. De pålegger lærerne arbeidsoppgaver, noen ganger gjennom klare forventninger, andre ganger gjennom listighet og nitidig arbeid med å plante ideer og spre nye tiltak.

Legitimitet ses ikke som et ledelsesmiddel, men som en sentral faktor for å kunne skape aksept og oppslutning i personalet (Møller, 2011). Rektorene i undersøkelsen forteller om liten tid til å følge opp enkeltlæreren, ut fra et mangfold av oppgaver som må ivaretas. I dette kan det ligge en fare for å miste legitimitet og oppslutning, som igjen kan redusere rektors mulighet til å skape gode samhandlingsprosesser for læring og utvikling.

Skolevandring kan være et tiltak for å se den enkelte lærer, og for å følge opp aktuelle satsinger, gjennom å se hvordan disse kommer til syne i undervisningen. Begge rektorene ønsker å benytte dette ledelsesverktøyet, men opplever tiden som en utfordring for å gjennomføre. Jeg spør om det er andre utfordringer knyttet til tiltaket. Ut fra intervjuene oppfatter jeg skolevandringen som bedre forankret i den ene organisasjonen enn den andre. Forutsetninger for å lykkes er at tiltaket implementeres som et helhetlig systematisk arbeid knyttet til analyse, vurdering og læringsforståelse (Møller, 2011). Bildet som gis, er at skolevandring ved den ene skolen bærer preg av et aksjonspreget krafttak, heller enn et forbedringsarbeid som er systematisk og godt innarbeidet (Roald i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, 2006).

Selv om tid ofte betraktes som en utfordring, er det interessant å se hvordan rektorene også ser tid som en ressurs. Tiden til å følge opp enkeltlærere ses som en utfordring, mens fellestiden som er satt til utviklingsarbeid defineres som ”mulighetenes tid”.

Med utgangspunkt i ulike spenningsforhold, er det sentralt å se hvordan ledelsen kan bidra til å utjevne forskjeller og påvirke kommunikasjonen mellom forskjellige aktører og nivåer. Som et språklig forbilde kan rektor fremme kvaliteten på samhandlingen, blant annet ved å være klar over hvordan hun ”selv er medskaper av mening og løsninger, og ved å skape rom for initiativ, improvisasjon og forhandling” (Ottesen, 2011, s. 267).

7. Avslutning – Konklusjoner og implikasjoner

Jeg har med oppgaven søkt å finne svar på hvordan rektor praktiserer kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger. Her redegjør jeg for de viktigste funnene knyttet til skoleledernes erfarte spenningsforhold og deres relasjonelle ledelse. Implikasjoner som funnene kan gi, skisseres gjennom spørsmål som kan fungere som ledertråder for et kommunalt kvalitetsutviklingsarbeid. Dette til tross for at undersøkelsen ikke lar seg generalisere.

7.1 Hvordan praktiserer rektor kvalitetsledelse?

Som påpekt er rektor en av de mest sentrale ansvarlige for å utvikle kvalitet i skolen. Hennes administrative og pedagogiske styring og ledelse har stor betydning for hvordan skolens ansatte responderer på satsinger med utgangspunkt i statlige og kommunale føringer. Målet for undersøkelseskommunens kvalitetsutvikling er at elevene skal ha et godt læringsmiljø og oppnå gode læringsresultater. Undersøkelsen gir beskrivelser fra to rektorer som praktiserer ledelse ut fra målet om økt læring i hele organisasjonen. Studien viser i hovedsak hvordan de to skolelederne utøver ledelse blant egne ansatte for å utvikle en reflekterende og læringsfremmende kultur, som igjen kan påvirke elevenes læringsresultater. Relasjonell ledelse, med sikte på å utvikle gode og langvarige samhandlingsprosesser, er den bærende ideen for hvordan rektorene søker å lykkes med kvalitetsoppdraget.

