

# Kvalitetsvurdering og organisasjonslæring i en fylkeskommune

*Hvilke utfordringer opplever rektorer når de skal benytte kvalitetsvurderinger i styringssystemet til organisasjonslæring på egen skole?*

Lasse Thorvaldsen



Masteroppgave,  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2013

© Lasse Thorvaldsen

2013

Kvalitetsvurdering og organisasjonslæring i en fylkeskommune.

Hvilke utfordringer opplever rektorer når de skal benytte kvalitetsvurderinger i styringssystemet til organisasjonslæring på egen skole?

Lasse Thorvaldsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

II

# Sammendrag

## Oppgavens tema og problemstilling

Oppgaven tar utgangspunkt i en fylkeskommunes styringssystem for sine videregående skoler. Tema for oppgaven er kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Gjennom problemstillingen «Hvilke utfordringer opplever rektorer når de skal benytte kvalitetsvurderinger i styringssystemet til organisasjonslæring på egen skole?» har hensikten vært å belyse sammenhenger mellom styringsintensjoner, kvalitetsvurderinger og organisasjonslæring. Det har også vært en hensikt å belyse hvilke utfordringer rektorer står i på egen skole i dette arbeidet.

## Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket i oppgaven omfatter begrepsavklaringer i forhold til NPM (New Public Management), kvalitet og kvalitetsvurderinger. Her er flere teoretikere representert. Videre belyses begrepet organisasjonslæring gjennom Argyris og Schön, Roald og Senge.

## Metode

Oppgaven bygger på en fenomenologisk tilnærming. Hensikten er å beskrive og forsøke å forstå rektorenes utfordringer. Gjennom dokumentanalyse av styringssystemet og intervju med tre rektorer har det vært et mål å forstå styringsintensjonene i systemet, samt rektorenes egne oppfatninger av utfordringer knyttet til å omsette systemet i utvikling og læring.

## Funn og slutninger

Rektorene oppfatter at systemet gir retning og definerer mål, uten å ta fra skolene friheten til å velge egne fokusområder og prosesser for utvikling. Funnene viser også at rektorene opplever det som utfordrende å omsette politiske vedtak til handling i klasserommet.

Utviklingsprosessene er i stor grad overlatt til skolene. Rektorene finner det utfordrende å tolke resultatene og finne årsakssammenhenger innenfor de etablerte arenaene for analyser. Rektorene opplever derfor at de får en oversetterrolle overfor lærerne. Både tid, størrelsen på skolen og varierende engasjement blant lærerne gjør det utfordrende for rektorene å legge til rette for gode prosesser for kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Det er også utfordrende

å engasjere elever og foreldre i dialogbaserte prosesser for kvalitetsvurdering og læring.  
Ledelse i utdanningsinstitusjoner krever ledelseskompetanse, men også didaktisk, pedagogisk og metodisk kompetanse for å drive gode organisasjonslæringsprosesser i personalet.

# Forord

Denne oppgaven har hatt en særdeles trang fødsel. Jeg startet på Utdanningsledelse på ILS i 2002 sammen med en lærerkollega, og oppgavene våre leveres ikke nå før i 2013. Jobbskifter og krevende jobber får ta mesteparten av skylden for denne langtekkeligheten. Fordelen er at jeg i alle disse årene har vært i studentmodus ved siden av jobb. Jeg har i flere år og i flere omganger nytt godt av den kompetansen som ILS representerer. Jeg føler at jeg har fått være med i spydspissen i norsk skoleutvikling og forskning gjennom forelesninger og tekster skrevet av noen av Norges fremste på feltet.

Jeg vil gjerne takke fylkeskommunen som lot meg dissekere sitt styringssystem, og rektorene som lot meg få innsikt i deres krevende hverdag med å gjennomføre intensjonene i systemet. Det krever mot å vise en utenforstående både det man opplever at man lykkes med, men kanskje i enda større grad avsløre hva man finner utfordrende og vanskelig.

Takk til min arbeidsgiver som har vist stor tålmodighet og raushet slik at jeg har kunnet bruke såpass mye tid på kompetanseheving. Stor takk til min veileder Tor Colbjørnsen som med stoisk ro og konkrete tilbakemeldinger har guidet meg gjennom arbeidet med oppgaven.

Til sist en takk til henne hjemme som støtter meg i alt og får meg til å tro at jeg kan få til alt, bare jeg vil nok.

Ørje 20. oktober 2013

Lasse Thorvaldsen

# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.3	Min forforståelse .....	5
1.4	Oppbygging av oppgaven .....	6
2	TEORI.....	8
2.1	Styring og kvalitetstenking .....	8
2.1.1	New Public Management og utdanningspolitikk. ....	8
2.1.2	Kvalitet. ....	10
2.2	Kvalitetsvurdering .....	12
2.3	Organisasjonslæring .....	13
2.3.1	Argyris og Schön om lærende organisasjoner. ....	13
2.3.2	Senges fem disipliner – kunsten og praksis i den lærende organisasjon. ....	15
3	METODE .....	21
3.1	Design.....	21
3.2	Utvalg og avgrensninger.....	22
3.3	Datainnsamling .....	22
3.3.1	Dokumentanalyse .....	23
3.3.2	Intervjuene .....	23
3.4	Kvalitetskrav .....	24
3.4.1	Reliabilitet.....	24
3.4.2	Validitet .....	25
3.4.3	Generaliseringer .....	26
3.4.4	Etiske refleksjoner.....	27
4	PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSER FRA UNDERSØKELSEN .....	28
4.1	«System for styring av videregående skoler». ....	28
4.1.1	Arbeidsgruppas oppdrag. ....	28
4.1.2	Premisser og ulike hensyn. ....	29
4.1.3	Systembeskrivelse. ....	30
4.1.4	Forsvarlig system. ....	32
4.1.5	Iverksetting. ....	32

4.2	Analyse av «System for styring av videregående skoler».....	32
4.2.1	Styring.....	32
4.2.2	Kvalitet og kvalitetsvurdering.....	34
4.2.3	Organisasjonslæring.....	36
4.2.4	Styring vs. utvikling.....	37
4.3	Intervjuene.....	37
4.3.1	Rektor A.....	37
4.3.2	Rektor B.....	41
4.3.3	Rektor C.....	45
5	DRØFTING.....	50
5.1	Styring og kvalitet.....	50
5.1.1	En omforent styringslogikk.....	50
5.1.2	Lar kvalitet seg definere?.....	52
5.1.3	Et nedtonet læringsperspektiv.....	54
5.2	Kvalitetsvurdering.....	57
5.2.1	Kvalitetsvurdering – summativ vurdering eller vurdering for læring?.....	57
5.2.2	Lærernes deltakelse I kvalitetsvurderinger.....	58
5.2.3	Kausale sammenhenger i kvalitetsvurderinger?.....	60
5.2.4	Kvalitetsvurderingers ulike dimensjoner.....	61
5.3	Organisasjonslæring.....	62
5.3.1	Lærernes deltakelse i læringsprosesser.....	62
5.3.2	Store skoler.....	64
5.3.3	Ulike aktørers deltakelse I prosesser.....	64
5.4	Konklusjon og mulige implikasjoner for ledelse.....	65
	Litteraturliste.....	68
	Vedlegg.....	70

**No table of figures entries found.**





# 1 INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valget av kvalitetsvurdering og organisasjonslæring som tema for denne oppgaven. Jeg vil vise hvordan stortingsmeldinger de senere årene har aktualisert temaet og gradvis økt kravet til skoler og skoleeiere. Jeg vil presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven. Deretter følger min forforståelse av temaene, før jeg avslutter kapittelet med å vise hvordan oppgaven er bygget opp.

## 1.1 Tema og bakgrunn

Den statlige styringen av norsk skole har i økende grad blitt påvirket av internasjonale trender og fokuserer mer på målinger og resultater enn tidligere. PISA undersøkelsen på begynnelsen av 2000-tallet avdekket at ikke alt sto så bra til i norsk skole. I tråd med utviklingen i flere vestlige land, ga dette næring til endringer i norsk skolepolitikk. I 2006 avdekket riksrevisjonen store mangler ved kommuners oppfølging av Opplæringslova og tilhørende forskrift. Dette ble understreket i Stortingsmelding nr. 16, som problematiserer mange kommuners manglende kvalitetssystemer. Krav om økt innsyn i skolen kom ikke bare fra staten, men også fra media og næringsliv. Kravet om styring, kontroll og økt læringsutbytte for elevene ble tydeligere. Staten ansvarliggjør skoleeierne i å nå de nasjonale og lokale målene ved å utøve kvalitetsvurderinger og utvikle seg som lærende organisasjoner. Dette ansvaret blir signalisert og gradvis tydeliggjort i flere stortingsmeldinger.

### **Stortingsmelding nr. 37**

Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* lanserte målstyring som grunnleggende prinsipp for overordnet styring. Dette innebærer også et vurderingsperspektiv hvor mål, vurdering og kontroll sees i sammenheng. Det kommer derimot ikke klart frem om dette primært er for å øke det lokale handlingsrommet, eller om det er for å gi staten flere styringsmekanismer overfor kommunene (Roald 2010).

### **Stortingsmelding nr. 33**

Stortingsmelding nr. 33 (1991-92) *Om visse sider ved videregående opplæring*, som kom forut for Reform 94, initierer et system for systematisk vurdering av opplæringen som skal

bidra til å evaluere i hvilken grad opplæringsmålene blir nådd (selv om visse mål kan være vanskelige å måle). Resultatene skal brukes for å bedre måloppnåelsen. Evalueringssystemet skal i størst mulig grad fange hele bredden i kunnskapsbegrepet. Disse formuleringene gjentas i stortingsmelding nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*.

### **Stortingsmelding nr. 30**

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* danner grunnlaget for den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet. Her blir målstyrings- og vurderingsprinsippet mer forsterket og konkretisert. Det blir krav til skoleeier om å ha et kvalitetssystem for oppfølging av skoler. Dette er nedfelt i § 13-10 i Opplæringsloven:

*Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd. Som ein del av oppfølgingsansvaret skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolorane. (Føyd til ved lov i 2003, og endret i 2004 og 2009).*

Videre vil departementet at det skal innføres gjennomgående læreplaner med vekt på nasjonale krav til kompetansemål og vurderingsordninger. Det understrekes en lokal frihet i hvordan man skal nå målene, men at det samtidig skal utvikles et statlig tilsynsapparat. Det legges opp til omfattende bruk av statistikk fra internasjonale undersøkelser for å legitimere tiltak og prioriteringer. Den elektroniske kvalitetsportalen Skoleporten etableres for å offentliggjøre resultater. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med bl.a. nasjonale prøver skal innføres. Det vektlegges at skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner (uten at dette begrepet defineres nærmere). Kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat defineres som grunnlag for å vurdere skolene i et organisasjonsperspektiv. Krav om tydelig og kraftfullt lederskap fremheves som sentralt i utviklingen av skoler som lærende organisasjoner. Læringscenteret, med ansvar for veiledning og utvikling, legges ned og

Utdanningsdirektoratet, med definert tilsynsoppgave, opprettes i 2003. Meldingen forfekter også et distribuert ledelsessyn hvor skoleledere og lærere skal stå sammen og ta ansvar.

### **Stortingsmelding nr. 16**

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen* fremhever departementet at man bør basere den lokale skolepolitikken på informasjon om kvaliteten på læringsprosessene i skolen og elevenes resultater, og at dette er avgjørende for å videreutvikle kvaliteten i norsk skole. Skoleeiers ansvar for å ha et system for kvalitetsvurdering presiseres. Samtidig understrekes det at rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte.

### **Stortingsmelding nr. 31**

Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* tar på nytt utgangspunkt i svake læringsresultater i internasjonale målinger. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet opprettholdes, og det legges enda mer vekt på kartleggingsprøver og internasjonale undersøkelser. Det lokale handlingsrommet innsnevres ved at flere grep for statlig styring innføres. Det skisseres bl.a. et system for videreutdanning av lærere. For nytilsatte rektorer foreslås det obligatorisk skolelederutdanning med vekt på faglig utviklingsarbeid og kunnskap om pedagogisk forskning. Man vil også innføre rettleidninger i læreplanens fag på alle årstrinn. Samtidig med sterkere statlige styringssignaler vies det lokale utviklingsarbeidet stor plass. Utdanningsdirektoratet får i oppdrag å etablere et nasjonalt veilederkorps for å bistå kommuner og skoler i sitt utviklingsarbeid. Det skal utarbeides ståsted- og organisasjonsanalyser slik at skoler kan få flere indikatorer på kvalitet enn det som vises gjennom Skoleporten. Gjennom dette signaliserer departementet at man må se på hele skolen som organisasjon i kvalitetsarbeidet. Det foreslås også at alle kommuner må lage en årlig rapport som beskriver tilstanden i skolen (jfr. § 13-10 ovenfor).

Roald (2010) hevder at utviklingen vist ovenfor er et uttrykk for at vi fortsatt ikke har et entydig svar på hva kvalitetsvurdering i skolen er. Stortingsmelding nr. 31 (2008-09) signaliserer samtidig et ønske om et bredere tilfang av kvalitetsvurderingsformer, og at resultatmålinger alene ikke er tilstrekkelig for å sikre og utvikle en god skole. Alle disse inneholder føringer i forhold til at skolens mål skal nås ved å utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner. Dokumentene «*skisserer langt på veg eit lineært og kausalt læringsforhold*

*mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling»* (Roald, 2010:4). Ansvar er også beskrevet i Opplæringslovens § 13-10, som sier at skoleeier må ha et forsvarlig system for å vurdere kvaliteten på tjenestene som gis, og gripe inn hvis nødvendig. Samtidig signaliseres det et distribuert ledelsessyn hvor det legges vekt på skoleledelsens frihet og ansvar for å nå målene. Styringslogikken det legges opp til er målstyring og ansvarsstyring. Skolene skal nå nasjonale og lokale mål gjennom å utvikle seg som lærende organisasjoner. I 2009 leverte konsulentfirmaet PwC, på oppdrag fra KS, rapporten «Kom nærmere»; om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte. Rapporten konkluderer med behovet for det de kaller «Forventningsbasert ansvarsstyring». Dette innebærer at politikere, administrasjon og den enkelte skole samlet står til ansvar for læringsresultatene i skolen. Det presiseres at dette forutsetter at hvert enkelt aktørnivå er opptatt av å bli bedre skoleutøvere på sitt nivå, og at de samhandler med de andre aktørene for å gjøre de andre bedre til å utøve sin rolle. Det økte lokale ansvaret har ført til at flere kommuner og fylkeskommuner har utviklet styringssystemer eller kvalitetsvurderingssystemer for å kunne vurdere kvaliteten i skolen. Flere slike kvalitetsvurderingssystemer fremhever også utviklingsdimensjonen. Systemene skal både gi innsikt i skolens virksomhet og resultater, det skal settes mål som skal vurderes, det legges opp til dialog mellom nivåene og skolene skal kunne utvikle seg for å forbedre sine resultater. Jeg mener å kunne ane den samme oppfatningen Roald skisserer, nemlig at det er kausal sammenheng mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Målet med min oppgave er å forsøke å belyse hvilke utfordringer rektorer opplever når de skal benytte et system for kvalitetsvurdering og så omsette dette i kvalitetsutvikling. Jeg velger å avgrense kvalitetsutvikling til å omhandle prosesser med vekt på organisasjonslæring. Min studie er i stor grad påvirket av Knut Roalds doktoravhandling «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier» (2010). Forskjellen ligger i at jeg primært ønsker å fokusere på rektors rolle på egen skole, hvilke utfordringer rektor opplever i kvalitetsvurderingsarbeidet og i å legge til rette for organisasjonslæring på egen skole. Jeg har valgt å se nærmere på en fylkeskommune som har et kvalitetsvurderingssystem kalt «System for styring av videregående skoler». Studien vil omfatte en dokumentanalyse av dokumentet som beskriver systemet. Videre vil jeg intervju tre rektorer på de videregående skolene i den aktuelle fylkeskommunen for å få innsikt i hvilke utfordringer de opplever i arbeidet med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det har vært utfordrende å finne en god problemstilling. Det er ofte nyanser som avgjør om problemstillingen er treffende i forhold til resten av oppgaven. I så måte har forskningsspørsmålene bidratt til å gi studien sammenheng og retning. Jeg har etter en del utprøving kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvilke utfordringer opplever rektorer når de skal benytte kvalitetsvurderinger i styringssystemet til organisasjonslæring på egen skole?*

- Hvilket perspektiv på styring og kvalitetsvurdering ligger til grunn for fylkeskommunens styringssystem?
- Hvilke utfordringer opplever rektorene i arbeidet med kvalitetsvurdering i styringssystemet på egen skole?
- Hvilke utfordringer opplever rektorene når de skal iverksette organisasjonslæringsprosesser på egen skole?

Videre i oppgaven vil jeg benytte kategoriseringene styring og kvalitet, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Jeg vil både i teorikapittelet, dokumentanalysen, presentasjon av intervjuene og i drøftingsdelen benytte denne inndelingen.

## 1.3 Min forforståelse

Studien til Roald viser at resultater fra kvalitetsvurderinger blir formidlet til politikere, ledere, lærere, elever og foreldre, men det daglige arbeidet i klasserommet har en tendens til å fortsette som før. Lederne er ofte klar over dette, og det arbeides mange steder med å utvikle strategier som skal stimulere til kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. I mitt eget arbeid som rektor har jeg opplevd hvor utfordrende det kan være å lage, og arbeide etter, et system for kvalitetsvurdering og utvikling. Hvordan skal man utvikle et system som medfører at kvalitetsvurderinger fører til utvikling, fører til endring i klasserommet, og som i ytterste konsekvens øker elevenes læringsutbytte? Hvordan skal man gjennomføre kvalitetsvurderinger, og hvordan skal man i neste omgang benytte vurderingen inn i fruktbare prosesser med organisasjonslæring og kvalitetsutvikling som mål? Min erfaring er at det er enklere å vurdere kvalitet enn å forbedre kvalitet. Å benytte data fra Skoleporten eller andre

kilder til å vurdere sider ved virksomheten har ikke jeg opplevd som særlig vanskelig. Mitt inntrykk er at det å gjøre gode analyser er litt utfordrende. Det å involvere flere aktører i analysearbeidet er enda mer utfordrende, og å få til gode prosesser for læring og utvikling er det mest utfordrende. Dette inntrykket ble ytterligere forsterket gjennom min jobb som veileder i Utdanningsdirektoratets veilederkorps. Mitt oppdrag var å veilede skoleeiere og skoleledere i systematisk og systemisk skoleutvikling. Flere kommuner hadde mer eller mindre gode systemer for å vurdere kvaliteten i skolen, men veldig ofte var dette blitt en instrumentell øvelse. I varierende grad var det dialog mellom nivåene i kommunene, ingen andre aktører var med i analysene og analysene medførte ikke alltid videre handling. Jeg har selv brukt fylkeskommunens styringssystem som grunnlag for å utvikle et eget kvalitetsvurderingssystem. Dette har vært et utfordrende og tidkrevende arbeid, men jeg ser potensialet som ligger i det hvis man er seg bevisst at det krever mange og omfattende prosesser både i kvalitetsvurderingene, men også i lærings- og utviklingsarbeidet som kommer i etterkant av vurderingene. Min forståelse når det gjelder skoleutvikling bygger mye på logikken Utdanningsdirektoratet benytter i sine ståsted- og organisasjonsanalyser. Først innhenter man data om det man ønsker å vurdere. Så har man brede og gode analyser for å finne sitt utviklingsområde. Deretter definerer man ønsket mål innenfor utviklingsområdet og finner gode tiltak for å nå disse målene. I mange sammenhenger krever slike tiltak gode organisasjonslæringsprosesser fordi tiltakene ofte krever utvidet forståelse og felles meningsskaping. De kausale sammenhengene som insinueres mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i stortingsmeldingene stiller jeg meg svært tvilende til. Jeg hadde derfor et ønske om å se hvordan rektorer i videregående skoler benytter «System for styring av videregående skoler» til utvikling, i hvilken grad de følger den samme logikken som jeg har, og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet. Mitt hovedformål med denne oppgaven har vært å lære mer om kvalitetsvurdering og organisasjonslæring.

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette kapittelet viser jeg bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen, min forforståelse av temaet og hvordan oppgaven er bygget opp. I kapittel 2 presenteres teorien som oppgaven bygger på. Først redegjør jeg for hvordan styringen og kvalitetstenkingen har blitt påvirket av internasjonale trender. Så viser jeg kort sammenhengen til stortingsmeldingene ovenfor. Deretter belyses begrepene kvalitet og kvalitetsvurdering. Resten av kapittelet blir viet til to

utbredte teorier om organisasjonslæring. Kapittel 3 inneholder de metodiske vurderingene og valgene som jeg har måttet gjøre. Kapitlet inneholder også vurderinger av kvalitetskrav og etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn. Først redegjør jeg for dokumentet «System for styring av videregående skoler». Så foretar jeg en dokumentanalyse via perspektivene styring, kvalitet og kvalitetsvurdering, og organisasjonslæring. Deretter presenterer jeg intervjuene av tre rektorer i videregående skoler. Funnene i intervjuene er kategorisert i de tre dimensjonene styring, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Kapittel 5 inneholder drøftinger av mine empiriske funn sett i lys av teorien i kapittel 2. Gjennom disse drøftingene vil jeg forsøke å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ovenfor.

