

# “Tett på”

**Ledelse, kunnskapsbygging  
og profesjonell ansvarlighet i kvalitetsarbeidet**

**Kari Kolbjørnsen Bjerke**



**Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Høgskolen i Buskerud  
Høst 2011**



# Sammendrag

## Bakgrunn og formål

Innføringen av Kunnskapsløftet har gitt skolene økt frihet samtidig som de må stå til ansvar for at målene blir nådd. Imidlertid viser forskning at både skoler og kommuner har store utfordringer med å bruke informasjon om elevers læringsresultater i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009; Ottesen & Møller, 2010; Riksrevisjonen, 2006). Flere forskere (Biesta, 2004; Ligaarden, 2009; Scherp & Scherp, 2007) hevder at kombinasjonen av mål- og resultatstyring og utvikling av skolene som lærende organisasjoner vanskelig lar seg gjennomføre i praksis, og at fokus på effektivitet kan true lærernes profesjonalitet (Wringby, 2003). Samtidig viser forskning at det finnes skoler som klarer å bruke informasjonen til målrettede vurderings- og utviklingsprosesser som igjen bidrar til å øke elevenes læringsutbytte (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008; Elmore, 2003; O'Day, 2002). Hva som kjennetegner ledelsespraksis som bidrar til slike produktive læringskulturer i kvalitetsarbeidet, er derimot noe uklart (Møller, 2007; Roald, 2010).

Med bakgrunn i dette er formålet med denne oppgaven å bidra til å få økt kunnskap om og innsikt i hvordan skoleledere kan legge til rette for at kvalitetsarbeid kan skape produktive organisasjonslæringsprosesser, samtidig som lærernes profesjonelle ansvarlighet blir ivaretatt.

## Problemstilling og tilnærming

Problemstillingen for studien er: *Hva kjennetegner den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet?*

Opgaven har en teoretisk referanseramme i forskning innenfor områdene kvalitetsarbeid, accountability, organisasjonslæring og pedagogisk ledelse. Studien er utformet som en kvalitativ casestudie. Data er innhentet gjennom intervjuer av skolelederne, gruppesamtaler med seks lærere, observasjon av to resultatoppfølgingsmøter og analyse av skolens grunnlagsdokumenter. I tillegg har jeg benyttet data fra en kvantitativ undersøkelse om medarbeiderskap som skolen hadde gjennomført noen måneder før min datainnsamling.

## Sentrale funn

Empirien fra studien viser at *strukturene og systemet* som er utformet på skolen utgjør en grunnmur for kvalitetsarbeidet. Tydelige mål og forventninger, systematisk kartlegging, etablering av formelle møtearenaer og oppfølging fra ledelsen danner et viktig utgangspunkt. Det spores en systemisk og lærende tilnærming i *prosessene* i kvalitetsarbeidet. Lærere og ledere utgjør et praksisfellesskap der en dialogisk, helhetlig, utforskende og kvalitativ tilnærming til analyse av resultat kvaliteten står sentralt. Løsningene på hvordan de skal utvikle undervisningen finnes distribuert blant lærerne og blir tydelige gjennom samhandling og kunnskapsbygging. Lærerne opplever kvalitetsarbeidet som nyttig og gir uttrykk for at de har et profesjonelt handlingsrom i yrkesutøvelsen. Det kan se ut som at de har utviklet en *profesjonell ansvarlighet* innenfor rammen av et byråkratisk kvalitetsvurderingssystem.

De formelle ledernes aktive involvering ser ut til å ha stor betydning for kvalitetsarbeidet på caseskolen. Først og fremst fremstår de som *skolens læringsledere*, og viser dette gjennom en tosidig ledelsespraksis. *Ledelse av kjernevirksomheten* fremstår som hovedfokuset, samtidig som de arbeider for å *skape og opprettholde forutsetningene* for at undervisning og læring kan skje.

I studien blir det identifisert tre kjennetegn ved ledernes ledelsespraksis: Ledernes høye krav og forventninger og at de initierer og vedlikeholder kvalitetssystemet, har bakgrunn i en *tydelig omsorg for elevenes læringsresultater*. Læringstrykket som spores på skolen handler først og fremst om å forhindre at elever faller ut av flytsonen og mister mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid. Videre danner ledernes *faglige pedagogiske innsikt og kompetanse* grunnlaget for at de kan gjøre strategiske pedagogiske prioriteringer, få en faglig karismatisk legitimitet i personalet og gi konkrete didaktiske råd og innspill til lærerne. At lederne *skaper og opprettholder tette koblinger* ved å være tett på lærings- og undervisningsarbeidet, både ved å stille krav til og følge opp kvaliteten på undervisningen, og ved å gi lærerne mye praktisk støtte, ser ut til å være avgjørende for at lærerne føler seg trygge og profesjonelt ansvarliggjorte i kvalitetsarbeidet.

# Forord

Å fullføre en mastergrad har vært et mål for meg i mange år, og etter flere års erfaring som lærer i barneskolen valgte jeg å studere Utdanningsledelse. Det angrer jeg ikke på i dag. Studiet har gitt meg mye kunnskap om og forståelse for utdanningspolitikk, livet i organisasjoner, motivasjon og ledelse. Men mest av alt utgjør kunnskapen en referanseramme og praktisk verktøykasse for meg som har skole og opplæring som arbeidsområde.