Rektorenes relasjonelle ledelse kommer til uttrykk gjennom ulike virkemidler, hvor de viktigste kan plasseres inn under kommunikasjonsbegrepet. Ledernes språklige samhandling med de ansatte har til hensikt å få med personalet på satsinger som skal føre til bedre læring i hele organisasjonen. Rektorene ansvarliggjør lærerne gjennom samtaler, dialoger og diskusjoner om hvordan de skal nå frem til målet. Som en del av kommunikasjonen fremhever rektorene egen tydelighet. Tydeligheten har flere sider; noen ganger synliggjøres den gjennom klare føringer og påleggelses, andre ganger gjennom mer smidige og langsiktige implementeringsprosesser. Utgangspunktet er at rektorene har et mål for sine handlinger, og er tydelige på å gjennomføre det de har blitt enige om, i samarbeid med den skolefaglig ansvarlige og kommunens andre skoleledelser. Begge rektorene fremstår som

synlige ledere, med en ganske tydelig og uredde kommunikasjonsform. Bildet av hvordan de kommuniserer sine forventninger overfor lærerne kommer frem gjennom deres fortellinger om egen styring og ledelse. I forlengelsen av denne studien ville en interessant videreføring være å forske nettopp på kommunikasjonen mellom lederne og de ledede, med utgangspunkt i spørsmål om hvordan de ansatte erfarer ledernes kommunikasjon, og gjennom observasjoner av rektorenes samtaler med ulike grupper og aktører. Ut fra undersøkelsen, slik den fremstår i dag, får jeg ingen informasjon om hvordan ledernes kommunikasjon oppleves av de ansatte. En klar begrensning ved oppgaven ligger således i at jeg kun får ledernes perspektiv på egen ledelse.

7.1.1 Om å jobbe i et spenningsfelt

Jeg har gjennom oppgaven vektlagt relasjonell ledelse som et sentralt perspektiv på læring og utvikling. Ut fra rektorenes fortellinger tegnes et bilde av deres samhandlingsprosesser med mennesker på ulike nivåer og med forskjellige krav og forventninger til dem som ledere. Samhandlingsprosessene gir utfordringer i egen organisasjon, fordi aktørene der har ulike syn på hvordan skolen skal fremme og oppnå læring. Enkelte personer eller kulturer kan være vanskelige å motivere og involvere, fordi de ikke ser statlige eller kommunale føringer som nyttige eller nødvendige. Rektorenes svar på denne type utfordringer er todelt. På den ene siden blir det fremhevet at man gjennom tydelighet og påleggelse kan oppnå holdningsendringer og utvikling. På den annen side blir det hevdet at smidighet og langsiktige arbeidsprosesser kan få personalet til å se nytteverdien av nye tiltak og føringer. Uansett hvilken styringsmetode som benyttes, går det frem av undersøkelsen at begge rektorene er bevisste på at skolelederrollen medfører en balansegang mellom ulike nivåer, aktører og kulturers forventninger og krav. Spenningsforholdene er slik sett en del av profesjonen som de til en viss grad ser ut til å akseptere. Når jeg skriver ”til en viss grad”, begrunnes dette ut fra at lederne gir eksempler på spenningsforhold av ulike kategorier og styrke. De ser ut til å takle å stå i spenningen mellom egen organisasjon og de sentrale og kommunale forventningene, mens mer konfliktfylte spenninger internt i organisasjonen, medfører større usikkerhet.

Undersøkelsen synes å nyansere bildet av et antatt spenningsforhold mellom rektor og skoleeier. Rektorene synes å være under press for å oppnå god kvalitet som gir bedre læringsresultater, men årsaken ser ikke ut til å omhandle uavklarte spenninger mellom dem og

skoleeier. Jeg spør om presset er selvpålagt ut fra rektorenes egne ambisjoner om å gjøre en best mulig jobb, eller om det kommer som en reaksjon som skyldes myndighetene og samfunnets forventninger om å oppnå konkurransedyktige resultater (jf. punkt 2.2 og 6.2).