## 2 TEORI

I dette kapitlet vil jeg vise det teoretiske rammeverket og hvilke sentrale teoretikere som danner grunnlaget for denne oppgaven. Jeg vil først presentere hovedtrekk i nyere norsk utdanningspolitikk for å synliggjøre utviklingen av styringslogikken og kvalitetstenkingen som utgjør konteksten i oppgaven. Deretter vil jeg utdype begrepene kvalitet og kvalitetsvurdering. Mot slutten vil jeg presentere noen sentrale teoretikere innenfor organisasjonslæringsdiskursen.

### 2.1 Styring og kvalitetstenking

I kapitlet om styring og kvalitetstenking vil jeg først skissere hvordan norsk utdanningspolitikk er blitt preget av New Public Management tenkingen. Videre vil jeg kort vise hvordan denne styringslogikken er knyttet til stortingsmeldingene presentert i kap.1. Mot slutten vil jeg belyse begrepene kvalitet og kvalitetsvurdering.

#### 2.1.1 New Public Management og utdanningspolitikk.

New Public Management (NPM) bølgen som preget mye av organisasjonstenkingen på 1980- og 90 tallet ligger til grunn for den styringslogikken som er gjeldende i norsk skole i dag (Roald, 2010). NPM er ikke et entydig begrep. I denne sammenhengen ønsker jeg å fokusere på noen kjennetegn. NPM forfekter tro på ledelse gjennom desentralisering, delegering og resultatkrav. Dette innebærer også mer indirekte bruk av kontroll gjennom målstyring, evaluering og kvalitetsstyring. Brukerperspektivet og brukervedvirkning er også et fremtredende kjennetegn ved NPM. Kritikken mot NPM har i hovedsak dreid seg om det er umulig å snakke om allmenngyldige prinsipper for styring og ledelse på tvers av ulike organisasjoner og sektorer. Styringslogikken i NPM markerer overgangen fra regelstyring til økt fokus på målstyring. Norsk utdanningspolitikk har i stor grad blitt preget av denne forståelsen.

I følge Roald (2010) er utdanningspolitikk et møte mellom forvaltningstenking, organisasjonstenking og læringsperspektiv. Han skisserer utviklingen innenfor hvert perspektiv slik:



*Forvaltningstenkning* - fra industrisamfunn til komplekst kunnskaps- og informasjonssamfunn.

*Organisasjonstenkning* - fra økonomi og regelstyring til NPM målstyring, resultater og lokalt ansvar.

*Læringsperspektiv* - fra behaviorisme til kognitive og sosiokulturelle perspektiv.

Oppsummert vil det da si at vi lever i et komplekst kunnskaps- og informasjonssamfunn som er preget av målstyring, resultater og lokalt ansvar, og hvor det legges vekt på kognitive og sosiokulturelle læringsprosesser. De utdanningspolitiske dokumentene beskrevet i kap. 1.1 ser ut til å dele dette synet.

Mye av den utdanningspolitiske debatten i Norge de siste årene tar utgangspunkt i norsk deltakelse i internasjonale undersøkelser og tester. Gjennom deltakelse i TIMMS fra 1995, PISA fra 2000 og PIRLS fra 2001 ble det klart at ikke alt i norsk skole var like bra som mange hadde trodd. Læringsresultatene var lavere enn forventet og det var store forskjeller mellom elevgrupper. Det var også tegn som tydet på at norsk skole reproduserte sosiale forskjeller. Selv om det ble stilt spørsmål ved relevansen og kvaliteten på disse undersøkelsene, fikk de stor innvirkning i den norske debatten om kvaliteten i skolen (Roald 2010). Samtidig viste det seg at bare halvparten av norske kommuner systematisk vurderte skolens kvalitetsarbeid. Dette på tross av § 2-1 i forskrift til Opplæringsloven krevde at skolene jevnlig skulle vurdere kvaliteten på opplæringen i henhold til Kunnskapsløftet, og at skoleeier hadde ansvar for at vurderingene ble gjennomført. Stortingsmeldingene i kap. 1.1 viser også hvordan fokus på målstyring, kvalitetsvurdering og NPM prinsipper gradvis økes. Dette gir et bilde av hvordan norsk utdanningspolitikk har utviklet seg. Forventningene til skoleeier er at de skal ha et system for å vurdere om kravene i opplæringsloven og forskriften til loven blir oppfylt. De skal videre følge opp resultatene fra disse vurderingene og andre nasjonale kvalitetsvurderinger. Staten ønsker fokus på hele skolen som organisasjon i kvalitetsarbeidet, og definerer tre hovedområder for kvalitet: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Skolene har et eget ansvar for å vurdere om målene i Kunnskapsløftet blir nådd. Det uttrykkes en forventning om jevnlig og systematisk kvalitetsvurdering og utviklingsarbeid på hver skole, og at alle ledere og lærere har et ansvar for dette. Rektor fremheves som ansvarlig for skolens utvikling gjennom kraftfullt og tydelig lederskap. Skolene skal utvikles til å bli lærende organisasjoner.

## 2.1.2 Kvalitet.

Kvalitet er et vanskelig begrep å definere. Det kommer av det latinske ordet *qualis* som betyr hvordan eller hvilken, eller ordet *qualitas* som betyr egenskap eller verdi. Den nåværende definisjonen i International Organization for Standardization (ISO) blir beskrevet slik:

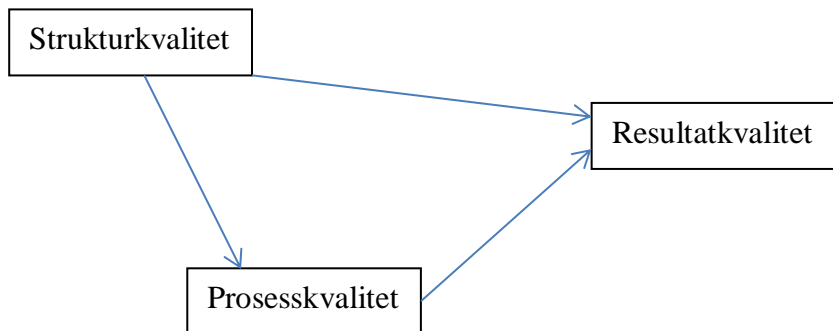
*«Kvalitet er «i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller krav».*  
*Termen kvalitet kan brukes sammen med adjektiver som dårlig, god eller utmerket.*  
*Iboende, i motsetning til tildelt, betyr «det som finnes i noe», spesielt om en permanent egenskap. Krav er behov eller forventning som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk» (ISO 9000).*

<http://www.standard.no/Global/PDF/Kvalitet/Kvalitet%20endelig%20web.pdf>

I privat virksomhet blir kvalitetsbegrepet ofte knyttet til noe som er definert av kundens forventninger og behov. For offentlig virksomhet vil dette da bli brukeren av f.eks. en tjeneste. Kvalitet kan da sees som en opplevelse av iboende egenskaper ved ting. Dette er allikevel ikke dekkende da mange virksomheter må forholde seg til ulike ekspertorganer, standarder og lovgivning som også beskriver kvalitet innenfor et gitt område. Kvalitet kan da også sees i sammenheng med målinger i forhold til forhåndsgitte kriterier eller standarder. Problemet med en slik forståelse er at man risikerer kun å måle det som er målbart, eller en usikkerhet om man måler det man faktisk tror man måler (Roald, 2010). Senge (2006) ser sammenhenger mellom kvalitetsdiskursen og organisasjonslæring idet han viser til Demings sirkel for kvalitetsstyring. Senge (ibid.) mener at kvalitetsarbeid er knyttet til organisasjonslæring basert på helhetlig, kontinuerlig og deltakerorienterte prosesser. Deming vektlegger kontinuerlig læring og utvikling som hovedprinsipp for å utvikle kvalitet. Gjennom en sirkulær og gjentakende prosess hvor man planlegger (Plan), gjennomfører (Do), evaluerer (Check) og handler (Act) vil man oppnå økende bevissthet om sammenhenger mellom planer, prosesser og resultat – sammenhenger mellom det man sier man gjør og det man virkelig gjør (Roald, 2010). Kvalitet kan derfor sees på både som iboende egenskaper, spesifiserte kriterier og standarder som kan måles, men også som prosesser som innebærer en felles utvikling av forståelse.

Kvalitet i skolen er beskrevet i bl.a. de utdanningspolitiske dokumentene jeg har redegjort for tidligere. Det er langt fra et entydig begrep med klare avgrensninger som presenteres i disse dokumentene. Kvalitetsutvalget valgte å definere tre typer kvalitet: strukturkvalitet,

prosesskvalitet og resultat kvalitet. Dette ble senere nedfelt i stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*.



**Figur 1: Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalgets tre kvalitetsmål. (Fevolden og Lillejord 2005:37 i Roald 2010:105)**

Kvalitetsutvalget mener at strukturkvaliteten påvirker resultat kvaliteten og prosesskvaliteten direkte, og prosesskvaliteten påvirker igjen resultat kvaliteten direkte. Dette insinuerer kausale sammenhenger som bl.a. Sivesind og Bachmann (2008) advarer mot. De mener at skolen er en såpass kompleks organisasjon at en slik tilnærming vil bli en instrumentalistisk innsnevring av skolens mandat. Birkemo (1999) har vist at det ikke finnes systematiske sammenhenger mellom ressursomfang og elevenes funksjonsnivå. Derimot er det innenfor prosessdimensjonen funnet at undervisningsformer, læringsmåter og motivasjon vil være svært avgjørende for skolens kvalitet. I stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* er det mer fokus på det lokale kvalitetsarbeidet. Meldingen signaliserer at kvantitative statlige målinger ikke er nok for å vurdere alle sider ved skolens arbeid. Kartleggingsprøver, internasjonale undersøkelser og rettleidninger til fagplaner vektlegges fortsatt, men de lokale prosessene og utviklingsdimensjonen forsterkes. Det etableres analyseverktøy og støttefunksjoner, som f.eks. veilederkorpset, som grunnlag for lokalt utviklingsarbeid. Det legges mer vekt på prosesskvaliteten enn tidligere og utvikling av lærerprofesjonen får en sentral plass. Igjen ser vi at kvalitetsbegrepet omfatter minst to dimensjoner: definisjon av standarder og kriterier, og prosessdimensjonen hvor kvalitetsarbeid nærmest likestilles med kvalitetsvurdering og utviklingsarbeid.

## 2.2 Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurdering er blitt den gjennomgående termen på evalueringer gjort på organisasjons- og systemnivå (Roald, 2010). Det finnes ingen enhetlige definisjoner for begrepet. Det er kanskje ikke overraskende når vi ser hvordan kvalitetsbegrepet i seg selv er problematisk. Roald (2010) advarer mot å oppfatte kvalitetsvurdering til å være objektive undersøkelser. Han påpeker at kvalitetsvurderinger inneholder flere dimensjoner som gjør begrepet komplekst:

- Kunnskapsdimensjonen - utvikling av undersøkelsesmetoder samtidig som man opprettholder vitenskapelige krav. Uenighet om krav og om man i det hele tatt kan relatere evaluering til vitenskap.
- Verdidimensjonen – hvilket verdigrunnlag legges til grunn for vurderingen?
- Bruksdimensjonen – vurderingsprosessene kan ha en bruksfunksjon og kan brukes til kontroll, læring, opplysning osv.
- Evaluanddimensjonen – man undersøker ikke bare om aktiviteter fører til bestemte resultat, men om det er det riktige som blir gjort, og om det blir gjort på riktig måte.

Hvordan kvalitetsvurderinger planlegges og gjennomføres blir derfor avhengig av de bevisste og ubevisste motivene til initiativtakerne og de som gjennomfører kvalitetsvurderingene. Lillestøl (1994) illustrerer dette ytterligere ved å vise at kvalitetsvurderinger er avhengig av hvordan man oppfatter begrepet kvalitet. Han skiller mellom ulike typer kvalitetsbegrep: kvalitetsvedlikehold, kvalitetsforvitring, kvalitetsforbedring og kvalitetsfornyelse. Kvalitetsforvitring oppstår ved manglende kvalitetsvedlikehold, og kan unngås ved kvalitetsvurderinger med fokus på kvalitetsrevisjon. Kvalitetsforbedring innebærer kvalitetsvurderinger med fokus på kontinuerlig forbedringsarbeid innenfor eksisterende prosesser og mål. Kvalitetsfornyelse fokuserer på kvalitetsvurderinger for å etablere nye mål og helt nye resultater. Lillestøl hevder at kvalitetsvurderinger med mål om kvalitetsfornyelse innebærer en bred og dyptgående tilnærming på tvers av faste avdelinger og hierarkisk organisering. Uten denne tilnærmingen vil man ikke oppnå felles innsikt i hele organisasjonen, og endringer vil ikke få et stødig nok fundament. Dahlberg, Moss og Pence (2002) er skeptiske til at man kun representerer sosiale kvalitative erfaringer i kvantitative størrelser gjennom bestemte kriterier og målestokker. Kvalitetsvurderingene blir da foretatt ut

fra at man måler det som er målbart og går glipp av mangfoldet og «*det som ligger omkring*». Deri ligger også en fare for at man ikke måler det man tror man måler. De mener ikke at man ikke kan foreta kvalitetsvurderinger på denne måten, men de påpeker begrensningene. Arbeidet med kvalitetsvurderinger bør sees på som «*intersubjektiv meningsskapning*». I likhet med Lillestøl er de opptatt av å oppnå dypere forståelse gjennom dialogbasert søking og meningsskapning med andre. I dette perspektivet vil kvalitetsvurderinger innbefatte alle interessegrupper og medlemmer i en organisasjon. Haug (2009) bruker interessentmodeller for å understreke verdien av at ikke bare fagfolk innenfor et tjenesteområde, men også mottakerne av en tjeneste bør være premissleverandører for hva som skal vurderes og hvilke endringer det er behov for. De skal ikke bare være informanter. De skal også være delaktige i å velge ut hva som skal vurderes, de skal delta i vurderingene og de skal også delta i det etterfølgende utviklingsarbeidet. Også Roald (2010) er opptatt av at alle interessenter deltar i kvalitetsarbeidet: «*Dessutan blir det stadig meir klart kor avgjerande det er for omfattande offentlege reformar at dei impliserte sluttar opp om endringane*».

## 2.3 Organisasjonslæring

### 2.3.1 Argyris og Schön om lærende organisasjoner.

Roald (2010) hevder at Argyris og Schön oppfatter organisasjoner som dynamiske, og må forstås i lys av de prosessene medlemmene engasjerer seg i. Tenkingen deres omkring læring er preget av et sosiokognitivt perspektiv hvor metakognisjon blir vektlagt.

«*Organisasjonslæring blir forstått som ein prosess, ein straum av hendingar over tid.....Argyris og Schön flyttar fokuset over til aktørar og mentale modellar der tidlegare teori legg vekt på rutinar, strukturar og prosedyrar*» (ibid:50). De definerer videre organisasjonslæring som de kollektive læringsprosesser som finner sted når hvert enkelt medlem utvikler sin teori om hva som er riktig og hva som er effektive handlinger. Den kollegiale refleksjonen blir da grunnleggende for å oppnå læring på et dypere nivå. Argyris og Schön (1996) har utviklet en teori om læring på flere nivåer. De benytter begrepene enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deutolæring for å beskrive læring på ulike nivåer i en organisasjon.

## **Enkeltkretslæring.**

*Enkeltkretslæring* illustrerer en læringsløyfe hvor relativt endimensjonale handlinger blir gjennomført for å nå fastsatte mål. På dette nivået er det liten eller ingen utvikling i organisasjonen. Feil blir oppdaget, korrigert og organisasjonen fortsetter i samme retning som tidligere. Dette nivået er mest egnet til å fatte beslutninger om ukompliserte saksforhold og sørge for videre drift av organisasjonen ut fra fastsatte mål. Bruk av dette nivået i kvalitetsvurdering vil som regel handle om kartlegging av f.eks. læringsresultater ut fra en stimulus-respons idé om at opplysningene i seg selv vil medføre endringer (ibid).

## **Dobbelkretslæring.**

*Dobbelkretslæring* bygger på *enkeltkretslæring*. Forskjellen er at man i læringsløyfen også tar opp organisasjonens mål, normer og verdier til vurdering (ibid). I enkeltkretsen vil en handling som ikke blir godtatt av organisasjonen kun føre til utprøving av en ny handling. I dobbelkretsen vil et slikt avslag medføre at organisasjonen revurderer mål og ideer. Slike omlegginger forutsetter stor endringsvilje fordi man utfordrer organisasjonens grunnleggende karaktertrekk og strukturer; som tilsynelatende kan se ut til å fungere godt. «*Dette krev ei open og fordomsfri utprøving av motstridande synsmåtar, og ein må kunne rekne med konflikhtar som en del av prosessen*» (Roald, 2010:51). Argyris og Schön fremhever flere viktige vilkår for at en prosess med *dobbelkretslæring* skal fungere:

- Det må legges vekt på tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon.
- Det må legges vekt på organisasjonsmedlemmenes frie valg basert på kunnskap.
- Organisasjonsmedlemmene må være innstilt på å forplikte seg overfor de avgjørelser som blir tatt.

Bruk av dette nivået til kvalitetsvurdering fordrer ifølge Roald (2010) en bred og refleksjonsorientert tilnærming hvor dialog mellom impliserte aktører er sentralt både før og etter innhentning av vurderingsdata.

## **Deutolæring.**

*Deutolæring* er betegnelse på metalæring; at organisasjonen evner å se sin læring utenfra og lærer å lære (Argyris og Schöns, 1996)). På dette nivået vil organisasjonen også kunne evaluere egne strategivalg og utviklingsprosesser. Bruk av dette nivået til kvalitetsvurdering vil føre til at man må vurdere arbeidsformene man benytter og på den måten kan man forhindre at arbeidet kun blir tekniske og rituelle aktiviteter (ibid).

## **Uttrykt teori og bruksteori**

Argyris og Schön peker på at det kan være språk mellom det aktørene i en organisasjon sier at de gjør og det de faktisk gjør. Uttrykt teori (exposed theory) er det man er seg bevisst og gir uttrykk for, mens bruksteori (theory-in-use) er det ubevisste som styrer det man egentlig gjør (ibid). Bakgrunnen for dette perspektivet er studier av organisasjonskulturer hvor normer, verdier og tankesett ofte er internaliserte og aktørene selv ikke er bevisste hva som styrer egen atferd. Avstand mellom bruksteori og uttrykt teori vil kunne medføre at uegnede handlingsmønstre blir opprettholdt og læring hindres (ibid). Bruksteorien blir også påvirket av handlingene som blir utført i en organisasjon på en måte som virker delvis selvoppyllende. Bruksteorien fastsetter handlingene våre, som igjen er med på å bestemme vår karakteristikk av den gjennomførte handlingen, som igjen påvirker bruksteorien. Det kreves både dobbelkretslæring og til dels deutolæring for å kunne utfordre og endre eksisterende bruksteorier (ibid). Argyris og Schön vektlegger dialog og refleksjon som viktige virkemidler for å avdekke hvilke underliggende forestillinger som styrer atferden i en organisasjon (ibid). Jeg vil senere vise hvordan også Peter Senge (2006) er opptatt av dette perspektivet i sin beskrivelse av disiplinen mentale modeller.

### **2.3.2 Senges fem disipliner – kunsten og praksis i den lærende organisasjon.**

Den første utgaven av Senges bok «*The Fifth Discipline*» kom ut i 1990. Her presenterer han en teori om hvordan man kan utvikle en lærende organisasjon gjennom å mestre fem disipliner. En disiplin blir definert som «...*a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice*» (Senge, 1990:10).

## **Personlig mestring.**

Disiplinen *personlig mestring* (Personal Mastery) handler om evnen til å være visjonær og realistisk samtidig (Senge, 2006). Disiplinen har utgangspunkt i individets kompetanse, ferdigheter og åndelig vekst (ibid). Det innebærer også å leve ut fra et kreativt og nyskapende perspektiv. Når personlig mestring blir en disiplin (en aktivitet som vi integrerer i livene våre) må den være omfattet av to underliggende bevegelser. Den første bevegelsen handler om at man kontinuerlig må klargjøre hva som egentlig er viktig å oppnå. Den andre bevegelsen er kontinuerlig å lære seg til å se nåværende virkelighet slik den er (ibid). For å kunne bevege seg mot et ønsket mål er det avgjørende å vite hvor man befinner seg nå. Misforholdet mellom visjonen (ønsket mål) og situasjonen man befinner seg i generer det Senge kaller kreativ spenning. Essensen i disiplinen personlig mestring er hvordan vi skaper og opprettholder den kreative spenningen (ibid). Gapet mellom visjon og virkelighet kan virke demotiverende hvis det blir for stort, og det kan bli ubehagelig å snakke om sine visjoner. Når man setter inn tiltak for å fylle avstanden mellom visjon og virkelighet vil ofte belønningen ikke være umiddelbar. Det kan derfor være fristende å justere målene nærmere virkeligheten for å unngå følelsesmessig spenning og engstelse. Prisen man da betaler er at man delvis må oppgi det man egentlig ønsker (ibid). I kvalitetsvurderingsarbeid vil hovedutfordringen være å se både helhet og deler samtidig (Roald, 2010). Aktørene i en organisasjon må evne å se seg selv som både deler av utfordringen og løsningen. Hvis man ikke inkluderer seg selv som en del av utfordringen, vil man være mer tilbøyelig til å fokusere på feilkilder i utenforliggende faktorer som man i mindre grad har innflytelse over (Senge, 2006).