Som forsker og forfatter står jeg ansvarlig for innholdet i denne masteroppgaven. Men jeg har ikke kommet i mål alene. Høgskolen i Buskerud har presentert et interessant faglig innhold og utfordrende arbeidskrav underveis. Studieleder og førsteamanuensis Åsmund Dimmen har presentert et interessant fagstoff i alle modulene og opprettholdt et svært oversiktlig informasjonsunivers på Fronter. Som veileder har han også ledet og utfordret meg på en konstruktiv måte fra prosjektskisse til ferdig rapport. Jeg skylder deg en stor takk for at du har delt så sjenerøst med både kunnskap og tid!

En stor takk går også til informantene i undersøkelsen, rektor, inspektører og lærere ved “Berg skole”. Uten dere hadde det ikke blitt så spennende å skrive masteroppgave. Det betyr mye å bli møtt med åpne armer og velvilje når en skal gjøre undersøkelser! Å få støtte og oppmuntring fra min arbeidsgiver, kolleger og venner har også betydd mye for meg.

Jeg hadde ikke nådd dette målet uten familien min. Mamma og Pappa, dere har gitt meg gleden ved å være nysgjerrig og læringshungrig. I tillegg har dere bidratt med åndelig og materiell støtte underveis i prosessen. Jeg er så takknemlig for alt dere har gjort og stadig gjør for meg. Jeg hadde heller ikke klart dette, hvis ikke snille familiemedlemmer hadde stilt opp som entusiastiske og serviceinnstilte barnevakter og middagskokker. Alexander, du har vært musestille i timesvise vandringer langs hyllene på Universitetsbiblioteket og muntret meg opp med strålende smil i skrivepausene. Jeg er så stolt av deg! Den største takken går likevel til deg, Steffen, min tålmodige, snille og alltid oppmuntrende ektemann og beste venn. Takk for alt du er og gjør for meg!

Billingsstad, oktober 2011

Kari Kolbjørnsen Bjerke

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn.....	1
1.1.2 Forskning om kvalitet i skolen .....	2
1.1.3 Egne erfaringer .....	4
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.2.1 Presisering av begreper .....	7
1.3 Studiens hensikt .....	8
1.4 Avgrensninger.....	9
1.5 Innramming av denne studien .....	10
1.6 Oppbygging av oppgaven .....	11
<b>2 Teori</b> .....	12
2.1 Kvalitetsarbeid i skolen .....	12
2.1.1 På vei mot et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem .....	13
2.1.2 Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.....	14
2.2 Accountability i skolen .....	16
2.2.1 Byråkratisk og profesjonell accountability.....	16
2.2.2 Situasjonen i Norge .....	19
2.2.3 Accountability og organisatorisk kvalitetsarbeid .....	20
2.3 Organisasjonslæring og kvalitetsarbeid .....	21
2.3.1 Et sosiokulturelt utgangspunkt .....	22
2.3.2 Fire perspektiver på organisasjonslæring .....	23
2.3.3 Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring.....	27
2.3.4 Forutsetninger for et lærende kvalitetsarbeid .....	29
2.4 Formell pedagogisk ledelse.....	31
2.4.1 Den formelle ledelsens betydning for elevenes læringsresultater.....	32
2.4.2 Fire sentrale ledelsespraksiser .....	33
2.4.3 Relasjon til norsk kontekst .....	37
2.5 Oppsummering .....	38
<b>3 Metode</b> .....	39
3.1 Innledning.....	39
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	39
3.3 Forskningsdesign .....	40
3.4 Datainnsamling .....	41
3.4.1 Intervju og gruppesamtaler.....	42
3.4.2 Observasjoner.....	48

3.4.3	Spørreundersøkelsen .....	49
3.5	Kvalitet .....	50
3.5.1	Validitet.....	51
3.5.2	Troverdighet.....	53
3.5.3	Overførbarhet .....	56
3.6	Etiske vurderinger.....	57
3.7	Analyse av data.....	58
3.7.1	Fremgangsmåte for intervjuene .....	59
3.7.2	Fremgangsmåte for observasjonene .....	60
3.7.3	Tolkning av data.....	61
3.8	Oppsummering .....	62
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>63</b>
4.1	Kvalitetssystemet på Berg skole .....	63
4.1.1	Personalressurser .....	63
4.1.2	Kjennetegn på kvalitet: målark og kontrollstasjoner .....	64
4.1.3	Systematisk kartlegging og resultatoppfølging .....	64
4.1.4	Fokus fra første skoledag .....	66
4.1.5	Oppfølging underveis i skoleåret.....	67
4.1.6	Samarbeidsarenaer.....	67
4.1.7	Oppsummering .....	68
4.2	Prosessene i kvalitetsarbeidet .....	69
4.2.1	Resultatoppfølgingsmøte på 4. trinn.....	69
4.2.2	Hva kjennetegner prosessene på møtene? .....	71
4.2.3	Et lærende kvalitetsarbeid?.....	75
4.3	De formelle ledernes verdier, strategier og handlinger .....	82
4.3.1	Utgangspunkt i fire kategorier for ledelsespraksis .....	82
4.3.2	Supplerende perspektiver .....	91
4.3.3	Mange tar ledelsesansvar.....	99
4.4	Profesjonell ansvarlighet.....	100
4.4.1	Accountability på Berg skole .....	100
4.4.2	Lærernes ansvarlighet.....	103
4.4.3	A thoughtful combination?.....	104
<b>5</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>106</b>
5.1	Sentrale funn.....	106
5.1.1	Strukturkvalitet i kvalitetsarbeidet på Berg skole.....	106
5.1.2	Prosesskvalitet i kvalitetsarbeidet på Berg skole.....	106
5.1.3	De formelle ledernes verdier, holdninger, strategier og handlinger .....	107
5.1.4	Profesjonell ansvarlighet hos lærerne .....	108