Ut fra samtale med informantene skisseres et bilde av en skoleeier som ansvarliggjør nivået under seg, uten et sterkt fokus på etterspørring, resultater og kontroll. Med utgangspunkt i den gjensidighet og tillit som synliggjøres mellom partene i undersøkelsen, ser jeg den skolefaglig ansvarlige og de to rektorene som likeverdige samarbeidspartnere, hvor samhandlingen er basert på forståelse og dialogiske samtaler, men også på tydelig tale. Sitatene som viser hvordan rektorene nokså direkte bremser en utålmodig skoleeier, tyder på åpne og gode forbindelseslinjer mellom de to nivåene. Ut fra Elstads (2008) presisering av gjensidige tillitsforhold som en forutsetning for å forbedre læringsresultatene, er det fristende å konkludere med at vi står overfor en kommune som har gode betingelser for å lykkes med sine satsinger. Likevel spør jeg om tette konstellasjoner mellom de to nivåene kan medvirke til at rektorene føler en lojalitet overfor sin arbeidsgiver som også kan virke begrensende på kvalitetsutviklingen. Spørsmålet er om læring og utvikling best fremmes gjennom samhandling basert på gjensidighet og enighet, eller om man trenger kritiske stemmer og motsetninger for å komme videre. For å søke svar på dette spørsmålet er jeg avhengig av å samtale med flere ledere i undersøkelseskommunen, i tillegg til å observere kommunikasjonen og samhandlingen mellom rektorer og skoleeier. Igjen ser jeg en begrensning i egen forskning som gjør det vanskelig å trekke klare konklusjoner.

7.2 Ledetråder til inspirasjon og refleksjon

Med utgangspunkt i en undersøkelse basert på tre intervjuer kan man ikke generalisere funnene, eller hevde at de vil kunne bidra til å gi svar på hvordan skoleledelser kan praktisere og lykkes med kvalitetsutvikling. Jeg ser derimot at funnene kan lede til drøftinger om kvalitet i skolen, og bidra til å skape refleksjoner omkring ledelse, spesielt ut fra et relasjonelt perspektiv. Avslutningsvis har jeg listet opp flere spørsmål knyttet til oppgavens funn. Disse ses som mulige implikasjoner for ledelse, og kan fungere som ledetråder til inspirasjon, refleksjon og diskusjon for andre skoleledelser som står overfor et liknende utviklingsarbeid.

Kvalitetsbegrepet: Hva ligger i det? Deler det kommunale og lokale myndighetsnivået et felles syn på hva som menes med kvalitet i skolen? Hvordan ivaretas skolens samfunnsmandat, og hva utgjør det viktigste grunnlaget for læring?

Kvalitetsplan: Trenger de ulike styringsnivåene en plan for å sikre eierskap og kjennskap til mål og satsingsområder? Hvordan kan en plan sikre systematisk arbeid med kvalitetsutvikling, og hvordan kan den være et redskap for å ansvarliggjøre skoleeier, skoleledere, lærere og andre involverte?

Hvilke tiltak virker? Hvordan basere skolens praksis på kunnskapsbasert kompetanse? Hvordan forankre handlingene i hva vi vet om god praksis, og hva vi vet om sammenhenger mellom styring, ledelse, organisering og læringsresultater? Hvordan sikres tiltakene gjennom systematisk arbeid?

Med utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv på ledelse: Hva gir en leder legitimitet? Hvordan skape gode samhandlingsprosesser hvor de ansatte reflekterer over egen praksis, og deler og lærer i fellesskap? Hvordan sikre kontinuerlige og sirkulære arbeidsprosesser? Hvordan kan rektor bidra til å fremme kvaliteten på organisasjonens språklige samhandling?

Tid som ressurs: Hvordan skape bevissthet om organisasjonens tidsbruk? Hvordan planlegge og organisere slik at tiden utnyttes på en måte som fremmer læring og utvikling?

7.2.1 Avsluttende ord

Mange spørsmål kan stilles når man enten skal ta fatt på et kvalitetsutviklingsprogram, eller som informantene i undersøkelsen; står midt i et satsingsarbeid som skal gi økt læring på mange nivåer. I likhet med andre begreper som har dukket opp i pedagogisk sammenheng over de siste tiårene, kan kvalitetsbegrepet oppfattes nokså forskjellig. Min erfaring er at aktørene som står nærmest eleven har et stort behov for å forstå innholdet i begrepet, for å kunne utøve et læringsarbeid i tråd med sentrale føringer. Slik jeg tolker nasjonale styringsdokumenter, hviler ansvaret for å konkretisere og tydeliggjøre kvalitetsbegrepet på det sentrale myndighetsnivået, men også på det lokale nivået, gjennom skoleeiere og -ledelser.