## **Mentale modeller.**

Disiplinen *mentale modeller* (Mental Models) er de grunnleggende, men ofte lite uttrykte, forestillingene i en organisasjon (Roald, 2010). Mentale modeller representerer teorier vi har om verden omkring oss, og de former våre oppfatninger og vår atferd (Senge, 2006). Mennesker kan gi vidt forskjellige beskrivelser av den samme situasjonen, fordi deres mentale modeller er forskjellige. Mentale modeller er avgjørende for hva man observerer i en situasjon, og hvordan man tolker informasjonen. Mentale modeller kan ikke uten videre betraktes som riktige eller gale, alle modeller er allikevel personlige forenklinger og fragmenter av virkeligheten. Problemet med mentale modeller er at de blir implisitte og eksisterer utenfor vår bevissthet. I likhet med Argyris og Schön er også Senge opptatt av gapet mellom det han kaller *espoused theory* (internalisert teori) og *theory-in-use* (bruksteori).



Utfordringen ligger i å avdekke, teste og forbedre våre indre forestillinger av virkeligheten (ibid). Senge foreslår tre områder for oppmerksomhet når man skal utvikle en organisasjons evne til å avdekke og teste mentale modeller:

- Lære verktøy som fremmer personlig bevissthet og evne til refleksjon.
- «Infrastrukturer» som søker å institusjonalisere vanlig praksis med mentale modeller.
- En kultur som fremmer gransking og utfordrer egen tenking.

Senge gjør også rede for hvilke ferdigheter man må trene seg til i forbindelse med disiplinen mentale modeller. De samles under hovedkategorienehevder refleksjonsferdigheter og granskingsferdigheter. Refleksjonsferdigheter innebærer å senke tempoet på våre egne tankeprosesser slik at vi kan bli oppmerksomme på hvordan vi former våre mentale modeller og hvordan de påvirker oss. Granskingsferdigheter handler om hvordan vi opptre i samtaler med andre. Fire slike ferdigheter blir fremstilt som kjernen i disiplinen mentale modeller:

- Avklare og identifisere forskjeller mellom uttalt teori (hva vi sier) og bruksteori (hva vi gjør).
- Gjenkjenne «abstraksjonssprang». Når man går fra direkte observasjon til generaliseringer uten å ha prøvd ut om generaliseringene stemmer. Generaliseringer som tas for gitt kan hindre læring.
- Avsløre den «venstre spalten». Si det man vanligvis ikke sier. Argyris og Schön (1996) ville at man skulle ta utgangs punkt i en konkret situasjon der kommunikasjonen var problemfylt eller det var konflikt. Man skulle så dele et ark i to spalter. I høyre spalte skulle man skrive ned samtalen. I den venstre spalten skulle man så skrive ned tanker, følelser og refleksjoner man hadde, men ikke uttrykte. En slik øvelse kan avsløre hvordan man selv undergraver muligheten til å lære av en konfliktfylt situasjon.
- Balansere gransking og forsvar. Fokuset ligger i å balansere ønsket om økt innsikt i andres syn og å forfekte sitt eget.

## **Felles visjon.**

Disiplinen *felles visjon* (Shared Vision) er den meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen, noe som danner grunnlag for et felles bilde av fremtiden (Roald, 2010). En visjon er mer enn en idè, visjonen går mye lengre. En felles visjon har sitt utspring i egne personlige visjoner. Organisasjoner som vil utvikle en felles visjon må oppmuntre medlemmene til å utvikle sine egne visjoner. Medlemmene må kunne relatere organisasjonens felles visjon til sin egen for å føle tilhørighet og forpliktelse. En felles visjon representerer flere mennesker som samler seg om et felles bilde av målet og som de favner om og forplikter seg til som sitt eget. Gjennom å skape prosesser hvor man synliggjør alle personlige visjoner og verdsett, kan man skape bærekraftige felles visjoner (Senge, 2006). Senge (2006) hevder videre at: *«You cannot have a learning organization without shared vision. Without a pull toward some goal which people truly want to achieve, the forces in support of status quo can be overwhelming»* (ibid:195).

Utvikling av en felles visjon krever stor grad av trygghet og åpenhet innenfor en organisasjon. Hvis medlemmene forventes å blottlegge sine egne visjoner og verdsett i åpen dialog med andre må de også være forberedt på å gå utenfor sin komfortsone (ibid). Dette gjelder også for lederne i en organisasjon. De må også være bevisste på at deres egne visjoner også er personlige visjoner, og ikke nødvendigvis blir delt av resten av organisasjonen. Virkelige felles visjoner finnes ikke før de er knyttet til alle personlige visjoner i organisasjonen (ibid).

## **Team-læring.**

Disiplinen *team-læring* (Team Learning) finner sted når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlingsmåter som den enkelte ikke ville kunnet utvikle alene (Roald, 2010). Senge (2006) hevder at det aldri har vært så stort behov for å mestre team-læring i organisasjoner som nå. Dette fordi nesten alle viktige beslutninger blir gjort i grupper, enten direkte eller gjennom behovet grupper har for å omsette individuelle beslutninger til handling (ibid). Gruppeprosesser i seg selv er ingen garanti for team-læring. For at en gruppe skal fungere godt må medlemmene tilpasse sin oppmerksomhet og energi i en felles retning (ibid). Disiplinen team-læring bygger derfor på disiplinen felles visjon.

Det finnes i hovedsak to typer samtaler i en gruppe: dialog og diskusjon. Hensikten med dialogen er å gå utenfor sin egen individuelle forståelse gjennom å lytte til andres

synspunkter. Målet er ikke å vinne frem med sitt eget syn, men å utforske komplekse temaer sammen med andre på en fri måte. Man kan betrakte komplekse emner fra flere ulike synspunkter i felles søken etter å finne det beste synspunktet for handling (ibid). Hensikten med diskusjonen er å presentere og forsvare sine egne synspunkter i forsøk på å få gruppen til å akseptere dem. I dette perspektivet blir synspunkter analysert og «dissekert» fra mange ulike synsvinkler. Elementet av å vinne er allikevel ikke kompatibelt med søken etter sammenheng og sannhet. Begge samtalene er viktige, men kraften ligger i synergien mellom dem (ibid). Dialogen gir mulighet for å utforske problemer fra flere vinkler, mens diskusjonen er egnet for å bringe gruppen frem til konklusjon og handling (ibid).

### **Den femte disiplin – systemisk tenking.**

Den femte disiplinen *systemisk tenking* (Systems Thinking) er den helhetlige tilnæringsmåten som må legges til grunn for å forstå sammenhenger og mønstre i en organisasjon (Roald, 2010). I disiplinen systemisk tenking blir de øvrige disiplinene smeltet sammen til én enhet. Gjennom systemisk tenking får vi muligheten til å se hvordan de øvrige disiplinene henger sammen, og hvordan helheten er større enn summen av de enkelte delene.

*It is vital that the five disciplines develop as an ensemble. This is challenging because it is much harder to integrate new tools than simply apply them separately. But the payoffs are immense. This is why systems thinking is the fifth discipline. It is the discipline that integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice. (Senge, 2006:11)*

Det er nettopp evnen til å se disiplinene i sammenheng som gjør en organisasjon i stand til å tenke langsiktig og ensrettet. Det vil også gjøre organisasjonen mer robust i forhold til enkeltstående «stunt» eller nye organisasjonsoppskrifter som reiser i tid og rom (ibid). Senge (2006) påpeker at vi ofte tenker avgrenset ut fra lineær og kausal forståelse. Erfaringene våre derimot, er satt sammen av sirkulære og sammenhengende funksjoner (Roald, 2010).

I følge Senge (2006) består systemisk tenking av tre grunnsteiner: *forsterkende* og *balanserende prosesser*, og *forsinkelser*. I forsterkende prosesser fører en handling til et resultat som ofte automatisk fører til gjentakelse av den samme handlingen. Et eksempel på dette er den såkalte «Pygmalion» effekten. En lærers forutinntatte holdning til en elev kan

påvirke elevens atferd, som igjen forsterker lærerens holdning. Forsterkende prosesser kan føre både til vekst, men også til akselererende regresjon.

Balanserende, eller stabiliserende, prosesser vil søke å redusere, stoppe eller reversere forsterkende prosesser. Hensikten er å opprettholde implisitte mål i organisasjonen – status quo. Slike prosesser kan være vanskeligere å oppdage enn forsterkende effekter fordi det tilsynelatende ikke skjer noen ting. Dette fordi de implisitte målene for den balanserende prosessen ofte er utydelige (ibid). Motstand mot endring er et eksempel på en balanserende prosess. Man opplever at de eksisterende normene og kulturen er truet – i ubalanse, og man vil derfor forsøke å gjenopprette balansen. Utfordringen for ledere er å avdekke de implisitte målene som er grunnlaget for motstanden.

Den tredje grunnsteinen i systemisk tenking er *forsinkelser*. Senge (2006) påpeker at det i alle menneskelige systemer finnes en forsinkelse mellom handling og konsekvens. Konsekvensen av en handling vil først vise seg etter en viss tid. Hvis man blir utålmodig og tror at handlingen ikke medførte ønsket effekt, vil man ofte sette inn andre eller flere tiltak. Dette gjør det vanskelig å identifisere kausale prosesser.

Systemisk tenking i sammenheng med kvalitetsvurdering og utviklingsarbeid medfører å se både helhet og deler samtidig. Roald (2010) sammenfatter det som særpreger Senges teori slik:

- Søke helhetsforståelse ved å se fremover og utover – ikke bakover og innover. Ledere og ansatte kan ikke abdisere fra et helhetlig ansvar.
- Forventningsbasert læring og utvikling – ikke bare historiebasert.
- Dynamiske forhold mellom organisasjon og omgivelser.

«Aktørane i ein organisasjon må difor evne å sjå seg sjølve som del av utfordringane og løysingane, slik at dei tar del i utvikling av organisasjonen framfor å fordele skuld utanfor seg sjølve» (Roald 2010:53).

## 3 METODE

I dette kapitlet vil jeg belyse hvilket forskningsdesign jeg har valgt å bruke i denne oppgaven. Først vil jeg vise hvilke valg jeg har tatt med hensyn til selve designet; formålet med undersøkelsen og min tilnærming. Deretter følger en beskrivelse av utvalg av informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Avslutningsvis drøfter jeg kvalitetskrav og reflekterer omkring eventuelle generaliseringer og etikk.

### 3.1 Design

Forskningsdesign handler om å gi form til et forskningsopplegg fra begynnelse til slutt (Johannesen et al, 2006). Det innebærer å foreta mange valg underveis, for så å lage en plan for undersøkelsen. Denne undersøkelsen baserer seg på kvalitativ metode. Jeg har hatt et ønske om å undersøke hvilke utfordringer rektorer opplever når de skal benytte kvalitetsvurderinger i et styringssystem til organisasjonslæring på egen skole. Hensikten er å beskrive, og forsøke å forstå, rektorenes utfordringer. Denne typen tilnærming kalles fenomenologisk tilnærming, all den tid den har til hensikt å få innblikk i andres erfaringer og forståelse (ibid). Selv om jeg fokuserer på ett fenomen i tre ulike caser, vil jeg ikke kategorisere mitt design som en casestudie. Grunnen er at jeg ikke oppfatter min undersøkelse som inngående nok (ibid). Innhenting av empiri i undersøkelsen inneholder to elementer. Det første er en dokumentanalyse av «System for styring av videregående skoler», fylkeskommunens kvalitetsvurderingssystem. Det andre elementet er et individuelt intervju med tre rektorer. I analysene av det empiriske materialet har jeg basert meg på en hermeneutisk fenomenologisk forståelse. «*Når ein gjennom kvalitativ forskning søker auka innsikt i og forståing for det som blir undersøkt, må den innsamla informasjonen tolkast og analyserast ved hjelp av tilnærmingar der ein søker å sjå fenomenet innanfrå*» (Roald, 2010:145). Dette bygger på den hermeneutiske sirkel. All fortolkning foregår i en vekselvirkning mellom helhet og del. Hvordan man fortolker delene avhenger av hvordan man fortolker helheten, og vice versa (Johannesen et al, 2006). Alle intervjuene er blitt transkriberte i sin helhet. Analysen av intervjuene har til dels foregått som en ad hoc meningsgenerering (ibid). Jeg har ikke låst meg til en type metode i analysene, men benyttet elementer fra hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale og Brinkmann, 2009).

## 3.2 Utvalg og avgrensninger

Valget av bakgrunnsdokument for undersøkelsen var enkelt. Det er styringssystemet jeg ønsket å undersøke nærmere, og dokumentet «System for styring av videregående skoler» inneholder både arbeidsgruppas oppdrag, ulike premisser, systembeskrivelse og iverksetting. Jeg hadde derfor alle elementene jeg ønsket å se nærmere på samlet i ett dokument. Det er en liten populasjon på 11 videregående skoler i fylkeskommunen. Det var for mye å velge hele populasjonen i en masteroppgave. Kvale og Brinkmann sier: «*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*» (Kvale og Brinkmann, 2009:129). Målet med min undersøkelse var ikke å generalisere, så derfor kunne antallet respondenter være lavt (ibid). Samtidig ønsket jeg å beskrive fenomenet fra mer enn en persons opplevelse, og derfor måtte jeg ha flere respondenter. Jeg måtte derfor gjøre et utvalg, og bestemte meg for at tre skoler var passe. Jeg ønsket å intervjuere rektorer om arbeidet med styringssystemet i fylkeskommunen. Det var derfor avgjørende at jeg valgte rektorer som hadde vært på skolen i tilstrekkelig tid, eller som hadde vært aktive nok, til å ha gjort seg noen erfaringer i å jobbe med styringssystemet. Dette reduserte valgmulighetene ytterligere. Jeg forsøkte også å få til en geografisk spredning i fylket, og at begge kjønn skulle være representert. Utvalget ble derfor i høyeste grad strategisk (Grønmo, 2004). Jeg gjorde utvalget på egen hånd, men jeg ba også fylkesopplæringssjefen om å vurdere mitt utvalg ut fra de kriteriene jeg hadde satt. Faren ved dette kunne vært at han helst ville velge de rektorene som etter hans mening levde best opp til hans intensjoner. Han bekreftet imidlertid mitt utvalg uten å foreslå endringer. Videre ba jeg ham om å forberede rektorene på at jeg ville ta kontakt og uttrykke at han stilte seg positiv til undersøkelsen. Dette gjorde han, men han understreket også at rektorene sto fritt til selv å velge om de ville delta.

## 3.3 Datainnsamling

Undersøkelsen inneholder to typer kilder for empiri. Den ene er en dokumentanalyse av «System for styring av videregående skoler», den andre er intervjuer med tre rektorer på videregående skoler.

### 3.3.1 Dokumentanalyse

Min analyse av dokumentet «System for styring av videregående skoler» har hatt som mål å finne bakgrunnen og begrunnelsene for at fylkeskommunen har et slikt styringssystem, og samtidig forstå logikken som ligger i arbeidsprosessene det legges opp til. Dette var viktig for å kunne forstå rektorenes utfordringer i arbeidet med systemet. Det var derfor naturlig å benytte meg av analyse av meningsinnhold i arbeidet med dokumentet, noe som er vanlig i fenomenologiske studier (Johannesen et al, 2006). Dokumentet jeg har analysert er også å betrakte som et lokalt utdanningspolitisk dokument. Jeg har derfor også til en viss grad benyttet elementer fra diskursanalyse basert på tilnærmingene «policy as text» og «policy as discourse» beskrevet av Hovdenak i Brekke (2006). Sentrale spørsmål er hva som tillegges autoritet og hvilke verdier og interesser som kommer til uttrykk i teksten.

### 3.3.2 Intervjuene

Intervjuene ble avtalt via epost med hver enkelt respondent. Eposten inneholdt også informasjon om undersøkelsens formål, respondentenes konfidensialitet og en presisering av at deltakelsen var frivillig. Intervjuene foregikk på deres respektive kontorer. Jeg utarbeidet en intervjuguide som ble oversendt respondentene i forkant av intervjuene. Intervjuguiden skisserer relativt åpne spørsmål innenfor tre hovedområder:

- Styringssystemet.
- Kvalitetsvurdering på egen skole..
- Utviklingsledelse på egen skole.

Rekkefølgen på hovedområdene er tenkt ut fra en kronologisk tilnærming. Det er min forforståelse av temaet som gjør seg gjeldende i en slik tilnærming. Jeg oppfattet det slik at først må man ha et forhold til styringssystemet og hvordan det fungerer, så benytter man det til kvalitetsvurdering og avslutningsvis iverksetter man tiltak og organisasjonsæringprosesser. Flere av spørsmålene går tilsynelatende i hverandre, men ved å skifte perspektiv vil man kunne få frem flere nyanser omkring samme fenomen. Intervjuene ble lagt opp som semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuguiden ble brukt til å holde en viss struktur og fremdrift i intervjuene, og å sikre at de temaene jeg ønsket å belyse ble omtalt. Samtidig ville jeg ha en åpen tilnærming som bidro til at respondentenes

egne opplevelser og forståelser kom frem. Alle intervjuene hadde en varighet på ca. 60 minutter. De ble tatt opp som en digital lydfil og senere overført til PC. Intervjuene ble så transkriberte i sin helhet. I den transkriberte teksten har jeg kun markert for pauser og avbrutte setninger, men utelatt latter, kremting og liknende. Under intervjuene inntok jeg en lyttende rolle etter at spørsmål ble stilt. Allikevel etterspurte jeg presiseringer og utdypinger der jeg mente det var nødvendig. Jeg fulgte også Kvale og Brinkmanns (2009) råd om underveis i samtalen å oppsummere det jeg oppfattet at informanten hadde sagt; for å klargjøre om jeg hadde forstått riktig. Faren her ligger i at informanten ut i fra velvilje kan ønske å bekrefte det intervjueren sier. Jeg opplevde allikevel at informantene korrigerer meg der jeg hadde oppfattet noe feil, eller trakk for snare slutninger. De transkriberte intervjuene ble også oversendt informantene med ønske om tilbakemelding hvis de oppdaget at noe var uklart, trengte utdyping eller var direkte feil. Ingen av informantene så behov for å korrigere noe i det transkriberte materialet.

## **3.4 Kvalitetskrav**

Det at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i forhold til uformelt intervju, stiller store krav til bevissthet om min egen rolle i intervjusituasjonen og i prosessen med tolkning av resultatene. Jeg er selv rektor og har selvfølgelig hatt med meg mine forutinntatte holdninger og oppfatninger inn i intervjusituasjonene. Samtidig har jeg selv erfaring med kvalitetsvurderingssystemer og organisasjonslæring, så på mange måter har jeg intervjuet kollegaer med ganske lik erfaringsbakgrunn. Dette har utfordret min objektivitet og min evne til å la intervjuobjektene gå dypt nok før jeg selv anser at jeg har forstått hva de mener. Harriet Holter uttrykker det såpass sterkt som at *"Det kan i mange tilfeller dreie seg om en felles konstruksjon av mening."* (Holter og Kalleberg, 1996:13). Det er derfor viktig å vurdere kvaliteten på undersøkelsen i form av reliabilitet og validitet.

### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet betyr egentlig pålitelighet, og brukes gjerne innen forskningen for å beskrive i hvilken grad datamaterialet er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002). Reliabilitet handler derfor om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, og om resultatene er uavhengige av tidspunkt og av hvem forskeren var (Kvale og Brinkmann, 2009). Kleven (2002) skisserer tre aspekter som må vurderes for å avgjøre graden av reliabilitet:



- Stabilitet – om resultatene kan reproduseres uavhengig av tidspunkt.
- Ekvivalens – om måten spørsmålene stilles på påvirker resultatene.
- Observatør- eller vurdererrelabilitet – om resultatet er uavhengig av hvem som ser, tolker og vurderer.

I min undersøkelse har jeg kun møtt informantene til ett intervju. Reliabiliteten kunne vært styrket i forhold til stabilitet ved å gjenta intervjuet etter en tid, for å se om resultatene ble de samme. En slik retest metode ville blitt noe kunstig i denne sammenhengen fordi verbale utsagn ikke lar seg tallfeste for å måle grad av samsvar (Kleven, 2002). Imidlertid har informantene fått spørsmålene i forkant av intervjuet, og de har fått kommentere en fullstendig transkripsjon av sitt intervju. Dette styrker reliabiliteten fordi informantene har kunnet endre sine uttalelser på et senere tidspunkt. Jeg har fokusert på å lage åpne spørsmål for at min forståelse i så liten grad som mulig skal påvirke resultatene. Allikevel ser jeg at rekkefølgen på hovedområdene i intervjuguiden og måten spørsmålene blir stilt på avslører en del av min forforståelse for temaet. I mine oppsummeringer underveis i intervjuet avdekkes også min forforståelse og tolkninger av det informanten sa. Samtidig mener Kvale at det å stille ledende spørsmål eller at intervjueren gir uttrykk for sine tolkninger underveis i et intervju også kan styrke reliabiliteten (Kvale og Brinkmann, 2009). Min erfaring i intervjuene var at informantene var trygge på sine egne svar og ikke unnlot å korrigere hvis min tolkning eller oppsummering underveis var uriktig. Når det gjelder vurdererrelabilitet har jeg ikke mulighet til å sammenlikne mine tolkninger med andres; kun med informantene underveis i intervjuet. Jeg har lagt vekt på å transkribere intervjuene korrekt i forhold til det som både informanten og jeg verbalt uttrykte. Når det gjelder tolkningene av materialet i etterkant er det kun mine egne tolkninger som kommer til uttrykk, og de er selvfølgelig preget av min forforståelse og tolkninger gjort underveis.