5.1.5 Ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet .....	108
5.2 Metodiske betraktninger .....	111
5.3 Studiens bidrag .....	112
5.3.1 Personlige implikasjoner .....	112
5.3.2 Implikasjoner for utdanningspolitikken.....	113
5.3.3 Videre forskning.....	115
<b>Litteratur</b> .....	117
<b>Vedlegg</b> .....	128

## Tabeller, figurer og vedlegg

### Tabeller

Tabell 1.1	Innramming av studien i forhold til skoleledelse som forskningsfelt
Tabell 3.1	Oversikt over spørsmålenes teoretiske validitet
Tabell 3.2	Matrise av kategorier og sitater
Tabell 3.3	Matrise av kategorier, sitater og observasjoner
Tabell 3.4	Matrise av kategorier, sitater, observasjoner, tolkning og teoretisk referanse
Tabell 4.1	Oversikt over kartleggingsprøver på 4. trinn på Berg skole
Tabell 4.2	Oppsummering fra resultatoppfølgingsmøte 4. trinn på Berg skole
Tabell 4.3	Forventningsavklaring for skole/hjem-samarbeidet på Berg skole

### Figurer

Figur 1.1	Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitet
Figur 1.2	Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering
Figur 2.1	Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitet
Figur 2.2	Wells' læringssyklus
Figur 2.3	Dypere læringsnivåer i en organisasjon.
Figur 2.4	Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsarbeid
Figur 2.5	Forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring
Figur 2.6	Modell for hvordan ledelse påvirker elevenes læringsresultater i vid forstand
Figur 2.7	Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering
Figur 4.1	Prosess for kartlegging og iverksetting av tiltak på Berg skole
Figur 4.2	Prosess for kartlegging og iverksetting av tiltak på Berg skole sett i forhold til Wells modell
Figur 4.3	Prosessuell og posisjonell vekselvirkning mellom de ulike dimensjonene i kvalitetsbegrepet
Figur 4.4	Helhetlig arbeid med fokus på elevens læring
Figur 5.1	Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering på Berg skole

### Vedlegg

Vedlegg 1:	Informasjonsskriv til lærere om prosjektet
Vedlegg 2:	Samtykkeerklæring
Vedlegg 3:	Intervjuguide til ledere
Vedlegg 4:	Intervjuguide til lærere



# 1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg bakgrunn, tema og problemstilling for oppgaven. Jeg redegjør for hvilket formål studien har og hvilke avgrensninger jeg har gjort. Til slutt forklarer jeg hvordan oppgaven videre er bygget opp.

Temaet for denne oppgaven er hvordan skoleledere kan legge til rette for at kvalitetsarbeid kan skape organisasjonslæringsprosesser som fører til kvalitetsutvikling og profesjonell ansvarlighet hos lærere.

## 1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne oppgaven er tre forhold som relaterer seg til kvalitet i skolen; utdanningspolitikk, forskning og mine egne erfaringer.

### 1.1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn

Sommeren 2002 la Kvalitetsutvalget fram et forslag til et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunntidningen i Norge gjennom delinnstillingen *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002:10). Utvalget ønsket å utvikle et system som kunne bidra til at skolene kunne vurdere om kvaliteten på deres arbeid var god nok, og om målene for skolen ble nådd. Utvalgets utgangspunkt var at en kvalitetsmessig god opplæring krever systemer som kan identifisere hva som fungerer bra og hva som fungerer mindre bra. Fordi skolen er en samfunnsinstitusjon, var det et kjernepunkt for utvalget at den også må være åpen for demokratisk innsyn. Systemet skulle derfor også fungere slik at politikerne kunne få svar på om skolen ivaretar sitt samfunnsansvar.

Kvalitetsutvalgets hovedrapport *I første rekke* (NOU 2003:16) dannet grunnlaget for den etterfølgende Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen representerte en ny og omfattende reform av hele grunntidningen, *Kunnskapsløftet* (UFD, 2004a). I Kunnskapsløftet ble det presentert tre nye bærebjelker for utdanningen; målstyring, lokal handlefrihet og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Kvalitetsvurderingssystemet bestod av nasjonale prøver og brukerundersøkelser, som skulle offentliggjøres i den digitale databasen *Skoleporten*. Nasjonale prøver ble introdusert som det viktigste instrumentet for å måle elevenes utbytte av undervisningen.

Kunnskapsløftet representerte ikke bare en endring av innholdet i opplæringen, men også en utdanningspolitisk snuoperasjon (Aasen, 2007). Snuoperasjonen kan illustreres med disse ordene:

[...] Styringen må i større grad baseres på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet til å organisere opplæringen [...] Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få økt kunnskap om i hvilken grad målene for skolen nås. Denne kunnskapen skal brukes som utgangspunkt for endring og utvikling (UFD, 2004b, s. 4).