Kildeliste

- Bergstad, M. B. V., Enoksen, H. S., Johannessen, T. M. S. (2009). *Dialogen som ledelsesverktøy. Et casestudie av samspillet mellom leder og medarbeidere*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Bunting, M. (2007). *Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak? Et etnografisk case-studie av en skole, en leder og en kommune*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. *Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Dysthe, O. (2002). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2005). Læring i et dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv*. (4.opplag, 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA – sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2010). Internasjonale storskalaundersøkelser: en sammenlikning av PISA, TIMMS og PIRLS. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA – sannheten om skolen*. (1. utgave, s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA – sannheten om skolen*. (1. utgave, s. 100-121). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Fevolden, T., Lillejord S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin.
- 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*. (1. utgave, s. 21-41). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hesthag, A-G. A. (2009). *Skoleleders legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid. Noen strukturelle og kulturelle suksesskriterier*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). Fra progressivisme til nyliberalisme – om kvalitetsvurdering i norsk skole i historisk perspektiv. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus og B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. (1. utgave, s. 42-58). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvensjø, M. D. (2009). *New Public Management i praksis. En studie av Narvik VAR KF*. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Universitet i Tromsø.
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Langfeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann. *Ansvarlighet i skolen*. (1. utgave, s. 11-31). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier, *Nordisk Pedagogik*, 1, 17-35.

- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller og E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (1. utgave, s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2007). "Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det." *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.
- Møller, J. (2004a). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2004b). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. 4. opplag. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller og E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (1. utgave, s. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen – og det betyr? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus og B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. (1. utgave, s. 59-75). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller og E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (1. utgave, s. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen Sogn og Fjordane.

-
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo, (Red.), *Utdanningsledelse*. (1. utgave, s. 148-165). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet. Universitetet i Bergen.
- Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2005). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (2. opplag, ss. 31-57). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Wadel, C. A. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord. *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv (4.opplag, s.39-56)* Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo, (Red.), *Utdanningsledelse*. (1. utgave, s. 21-42). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Lenker til websider:

Lovdata. (2011). *Opplæringsloven*. Lastet ned 15.08.11 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

Møller, J, Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *RAPPORT 42/2009 Kunnskapsløftet – tung bær å bære?* Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Lastet ned 10.06.11 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no

Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Lastet ned 10.06.11 fra <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=54509>

Utdanningsforbundets nettside. (2011). Lastet ned 14.07.11 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Ledere/Skuleleiarutdanning/>

Utdannings- og forskningsdepartementets pressemelding. (2004). Lastet ned 14.07.11 fra http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/norsk_skole_trenger_et_kunnskapsloft.html?id=252942

Vedlegg 1

Til skolefaglig ansvarlig i X kommune og rektor A og rektor B

INFORMASJON OM INTERVJUER I STUDIEN OM KVALITETSLEDELSE

Som skrevet i tidligere e-poster er jeg en masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo som ønsker å undersøke rektorers gjennomføring av en kommunal kvalitetsstrategi ved egen skole. Oppgavens foreløpige problemstilling er: Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger? Målet med oppgaven er å se på praksiser som, til tross for ledelsens ståsted mellom styringsnivået og de utøvende i feltet, ser ut til å lykkes med et endringsarbeid. Jeg ønsker å vektlegge faktorer som bidrar til å utvikle kvalitet i skolen – det kan omfatte styring og ledelse, verktøy og relasjoner. Det vil være vesentlig å se hva skoleeier gjør for å følge opp sine skoleledere og hva den enkelte rektor gjør for å gjennomføre kvalitetsutviklingsarbeidet i egen organisasjon. Jeg vil se resultatene av undersøkelsen i relasjon til nyere forskning og håper det vil være av interesse for skoleeier og to av kommunens rektorer å reflektere over eget kvalitetsarbeid i tilknytning til oppgaven.