### 3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten i en undersøkelse; om den medfører sannhet og riktighet (Kvale og Brinkmann, 2009). Pervin gir følgende definisjon: «*i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om*» (ibid:251). Jeg vil i det følgende vurdere tre typer validitet beskrevet hos Grønmo (2005) for å belyse i hvilken grad denne undersøkelsen kan sies å være gyldig.

### **Kompetansevaliditet.**

Min kompetanse for innsamling av kvalitative data er begrenset. Dette er første gang jeg gjennomfører intervjuer av denne typen, og første gang jeg inntar forskerrollen. Dette begrenser kompetansevaliditeten. Jeg er allikevel ikke ukjent med å samle inn, analysere og tolke data. Dette har jeg gjort mye gjennom mitt arbeid både som rektor og som veileder i Veilederkorpset. Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i teoriområdet som denne undersøkelsen omfatter. Jeg har også forsøkt å vise kompleksiteten i noen av de begrepene jeg bruker; styringssystem, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Videre har jeg i intervjuene latt informantene vise sine oppfatninger og assosiasjoner omkring disse begrepene. Jeg kan allikevel ikke se bort fra at såpass komplekse begreper kan medføre feiltolkninger. Kompetansevaliditeten blir uansett styrket ved at jeg har god kjennskap til det empiriske feltet for undersøkelsen (Grønmo, 2004).

### **Kommunikativ validitet.**

Jeg har ikke hatt anledning til å drøfte og diskutere min fremstilling i dialog med andre. Dette svekker den kommunikative validiteten. Jeg har derimot latt informantene lese og kommentere de transkriberte intervjuene. De har også fått lese og kommentere mine tolkninger før oppgaven ble ferdigstilt. Etter som de ikke har kommet med innvendinger mot min fremstilling, vil jeg hevde at den kommunikative validiteten er tilfredsstillende (ibid).

### **Pragmatisk validitet.**

Dette er ikke aktuelt i denne sammenhengen fordi jeg ikke søker å endre noe eller påvirke en bestemt praksis (ibid). Jeg har heller ikke mulighet innenfor denne oppgaven å vurdere om resultatene vil få innvirkning på handlingene til informantene. Jeg kan også se bort fra retningsproblemet da dette ikke er et kausalt forskningsproblem.

### **3.4.3 Generaliseringer**

Mitt mål har ikke vært å komme frem til generaliseringer, men heller et ønske om økt innsikt og forståelse av et fenomen. Etter som jeg også betrakter ett bestemt verktøy for kvalitetsvurdering i én bestemt fylkeskommune er det også et spørsmål om resultatene kan ha interesse utenfor det lokale feltet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt informanter fra samme fylke, fra samme yrkesgruppe og fra samme styringskultur. Dette øker trusselen om

individhomogenitet, og svekker muligheten til generaliseringer (Lund, 2002). Jeg har både foretatt et egentlig kasstudium, styringssystemet, for å øke forståelsen omkring det, men samtidig har jeg også foretatt et instrumentelt kasstudium for å øke forståelsen for mer generelle spørsmål om rektorers utfordringer med kvalitetsvurdering og organisasjonslæring (Kvale og Brinkmann, 2009). Begge sider av studien kan ha interesse utenfor det lokale feltet, og kan sees på som bidrag inn i den pågående diskursen om kvalitetsvurdering. Mulige generaliseringer kan gjøres ut fra en naturalistisk tilnærming som er basert på egne personlig erfaringer. En annen type generalisering kan gjøres ut fra en analytisk tilnærming hvor man foretar en begrunnet vurdering av om funnene kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (ibid).

#### **3.4.4 Ethiske refleksjoner**

Forut for undersøkelsen og innmelding av undersøkelsen til NSD, hadde jeg stor nytte av å lese om etiske retningslinjer i en intervjuundersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009). I kontakten med informantene har jeg derfor etter beste evne forsøkt å etterkomme de etiske retningslinjene som Kvale og Brinkmann (2009) skisserer, både når det gjelder informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen. Jeg ba fylkesopplæringsjefen om tillatelse til å bruke styringssystemet i en masteroppgave, og om å få intervju tre av hans rektorer. Informantene ble kontaktet via epost, hvor det ble gitt informasjon om undersøkelsens formål, frivillighet, skriftlig samtykke, intervjuguide og hvem som ville få tilgang til intervjuene. Jeg har sendt informantene både de transkriberte intervjuene og mine tolkninger, slik at de har kunnet kommentere eller korrigere underveis. I intervjusituasjonene opplevde jeg et godt forhold til informantene. Jeg oppfattet dem som personer med høy integritet og med evne til å korrigere underveis hvis jeg tolket deres utsagn feilaktig. Jeg har ingen grunn til å tro at noen av informantene har opplevd deltakelsen som belastende eller negativ på noen måte.

# 4 PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSER FRA UNDERSØKELSEN

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for innholdet i dokumentet «System for styring av videregående skoler», et politisk vedtatt dokument for styring av videregående skoler i gjeldende fylkeskommune. Dokumentet, eller systemet, er forpliktende for alle de videregående skolene i fylkeskommunen. Deretter vil jeg gi en analyse av dette styringssystemet i forhold til dimensjonene styring, kvalitet og kvalitetsvurdering, og organisasjonslæring. Så vil jeg presentere innholdet i tre intervjuer og foreta en analyse innenfor de samme tre dimensjonene. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte funnene.

## 4.1 «System for styring av videregående skoler».

Jeg har hatt tilgang til to dokumenter, begge kalt «System for styring av videregående skoler». Det ene inneholder bakgrunnen for systemet, med beskrivelser av arbeidsgruppas oppdrag, premisser, systembeskrivelse og iverksetting. Det andre overtar der det første slutter, og inneholder detaljene vedrørende dokumentasjonskilder, kjennetegn på resultater og kvalitet, og eksempler på god praksis. Jeg velger å se disse to dokumentene i sammenheng og behandle dem som ett. Styringssystemet ble iverksatt i 2008, og er under revisjon i disse dager. Det har også blitt gjort noen endringer underveis, men i all hovedsak er det dokumentet jeg analyserer som har vært grunnlaget for skolenes arbeid de senere årene, og dermed også det dokumentet rektorene har forholdt seg til.

### 4.1.1 Arbeidsgruppas oppdrag.

Arbeidsgruppa som har utarbeidet dokumentet besto av fylkesopplæringsjefen, fylkespersonalsjefen, to av rektorene og en konsulent. I den form jeg benytter, er det vedtatt av fylkesrådmannen og godkjent av OKH (Opplæring, kultur og helsekomitéen) i 2008. I beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag skisseres to områder:

- Foreslå hvilke områder, dokumentasjonsformer og ansvarsdeling som skal gjelde i et styringssystem for de videregående skolene.
- Foreslå videre prosess og framdrift for utvikling og innføring av systemet.

Bakgrunnen for arbeidet blir beskrevet som *«erfaringer fra styringsdialogen mellom Opplæringsavdelingen i fylkeskommunen og de videregående skolene, og en erkjennelse av at det er behov for et bedre og enklere system for styring..»*. Videre henvises det både til opplæringslovens § 13-10 og til Stortingsmelding nr. 16. Fra den sistnevnte refereres fylkeskommunens ansvar for å etablere systemer for kvalitetsvurdering, men også skoleeiers ansvar for å gripe inn ved evt. regelbrudd og sørge for endringer. Også § 2-1 i forskriften til opplæringsloven siteres gjennom skolens ansvar for kvalitetsvurdering og skoleeiers ansvar for at vurderingen blir gjennomført. Mot slutten begrunnes systemet med henvisning til *«Prinsipper for opplæringen»* og at skolene skal være lærende organisasjoner. Avslutningsvis henvises det til en politisk sak om resultatstyring i videregående skoler og at systemet også skal bidra til å utvikle et bedre grunnlag for å fastsette mål for forbedringer og politisk styring av skolene. Det presiseres at mandatet ikke omfattes av forslag til endringer av kriterier for ressurstildeling til den enkelte skole.

#### **4.1.2 Premisser og ulike hensyn.**

Det kommer klart frem i dokumentet at man ønsker å etterkomme opplæringslovens krav om et forsvarlig system som *«ivaretar skoleeiers forpliktelser etter lovverket»*. Det henvises til at det er få empiriske studier som kan gi sikre holdepunkter for hvilke effekter slike styringssystem har, men at man i dette tilfellet vil *«utvikle et system som bidrar til god styring og oppfølging på prioriterte områder»*. Derfor ønsker man å lage et system som er enkelt å bruke og oppleves som nyttig *«for skolens læringsarbeid, resultatoppnåelse, kvalitetsarbeid og ledelse»*.

Systemet skal være helhetlig og koordinert. Det betyr at man vil benytte data fra eksisterende systemer som f.eks. Skoleporten og KOSTRA, for å unngå dobbelrapportering. Det understrekes også at det er viktig at man har en lik forståelse for hvordan det rapporteres, både mellom Opplæringsavdelingen og skolene, men også skolene i mellom.

Det legges opp til metodefrihet og handlingsrom for den enkelte skole. Skolene pålegges å kunne dokumentere sine resultater og sitt lærings- og kvalitetsarbeid i det nye styringssystemet. Ut over det står skolene fritt til å bruke sine egne systemer, metoder og arbeidsprosesser for kvalitets- og utviklingsarbeid.

Arbeidsgruppa velger å benytte begrepet «Kjennetegn på resultater og kvalitet». De refererer til at forskningen på hva som skaper den «gode skole» er komplisert og omdiskutert. Allikevel mener de at skolens bidrag til elevenes læring er viktig. De har innhentet informasjon og inspirasjon fra flere kilder, men mest har de latt seg inspirere av det skotske systemet «How good is our school – the journey to excellence». I styringssystemet vil man benytte «utvalgte kjennetegn for skolebidrag, læringsresultater og kvalitet» utviklet av både Utdanningsdirektoratet og andre. Det fremkommer en erkjennelse i dokumentet om at «kjennetegn» ikke er «absolutte sannheter», men heller utgangspunkt for analyser og tolkning med utgangspunkt i statistiske data og kvalitative vurderinger.

Arbeidsgruppa ser for seg at arbeidet med styringssystemet skal være en kontinuerlig prosess med utvikling, forbedringer og oppdateringer av selve systemet; «*en reise mot det beste*».

### **4.1.3 Systembeskrivelse.**

Systemet omfatter åtte hovedelementer:

1. Oversikt over styringsområder og delområder.

Her henvises det til bl.a. «Prinsipper for opplæringen» og opplæringsloven for å begrunne utvalget av delområder. De fem delområdene er alle innenfor kvalitetsområdene struktur-, prosess- og resultat kvalitet som jeg har belyst i kap. 2.1.

2. Styringsområder og delområder med kjennetegn på resultater og kvalitet.

Innenfor hvert delområde blir det beskrevet enten kvantitative eller kvalitative kjennetegn på resultater og kvalitet. Innenfor resultatdimensjonen er kjennetegnene rent kvantitative størrelser. I prosessdimensjonen er kjennetegnene utelukkende kvalitative. Strukturdimensjonen inneholder elementer av både kvantitative og kvalitative kjennetegn.

3. Kjennetegn og dokumentasjonskilder.

Her vises de samme delområdene og kjennetegnene som ovenfor sammen med hvilke dokumentasjonskilder som skal benyttes for å innhente data innenfor hvert enkelt kjennetegn. For kvantitative data benyttes Skoleporten, OPPAD, OTTO, Extens og Elevundersøkelsen. Kvalitative data hentes hovedsakelig fra Elevundersøkelsen for prosessdimensjonen, men også fra andre særskilte undersøkelser, styringsdialogen og skolens dokumentasjon. For

strukturdimensjonen benyttes i all hovedsak styringsdialogen, skolens dokumentasjon og medarbeiderundersøkelse for å hente data.

#### 4. Eksempler på god praksis.

For delområdene innenfor dimensjonene prosess og struktur, er det skissert eksempler på god praksis. Disse er utarbeidet av arbeidsgruppa og videreført av Opplæringsavdelingen sammen med et utvalg skoleledere. Hensikten med eksemplene er å *«klargjøre og konkretisere hva som bidrar til å nå forventede resultater og kvalitetsmål»*.

#### 5. Skolens arbeid med selvevaluering, planlegging og kvalitetsutvikling.

Opplæringsavdelingen hos skoleeier vil utarbeide en rapport mal hvor skolene legger inn sin dokumentasjon. Malen vil inneholde hva som er gjort, hvilke resultater som er oppnådd, analyse av måloppnåelse, avvik og prioritering av tiltak for videre utvikling. Det understrekes igjen at skolene selv kan velge hvordan de vil gjennomføre arbeidsprosesser, organisering og kvalitets- og utviklingsarbeid.

#### 6. Styrings- og utviklingsdialog.

Styrings- og utviklingsdialogen er et årlig møte mellom representanter for skoleeier og ledelsen ved den enkelte skole. Skolen har på forhånd meldt inn sine resultater. I møtet foretas en samlet analyse av skolens resultater og kvalitet, eventuelle avvik og hva som bør prioriteres fremover. Opplæringsavdelingen vil så definere mål og resultater felles for alle skolene i et oppdragsbrev. De prioriterte styringsområdene vil bli fulgt opp av støtte til ytterligere undersøkelser og utviklingstiltak. Oppdragsbrevet kan også inneholde spesifikke mål eller ønsket kvalitetsutvikling for den enkelte skole. Skolene kan også foreta egne prioriteringer.

#### 7. Oppfølging, veiledning og kompetanseutvikling.

Skoleeier vil etablere to veiledningsteam á 2-3 personer for å følge opp og veilede skolene i deres utviklingsarbeid i etterkant av styringsdialogmøtet og oppdragsbrevet. Metodikken som skisseres likner mye på «Ekstern skolevurdering», en metodikk utviklet av Utdanningsdirektoratet, og som også senere er benyttet i Veilederkorpset.

#### 8. Erfaringsdeling.

Skoleeier vil gjøre arbeidet på den enkelte skole oversiktlig og tilgjengelig, slik at skolene kan lære av hverandre. De vil bruke LGU (ledergruppe utdanning) aktivt i dette arbeidet. Opplæringsavdelingen vil koordinere, og også «arrangere temasamlinger med erfaringsdeling på prioriterte styringsområder».

#### **4.1.4 Forsvarlig system.**

Her siteres det fra Utdanningsdirektoratets veileder om skoleeiers forsvarlige system (jfr. Opplæringslovas § 13-10). Det beskrives også hvilke tiltak skoleeier vil iverksette «basert på kravene i veilederen og påpekninger i siste tilsyn».

#### **4.1.5 Iverksetting.**

Iverksetting av styringssystemet blir satt til høsten 2008. Det forventes ikke at alle skolene skal kunne gi fullstendig dokumentasjon på alle områder det første året. Det skisseres allikevel noen områder hvor man forventer god dokumentasjon, og det gis også signaler om hvilket delområde som vil være særlig sentralt kommende skoleår.

## **4.2 Analyse av «System for styring av videregående skoler».**

De sentrale dokumentene som refereres i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag er opplæringslovens § 13-10, § 2-1i forskrift til opplæringsloven og stortingsmelding 16 (2006-07) ...og ingen sto igjen. Felles for disse dokumentene er at de understreker behovet for, og plikten til å ha, et forsvarlig system for å vurdere kvaliteten på opplæringen. Nedenfor vil jeg gi en analyse av dokumentet «System for styring av videregående skoler» innenfor kategoriene styring, kvalitet og kvalitetsvurdering, og organisasjonslæring.

### **4.2.1 Styring.**

En ting verdt å merke seg er at tittelen på dokumentet inneholder begrepene system og styring, og det omtales internt også som «Styringssystemet». Begreper som kvalitet, vurdering og læring er ikke med. I undertittelen «Hvor gode er vi nå? Hvor god er skolen vår? Hvor gode kan vi bli?» kan man allikevel se et element av utvikling. Dette understrekes ytterligere i en illustrasjon med oppadgående pil som starter i «Våre forutsetninger», går via «Våre



resultater» og ender i «Våre utviklingsmål». I beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag går begrepet styringssystem igjen. Dette følges opp i begrunnelsene fra interne prosesser. Styringsdialogene mellom Opplæringsavdelingen og de videregående skolene avdekket «en erkjennelse av at det er behov for et bedre og enklere system for styring av de fylkeskommunale videregående skolene». Også i henvisningen til politisk sak om «Resultatstyring av videregående skoler» er fokuset på styring. Systemet skal gi informasjon til det politiske nivået slik at de kan gi bedre styringssignaler: «...bidra til å utvikle et bedre grunnlag for fastsetting av mål for forbedringer og politisk styring av skolene». Det er et utpreget fokus på styring og et system for styring. I henvisningene som benyttes fra lovverk og nasjonale dokumenter er begrepet styringssystem fraværende. Det henvises derimot i § 13-10 til et system, og i likhet med § 2-1 handler det om et system for å vurdere kvalitet. Begge lovtekstene pålegger å vurdere kvaliteten ut fra fastsatte mål og krav. Oppfølgingen som skisseres baserer seg på å utarbeide en årlig tilstandsrapport som så skal drøftes av skoleeier. Hvordan annen oppfølging skal foregå sier lovtekstene ingenting om. Stortingsmelding nr. 16 sier at skoleeier «har et ansvar for å etablere systemer for kvalitetsvurdering...har ansvar for å gripe inn dersom det avdekkes regelbrudd, og sørge for eventuelle økonomiske, organisatoriske eller personell- eller kompetansemessige endringer». Meldingen uttrykker videre:

*Departementet mener at denne utviklingen, der skoleeier i styringen av skolene baserer den lokale skolepolitikken og prioriteringer på informasjon om kvaliteten på læringsprosessene og elevenes resultater, er avgjørende for å videreutvikle kvaliteten i norsk skole og for å bedre skolens evne til å utjevne sosiale forskjeller.*

Meldingen signaliserer at grunnlaget for utvikling ligger i skoleeiers kunnskap om læringsprosessene og elevenes resultater. Dette siteres også i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag. NPM prinsippene for styring og ledelse gjenkjennes både i lovtekstene, stortingsmelding 16 og i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag. Det skal settes mål og krav, måloppnåelse skal så vurderes, og eventuelle tiltak skal settes inn ved avvik eller brudd på regler. I dette perspektivet er lærings- og utviklingsdimensjonen utydelig. Dette inntrykket forsterkes videre i dokumentet. Under kapittelet «Premisser og ulike hensyn» er hovedfokuset på styring, forsvarlighet, dokumentasjon, styringsinformasjon og rapportering. Det nevnes at «Systemet skal være nyttig for skolens læringsarbeid, resultatoppnåelse, kvalitetsarbeid og ledelse», men det utdypes ikke på hvilken måte det skal være nyttig for skolens læringsarbeid.

Skolenes metodefrihet i forhold til utviklingsarbeid understrekes. De står fritt til å bruke «*Håndbok i kvalitetsutvikling for videregående skoler*» som Opplæringsavdelingen i fylkeskommunen har utarbeidet, eller om de vil velge andre tilnærminger. Både i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag og senere i beskrivelsene i Styringssystemet viser arbeidsgruppa en klar motivasjon for å etterkomme de nevnte lovtekstene og anbefalingene i Utdanningsdirektoratets veiledningen til skoleeiers forsvarlige system. I Styringssystemets kap. 4 «Forsvarlig system» henvises det til «*påpekninger i siste tilsyn*». Det bekreftes i intervjuene som jeg skal vise senere at fylkeskommunen hadde tilsyn forut for utarbeidelsen av Styringssystemet, hvor det ble konkludert med at man på flere områder ikke hadde et forsvarlig system. Det kan virke som om mye av hensikten med å lage et styringssystem har nettopp vært å etablere et forsvarlig system i henhold til kravene i de overnevnte lovtekstene.

#### **4.2.2 Kvalitet og kvalitetsvurdering.**

Kvalitetsutvalget introduserte kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat som grunnlag for kvalitetsvurdering i skolen (jfr. kap. 2.1.4). Dette ble så nedfelt i Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 16 sier at fylkeskommuner «*har et ansvar for å etablere systemer for kvalitetsvurdering som gir informasjon om både skolens ressursituasjon, kvaliteten på opplæringen og elevenes utbytte av opplæringen*». Altså skal systemene for kvalitetsvurderinger omhandle struktur, prosess- og resultatdimensjonene. Styringssystemet til fylkeskommunen ser ut til å følge den samme logikken i inndelingen av sine styringsområder:

- Ledelse og utvikling (Strukturkvalitet) – med fokus på skolevurdering, planlegging, utvikling, administrasjon, struktur, informasjon, ledelse og oppfølging av lover og forskrifter.
- Læringsarbeid og miljø (Prosesskvalitet) – med fokus på elevenes læringsarbeid, læringsmiljø, verdier, relasjoner og lærerens kompetanse.
- Resultater og måloppnåelse (Resultatkvalitet) – med fokus på læringsutbytte og gjennomføring.