Den utdanningspolitiske snuoperasjonen kan betegnes som en del av en internasjonal styringstrend innen offentlig sektor, som går under betegnelsen *New Public Management* (NPM). NPM har et nyliberalistisk utgangspunkt som først og fremst har fokus på at kvalitet kan bedres gjennom god ledelse, tydelige mål, desentralisering, og konkurranse (Karlsen, 2002). At kommunene og skolelederne innenfor denne styringstrenden får økt frihet og ansvar, samtidig som staten kontrollerer kvaliteten gjennom målstyring og et system for vurdering av elevenes læringsutbytte, er en ansvarsform som kalles *accountability*, eller *ansvarliggjøring* (Birkeland, 2008).

Til tross for en tverrpolitisk enighet om opprettelsen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Fevolden & Lillejord, 2005), har *accountability* som fenomen og spesielt de nasjonale prøvene, vært gjenstand for en omfattende samfunnsdebatt. Både i forhold til gyldigheten av prøvene og reliabiliteten i resultatene, men også i forhold til hvilke utilsiktede negative konsekvenser prøvene og offentliggjøringen av resultatene får for undervisningen. Debatten bærer preg av å være for eller imot nasjonale prøver og kvalitetsvurdering i seg selv (Monsen, 2009; Roald, 2010), og mindre om hvordan skolene kan arbeide for å utvikle kvaliteten innenfor rammen av det nasjonale kvalitetssystemet.

### **1.1.2 Forskning om kvalitet i skolen**

Mens utdanningspolitiske dokumenter skisserer et nokså reduksjonistisk og kausalt læringsforhold mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, har forskningen i flere tiår problematisert en rekke sider ved vurdering av kvalitet i skolen. Både i forhold til hva man skal legge i kvalitetsbegrepet og hvordan man skal etablere kjennetegn på kvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005; Haug, 2009; Linn, 2000; Nyhus, 2009).

Da Kvalitetsutvalgets forslag ble behandlet av Stortinget, ble det slått fast at systemet for kvalitetsvurdering skulle gjennomføres på en slik måte at det var til nytte for den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon:

Det overordnede målet for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen og økt læringsutbytte for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 5).

I flere forskningsrapporter har det imidlertid blitt konkludert med at det er store systemutfordringer i skolenes og kommunenes arbeid med kvalitetsvurdering (Allerup et al., 2009; Møller, Prøitz & Aasen, 2009; Ottesen & Møller, 2010; Riksrevisjonen, 2006; Roald, 2010). Utfordringen ligger ikke først og fremst i kvalitetsvurderingssystemet i seg selv, men i hvordan lærere og skoleledere skal bruke informasjonen for å skape evne til og engasjement for å utvikle systematiske og målrettede vurderings- og utviklingsprosesser som bidrar til å øke elevenes læringsutbytte (Fevolden & Lillejord, 2005; Hølleland, 2007; Imsen, 2009; Lødding, Markussen & Vibe, 2005; Ottesen & Møller, 2010; Roald, 2010).

Styringslogikken i accountability, blant annet slik den kommer fram i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), innebærer at skolene når nasjonale og lokale mål ved å utvikle seg som lærende organisasjoner. Det legges vekt på et tydelig og kraftfullt lederskap, samtidig som kollektive læringsprosesser skal stå sentralt i utviklingen. Flere forskere hevder imidlertid at denne kombinasjonen av mål- og resultatstyring og utvikling av skolene som lærende organisasjoner innebærer noen ideologiske og pedagogiske paradokser (Biesta, 2004; Ligaarden, 2009; Scherp & Scherp, 2007; Valle, 2006). Ligaarden (2009) mener at lærende organisasjoner mer fungerer som et retorisk ideal enn et begrep som har et tydelig faglig innhold. Scherp & Scherp (2007) mener at mål- og resultatstyring kan ta fokus bort fra kompleksiteten i skolen og den helhetlige tilnærmingen til utvikling som organisasjonslæring krever, og at mål- og resultatstyring og organisasjonslæring vanskelig lar seg kombinere i praksis.

Samtidig viser forskningen at det finnes skoler som klarer å bruke informasjon om elevers læringsresultater til å heve lærernes bevissthet og læring om egen undervisning, og i neste omgang også elevenes læringsutbytte (Elmore, 2003; Isaksen, 2008; O'Day 2005, 2002; Ottesen & Møller, 2010; Roald, 2010; Roald & Øydvin, 2009; Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008). Etter hvert har vi også fått mye kunnskap om hva ledere i slike skoler gjør

(Day et al., 2009; Day & Leithwood, 2007; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2003; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Timperley, 2011). Dog finnes det lite systematisert kunnskap om hvilke prosesser disse skolene har vært igjennom og hvorfor noen lykkes med å holde ved like engasjementet for vurdering og andre ikke. Flere forskere etterlyser forskning som kan bidra til å få mer kunnskap om hva som kjennetegner kvalitetsvurderingsprosesser som fungerer godt, og hvordan man kan gå fram for å få i gang og opprettholde aktiviteter som fører til læring og utvikling (Haug, 2009; Isaksen, 2008; Lillejord & Kirkerud, 2009; Ottesen & Møller, 2010; Roald, 2010; Roald & Øydvin, 2009; Aasen, 2007).