Innsamling av data vil foregå gjennom et kvalitativt intervju med utgangspunkt i noen overskrifter og spørsmål som jeg ønsker å komme inn på i samtalen. Intervjuguiden vil sendes dere en uke i forkant av samtalen: Den er kun veiledende - det er også rom for å drøfte andre sider ved kvalitetsutviklingsarbeidet. Jeg kommer til å ha med diktafon og notisblokk. Jeg ville sette stor pris på å få mulighet til å se skolens utviklingsplaner eller årshjul i tillegg til intervjuene. Alle opplysninger om skoler, rektorer og skoleeier vil bli behandlet konfidensielt, mens masteroppgaven i sin helhet vil gjøres tilgjengelig for dere tre som deltar i undersøkelsen. Veileder for masteroppgaven er professor Trond Eiliv Hauge ved ILS – Universitet i Oslo.

Jeg kan kontaktes for mer utfyllende informasjon

Med beste hilsen Merete Jølstad

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE – SKOLEEIER (SKOLEFAGLIG ANSVARLIG)

1. Hva er bakgrunnen for kvalitetsutviklingsarbeidet?

- Hvem initierte arbeidet?
- Hvilke behov springer arbeidet ut fra?
- Hvilken rolle har politikere og du som skoleeier hatt?
- Hvilken rolle har rektorene hatt?
- Hvilken rolle har lærerne hatt?

2. Hvordan opplever du skolens læringskultur og rektor som pådriver?

- Hvordan mener du satsingene er blitt mottatt i skolene?
- Hvem har/tar/gis ansvar?
- Hvordan opplever du rektors rolle i arbeidet?

3. Hva mener du er de viktigste suksessfaktorene for å lykkes med kvalitetsarbeidet?

- Hva vil du trekke frem som du mener en eller flere rektorer lykkes med i gjennomføringen?

4. Hvordan styrer og påvirker du som skoleeier ut fra disse suksessfaktorene?

- Hva har du vektlagt spesielt for å gjennomføre satsingen?
- Hvordan sikrer du at alle skolene utvikler seg i samme retning?
- Hvilke forventninger har du til rektorgruppa i dette arbeidet?
- Hvilken støtte gir du som skoleeier?
- Hvordan etterspør du kvalitetsarbeidet?

5. Hvilke ressurser og handlingsrom krever kvalitetsarbeidet?

- Hvordan er rammene og det praktisk/økonomiske grunnlaget for å realisere et kvalitetsutviklingsarbeid? Er det satt av ressurser spesielt til dette arbeidet?
- Hvilke verktøy er de viktigste for å kunne realisere kvalitetsutvikling? Har dere utviklet nye?
- Har dere involvert andre (KFU eller kompetansemiljø) i arbeidet?

6. Har du noe annet du ønsker å påpeke?

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE – REKTOR

8. Hva er bakgrunnen for kvalitetsutviklingsarbeidet?

- Hvem initierte arbeidet?
- Hvilke behov springer arbeidet ut fra?
- Hvilken rolle har skoleeier hatt?
- Hvilken rolle har du som rektor hatt?
- Hvilken rolle har lærerne hatt?

9. Hvordan oppfatter du skolens/lærernes kultur for læring?

- Hvordan har lærerne mottatt kvalitetsarbeidet/satsingene?
- Hvem har/tar/gis ansvar?

10. Hva mener du er de viktigste suksessfaktorene for å lykkes med kvalitetsarbeidet?

- Hva vil du trekke frem som du mener du har lyktes med i gjennomføringen?

11. Hvordan styrer og påvirker du som rektor ut fra disse suksessfaktorene?

- Hva har du vektlagt spesielt for å gjennomføre satsingen?
- Hvordan sikrer du at hele skolen utvikler seg i samme retning?
- Hvordan etterspør du arbeidet i eget personale?

12. Hvilke forventninger hviler på deg som rektor?

- Hvordan opplever du å stå som ansvarlig for gjennomføringen i spenningen mellom skoleeier og egen organisasjon?

13. Hvilke ressurser og handlingsrom krever kvalitetsarbeidet?

- Hvordan er rammene og det praktisk/økonomiske grunnlaget for å realisere et kvalitetsutviklingsarbeid? Er det satt av ressurser spesielt til dette arbeidet?
- Hvilke verktøy er de viktigste for å kunne realisere kvalitetsarbeidet? Har dere utviklet nye?
- Har dere involvert andre (foreldre/elever eller kompetansemiljø) i arbeidet?

14. Har du noe annet du ønsker å påpeke?