Dokumentet er tydelig på vanskelighetene med å definere kvalitet og hva som skaper den «*gode skolen*». Imidlertid mener arbeidsgruppa at det finnes såpass mye forskningsbasert

kunnskap om hva som *«kjennetegner skoler og undervisningsopplegg der elevene får god karakterutvikling»* at de ønsker å definere kjennetegn på kvalitet. Grunnlaget for å definere kjennetegnene er hentet fra ulike kilder som forskningsrapporter, andre styringssystemer og Utdanningsdirektoratet. Dokumentet signaliserer en forsiktighet i omtalen av kjennetegnene. Det understrekes at det ikke er snakk om *«absolutte sannheter»*, at vurderinger må ta utgangspunkt i den enkelte skoles forutsetninger og at det vil være kontinuerlige oppdateringer og forbedringer underveis. I hvilken grad kjennetegnene skal oppfattes som definert kvalitet eller standarder som skolene skal måle seg mot eller etterstrebe er mer uklart. I tillegg til kjennetegn er det også utarbeidet *«Eksempler på god praksis»* innenfor hvert styringsområde. Her uttrykkes en større grad av tydelighet. Eksemplene skal *«klargjøre og konkretisere hva som bidrar til å nå de forventede resultater og kvalitetsmål»*. Når det gjelder hvordan skolene skal vurdere kvaliteten internt på bakgrunn av kjennetegnene og eksemplene på god praksis, har den enkelte skole stor frihet i *«hvordan arbeidsprosesser, kvalitets- og utviklingsarbeid gjennomføres og hvordan skolen organiseres»*. Skolene må dokumentere sitt arbeid gjennom rapportering til overordnet nivå. Det er allikevel fylkeskommunens Opplæringsavdeling som vil definere mål for resultater og kvalitet felles for alle skoler og spesifikke mål for den enkelte skole. Logikken som signaliseres kan skisseres på følgende måte:

- Mål, kjennetegn og eksempler på god praksis er definert av skoleeier.
- Innhenting av data.
- Analyser og kvalitetsvurderinger foregår dels hos Opplæringsavdelingen, dels på den enkelte skole og dels i styringsdialogen dem i mellom.
- Opplæringsavdelingen velger så resultatmål og kvalitetsmål for den enkelte skole, samt at skolene selv kan velge egne områder å arbeide med.
- Skolene står fritt i hvordan de vil jobbe med utvikling.
- Skolene rapporterer til Opplæringsavdelingen.
- Opplæringsavdelingen tilbyr støtte til utviklingsarbeidet på den enkelte skole.

### 4.2.3 Organisasjonslæring.

Det henvises til begrepet «Lærende organisasjoner» i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag, og da som en av begrunnelsene for å etablere et styringssystem. Videre står det: «*Systemet skal bidra til systematisk læring og analyse av hvilke prosesser, strukturer og ledergrep som gir ønsket måloppnåelse og ønskede pedagogiske resultater i skolene*». I forhold til styrings- og kontroldimensjonen er utviklings- og læringsdimensjonen underkommunisert i begrunnelsene for å etablere et styringssystem. Senere i dokumentet står det at «*Systemet skal være nyttig for skolens læringsarbeid...*». I kap. 3.7 «Oppfølging, veiledning og kompetanseutvikling» og kap. 3.8 «Erfaringsdeling» omhandles læringsdimensjonen i form av å sikre kompetanse og sørge for erfaringsdeling i LGU (ledergruppe utdanning). Det skal etableres to veilederteam som skal «*..ivareta systematisk oppfølging og veiledning av skolenes utviklingsarbeid...*». Opplæringsavdelingen vil bruke LGU til erfaringsdeling og «*arrangere temasamlinger med erfaringsdeling på prioriterte styringsområder*». Den årlige styrings- og utviklingsdialogen skal foregå mellom Opplæringsavdelingen og skolens ledelse. Det presiseres at skolene selv er ansvarlige for å sikre god erfaringsdeling på den enkelte skole. Dokumentet sier ingenting om hvordan lærerne skal involveres i kvalitets- og utviklingsarbeid. Ei heller om, eller eventuelt hvordan, andre interessegrupper skal impliseres i dette. Skolenes eget ansvar i så henseende understrekes også i kapittelet om «Metodefrihet og handlingsrom for den enkelte skole». Skolen skal jobbe med kvalitets- og utviklingsarbeid ut fra egne forutsetninger, men innenfor rammene av opplæringsloven, styringssystemet og skoleeiers prioriteringer. Man gjenkjenner på nytt prinsippene i NPM med fokus på målstyring og resultatkrav, mens lærings- og utviklingsprosessene i stor grad er delegert og overlatt til det lokale nivået. Styringssystemet sier lite om disse prosessene. Som vist ovenfor uttrykker dokumentet at Styringssystemet skal være nyttig for skolens læringsarbeid og det siteres fra stortingsmelding nr. 16 som understreker at grunnlaget for utvikling ligger i skoleeiers kunnskap om læringsprosessene. Det sies allikevel lite om hvordan dette skal foregå. Lærende organisasjon nevnes en gang, og det er ingen utdypninger om hvordan dette skal utvikles på den enkelte skole, annet enn at skolene kan benytte en håndbok i kvalitetsutvikling utarbeidet av Opplæringsavdelingen. Dette legger et stort ansvar på skolens ledelse. Styringssystemet sier også lite om ledelse, annet enn å understreke ansvaret og metodefriheten.

## 4.2.4 Styring vs. utvikling.

Henvisningene til lærende organisasjon sier at systemet skal bidra til systematisk læring og analyse for å gi bedre måloppnåelse og resultater. Begrepene styringssystem, kvalitetsvurdering og lærende organisasjon benyttes alle i begrunnelsene, men de forblir uavklarte. Synet på styring og utvikling som forfektes i dokumentet er i stor grad i tråd med prinsippene innenfor NPM. Det indikerer en stor grad av målstyring, lokalt ansvar og resultatkrav, fulgt opp av evalueringer og sterk tro på ledelse. Videre inneholder det et element av læring i kognitivt og sosiokulturelt perspektiv. På den måten er dokumentet også i tråd med trenden skissert i de nasjonale utdanningspolitiske dokumentene jeg har redegjort for i kap. 1.1.

## 4.3 Intervjuene

### 4.3.1 Rektor A

#### **Perspektiv på styring og kvalitetsvurdering i styringssystemet.**

Rektor A var en av de rektorene som satt i arbeidsgruppa som utarbeidet fylkeskommunens styringssystem. Han oppfatter at hensikten med styringssystemet er todelt. Både å tilfredsstillere kravene i § 13-10 og definere god kvalitet.

*...først og fremst å kunne dokumentere overfor sentrale myndigheter at de (skoleeier) har et forsvarlig system. Og når det da konkluderes med at fylkeskommunen ikke har et forsvarlig system for det ene og det andre, så er det på en måte...det er utgangspunktet for at her må noe gjøres.*

*Og det har også vært viktig, både for skoleeier og skolene vil jeg si, at vi jobber med kjennetegn på kvalitet. Sånn så at vi vet...sånn at vi er noenlunde enige om hva vi leter etter og hva vi snakker om. Ber du 30 lærere om å definere: hva legger du i tilpasset opplæring eller hva er elevmedvirkning, så får du antakelig 30 forskjellige svar. Og da har vi forsøkt å si at her er noen av kjennetegnene på kvalitet, dette er eksempler på god praksis.*

Senere i intervjuet påpeker han også mulighetene for å sammenlikne skoler og kunne lære av hverandre.

*De (skoleeier) får jo via rapporteringen grunnlag for å sammenlikne skolene, uten at dette er noe stort poeng for oss i fylkeskommunen. Det er ikke....altså det er i liten grad slik at skolene sammenlikner seg seg i mellom. Men for skoleeier er jo det selvfølgelig en interessant problemstilling. Det vet vi jo at de gjør...Ikke minst så gir jo det skoleeier mulighet til å se at: oi på dette området er man gode på den skolen eller her er man gode på den andre skolen. Og dette med kompetanseoverføring og overføring av kvalitet og deling av god praksis osv. kommer jo veldig ofte som et resultat av de funnene da. Så de er nok både opptatt av styringssystemet for sin egen del og også nokså sikre på at styringssystemet bør brukes aktivt ute i skolen for skolens egen del.*

Rektor A mener at styringen er blitt mer systematisk og tettere enn tidligere, men opplever også frihet.

*Den (styringen) har nok blitt tydeligere og mye mer systematisk nå enn det var før. Så det var vel også utgangspunktet for at vi da også så på dette styringssystemet, og det var helt klart et behov for mer systematikk i styringen av skolene. Men jeg føler vel at hvis du tenker på hvor mye styring vi har eksternt, så føler ikke jeg at vi har for mye styring i fylkeskommunen. Vi har veldig stor frihet til å velge våre egne veier for å si det sånn. Eller i hvert fall våre egne metoder. Så jeg føler at vi har en kombinasjon av ting som er initiert av skoleeier sentralt og så sper vi på med ting som vi selv mener er viktig at vi må jobbe med ut i fra hvor vi befinner oss. Så jeg opplever at det er en grei kombinasjon av intern og ekstern styring, og at vi ikke har for mye styring i skolen.*

På spørsmål om styringen omfatter konkrete resultatkrav fra skoleeier svarer rektor A: «Ja. Det gjør det. Fordi det er måltall i oppdragsbrevet. Så vi har konkrete måltall for både resultater og for eksempel bortvalg.» Rektor A opplever at det kan bli mange prosjekter og utviklingstiltak. Han forsøker derfor å knytte det som kommer opp mot styringssystemet, slik at det skal bli en levende del av skolens kvalitetsarbeid. Han har funnet at det meste fint lar seg passe inn i de temaene og elementene som allerede finnes i styringssystemet. Lærerne på skolen involveres i liten grad i styringssystemet.

*...vi bruker ikke veldig mye tid på å gå gjennom styringssystemet som system...vi legger ikke veldig vekt på at lærerne skal ha full oversikt over systemet som sådan, men det er viktig for oss å begrunne det vi driver med av utviklingsarbeid i skolen med at dette er en del av styringssystemet.*

### **Kvalitetsvurdering på egen skole.**

Rektor A påpeker at kvalitetsvurdering er utfordrende i en kompleks virksomhet som skole. Han mener det er utfordrende å gjennomføre gode analyser. Skolene blir i styringsdialogen konfronterte med eventuelle avvik fra resultatmålene, og skolene må kunne forklare avvikene. Det har til tider vært problematisk å kunne forklare resultatene, og hvorfor de blir som de blir.

*Vi har vel i styringssystemet opplevd at det har vært litt vanskelig å finne gode metoder for å redegjøre for resultatene. Altså for eksempel hva er skolebidraget for eksempel, altså hvordan finner vi ut hva er inngangsverdien for en elev og hva er skolebidraget når vi ser på utgangskarakterer. Det er jo en rekke problemer knyttet til det.*

*Altså det jeg tror vi har vært nokså dårlige på i skolen generelt, det er å gjøre gode analyser. Altså gjøre gode analyser, gjøre riktige analyser. Det tror jeg skolefolk generelt, og vi, definitivt kan bli bedre på.*

*Altså hvordan kan man isolere ulike faktorer som disse tiltakene utgjør. Altså, det her er jo ikke det enkleste. Mange ting påvirker en liten endring i resultatet. Og det er jo klart sånn som nå som vi for eksempel på bortvalgsiden har et resultat nå i flere år på under 3 prosent, og har 2,6 i fjor og ligger an til det samme. Hvis vi skulle få 3,2 nå, altså hvis skoleeier skulle komme og spørre meg hvorfor er du oppe i 3,2 nå, så vet jeg ikke hvor mye energi vi skal legge i å prøve å forklare det.*

Han er mer opptatt av å holde trykket oppe i forhold til kjennetegn på kvalitet og eksempler på god praksis i prosessdelen av styringssystemet, enn å bruke for mye energi på å forklare resultater. Et syn han mener skoleeier deler.

*Sånn at det å ha et litt avslappet forhold til resultatet som sådan, hvis du vet at prosessene har vært tilstrekkelig gode, og vi har kontroll på hva vi holder på med, det*

*tenker jeg er viktig. Og det føler jeg vi har forståelse....dette synet føler jeg at skoleeier forstår og støtter oss på.*

Rektor A ser også et problem i å definere kvalitet. Han mener at ingen har full oversikt til å med sikkerhet si hva som er god kvalitet. Dette var grunnen til at man i fylkeskommunen nøyde seg med å bruke begrepet «eksempler på god praksis» som signaliserer at det også finnes andre, og like gode, eksempler på god praksis, fremfor skottenes begrep «best practice» som signaliserer kvalitetsforskjeller i praksis.

Kvalitetsvurderinger og analysene av resultater følger et årshjul. Noe foregår kvartalsvis, noe halvårlig og noe årlig. Det er stort sett ulike konstellasjoner av ledergrupper som deltar i disse vurderingene og analysene. Det blir så opp til den enkelte fagleder å ta dette videre til sine respektive lærere. Rektor A sier at det er et mål å engasjere helt ut til alle lærerne, men han opplever at det er «*tungt å involvere et stort lærerkollegium i dette her*». Det er ingen brukergrupper, hverken elever eller foresatte, som deltar i kvalitetsvurderinger eller analyser av skolens resultater. Rektoren ønsker at de hadde vært flinkere til å involvere elevene. Når det gjelder foreldrene sier han at de nærmest har bønnfalt foreldrene om å gi skolen tilbakemeldinger og svare på foreldreundersøkelsen, men at deltakelsen har vært minimal.

*Vi har omtalt det ved det første foreldremøtet vi har hatt på høsten og nærmest bønnfalt foreldrene om å gi oss tilbakemeldinger da, men det har vært, jeg kan ikke engang si med vekslende hell, det har vært dårlig altså.*

### **Organisasjonslæring på egen skole.**

Rektor A sier at skolen det siste året har begynt å sette fokus på organisasjonslæring. For ham betyr organisasjonslæring at god praksis blir kjent og spredd i skolen. «*...vi tenker at lærerprofesjonalitet i stor grad dreier seg om det å være åpen for deling av de gode erfaringene, deling av de gode eksemplene.*» Han har økt antall timer som skal benyttes til erfaringsdeling og samarbeid lærerne i mellom. Lærerorganisasjonene gikk i mot dette, og mente at det foregikk nok samarbeid. Rektor valgte å benytte styringsretten for å øremerke timer til samarbeid. Han mente at det samarbeidet som foregikk tidligere var tilfeldig og ikke systematisk nok. Det var også slik at enkelte lærere definerte seg selv bort fra samarbeid med andre. Rektor A ønsker at lærerne ikke skal ha muligheten til å velge bort samarbeid med andre.



*...selv om du føler at du ikke får så voldsomt mye ut av den typen organisert samarbeid, så vil vi at de gode erfaringene du har og den kunnskapen, og den kompetansen du sitter på, den vil vi at du skal dele med andre på en systematisk måte. Det har du faktisk betalt for. Den er ikke din private. Vi betaler deg for den kompetansen, så vi anser at det er skolens kompetanse.*

Selv om rektor er klar på at han ønsker læring for alle i skolen, så ser han utfordringer i å gjennomføre læringsprosesser i personalet. «*Men vi er så store, som jeg sier så har vi 160 lærere og nesten 260 medarbeidere totalt sett, så vi begrenser de prosessene vi har i fellesskap. Så jobbingen foregår ute i sektorene, som vi kaller det.*»

De fleste prosessene foregår ute i sektorene, og det blir utdanningslederne og ikke minst faglederne som blir viktige for å drive prosessene. Rektor er klar på at man må ta hensyn til både individuelle forskjeller og den aktuelle situasjonen i de ulike fagmiljøene. «*...det er mennesker og ikke roboter vi har med å gjøre, sånn at en viss frihet håper jeg da virkelig at de opplever at de har.*» Når det gjelder metoder for organisasjonslæring, blir dette i stor grad overlatt til den enkelte fagleder. «*Vi har diskusjoner og en del felles tilnærminger ja. Men vi er forsiktige, må jeg nok kunne si, med å presse folk inn i et mønster.*»

### **4.3.2 Rektor B**

#### **Perspektiv på styring og kvalitetsvurdering i styringssystemet.**

Rektor B oppfatter at hensikten med styringssystemet er å forbedre skolenes resultater. Han opplever at det inneholder elementer av kontroll og oppfølging, men også i stor grad støtte fra skoleeier. Perspektivet på styring blir at skolen skal møte visse krav og mål som blir satt av skoleeier.

*Det er jo en tanke om at man setter visse standarder, man velger ut områder som er viktige for elevers læring og, ja man gir jo nærmest instruks om at det skal arbeides med det i hvert fall, og etterprøver om det er blitt gjort. Det er veldig sånn klassisk styringsform. Og det er jo sånn det jobbes også.*

Rektor B mener at styringen er blitt tettere og mer systematisk enn tidligere. Han ser det som en fordel at det er blitt mer resultatstyring og fokus på resultater. Han oppfatter også at styringen forplikter skolen til å gjennomføre politiske vedtak.

*Vi er jo politisk styrt av fylkestinget og da er jo tanken at det skal gjennomrisle hele systemet at vedtak i fylkestinget får konsekvenser for lærerens hverdag i klasserommet da. Sånn at det skal være lojalitet i alle ledd nedover, og at det man vedtar faktisk skal ha konsekvenser for opplæringen der ute. Det er en utfordring selvfølgelig.*

Rektor B opplever at styrken ved et slikt styringssystem er at man kan ha fokus på de samme temaene på tvers av skolene og i hele personalet. Han har også sans for at det er så klart definerte fokusområder, noe som gjør det enklere også å velge bort ting. Han ser ingen umiddelbare svakheter i denne måten å drive styring på, annet enn at det ville vært vanskelig hvis han som rektor ønsket å sette fokus på helt andre ting enn skoleeier. Samtidig opplever han såpass stor frihet i å kunne velge egne fokusområder og metoder for prosessarbeid.

*Jeg synes det er veldig fornuftig og god måte og styre skoler på. Det er i følge på en måte i det forskerne sier at det bør gjøres på, og det oppleves...jeg ville jo som ny selvfølgelig ha nytte av at det er et såpass klart definert system. Men selv nå etter noen år synes jeg fortsatt det er ....det gir samtidig såpass mye frihet at det oppleves ikke som noen tvangstrøye. Men det gir en retning, og en retning som vi for så vidt er enige om. Og da, da synes jeg ikke systemet som sådan har noen svakhet. For det måtte eventuelt vært at man ønsket større frihet...*

Rektor B synes at det blir for mye dobbelrapportering. «Vi kan jo få de samme spørsmålene i den årlige vurderingen fra direktorat, departement, fra fylkeskommunal skoleeier.» Han mener at styringen fra sentrale myndigheter kunne vært gjort direkte fra skoleeier og at det lokale systemet kunne vært samkjørt med det nasjonale. «Skoleeier i Fylkeskommunen gjør en god jobb etter min mening, og kunne rapportert videre innover i systemet.»

Rektor B bruker mye tid på å holde seg oppdatert på skoleledelse og hvordan man bør lede skoler i dag. Han opplever at hans lederoppgave er å få andre til å handle, og helst i tråd med det forskningen sier er god praksis. Han opplever det som utfordrende at lærerne fortsatt opererer bak lukkede dører, og at han fortsatt er usikker på sammenhengen mellom lærernes praksis og det de har blitt enige om i sitt kvalitetsarbeid. Han ser et dilemma i balansen

mellom frihet og styring overfor lærerne. Han reflekterer videre at det samme dilemmaet gjelder skoleeiers forhold til sine skoler. Hvor mye skal de styre og hvor stor frihet skal de gi? Han mener også at det er utfordrende å få kilder nok til å ha kunnskap om kvaliteten på lærernes arbeid, og å ha midler til å følge opp.

### **Kvalitetsvurdering på egen skole.**

Rektor B assosierer kvalitetsvurdering med at man vurderer eget ståsted og utviklingsmuligheter opp mot forhåndsgitte definisjoner av kvalitet. Skolen har brukt mye tid på å operasjonalisere definisjonene på kvalitet. De har også kategorisert veien mot god kvalitet, ved å beskrive en progresjon i kvalitet og praksis på fire ulike nivåer. De har også gjort dette slik at den enkelte lærer kan benytte disse nivåene til selvevaluering, av f.eks. seg selv som klasseleder.

*Det er egentlig at man setter opp en standard som man da mener er en visjon eller noe ....et sted vi vil komme...vi har brukt en del tid på å definere eller kategorisere nærmest da veien dit. En ting er at systemet sier noe om hva som er en god kvalitet, men hva er nivå...hvis det er nivå 4, hva er nivå 3 og hva er nivå 2, hvordan beskriver vi det? Det har vi brukt en del tid på. Når vi har våre selvevalueringer selv da.*

Det har vært nytt for skolen å snakke om resultater. Det å drive kvalitetsvurdering og analyser av resultater har vært uvant for mange. Vurderingen og analysene følger et årshjul. De første vurderingene forgår på de ulike avdelingene. De forsøker å tolke resultatene, analysere og lære. Så vurderes resultatene opp mot skolens målsetninger, og man forsøker å begrunne egne resultater. Lærerne må også vurdere seg selv i forhold til områder som klasseledelse og vurdering. En utfordring i så henseende er at det er nytt for mange lærere å skulle evaluere seg selv. Det har også vært utfordrende for lærerne å se bort fra eksterne faktorer og kun vurdere seg selv.