### **1.1.3 Egne erfaringer**

Jeg har valgt dette temaet for masteroppgaven først og fremst fordi jeg er grunnleggende opptatt av at det viktigste målet i skolen er at elevene lærer. Dersom vi skal utvikle mennesker som skal kunne utnytte sine demokratiske rettigheter og delta i samfunnslivet, er det viktig at skolen gir elevene de redskapene de trenger for å gjøre det. Skole-Norge har for mange elever som mottar spesialundervisning og som ikke fullfører videregående skole. Til tross for et politisk uttrykt ønske om en enhetsskole, har skolen også betydelige utfordringer med å kompensere for den ulikheten elevene kommer til skolen med i forhold til sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn (Bakken, 2009; Bachmann, Haug og Myklebust 2010; Bonesrønning & Iversen 2008; Dale, 2008). Jeg tror at mye av forebyggingsarbeidet kan gjøres ved å sikre at elevene allerede i barneskolen har tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter.

I mitt arbeid som faglig rådgiver på barnetrinnet, får jeg innblikk i skolekulturen på mange skoler. Jeg fascineres stadig over hvor forskjellig skolenes praksis er i forhold til å holde fokus på elevenes læringsutbytte over lengre tid, både på leder- og lærernivå. Dette er forhold som for øvrig også er påpekt i den norske klasseromsforskningen (Birkemo, 2002; Imsen, 2003; Haug, 2003; Klette et al., 2008). Jeg tror det er et stort potensial i å forbedre eksisterende undervisningspraksis på mange skoler, uten at det går på bekostning av andre viktige faktorer i elevenes og lærernes hverdag, som f. eks generell dannelse, trivsel og motivasjon. Jeg tror at den formelle ledelsen kan ha en betydning i arbeidet for å forbedre undervisningen, og at det er mulig å skape gode organisasjonslæringsprosesser og utvikle profesjonell ansvarlighet i arbeidet med kvalitetsvurdering.

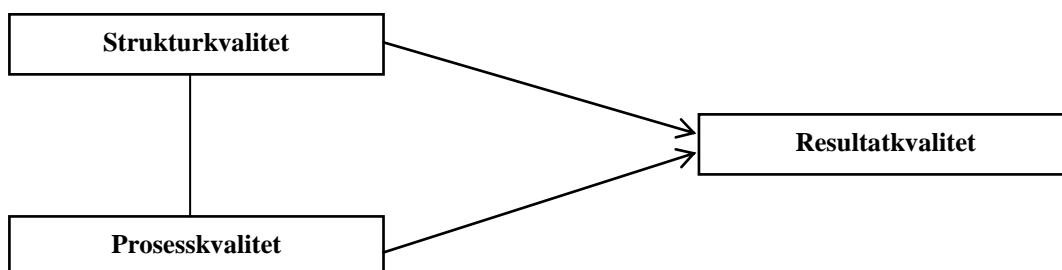
## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det ovenstående, har jeg valgt å foreta en casestudie av en barneskole som i flere år på rad har elevresultater på de nasjonale prøvene (5. trinn) som har ligget i toppsjiktet i landet. Skolen ligger i et sosio-demografisk område som tilsier at elevene bør få gode resultater på prøvene, så at elevene presterer godt er i og for seg ikke så revolusjonerende (MacBeath & Mortimore, 2001; Monsen, 1991). Det som er interessant er at skolens elever år etter år presterer bedre enn naboskolene, som ligger i samme sosio-demografiske område. I tillegg har skolen i løpet av de siste fire årene stadig forbedret sine resultater. Skolen skiller seg ut i form av at den på alle de tre prøvene har et høyt gjennomsnitt, men også ved at den har en meget stor andel av elevene som skårer på mestringsnivå 3 (høyest), og tilnærmet ingen av elevene som skårer på mestringsnivå 1 (lavest). Også på de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing og regning (1.-3. trinn) viser elevresultatene den samme tendensen.

Jeg synes det vil være meget interessant å få innblikk i kvalitetsarbeidet på denne skolen, og da med fokus på den formelle ledelsens lederskapsutøvelse. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling for prosjektet:

*Hva kjennetegner den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet?*

Utformingen av problemstillingen har sin bakgrunn i Fevolden og Lillejords (2005) modell av sammenhengen mellom de tre formene for kvalitet som Kvalitetsutvalget har skissert (Modellen blir nærmere beskrevet i kap. 2.1.2):



**Figur 1.1:** Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 37).

Utgangspunktet for min nysgjerrighet for skolen jeg har valgt å studere i denne oppgaven var den gode resultat kvaliteten den hadde på nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Med utgangspunkt i Fevolden og Lillejords (2005) modell, vil det være interessant å studere nærmere de forholdene som ligger til grunn for kvalitetsarbeidet på skolen; hva som kjennetegner de strukturelle og prosessuelle sidene av kvalitetsarbeidet. Jeg har derfor stilt følgende forskningsspørsmål som kan besvare problemstillingen:

- *Hva kjennetegner strukturene og systemene som ligger til grunn for kvalitetsarbeidet?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsikt i struktur kvaliteten i kvalitetsarbeidet, hvilke konkrete systemer og strukturer som finnes for kvalitetsarbeidet på skolen. Dette forskningsspørsmålet vil bli behandlet på en deskriptiv måte.

- *Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsikt i prosess kvaliteten i kvalitetsarbeidet, i hva som skjer i overgangen fra informasjon til kunnskap. Det vil være interessant å få innblikk i hvordan lærere og ledelse samhandler i kvalitetsarbeidet, om det legges til rette for kollektiv refleksjon og kunnskapsutvikling gjennom et praksisfellesskap, og hvorvidt lærere og skoleledere er seg bevisste på hva disse prosessene skaper.