*...så vi prøver jo at man skal ha oppmerksomheten innover og....i større og større grad, og det tar lang tid. Det har vært nærmest et paradigmeskifte for å på en måte få den smertefulle evalueringen av egen innsats. Vi er nok vant til det som ledere. Vi får evalueringer hele tiden og ....men som lærer og sånn så har det nok vært nyere virker det som.*

Ikke alle lærere opplever det som fruktbar bruk av tid å vurdere skolens resultater. Rektor B er derfor varsom med hvor mye tid som brukes til dette og er påpasselig med at disse øktene skal være godt forberedte. Ingen andre interessegrupper deltar i skolens kvalitetsvurderinger. Skolen sliter med å engasjere foreldrene. De har derimot gode erfaringer med å ha intervjuer og samtaler med skolens elevrådsrepresentanter. Rektor B opplever dette som en god kilde til informasjon som kan komplementere andre kilder.

### **Organisasjonslæring på egen skole.**

Rektor B ser organisasjonslæring som en stor del av sin ledelsesoppgave. Han mener at hans hovedoppgave som rektor er at skolen skal bli bedre, få bedre resultater. Det er gjennom å legge til rette for organisasjonslæring at man oppnår denne utviklingen, men utfordringen ligger i hvordan man gjør det rent praktisk. *«...altså hele måten vi jobber på her går jo litt i hverandre. Og hvorvidt det er ledelse eller organisasjonslæring ....målet er jo det samme. Målet er jo å bli bedre, og hvordan gjør man det?»*

Rektor B er klar på at han ikke forventer å oppnå endring eller utvikling kun ved å be personalet gjøre ting på en annen måte. *«...det at jeg står og forteller noe gjør ikke nødvendigvis at folk går og gjør det med en gang. Det har jeg innsett. Smertefullt nok det selvfølgelig.»* Han påpeker at det kreves prosesser som involverer personalet for å oppnå felles læring og utvikling. Den senere tid har han brukt mer tid på å involvere personalet på et tidligere tidspunkt.

*Så jeg har fått veldig tro på at godt forankringsarbeid sparer en for mye brannslukking og etterarbeid senere rett og slett. Selv om man bruker litt tid i en viss fase, så er det bedre å bruke tid i den fasen. Da føler man seg inkludert, så deltar man og så, i hvert fall de fleste. Da har man også litt ansvar for hvordan resultatene blir tenker jeg, når man har vært med i den type prosess. Og det har vi nok en viss følelse av i hvert fall at det gjør i større grad hos oss nå når vi har kjørt de prosessene vi har gjort.*

På rektor B's skole har man i ett år sammen med Terje Ogden hatt et opplegg med hele personalet om klasseledelse. Prinsippene omkring kollektiv læring, utprøving i praksis, observasjon av undervisning, veiledning og forelesninger har vært brukt.

*Så for organisasjonen som helhet da så generer dette mye mer læring enn det ville vært hvis Ogden, ja selvfølgelig hvis jeg, men Terje Ogden hvis han hadde holdt en forelesning bare og så dratt igjen så hadde heller ikke det nødvendigvis skapt de store endringene. Så jeg ser vel på organisasjonslæring som et middel til å kunne bli bedre. Til å kunne bli varig bedre. Altså at det er mer langsiktig med et godt forankringsarbeid da.*

Ved flere anledninger i intervjuet påpeker rektor B den store utfordringen som ligger i at prosesser tar tid. Han uttrykker utålmodighet og et ønske om utvikling, men innser samtidig at det kan lønne seg å skynde seg sakte. En annen utfordring er det store personalet som er delt inn i ganske forskjellige avdelinger med elleve fagledere. Mye av utviklingsarbeidet og lærings- og refleksjonsprosessene blir derfor lagt til de ulike avdelingene. Faren ved dette er at utviklingsarbeidet kan bli fragmentert. Styrken ligger i at det blir et nære forhold mellom lærerne og sin leder. Dette medfører forhåpentlig at det blir enklere å få til «bottom up» initiativer for læring og utvikling, og ikke bare ledelses initierte initiativer.

### **4.3.3 Rektor C**

#### **Perspektiv på styring og kvalitetsvurdering i styringssystemet.**

Rektor C oppfatter styringssystemet som et ledd i balansert målstyring. Hun opplever at styringssystemet gir noen rammer og resultatmål, men samtidig er det fleksibelt og gir rom for frihet i forhold til lokale tilpasninger og lokalt handlingsrom. Hun påpeker også balansen mellom kvantitative målsetninger og støtten hun opplever i arbeidet med å nå målene. Hun mener at hensikten med styringssystemet er todelt.

*At det er både et utviklingsverktøy, men det er også et kontrollverktøy. Det er jo et ambisiøst prosjekt på mange måter, i et og samme verktøy. Det kan jeg jo tenke, men samtidig, i og med at man har den....at det ikke bare er skoleeier som ovenfra og ned styrer, men at det faktisk også er den «bottom up», «top down», at det er begge perspektivene. Det gjør jo at....nettopp derfor mener jeg at dette er et nyttig verktøy.*

*....det er jo for å imøtekomme kravet i 13-10 i opplæringsloven, altså om å ha et forsvarlig system for skoleeier. Det er ikke bare å kontrollere kvaliteten i det vi foretar*

*oss og det vi leverer. Det handler også om å få til den refleksjonen rundt eget ståsted og egne utviklingsmuligheter. Hvordan kjøre prosesser knyttet til det da.*

Hun mener at den store styrken i systemet er at det definerer en tydelig retning. Svakheten er at det kan bli for omfattende og detaljrikt. Hun har merket tendensen til at «alt» blir forsøkt lagt inn i styringssystemet. Hun mener at faren er at omfanget gjør at det ikke lenger blir et levende dokument. Hun er også veldig klar på at styringssystemet i seg selv ikke garanterer noen kvalitetsutvikling. Det er hvordan det brukes ute på virksomhetene som er avgjørende.

*...man må ikke ha for overdreven tro på systemet. For det er jo hvordan du setter systemet ut....altså hvordan det på en måte materialiserer seg da, på den enkelte skole. Det er jo der nøkkelen ligger. Må liksom ikke komme til sånn micro-management hvor vi liksom bare tikker av så er vi fornøyde med at vi har en plan og vi har gjort sånn og sånn ikke sant; vi har årshjulene våre i orden. Fordi det viktigste er at det faktisk skjer. Og det tenker jeg må være fortvilet for skoleeier. De kan sikre seg så langt, men så må de ha tillit til at vi som er ute i virksomhetene faktisk gjør jobben vår også. Man kan ikke liksom ikke garantere seg da.*

### **Kvalitetsvurdering på egen skole.**

Kvalitetsvurderingene starter i skole C's ledergruppe. De møtes først i juni, og så rett etter sommerferien. De stiller seg tre spørsmål: hva ser vi, hva forstår vi og hva gjør vi?

Ledergruppa forbereder en resultatgjennomgang som så gjennomføres i de ulike seksjonene og også i fagteam eller faggrupper. På den måten fungerer det på flere nivåer i organisasjonen. En av utfordringene rektor C opplever, er at det ofte er lett å si hvorfor noe har gått galt, men langt vanskeligere å svare på hvorfor noe har gått bra. Hun påpeker også at hele organisasjonen trenger å trene på å jobbe med resultater, både i form av analyser, men også i.f.t. å finne gode prosesser for læring og utvikling.

*For vi har nok beveget oss fra å være sånn at ledergruppa har sett på resultatene, og så har man skånet lærerne litt for det. Men det har vi de siste årene blitt mer og mer opptatt av å ansvarliggjøre den enkelte på resultatene. Sånn at også det....nå i år så er det lagt inn som en komponent i medarbeidersamtalen, hvilke resultater man oppnådde.*

Rektor C opplever at størrelsen på personalet og ulikhetene mellom fagseksjoner gjør det utfordrende å samkjøre utviklingsløp, prosesser og tilnærminger.

*...ulike lærere må snakkes til på ulikt vis. Det er vel litt sånn man kaller individuell tilpasset HRM (Human Resource Management).*

*Kunne godt rullet det ut i hele organisasjonen, men jeg ville nok tenkt litt mer på ulikhetene, i stedet for å tenke at: yes, dette gjør vi over hele linja. For det har nok ikke vært helt bra alltid. Den tverrfagligheten har vært bra, men så har det vært andre ting som ikke har fungert så godt.*

Rektor C forteller om en endring i synet på lærernes deltakelse i prosesser for å finne utviklingsområder og tiltak i etterkant av analysene. Før ble dette gjort i skolens ledergruppe, mens nå er lærerne mer involverte. En tidligere utviklingsplan inneholdt flere mål som var diffuse og umulige å måle.

*...har vi fått litt kritikk fordi at...for det første så var dette sånt som ble jobbet fram i ledergruppa, og så har vi brukt to år på å forankre tiltakene i etterkant. Og så har vi veldig mange tiltak, og ikke alle er mulig å måle da. Jeg skal finne et godt eksempel for deg. For eksempel: vi skaffer oss kunnskap om ungdoms verden. Det er litt her ute.*

*...denne våren her så sitter vi igjen og gjør en ståstedsanalyse, og prøver da å bli mer presise i våre beskrivelser og mere konkrete når vi jobber frem tiltak. Og så har vi kjørt en prosess hvor personalet er involvert i den fasen. Sånn at vi ikke på en måte skal behøve å forankre i ettertid.*

Rektor C opplever at lærerne er mer motiverte for utviklingstiltak nå hvor de selv har vært med på å definere områdene for utvikling og definere tiltak. Hun er allikevel klar på at hun oppfatter analysearbeidet som en lederoppgave. De involverer først når de skal drøfte tiltak som resultat av analysene. Hun mener det er krevende nok å kjøre prosesser på dette området. Hun er også bekymret for at man i analysearbeidet kan gå helt ned på den enkelte lærer. Dette gjør det såpass sensitivt at hun ikke ønsker bred prosess på analysene.

En annen utfordring er lærere som ikke vil delta i utviklingsarbeid.

*....man får jo alltid de reaksjonene når vi presenterte utviklingsområdene, så får du en eller annen lærer som sier at: hvem er dette egentlig et problem for? Kanskje særlig*

*når lektorer med opprykk har vært her til evig tid, kan faget sitt ut og inn, altså er ikke interessert i utviklingsarbeid som sådan da. De vil gjerne forsøke å definere seg ut av prosessen. Da får du sånne mailer som: jeg vil gjerne se....de vil gjerne ha presentert dataene på en skikkelig måte, brutt ned på den enkelte lærer. Altså de blir veldig sånn....de vil veldig gjerne si at det er ikke meg dette gjelder.*

### **Organisasjonslæring på egen skole.**

Rektor C forsøker å bruke begreper som organisasjonslæring og lærende organisasjon minst mulig. Årsaken er at hun opplever at folk trekker seg litt tilbake for disse begrepene. Hun er opptatt av å utvikle gjennom handling. Hun er bevisst på hvordan hun organiserer møter og hvordan møtene styres.

*...i mitt hode så handler det om å gi organisasjonslæring en ramme. Fordi jeg tror at det ikke kan overlates til seg selv. Jeg tror ikke det skjer av seg selv. Jeg tror faktisk at ledelsen må legge til rette for at det skjer, og også komme med en sånn veldig klar forventning om at det skal skje.*

Hun oppfatter at lærerne har en annen virkelighet enn skolens ledelse, og at hun må respektere dette. Hun definerer derfor ikke mål for samarbeidet, men heller en forventning om at det skal skje, og hva temaet er.

*Det er ikke derfor lærerne står opp om morgenen, for at jeg skal nå prosentmålene mine. Og det er veldig viktig da, så jeg tenker at skoleledelsen har en veldig viktig oversetterrolle. Vi har én virkelighet, og så må vi respektere og forstå at lærerne har en annen. Og så må vi finne en måte og lede det arbeidet på, sånn at vi når de målene vi skal, ja.*

Rektor C har forsøkt å få til felles læring i personalet gjennom å la lærerne reflektere i grupper omkring styringssystemets eksempler på god praksis, uten at hun føler at det fungerte særlig. Hun har derimot opplevd større suksess gjennom å ha en ekstern foreleser i oppstarten av et utviklingsprosjekt, for så å lage egne refleksjonsoppgaver som hver enkelt skulle svare på individuelt og levere inn på Fronter.

Rektor C mener at de er på en slags reise hvor de trener opp kulturen på skolen til å kunne bearbeide resultater. Skolen har tidligere ikke vært god nok til å vurdere kvaliteten på det de



gjør, og omsette erfaringene i handling og utvikling. Hun ser det som en av sine største oppgaver å utvikle kulturen slik at det blir helt naturlig å forholde seg til et oppdrag, det å skulle drive utvikling og å utvikle seg selv. En stor utfordring i å utvikle disse ferdighetene er tid.

*Vi er i ferd med å trene opp en kultur som kan håndtere resultater og se på resultater uten å gå i kjelleren når det ikke funker, og uten å bli for selvgode når det funker. Det tror jeg er positivt, men vi er bare helt i begynnelsen. Målet er jo at vi skal kunne jobbe enda bedre med resultater fremover. Det som er kritisk, er selvfølgelig tid.*

*...det det å påvirke en skolekultur, utvikle en skolekultur hvor man jobber systematisk og hele tiden tenker at man skal utvikle praksis. Det er den ene store, veldig omfattende oppgaven.*

En annen stor utfordring er lærernes oppfatning av hva som er viktig. Mange lærere ser på utviklingsarbeid som bortkastet tid, tid som blir tatt fra det de oppfatter er kjerneoppgaven: undervisning. Rektor C mener å se en annen innstilling hos de lærerne som har sin utdanning fra slutten av 90 tallet og fremover. Hun opplever at de er mye mer vant til samarbeid og kritisk tenking rundt eget arbeid.

# 5 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i det empiriske materialet i forhold til de teoretiske perspektivene beskrevet i kapittel 2. Gjennom denne drøftingen vil jeg så forsøke å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for denne oppgaven. Drøftingen vil foregå innenfor de samme tre dimensjonene som er beskrevet i tidligere kapitler: styring og kvalitet, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Mot slutten av kapittelet vil jeg sammenfatte funnene og forsøke å svare på problemstillingen. Helt til slutt vil jeg redegjøre for implikasjoner for praksis og mulige områder for videre forskning.

## 5.1 Styring og kvalitet

I det følgende vil jeg forsøke å belyse det første forskningsspørsmålet beskrevet i kap. 1.2:

- Hvilket perspektiv på styring og kvalitetsvurdering ligger til grunn for fylkeskommunens styringssystem?

### 5.1.1 En omforent styringslogikk.

Fylkeskommunen selv hevder at de ikke ønsker at styringssystemet skal være preget av NPM. De ønsker et styringssystem som balanserer behovet for å oppfylle et lovverk, med behovet for systematisk kvalitetsvurdering og utvikling. De er opptatt av dialogen og forståelsen i kvalitetsvurderingene og ønsker ikke en instrumentell tilnærming. Det ser allikevel ut til å være sammenhenger mellom styringssystemet og NPM tenkingen som har preget utdanningspolitiske dokumenter i Norge de siste 20 årene. Det er gjennom målstyring, kvalitetsvurdering og lokalt ansvar at skolen skal utvikles til lærende organisasjoner og elevenes læringsutbytte skal forbedres. Styringssystemet forfekter lokalt ansvar gjennom delegering og resultatkrav. Kontrollen utøves indirekte gjennom målstyring, kvalitetsvurderinger og spesifiserte utviklingsmål for hver skole. Brukerperspektivet er derimot nedtonet og omhandles lite i beskrivelsen av styringssystemet. Styringssystemet markerer målstyring som prinsipp gjennom å definere kjennetegn på resultat og kvalitet, samtidig som det settes rent kvantitative resultatmål for skolene. Prinsippene i styringssystemet ser ut til å sammenfalle med både NPM tankegangen og trenden i de utdanningspolitiske dokumentene vist i kap. 1.1. Styringssystemet legger opp til en bred

systematisk vurdering. Måleparameterne er hentet fra både struktur-, prosess- og resultatdimensjonen gjennom resultatområdene *Ledelse og utvikling, Læringsarbeid og miljø og Resultater og måloppnåelse*. En av styringssystemets fremste hensikter fremheves eksplisitt i beskrivelsen av arbeidsgruppas oppdrag. Systemet skal oppfylle skoleeiers plikter i henhold til § 13-10, og lovteksten siteres i styringssystemet. Det er styring- og kontrolldimensjonen som er mest tydelig. Stortingsmelding nr. 31 vier stor plass til det lokale utviklingsarbeidet og forsterker ytterligere kravet om tydelig og kraftfullt lederskap, som også ble beskrevet i Stortingsmelding nr. 30, som sentral i utviklingen av skoler som lærende organisasjoner. Styringssystemet uttrykker et ønske om å utvikle skolene til lærende organisasjoner, men beskriver i liten grad hvordan utviklingsarbeidet skal foregå på den enkelte skole. Skolenes eget ansvar presiseres: «*Den enkelte skole bør ha stor frihet til å velge metoder, hvordan arbeidsprosesser, kvalitets- og utviklingsarbeid gjennomføre og hvordan skoler organiseres. Skolene bør kunne arbeide etter egne forutsetninger og prioriteringer innenfor rammene av opplæringslovens krav og skoleeiers prioriteringer*». Det empiriske materialet i denne undersøkelsen viser at rektorenes oppfatning av styringslogikken i stor grad er sammenfallende med beskrivelsen ovenfor. Alle tre rektorene uttrykker at styringssystemets fremste hensikt er å oppfylle kravene i § 13-10. De opplever at fylkeskommunen setter mål og rammer, samtidig som de gir frihet for lokale tilpasninger og lokalt ansvar for hvordan man skal nå målene. Rektor A:

*Så jeg føler at vi har en kombinasjon av ting som er initiert av skoleeier sentralt og så sper vi på med ting som vi selv mener er viktig at vi må jobbe med ut i fra hvor vi befinner oss. Så jeg opplever at det er en grei kombinasjon av intern og ekstern styring, og at vi ikke har for mye styring i skolen.*

Rektor B deler langt på vei rektor A's oppfatninger: «*Jeg synes det er en veldig fornuftig og god måte å styre skoler på. ...det gir samtidig såpass mye frihet at det oppleves ikke som noen tvangstrøye*». Han ser allikevel utfordringen i en styringsform som legger opp til at politiske vedtak skal få konsekvenser i klasserommet:

*Vi er jo politisk styrt av fylkestinget og da er jo tanken at det skal gjennomrisle hele systemet at vedtak i fylkestinget får konsekvenser for lærerens hverdag i klasserommet da. Sånn at det skal være lojalitet i alle ledd nedover, og at det man vedtar faktisk skal ha konsekvenser for opplæringen der ute. Det er en utfordring selvfølgelig.*

Rektor C mener styringssystemet legger opp til balansert målstyring gjennom å definere kvantitative målsetninger samtidig som hun opplever støtte i arbeidet med å nå målene. Hun uttrykker at det kan være ambisiøst å ha et styringssystem som både skal være et kontrollverktøy og et utviklingsverktøy. Hun er også klar på at styringssystemet i seg selv ikke garanterer utvikling, men at det er utviklingsarbeidet på den enkelte skole som er avgjørende: *«For det er jo hvordan du setter systemet ut....altså hvordan det på en måte materialiserer seg da, på den enkelte skole. Det er jo der nøkkelen ligger.»*

Friheten til skolene innskrenkes ved at skoleeier definerer fokusområder og mål for utviklingen. Samtidig opplever rektorene at dette gir retning for arbeidet og at friheten ligger i at man selv også kan definere utviklingsområder og mål, og at man selv velger hvordan man vil arbeide for å få til utvikling. Forskjellen som kan anes mellom rektorene er ulik oppfatning av hvor tett på lærerne man skal gå. Styringssystemet er skoleeiers signal om at man ønsker å komme tettere på skolene i form av styring og innsikt i hvordan det står til. Skoleeier ønsker også en utvikling av alle tre kvalitetsområdene, også prosessområdet, altså lærernes utførelse av yrket. I og med at prosess- og dialogdimensjonen i styringssystemet i stor grad er overlatt til skolene, blir det opp til den enkelte rektor hvordan han eller hun oppfatter oppgaven. Rektor B har i større grad ansvarliggjort sine lærere på egne prosesser og resultater. De har også deltatt i å kategorisere kjennetegn på god yrkesutførelse i prosessdimensjonen i styringssystemet, og de må vurdere seg selv i henhold til disse. Analysene hos rektor A starter også blant lærerne før det konkluderes videre i ledergrupper. Hos rektor C blir analysearbeidet ansett som en lederoppgave. Lærernes deltakelse inntreffer på et senere tidspunkt i prosessene. Det har allikevel vært en utvikling hos rektor C. Etter å ha møtt en del motstand fra lærere om å delta i prosesser, har hun gradvis trukket dem inn på et tidligere tidspunkt. Teoriene om organisasjonslæring presentert i kap. 2 baserer seg i stor grad på dialogbaserte og deltakerorienterte prosesser hvor deltakerne er premissgivere gjennom alle fasene i et utviklingsløp. Senere i kapittelet presenteres også forskjeller i hvordan lærerne oppfatter sin deltakelse i prosesser, og man kan til en viss grad se at motstanden er mindre der hvor lærere deltar på tidlige stadier i prosessene.

### **5.1.2 Lar kvalitet seg definere?**

I beskrivelsen av styringssystemet påpekes utfordringene knyttet til å definere kvalitet: «Hva som med vitenskapelig presisjon og sikkerhet skaper den «gode skolen» og hvilke kjennetegn

som best forteller hva skolene tilfører elevene av kunnskaper, ferdigheter og holdninger er både komplisert og omdiskutert». Arbeidsgruppa mener allikevel at forskningen sier nok om hva som skaper god karakterutvikling i skolen til at man kan gi noen beskrivelser av god kvalitet innenfor skolebidrag, læringsresultater og kvalitet i arbeidet ved skolene. I styringssystemet er det benyttet begreper som «kjennetegn» fremfor begreper som «indikatorer». I kap. 2.1.2 er det redegjort for to ulike dimensjoner knyttet til kvalitetsbegrepet. På den ene siden er kvalitet knyttet til iboende egenskaper, spesifiserte standarder og kriterier som kan måles. På den andre siden er kvalitetsbegrepet knyttet til prosesser som innebærer felles utvikling av forståelse gjennom kvalitetsvurdering, utviklingsarbeid og dialog. Styringssystemet hevder at man ønsker seg et helhetlig system basert på analyser og tolkning både ut fra statistiske data og gjennom kvalitative vurderinger i styringsdialogen og i prosesser på skolene. Under kapittelet «Dokumentasjonskilder» i styringssystemet kommer det frem at kildene til informasjon stort sett er kvantifiserte størrelser innenfor områdene struktur-, prosess- og resultat-kvalitet. Kildene til informasjon er Extens, OPPAD, OTTO, Skoleporten, Elevundersøkelsen, andre undersøkelser, skolens dokumentasjon og styringsdialogen. De fleste kildene til dokumentasjon er da tallrepresentasjoner av kvalitet. I kapittelet «Dokumentasjonskilder» beskriver styringssystemet styringsdialogen som den eneste dialogbaserte kilden til dokumentasjon. Andre steder i styringssystemet er erfaringsdeling i LGU (Ledergruppe utdanning) og prosesser på skolene beskrevet som arenaer for kvalitetsvurdering og utvikling, men de er ikke beskrevet som dokumentasjonskilder, og det er heller ikke beskrevet hvordan disse prosessene skal foregå. Det står ikke oppført noen andre dokumentasjonskilder som innebærer dialog eller deltakerorienterte prosesser. Det ser ut til at styringssystemet i større grad definerer kvalitet og kvalitetsarbeid gjennom den første dimensjonen med måling av gitte kvantifiserte størrelser enn dimensjonen som fordrer dialogbasert tilnærming. Som vist i kap. 2.1.2 påpeker bl.a. Roald (2010) at det er en fare for at kvalitetsvurderinger i forhold til forhåndsgitte kriterier eller standarder kan føre til at man risikerer kun å måle det som er målbart, eller det som lar seg kvantifisere. Det kan også oppstå en usikkerhet om man måler det man faktisk tror man måler. Dahlberg, Moss og Pence (2002) gjør oppmerksom på de begrensningene som finnes ved å vurdere kvalitet ut fra å representere sosiale kvalitative erfaringer gjennom kvantitative størrelser, kriterier og målestokker. De mener at det er en fare for at man måler det målbare og går glipp av «*det som ligger omkring*». En av rektorene påpeker utfordringen som ligger i analysene av resultatene, selve kvalitetsvurderingen. Han

opplever at det er vanskelig å finne gode metoder for å redegjøre for resultatene, og å forstå hvorfor de er som de er.

*Mange ting påvirker en liten endring i resultatet. Og det er jo klart sånn som nå som vi for eksempel på bortvalgsiden har et resultat nå i flere år på under 3 prosent, og har 2,6 i fjor og ligger an til det samme. Hvis vi skulle få 3,2 nå, altså hvis skoleeier skulle komme og spørre meg hvorfor er du oppe i 3,2 nå, så vet jeg ikke hvor mye energi vi skal legge i å prøve å forklare det.*

Også rektor C mener det er en utfordring å analysere resultatene. Hun mener det ofte er lettere å se hvorfor noe gikk galt enn hvorfor noe har gått bra. Alle tre rektorene er opptatt av å «trene» opp en kultur i organisasjonen for mer deltakerorienterte kvalitetsvurderinger. Dette kan styrke den andre dimensjonen ved kvalitetsbegrepet, nemlig kvalitetsvurdering og utviklingsarbeid gjennom dialogbaserte tilnærminger.

### **5.1.3 Et nedtonet læringsperspektiv.**

Utdanningspolitikkenes møte med forvaltningstenkingen, organisasjonstenkingen og læringsperspektivet (Roald 2010) som er beskrevet i kap. 2.1.1 ser også ut til å være representert i styringssystemet. Styringslogikken som gjenkjennes i styringssystemet erkjenner kompleksiteten i vårt kunnskaps- og informasjonssamfunn. Dette samsvarer med endringene i forvaltningstenkingen skissert i kap. 2.1.1. Som vist ovenfor kommer kompleksiteten til syne i styringssystemet i beskrivelsen av utfordringene knyttet til å definere kvalitet. Det brede utvalget av kvalitetsindikatorer i styringssystemet og utfordringene knyttet til kvalitetsvurderinger som rektorene forteller om viser også den kompleksiteten som ligger innenfor forventningene i ny forvaltningstenking. Rektorene erkjenner utfordringene ved å gjøre gode analyser. Er det skolebidrag som gjør resultatene slik de er, eller er det eksterne faktorer? Det er lettere å vite hvorfor noe gikk galt, enn å forstå hvorfor noe går bra. «Vi har vel i styringssystemet opplevd at det har vært litt vanskelig å finne gode metoder for å redegjøre for resultatene. Altså for eksempel hva er skolebidraget...?».

Organisasjonstenkingen i styringssystemet er preget av at økonomi- og regelstyringen er nedtonet til fordel for målstyring, resultater og lokalt ansvar. Økonomi og regler er i liten grad omtalt i styringssystemet. Dette betyr ikke at fylkeskommunen ikke har fokus på økonomi, men dette er et separat økonomisystem. Det nye er at styringssystemet i seg selv er et signal

om et større fokus på målstyring, resultater og lokalt ansvar i forhold til utvikling. Det antydes et sosiokulturelt læringsperspektiv i styringssystemets beskrivelse av styringsdialogen, forholdet mellom skolene og opplæringsavdelingen og lokalt ansvar for utviklingsprosesser. Gjennom dialog skal man forsøke å etablere felles forståelse:

*For å sikre en felles forståelse av mål for resultater og kvalitet slik det vil bli formulert i oppdragsbrevet vil styrings- og utviklingsdialogen mellom den enkelte skole og Opplæringsavdelingen være sentral...i disse møtene foretas det en samlet vurdering av hvilke resultater og kvalitet som er oppnådd, eventuelle avvik og hva som bør prioriteres kommende år.*

I styringssystemets kapittel *Oppfølging, veiledning og kompetanseutvikling* skisseres en type ekstern skolevurdering hvor et veiledningsteam fra Opplæringsavdelingen vil følge opp og veilede skolene gjennom året etter styringsdialogmøtet. «*Teamenes arbeid kan knyttes til skolebesøk med veiledningssamtaler, klasseromsobservasjoner, utviklingsmøter med personale, analyse av skolens systemer og dokumentasjon, brukerundersøkelser og skriftlige oppsummeringer med konklusjoner og anbefalinger*» Videre vil Opplæringsavdelingen bruke LGU (ledergruppe utdanning) aktivt i arbeidet med erfaringsdeling. Det lokale ansvaret presiseres gjennom at: «*Skolene er ansvarlige for å sikre god erfaringsdeling på skolen*». Bortsett fra beskrivelsene ovenfor er læringsperspektivet utydelig i styringssystemet. Det henvises til det lokale ansvaret, uten at det gis noen eksplisitte beskrivelser av hvordan dette skal foregå. Sammenliknet med styringsdimensjonen som fremtrer som klar og tydelig, ser derfor læringsdimensjonen ut til å være mer utydelig og nedtonet. Dette kan være et uttrykk for at bakgrunnen for styringssystemet var å lukke avvik i forhold til § 13-10 i Opplæringslova, og at de andre dimensjonene ble mer diffuse. Ettersom både styringssystemet og rektorene uttrykker at hovedhensikten med styringssystemet var å lage et system for å kontrollere og vurdere, kan det hende at utviklings- og læringsperspektivet ikke kom like klart frem. En annen mulig forklaring kan være at styringssystemet på tross av hva som blir sagt, antyder en instrumentell forståelse av styring, kvalitetsvurdering og utvikling. Finnes det på tross av ønsket om utviklingsdimensjon og læringsdimensjon en tro på at man kan vedta seg til god kvalitet? En av rektorene påpeker ansvaret og utfordringen i å omsette politiske vedtak i praktisk handling, og aller helst endring i klasserommet. Senge (2006) henviser til Demings sirkel for kvalitetsstyring idet han påpeker sammenhenger mellom kvalitetsdiskursen og organisasjonslæring. Kvalitetsarbeid for Senge (2006) er nært knyttet til

organisasjonslæring basert på helhetlige, kontinuerlige og deltakerorienterte prosesser. Også Deming fokuserer på kontinuerlig læring som hovedprinsipp for å utvikle kvalitet. Det er gjennom en sirkulær og gjentakende prosess med bred deltakerorientering at man oppnår læring gjennom økt bevissthet om sammenhenger mellom planer, prosesser og resultat (ibid.). Styringssystemet beskriver prosesser på ledernivå, og overlater til skolene lokalt å ta ansvar for interne utviklingsprosesser. Rektorene uttrykker at styringssystemet ikke nødvendigvis har vært et levende dokument for lærerne på skolene. Rektor A: «...vi bruker ikke veldig mye tid på å gå gjennom styringssystemet som system...vi legger ikke veldig vekt på at lærerne skal ha full oversikt over systemet som sådan.». Det har allikevel vært en viss endring i synet på lærernes deltakelse i utviklingsprosessene. Rektor B:

*Så jeg har fått veldig tro på at godt forankringsarbeid sparer en for mye brannslukking og etterarbeid senere rett og slett. Selv om man bruker litt tid i en viss fase, så er det bedre å bruke tid i den fasen. Da føler man seg inkludert, så deltar man og så, i hvert fall de fleste. Da har man også litt ansvar for hvordan resultatene blir tenker jeg, når man har vært med i den type prosess. Og det har vi nok en viss følelse av i hvert fall at det gjør i større grad hos oss nå når vi har kjørt de prosessene vi har gjort.*

Rektor C uttrykker at analysearbeidet er en lederoppgave, noe som kan virke som et avvik i forhold til synet Senge og Deming forfekter ovenfor. Mangel på deltakerorientering kan skape manglende bevissthet for sammenhenger mellom planer, prosesser og resultat. Det kan virke som dette har kommet til syne på skolen: «...for det første så var dette sånt som ble jobbet fram i ledergruppa, og så har vi brukt to år på å forankre tiltakene i etterkant.». Videre sier hun: « ....man får jo alltid de reaksjonene når vi presenterte utviklingsområdene, så får du en eller annen lærer som sier at: hvem er dette egentlig et problem for?»

I likhet med rektor B påpeker også rektor C at det har vært en viss endring i synet på deltakelse:

*For vi har nok beveget oss fra å være sånn at ledergruppa har sett på resultatene, og så har man skånet lærerne litt for det. Men det har vi de siste årene blitt mer og mer opptatt av å ansvarliggjøre den enkelte på resultatene.*



Til tross for det som er beskrevet ovenfor er det ikke dermed sagt at styringslogikken forfekter et instrumentelt syn på utvikling som går fra politisk vedtak til endret praksis i klasserommet. Det er derimot interessant å se endringen i rektorenes oppfatning av deltakerorienteringen i skolens egne utviklingsprosesser. Dette kan være et tegn på at læringsperspektivet som ser ut til å være nedtonet i styringssystemet, gradvis blir mer fokusert på den enkelte skole.

## 5.2 Kvalitetsvurdering

I dette kapittelet vil jeg forsøke å belyse det andre forskningsspørsmålet I oppgaven:

- Hvilke utfordringer opplever rektorene i arbeidet med kvalitetsvurdering i styringssystemet på egen skole?

### 5.2.1 Kvalitetsvurdering – summativ vurdering eller vurdering for læring?

Roald (2010) hevder utviklingen gjennom stortingsmeldingene viser at vi fortsatt ikke har et entydig svar på hva kvalitetsvurdering i skolen er. I sin avhandling påpeker han at retorikken blant hans informanter ofte er preget av en bred kvalitetsforståelse hvor både den summative og formative siden ved kvalitetsvurdering vektlegges, men at fokuset blir rettet mot rangeringer og årsaksspørsmål så fort det foretas resultatmålinger. Både i stortingsmeldingene og i styringssystemet forfektes en bred forståelse av kvalitet. I styringssystemet blir både faglige og sosiale perspektiver vektlagt. Når rektorene svarer på hvordan dialogen foregår rundt kvalitetsvurderingene sier de at de opplever en balansert tilnærming. Det er selvfølgelig et fokus på resultater og årsakssammenhenger, men de opplever allikevel at hovedfokus er å få til gode prosesser. Rektor A: «*Sånn at det å ha et litt avslappet forhold til resultatet som sådan, hvis du vet at prosessene har vært tilstrekkelig gode, og vi har kontroll på hva vi holder på med, det tenker jeg er viktig.*» Samtidig knytter rektorene kvalitetsvurdering til definisjoner av kvalitet, resultater og resultatoppnåelse. Rektor B:

*Det er egentlig at man setter opp en standard som man da mener er en visjon eller noe ....et sted vi vil komme...vi har brukt en del tid på å definere eller kategorisere nærmest da veien dit. En ting er at systemet sier noe om hva som er en god kvalitet,*

*men hva er nivå...hvis det er nivå 4, hva er nivå 3 og hva er nivå 2, hvordan beskriver vi det?*

Rektor C: *«Men det har vi de siste årene blitt mer og mer opptatt av å ansvarliggjøre den enkelte på resultatene. Sånn at også det...nå i år så er det lagt inn som en komponent i medarbeidersamtalen, hvilke resultater man oppnådde.»*

## **5.2.2 Lærernes deltakelse I kvalitetsvurderinger.**

Som vist ovenfor ser Senge (2006) sammenhenger mellom kvalitetsdiskursen og organisasjonslæring. Han mener at disse prosessene henger såpass klart sammen at de ikke kan skilles. Hans utgangspunkt for denne tolkningen er Demings utviklingssirkel beskrevet i kap. 2.1.2. Dette fordrer helhetlige, kontinuerlige og deltakerorienterte prosesser hvor alle deltar i elementene planlegging, gjennomføring, evaluering og handling i en kontinuerlig gjentakende prosess. Det kan virke som styringssystemet inneholder elementer av styring, resultatmåling og analyser, mens utviklings- og endringsperspektivet er tonet ned og delegert til skolene. Roald (2010) påpeker gevinsten som ligger i å kunne se sammenhenger mellom planer, prosesser og resultat. Som vist i kap. 5.1.3 kan det se ut til at læringsperspektivet ved kvalitetsvurderinger er nedtonet i styringssystemet. Kvalitet blir i stor grad sett på som iboende egenskaper, spesifiserte kriterier, standarder og kjennetegn. Prosessene som innebærer en felles utvikling av forståelse blir overlatt til skolene. Paradokset er da at skolene ikke promoterer styringssystemet i særlig grad. Rektorene sier at lærerne ikke har noe nært forhold til styringssystemet. Rektor A er også i tvil om hvem styringssystemet er til for: *«...er det for skoleeier, eller er det for skolene?»*. Han reflekterer videre om ulikheter mellom skolene i hvilken grad de benytter det overfor lærerne: *«Og jeg tror at det nok er veldig varierende rundt omkring på skolene i hvor stor grad det blir brukt, og hvor langt ut i organisasjonen når det? Og hvor mye deltar lærerne i selvevalueringen?»*. Rektor B forteller at ikke alle lærere opplever at kvalitetsvurderinger er fruktbar bruk av tid. Derfor er han også varsom med hvor mye tid som brukes på dette. Rektor C ønsker å utvikle en vurderingskultur blant lærerne:

*Vi er i ferd med å trene opp en kultur som kan håndtere resultater og se på resultater uten å gå i kjelleren når det ikke funker, og uten å bli for selvgode når det funker. Det tror jeg er positivt, men vi er bare helt i begynnelsen. Målet er jo at vi skal kunne jobbe enda bedre med resultater fremover. Det som er kritisk, er selvfølgelig tid.*

Hun opplever at enkelte lærere definerer seg ut av utviklingsprosesser fordi de ikke opplever at det angår dem. Hun ser allikevel en utvikling i lærernes motivasjon til å delta i utviklingsprosesser når de selv har vært med på å definere områder for utvikling og definere tiltak. Hun mener derimot at det er for krevende å kjøre prosesser hvor lærerne deltar i analysearbeidet av resultatene. Hun mener derfor dette er en lederoppgave. Rektor B har i større grad involvert lærerne i analysearbeidet. På hans skole foregår de første analysene blant lærerne ute på de ulike avdelingene. Man forsøker å tolke resultatene, analysere og lære. Deretter vurderes resultatene opp mot skolens målsettinger. På skolen til rektor A foregår de første analysene og vurderingen i ulike ledergrupper, og det blir opp til faglederne å ta dette videre til sine respektive lærere. Han har et mål om å engasjere helt ut, men opplever at det er *«tungt å involvere et stort lærerkollegium i dette her.»* Det er interessant å se ulikhetene i rektorenes tilnærming til lærernes deltakelse sett i sammenheng med hvor mye motstand de møter blant lærerne. Det ser ut til at der hvor lærerne er involvert mest, og på et tidlig tidspunkt, er også motstanden mindre fremtredende. Teorien sier noe om deltakelse i alle ledd i utviklingsprosessen. I styringssystemet er det et overordnet nivå som har satt noen standarder. Analysearbeidet på skolene foregår i stor grad i ledergrupper. Dermed faller et element i Demings sirkel bort. Dette kan være en mulig forklaring på lærernes manglende entusiasme i forhold til styringssystemet. Dahlberg, Moss og Pence (2002) er opptatt av den intersubjektive meningsskapingen i kvalitetsvurderinger. Hvor man ikke bare måler det målbare, men også gjennom dialogbasert søking skaper mening og læring. Senge (2006) hevder at en lærende organisasjon er avhengig av å ha en felles visjon som deles av alle medlemmer i organisasjonen. Videre mener han at hvert medlem i organisasjonen må gå utover sin komfortsone og blottlegge for andre sin egen personlige visjon. Empirien i oppgaven viser at rektorene opplever det utfordrende å bruke for mye av lærernes tid på felles prosesser. De prosessene som foregår er ofte knyttet til at det er funnet avvik i forhold til fastsatte mål, eller at resultater ikke er gode nok. Det samme gjelder beskrivelsene av hvordan styringsdialogen foregår. Prosessene er preget av det Argyris og Schön (1996) kaller enkeltkretslæring. Hvis kvalitetsbegrepet er uklart og definert av et overordnet ledd uten aktørmedvirkning, kan det også bli utfordrende å gjennomføre fruktbare organisasjonslæringsprosesser. Dermed risikerer man å aldri komme over i mer avanserte læringssløyfer som dobbelkretslæring og deutolæring (ibid).

### 5.2.3 Kausale sammenhenger i kvalitetsvurderinger?

Kvalitetsutvalget introduserte kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat som grunnlag for kvalitetsvurdering i skolen (jfr. kap. 2.1.4). Dette ble så nedfelt i Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 16 sier at fylkeskommuner «*har et ansvar for å etablere systemer for kvalitetsvurdering som gir informasjon om både skolens ressursituasjon, kvaliteten på opplæringen og elevenes utbytte av opplæringen*». Altså skal systemene for kvalitetsvurderinger omhandle kvalitet innenfor struktur, prosess- og resultatdimensjonene. Styringssystemet til fylkeskommunen ser ut til å følge den samme logikken i inndelingen av sine styringsområder:

- Ledelse og utvikling (Strukturkvalitet) – med fokus på skolevurdering, planlegging, utvikling, administrasjon, struktur, informasjon, ledelse og oppfølging av lover og forskrifter.
- Læringsarbeid og miljø (Prosesskvalitet) – med fokus på elevenes læringsarbeid, læringsmiljø, verdier, relasjoner og lærerens kompetanse.
- Resultater og måloppnåelse (Resultatkvalitet) – med fokus på læringsutbytte og gjennomføring.

Som vist i kap. 2.1.2 mener Kvalitetsutvalget at strukturkvaliteten påvirker resultatkvaliteten og prosesskvaliteten direkte, og prosesskvaliteten påvirker igjen resultatkvaliteten direkte. Dette insinuerer en kausal sammenheng som bl.a. Sivesind og Bachmann (2008) finner problematisk. De mener et for stort fokus på resultatkvalitet kan føre til en instrumentalistisk forståelse og en innsnevring av skolens mandat, som de oppfatter til å være mye videre enn kun å fokusere på resultater. Birkemo (1999) har vist at det ikke finnes systematiske sammenhenger mellom ressursomfang og elevenes funksjonsnivå. Imidlertid er det påpekt at innenfor prosessdimensjonen vil undervisningsformer, læringsmåter og motivasjon være svært avgjørende for skolens kvalitet. I sitt utvalg av spesielle dokumentasjonsområder den første høsten definerer arbeidsgruppa områder fra alle tre kvalitetsdimensjonene. Dette kan signalisere et ønske om å balansere alle de tre dimensjonene, og ikke fokusere overdrevent på resultater, eller ha overdreven tro på kausale sammenhenger. Som vist i kap. 5.1.2 er kvalitetsbegrepet i styringssystemet allikevel preget av en hovedvekt på definering av standarder og kriterier, og en mer diffus vekt på prosessdimensjonen.