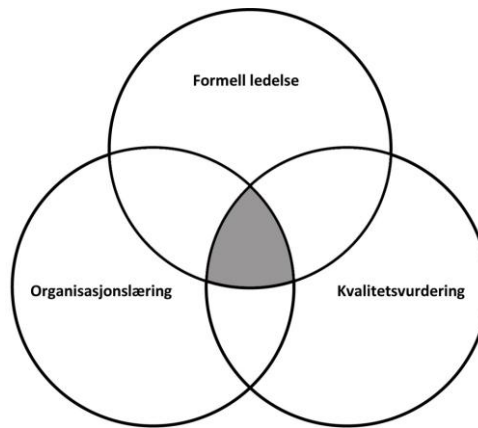
- *Hva kjennetegner de formelle lederne verdier, holdninger, strategier og handlinger?*

Dette forskningsspørsmålet er formulert for å forsøke å få svar på hvilke verdier, holdninger, strategier og handlinger de formelle lederne har i kvalitetsarbeidet. Det vil være interessant å se dette i forhold til forskning om hva som kjennetegner ledelsespraksisen hos framgangsrike skoleledere.

- *I hvilken grad framstår lærerne som profesjonelt ansvarliggjorte?*

Det siste forskningsspørsmålet er formulert for å få innsikt i hvordan lærerne opplever kvalitetsarbeidet, og om de opplever en et profesjonelt handlingsrom og profesjonell ansvarlighet i arbeidet.

Jeg ser for meg at problemstillingen og forskningsspørsmålene kan illustreres i figuren nedenfor. Det er i skjæringspunktet mellom kvalitetsvurdering, organisasjonslæring og formell ledelse jeg ønsker å studere ledelsespraksisen i kvalitetsarbeidet ved Berg skole.



**Figur 1.2:** Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering

(Fritt etter Roald, 2010, s. 312).

### 1.2.1 Presisering av begreper

Når jeg bruker begrepet *den formelle ledelsen* refererer jeg til skolens rektor og de to inspektørene på caseskolen. Ledelsens *praksis* henspiller på det arbeidet de formelle lederne gjør med å lede læringsarbeidet til elever og lærere, både i form av deres konkrete handlinger, men også de tankene og begrunnelsene som ligger til grunn for handlingene deres.

Med *kvalitetsarbeid* mener jeg det arbeidet lærere og ledere gjør for å bidra til utvikling av kvaliteten på skolen, hvordan de arbeider med strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Jeg tar i denne oppgaven spesielt utgangspunkt i hvordan arbeid med kvalitetsvurdering danner grunnlaget for kvalitetsutvikling i skolen. Dette handler om hvordan skolen klarer å omsette informasjon om læringsresultater til ny kunnskap og forståelse, hvordan de iverksetter forbedringstiltak og foretar kontinuerlige vurderinger med sikte på å bedre praksis i den forstand at det skaper et større læringsutbytte for elever og lærere.

Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet *læringsresultater* og *læringsutbytte* i forbindelse med kvalitetsarbeidet, anvender jeg et vidt resultatbegrep. Det vil si at elevenes

læringsresultater og læringsutbytte refererer til alle deler av læreplanen, både den generelle delen, prinsippene for opplæringen og den fagspesifikke delen (Møller, 2007).

### **1.3 Studiens hensikt**

Selv om ingen skoler kan sammenlignes direkte med hverandre, er målet med denne oppgaven å bidra til å få økt kunnskap om og innsikt i hvordan skoleledere kan legge til rette for at kvalitetsarbeid kan skape produktive organisasjonslæringsprosesser, samtidig som lærernes profesjonelle ansvarlighet blir ivaretatt.

Roald (2010) er opptatt av at samfunnsdebatten om kvalitetsvurdering ofte bærer preg av å være en ideologisk debatt; om man er for eller imot kvalitetsvurdering. Han mener spørsmål om kvalitetsvurderingsarbeid heller bør drøftes på et konstruktivt teoretisk og empirisk grunnlag. I denne forbindelse etterlyser han forskning om hva som kjennetegner produktive læringsprosesser i kvalitetsarbeidet, både på skoleeier- og skolenivå. Denne studien kan forhåpentligvis være et bidrag til det sistnevnte.

Det er påvist en rekke sammenhenger mellom formell ledelse og elevenes læringsutbytte, og hvordan skoleledere kan bruke informasjon om elevenes læringsresultater for å forbedre undervisningspraksis (Day et al., 2009; Firestone & Riehl, 2005; O'Day, 2002; Robinson et al., 2008, Timperley, 2011). I følge Møller (2007) er det til tross for dette fortsatt mye vi ikke vet. For eksempel konkret *hvordan* ledelsespraksis bidrar til bedre undervisning og læringsresultater, og hvordan rektor bidrar til produktive læringskulturer i skolen. Både Firestone og Riehl (2005) og Møller (2007) etterlyser ytterligere kunnskap om dette, basert på observasjoner av ledernes "theories in use". Denne studien er et forsøk på å gi et bidrag til dette.

Enkelte forskere hevder at mål- og resultatstyring og kvalitetsvurdering vil være uforenlig med tanken om profesjonelt ansvarliggjorte lærere (Linn, 2000; Scherp & Scherp, 2007). Funnene i denne studien kan forhåpentligvis belyse noen viktige forutsetninger for at profesjonell ansvarlighet kan ivaretas innenfor rammen av et byråkratisk kvalitetsvurderingssystem.



## 1.4 Avgrensninger

Et relasjonelt perspektiv på ledelse tar utgangspunkt i at ledelse er noe som foregår mellom personer som er virksomme i en sosial praksis, og at makten som en overordnet har i kraft av sin stilling vil være avhengig av menneskene og situasjonene som makten utøves i (Sørhaug, 1996). Dette innebærer at ledelse foregår i en gjensidig påvirkning mellom aktørene i organisasjonen, og at en leders ledelsespraksis følgelig vil endre seg ut ifra de situasjonene og personene lederen forholder seg til. Et relasjonelt utgangspunkt til problemstillingen i denne oppgaven innebærer at jeg fokuserer på hvordan de formelle lederne handlinger foregår i forhold til lærerne, og ikke at jeg primært analyserer hvilke egenskaper de har.

Et distribuert perspektiv på ledelse (Gronn, 2002; Spillane, Halverson & Diamond, 2004) tar utgangspunkt i at ledelse ikke nødvendigvis er knyttet til én person eller ledergruppe, men at det er en aktivitet som skapes i organisasjonen, i relasjonene mellom menneskene og i situasjonene og prosessene som oppstår mellom dem. I følge Spillane et al. (2004) er det nettopp handlingene og samhandlingen mellom menneskene i organisasjonen som utgjør kjernen i den distribuerte ledelsespraksisen.

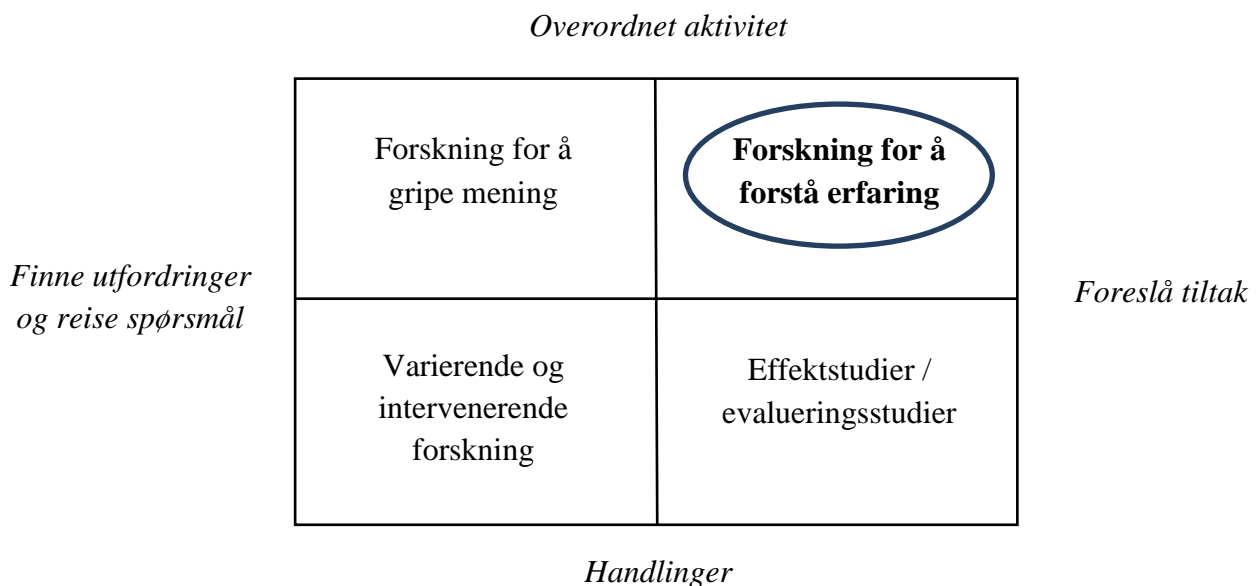
Dersom en tar utgangspunkt i at ledelse er relasjonell og distribuert, handler ledelse i skolen altså ikke bare om hva de formelle lederne gjør og tenker. Det handler vel så mye om det ledelsesansvaret alle i organisasjonen tar. Men i kraft av sin posisjon har de formelle lederne et spesifikt ansvar for utvikling av skolens kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. De har makt og myndighet til å påvirke agendaen for hva som får oppmerksomhet i skolen (Møller, 2006). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* gir også signaler om skolelederens betydning som grunnlag for utvikling i skolen. Derfor synes jeg det er fruktbart å ta utgangspunkt i hva det er den formelle ledelsen gjør og hvordan de påvirker agendaen på denne skolen. Selv om jeg slutter meg til et distribuert perspektiv på ledelse, har jeg valgt å ikke ha hovedfokus på dette i form av å undersøke hvordan andre i skolen, f. eks lærere, bidrar til ledelse. Dette valget ble tatt med hensyn til oppgavens omfang. At jeg velger å ikke ha hovedfokus på dette, betyr ikke nødvendigvis at ikke ledelse er distribuert i organisasjonen.

Med hensyn til rammene for denne oppgaven har jeg også valgt å se bort ifra hvordan skolen involverer elever og foreldre og hvordan skolen forholder seg til skoleeier i kvalitetsarbeidet. Når man diskuterer resultat kvalitet i skolen er det nærliggende å diskutere validiteten og reliabiliteten til de nasjonale prøvene. Jeg har valgt å ikke gjøre dette, fordi det ligger noe på

siden av problemstillingen. Jeg har videre valgt å ikke studere effektene av ledelsens virksomhet på elevenes læringsutbytte. En effektstudie ville ha krevd et helt annet forskningsdesign, og helt andre rammer enn det denne masteroppgaven gir.