## 5.2.4 Kvalitetsvurderingers ulike dimensjoner.

Begrepet kvalitetsvurdering er komplekst. Som vist i kap. 2.1.3 inneholder kvalitetsvurderinger flere dimensjoner. Selv om kvalitetsvurderinger og evalueringer gir seg ut for å være objektive undersøkelser, kan det ligge andre dimensjoner og motiver til grunn for hva man vurderer, hvordan man vurderer, hvem som vurderer og hvorfor man vurderer. I beskrivelsen av arbeidsgruppens oppdrag står det:

*Arbeidsgruppa har også tatt utgangspunkt i sak 48/2007 Melding – Resultatstyring av videregående skoler, behandlet i OKF-komiteens møte 4. juni 2007. På denne måten skal systemet også bidra til å utvikle et bedre grunnlag for fastsetting av mål for forbedringer og politisk styring av skolene.*

I bruksdimensjonen synliggjøres dermed ønsket om politisk styring, og at kvalitetsvurderinger i styringssystemet er et middel for å fastsette mål og tydeliggjøre den politiske styringen av skolene. Rektor B viser med tydelighet at han oppfatter dette: «Vi er jo politisk styrt av fylkestinget og da er jo tanken at det skal gjennomrisle hele systemet at vedtak i fylkestinget får konsekvenser for lærerens hverdag i klasserommet da.». Styringssystemet gir ikke inntrykk av å være opptatt av vitenskapelig fundert kvalitetsvurdering innenfor kunnskapsdimensjonen. Det henvises til forskning som utgangspunkt for å definere kvalitet, men ut over det vises det ingen motivasjon for at styringssystemet skal opprettholde vitenskapelige krav. Hvilke verdier som kvalitetsvurderingene i styringssystemet er tuftet på er vanskelig å tolke. Verdigrunnlaget er ikke eksplisitt spesifisert i styringssystemet. Noe av verdigrunnlaget kan allikevel fornemmes gjennom styringslogikken som ligger til grunn. Det er et ønske om forbedringer og utvikling, men systemet i seg legger mest opp til måling, styring og analyser. Dette viser også hvordan bruksdimensjonen blir synliggjort. Det uttalte og det reelle ser ikke ut til å henge helt sammen. Tidligere i oppgaven er det redegjort for hvordan Argyris og Schön (1996) påpeker at uegnede handlingsmønstre kan opprettholdes og læring hindres hvis det er for stor avstand mellom uttrykt teori og bruksteori. Denne oppfatningen finner vi også igjen hos Senge (2006) når han beskriver disiplinen mentale modeller. Utfordringen ligger i at de mentale modellene ofte er ubevisste forestillinger om verden rundt, og derfor opprettholdes spriket mellom espoused theory og theory-in-use hvis ikke modellene blir utsatt for gransking og refleksjon. Det uttalte i empirien er preget av undersøkelser, analyser og utvikling gjennom prosesser. Måten kvalitetsvurderingene foregår

på i praksis er preget av styring, kontroll og analyser på ledelsesnivå. Bruksdimensjonen som omhandler vurderingsprosessene og dialogene er i liten grad omtalt.

## 5.3 Organisasjonslæring

I dette kapittelet vil jeg belyse det tredje forskningsspørsmålet i oppgaven:

- Hvilke utfordringer opplever rektorene når de skal iverksette organisasjonslæringsprosesser på egen skole?

### 5.3.1 Lærernes deltakelse i læringsprosesser.

Alle tre rektorene påpeker at det er uvant for lærerne å delta i kvalitetsvurderinger og kollektive læringsprosesser. Rektorene finner det også utfordrende å engasjere personalet i dette arbeidet. Tid ansees som en av de største utfordringene. Rektor B: *«...så vi prøver jo at man skal ha oppmerksomheten innover og....i større og større grad, og det tar lang tid. Det har vært nærmest et paradigmeskifte for å på en måte få den smertefulle evalueringen av egen innsats.»* Rektor C: *«Målet er jo at vi skal kunne jobbe enda bedre med resultater fremover. Det som er kritisk, er selvfølgelig tid.»* De påpeker at de er i ferd med å utvikle en kultur for å trene opp lærerne til å drive kvalitetsvurderinger: *«...utvikle en skolekultur hvor man jobber systematisk og hele tiden tenker at man skal utvikle praksis. Det er den ene store, veldig omfattende oppgaven.»* Rektorene ser ut til å dele Argyris og Scön (1996) sitt syn om at det er gjennom kollegial refleksjon at man kan oppnå læring på et dypere nivå. Det ser ut til at rektorene er klar over at kvalitetsvurdering som enkeltkretslæring har sine begrensninger. De ønsker å tilnærme seg en kultur hvor prosessene er preget av både dobbelkretslæring og deutolæring. Altså en refleksjonsorientert dialogbasert tilnærming hvor man lærer å lære og samtidig utfordrer grunnleggende karaktertrekk og strukturer i skolen. Utfordringene er tid, og at ikke alle lærere ser det som sin oppgave å delta i slike prosesser. Rektor C forteller at flere lærere ser på dette som bortkastet tid som tar oppmerksomheten bort fra kjerneoppgaven undervisning. Hun forteller også om lærere som forsøker å definere seg ut av utviklingsarbeid og prosesser ved å påpeke at problemene ikke omfatter dem selv. Innenfor disiplinen personlig mestring påpeker Senge (2006) det misforholdet som kan finnes mellom visjon og virkelighet, og kaller det for kreativ spenning. Roald (2010) mener at forutsetningen for å kunne arbeide fruktbart med kvalitetsvurdering og organisasjonslæring i den kreative

spenningen fordrer at man ser både deler og helhet samtidig. Lærerne må derfor evne å se seg selv som både del av utfordringen og en del av løsningen. Faren når lærere forsøker å definere seg selv bort fra slike prosesser er at man justerer målene og visjonen slik at de kommer nærmere den nåværende virkeligheten. Dette vil i følge Senge (1996) være fristende fordi man unngår følelsesmessig spenning og engstelse ved å måtte være i denne spenningen uten at belønningen er umiddelbar. Disiplinen mentale modeller (Senge 2006) innebærer menneskers oppfatninger og tolkninger av virkeligheten rundt oss. Oppfatningene er grunnleggende, men ofte lite uttrykte. De kan være mer eller mindre ubevisste. Både Argyris og Schön (1996) og Senge (2006) er opptatt av å lukke gapet mellom espoused theory og theory-in-use. De mener at medlemmene i en organisasjon må utvikle både granskingsferdigheter og refleksjonsferdigheter for å kunne lukke dette gapet. Det er gjennom å lære verktøy som fremmer personlig bevissthet og evne til refleksjon at medlemmene i en organisasjon kan avdekke, teste og forbedre sine indre forestillinger av virkeligheten. Dette krever igjen tillit, vilje, tid og samarbeid, noe alle rektorene finner utfordrende. Utfordringen for rektorene er å legge opp til den type prosesser i personalet på egen skole. De ønsker alle tre å bruke tid på læringsprosesser i personalet. Rektor A: «...vi tenker at lærerprofesjonalitet i stor grad dreier seg om det å være åpen for deling av de gode erfaringene, deling av de gode eksemplene.» Rektor B:

*Så jeg har fått veldig tro på at godt forankringsarbeid sparer en for mye brannslukking og etterarbeid senere rett og slett. Selv om man bruker litt tid i en viss fase, så er det bedre å bruke tid i den fasen. Da føler man seg inkludert, så deltar man og så, i hvert fall de fleste. Da har man også litt ansvar for hvordan resultatene blir tenker jeg, når man har vært med i den type prosess. Og det har vi nok en viss følelse av i hvert fall at det gjør i større grad hos oss nå når vi har kjørt de prosessene vi har gjort.*

Han sier videre at han ser på organisasjonslæring som et middel til å kunne bli bedre. En av rektorene sier at han har måttet benytte styringsretten for å sette av mer tid til denne typen prosesser fordi fagforeningen mente det var samarbeid nok. Uten personalets deltakelse i tidlige faser av kvalitetsvurderingsarbeidet, og inngående innsikt i styringssystemet, vil utfordringen bli større.

### **5.3.2 Store skoler.**

Størrelsen på de videregående skolene innebærer også en utfordring i forhold til å samkjøre utviklingsløp, tilnærminger og prosesser i hele personalet. Rektor B: *«Men vi er så store, som jeg sier så har vi 160 lærere og nesten 260 medarbeidere totalt sett, så vi begrenser de prosessene vi har i fellesskap. Så jobbingen foregår ute i sektorene, som vi kaller det.»*. Senge (2006) hevder at man ikke kan ha en lærende organisasjon uten en felles visjon.

Forutsetningen for å oppnå en felles visjon er at alle medlemmene i en organisasjon blottlegger sine egne personlige visjoner og gjennom åpne dialoger med andre. Dette krever åpenhet og trygghet i dialogbaserte prosesser over tid. Dette kan virke til å stå i kontrast med de utfordringene rektorene opplever med å få et stort personale fordelt på til dels meget ulike avdelinger til å føle forpliktelsen overfor fellesskapet og delta i dialogbaserte læringsprosesser.

### **5.3.3 Ulike aktørers deltakelse i prosesser.**

Ettersom mye av analysearbeidet foregår på ledernivå opplever rektorene at de får en oversetterrolle overfor lærerne. En av rektorene har opplevd en større grad av involvering og engasjement når han utvidet antall ledere som deltok i styringsdialogen. Styringssystemet signaliserer både en styrings- og kontrolldimensjon, og en utviklingsdimensjon. Det kan være utfordrende å forene disse dimensjonene, og særlig når det foregår på ulike arenaer og med ulike aktører involvert. Hvis man ønsker utvikling innebærer det at man beveger seg fra kvalitetsvurderinger mot kompetanseutvikling og organisasjonslæringsprosesser. Lillestøl (1994) skiller mellom kvalitetsvedlikehold, kvalitetsforbedring og kvalitetsfornyning (kap. 2.1.2). Han mener at kvalitetsvedlikehold innebærer at man hindrer at kvaliteten forvitrer. Vedlikeholdet betyr at man gjennom styring og kontrollorientert tilnærming driver kvalitetsrevisjon. På denne måten ser styringssystemet ut til å fungere. For å få til kvalitetsforbedring og/eller kvalitetsfornyning hevder Lillestøl (1994) at det kreves felles innsikt i hele organisasjonen. Dette oppnås gjennom brede og dyptgående tilnærminger på tvers av faste avdelinger og hierarkisk organisering, og ansees som nødvendig for å få et stødig fundament for endringer. Dette ser ut til å stå i kontrast til at mange av kvalitetsvurderingene på skolene foregår i ledergrupper og at lederne har en oversetterrolle for lærerne. Hos rektor B er det derimot lagt opp til prosesser hvor personalet kommer inn på et tidligere tidspunkt i kvalitetsvurderingene. På alle tre skolene opplever rektorene det som



vanskelig å involvere elever og foresatte i prosesser omkring kvalitetsvurdering og læring.  
Rektor A:

*Vi har omtalt det ved det første foreldremøtet vi har hatt på høsten og nærmest bønnfald foreldrene om å gi oss tilbakemeldinger da, men det har vært, jeg kan ikke engang si med vekslende hell, det har vært dårlig altså.*

Haug (2009) er i likhet med Dahlberg, Pence og Moss (2002) opptatt av dialogbasert søking og meningsskaping med andre. Han mener at også mottakerne av en tjeneste skal være premisseleverandører for både det som skal vurderes, men også hvilke endringer som skal skje. De skal ikke bare være informanter, men delaktige i utviklingsarbeidet sammen med fagfolkene i en organisasjon. Skolene i denne undersøkelsen har forsøkt å engasjere foresatte i å i det minste være informanter, men uten å lykkes. Rektor B refererer til et forsøk de har gjort med å intervju eievrådsrepresentanter i forbindelse med kvalitetsvurderingene. Han opplevde det som veldig nyttig, og at de fikk informasjon som ellers ikke ville kommet frem i tallrepresentasjonen av resultater.

## **5.4 Konklusjon og mulige implikasjoner for ledelse**

Problemstillingen i denne undersøkelsen har vært:

*Hvilke utfordringer opplever rektorer når de skal benytte kvalitetsvurderinger i styringssystemet til organisasjonslæring på egen skole?*

I oppgaven har jeg gjennom de tre forskningsspørsmålene og dimensjonene styring og kvalitet, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring forsøkt å belyse denne problemstillingen. I det følgende vil jeg forsøke å sammenfatte funnene, presentere dem skjematisk og svare på problemstillingen. Til slutt i kapittelet vil jeg forsøke å peke på noen mulige implikasjoner for ledelse av utdanningsinstitusjoner og mulige temaer for videre forskning.

Styringslogikken i styringssystemet ser ut til å være preget av NPM prinsipper. Målstyring og lokalt ansvar ligger til grunn. Rektorenes frihet innskrenkes ved at skoleeier definerer mål og fokusområder, men samtidig oppfattes dette som retningsgivende og positivt av rektorene selv. De opplever også stor grad av frihet både i å finne egne fokusområder, men også i hvordan utviklingsprosessene skal foregå på den enkelte skole. En utfordring for rektorene ligger i å omsette politiske vedtak til handling i klasserommet. En annen utfordring er at

utviklingsprosessene i stor grad er overlatt til den enkelte skole. Dette medfører også til dels store forskjeller i hvordan rektorene forvalter denne oppgaven.

Styringssystemet inneholder definisjoner av kvalitet, og skolene mottar også konkrete resultatmål gjennom et tildelingsbrev. Det ser ut til å være en vektlegging av kvalitet som spesifiserte standarder eller kriterier som kan måles. Utfordringen for rektorene ligger i at prosessdimensjonen i kvalitetsbegrepet i mindre grad er omtalt, og igjen overlatt i stor grad til skolene. Rektorene må derfor skape egne utviklingsprosesser på skolene som inneholder både kvalitetsvurderinger og organisasjonslæring.

Et tilsynelatende begrenset fokus på prosessdimensjonen ved kvalitetsbegrepet ser også ut til å føre til at også læringsperspektivet blir nedtonet. Utfordringen for rektorene er at det blir vanskelig å tolke resultatene innenfor de etablerte dialogene i styringssystemet og i sine ledergrupper. En annen utfordring er at styringssystemet ikke oppleves som et levende dokument for lærerne. Rektorene kan få en utfordrende oversetterrolle overfor lærerne. Det ser ut til at de rektorene som involverer lærerne mest, d.v.s. på et tidlig tidspunkt i prosessene og gjennom selvevalueringer, møter minst motstand fra lærerne i å delta i utviklingsprosesser.

Rektorene opplever det som utfordrende å legge til rette for gode prosesser som involverer lærerne i både kvalitetsvurderinger gjennom analyser, men også prosesser for læring. Både tid, størrelse på skolene og varierende engasjement fra lærerne er utfordringer som rektorene selv sier de opplever.

Deltakelse fra elever og foresatte i kvalitetsvurderinger er også en utfordring. Kun en av skolene har involvert noen elever i kvalitative dialogbaserte vurderinger av kvalitet. Ingen av rektorene uttrykker at de har lyktes med å engasjere foreldrene.

Rektorene kan sammenliknes med våre tidligere polfarere. De skal med ufullstendige kart og mangelfull veibeskrivelse overbevise en gruppe mennesker om å delta på en reise mot et mål hvor ingen tidligere har vært, og gjennom et landskap som er evig skiftende. Selv om de har støtte fra land, er de alene med sitt mannskap om bord i båten og på isen. De reisende må påregne å bli presset sammen over lang tid på begrenset område, og være nødt til å gå langt utenfor sine komfortsoner ved å blottlegge både forestillinger og praksis for hverandre. Å lede en slik ekspedisjon krever stort mot. Det stiller store krav til rektorenes lederkompetanse, og kunnskaper om kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Det krever også velutviklede evner

til kommunikasjon, samt pedagogiske, didaktiske og metodiske kunnskaper i tilrettelegging av læringsprosesser. Å kjenne til forskning og teorier omkring organisasjonslæring blir viktig for å kunne ha mot til å gjennomføre de prosessene som er nødvendige for å få til en utvikling. Alle rektorene uttrykker usikkerhet i forhold til hvor mye tid man skal bruke, hvor mye man skal presse på lærere og på hvilket stadium i prosessene de skal delta. Kunnskap om organisasjonslæring kan da gjøre denne usikkerheten noe mindre. Støtten fra skoleeier og Opplæringsavdelingen blir også viktig i denne sammenhengen. Styringssystemet legger opp til lokalt ansvar og lokal frihet i hvordan man gjennomfører utviklingsarbeid. Det signaliserer en forsiktighet i hvor tett på man skal komme skolene. Rektorene opplever denne friheten som positiv, men det innebærer også at støtten fra skoleeier blir mindre enn den kunne vært hvis de også var tettere på i prosessdimensjonen. Roald (2010) har i sin doktoravhandling sagt noe om viktigheten av ansvarliggjøring i alle ledd for at kvalitetsutviklingen ikke bare skal bli systematisk, men også systemisk. Dette fordrer gode, og til dels nye, arenaer for dialog og utviklingsprosesser på tvers av hierarkiske skillelinjer og fagområder.

Forskning tar som regel utgangspunkt i eksisterende forskning i en eller annen form. På samme måte vil forskning generere nye områder for forskning. For min egen del ville det vært interessant å forfølge mine funn gjennom å belyse lærernes oppfatning av kvalitetsvurderinger og organisasjonslæring, og se hvilken rolle de opplever at de har. Det samme hadde vært interessant å spørre elever og foresatte om. Hva opplever elever og foresatte skal til for at de skulle engasjere seg i større grad i skolens indre liv? Forholdet mellom ledelsens oppfatninger og lærernes oppfatninger når det gjelder styringssystemet og deltakelse hadde også vært interessant å se på. Rektorene opplever at de har et oversetteransvar. Hvordan opplever lærerne dette? I hvilken grad føler lærerne at de har et ansvar ikke bare for egen praksis, men for skolens helhetlige praksis og resultater? En mer omfattende studie over tid ville vært å se om man kunne finne sammenhenger mellom en skoles arbeid med kvalitetsvurderinger og organisasjonslæring, og lærernes praksis eller elevenes læringsresultater.

# Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, (1996) *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Birkemo, A. (1999) *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M. (Red.). (2006) *Å begripe teksten, om grep og begrep i tekstanalyse*. Høgskoleforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002) *Från kvalitet til meningskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2009) Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I: Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red.). *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.). (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kleven, T.A. (Red.). (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lillestøl, J. (1994) *Kvalitet: Idéer og metoder – offensiv kvalitetsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (Red.). (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag.
- Roald, K. (2010) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.

Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.

Senge, P.M. (2006) *The Fifth Discipline: the Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.

Sivesind, K og Bachmann, K. E. (2008) Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Standard.no *Kvalitetsstyring ISO 9000*. Hentet 6. september 2013 fra Standard.no <http://www.standard.no/Global/PDF/Kvalitet/Kvalitet%20endelig%20web.pdf>

Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: KUF.

Stortingsmelding nr. 33 (1991-92) *Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: KUF.

Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*. Oslo: KD.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Oslo: KUF.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: KD.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD.

# Vedlegg

## INTERVJUGUIDE

### STYRINGSSYSTEMET

Hvordan oppfatter du at styringen av skolene er?

Har du opplevd noen endringer i styringen av skolen de siste årene?

Hvordan er det lokale styringssystemet i fylkeskommunen blitt utarbeidet?

Hva mener du er hensikten med dette styringssystemet?

Hvilket perspektiv på styring og kvalitetsvurdering mener du ligger til grunn for styringssystemet?

Hva oppfatter du som styrkene og svakhetene ved styringssystemet?

### KVALITETSVURDERING PÅ EGEN SKOLE.

Kvalitetsvurdering, hva assosierer du med det begrepet?

Hvordan vil du beskrive arbeidet med kvalitetsvurdering på din skole?

Hvordan foregår analysene av skolens resultater? Metodikk, deltakere, prosess?

Hvilke interessegrupper deltar i analysene av skolens resultater?

### ORGANISASJONSLÆRING PÅ EGEN SKOLE.

Hva betyr begrepet organisasjonslæring for deg?

Hvordan vil du beskrive utviklingsarbeidet på egen skole?

Hvor sentralt står styringssystemet i utviklingsarbeidet på egen skole?

Hvordan vil du beskrive støtten fra skoleeier inn i utviklingsarbeidet på egen skole?

Kan du gi noen eksempler på at resultater fra kvalitetsvurderinger i styringssystemet har ført til konkrete tiltak på din skole? Eventuelt ikke ført til tiltak?

Hva ser du på som styrkene og svakhetene i skolens oppfølging av resultatene i kvalitetsvurderingene som blir gjennomført?

Hva vil du si er de største utfordringene for å få til kvalitetsutvikling på egen skole?