### 1.5 Innramming av denne studien

Skoleledelse er et forskningsfelt som kan belyses fra ulike perspektiver. Presthus (2010) har med utgangspunkt i Gunter (2005) tabell for planlegging, gjennomføring og plassering av forskning laget et rammeverk for å plassere forskning om skoleledelse. Gunter (2005) presiserer at tabellen fremstår som en forenkling av virkeligheten, og at studier om skoleledelse ofte plasserer seg i flere kategorier som overlapper hverandre, ettersom de gjerne forsøker både å beskrive, analysere, forklare og forstå virkeligheten med siktemål om å kunne endre praksis. Likevel kan tabellen være et hjelpemiddel for å plassere ulike typer forskning.



**Tabell 1.1:** Innramming av studien i forhold til skoleledelse som forskningsfelt (Etter Gunter, 2005 i Presthus, 2010, s. 33).

Jeg plasserer min studie i kvadranten øverst til høyre; “forskning for å forstå erfaring”. Denne forskningen har som hensikt å forsøke å forstå erfaring og henter inn data med det siktemål om å kunne foreslå tiltak som kan forbedre praksis (Presthus, 2010). Med denne studien

ønsker jeg nettopp å få innblikk i caseskolens indre liv og den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet arter seg, med tanke på å kunne finne suksesskriterier som andre kan lære av.

Til tross for at jeg ikke har som siktemål å vurdere effekten av ledelsespraksisen i skolen denne studien har som case, ser jeg det som både nærliggende og fruktbart å kunne bruke forskning og annen litteratur om ledelse fra den nederste kvadranten til høyre, “effektstudier/evalueringsstudier”, som supplerende perspektiver. Denne typen forskning er ofte komparative studier som er preget av et målrasjonelt utgangspunkt og instrumentelle tilnæringsmåter. En sentral tradisjon innen ledelsesforskning som kan plasseres i denne kvadranten er *School Improvement*-forskningen, som har fokusert på hvordan ledere gjennom sin virksomhet gir retning, koordinerer, kontrollerer, utvikler og gir råd i undervisningsarbeidet (Møller, 2006).

## **1.6 Oppbygging av oppgaven**

I dette kapitlet har jeg gitt en kort presentasjon av bakgrunnen for valg av tema for oppgaven. Jeg har presentert oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål, og gjort rede for sentrale begreper og avgrensninger jeg har valgt å gjøre. Jeg har også plassert min studie i forhold til annen forskning om skoleledelse.

I kapittel 2 foretar jeg en gjennomgang av det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel 3 gjør jeg rede for min framgangsmåte i datainnsamlingsprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg mine funn og drøfter disse opp mot teori og forskning om kvalitetsarbeid, organisasjonslæring, pedagogisk ledelse og profesjonell ansvarlighet i skolen. Kapittel 5 inneholder en konklusjon og mine tanker om studiens bidrag til praksis.

## 2 Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for og drøfter relevant forskning og teori som kan knyttes til problemstillingen min.

Det finnes mye forskning innenfor områdene kvalitetsarbeid, organisasjonslæring og pedagogisk ledelse, både i Norge og internasjonalt. Jeg har valgt å konsentrere meg om forskning av nyere dato. Til tross for at det ikke er uproblematisk å overføre forskning om kvalitetsarbeid og pedagogisk ledelse fra et land til et annet (Møller et al., 2007), fordi de kontekstuelle rammene er så ulike, har jeg valgt å fokusere på både norske og internasjonale bidrag.

Jeg har valgt å dele dette kapitlet inn i fire deler. I den første delen går jeg kortfattet igjennom opptakten til og etableringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i skolen. Dette kapitlet tjener som bakgrunn for de neste kapitlene. Deretter presenterer jeg accountability som fenomen i utdanningssektoren og peker på noen utfordringer som skolen står overfor i forbindelse med tanken om at kvalitetsvurdering skal danne utgangspunkt for kvalitetsutvikling. I forlengelsen av dette, gjør jeg i den tredje delen rede for ulike perspektiver knyttet til organisasjonslæring og presenterer noen utgangspunkt for hvordan skoleledere kan legge til rette for et lærende kvalitetsarbeid. I den siste delen gjør jeg rede for forskning knyttet til området *School Improvement*, og presenterer noen perspektiver på hvordan skoleledere gjennom sin ledelsespraksis kan legge til rette for et lærende kvalitetsarbeid.

### 2.1 Kvalitetsarbeid i skolen

Innledningsvis ønsker jeg å gi en innføring i kvalitetsvurderingssystemet slik det er utformet i dagens skolesystem, og peke på noen utfordringer ved accountability som redskap i kvalitetsarbeidet.

Roald (2010) skisserer flere utfordringer ved å skulle vurdere kvalitet. En av dem knytter seg til en grunnleggende forståelse av kvalitetsbegrepet, om ulike oppfatninger av hva kvalitet er og hva som kjennetegner det. Kvalitet kan ikke uten videre telles eller måles, og hva som er god kvalitet vil være avhengig av hvilke vurderinger og verdivalg den som skal vurdere kvaliteten har, og om perspektivet er faglig eller politisk (Fevolden & Lillejord, 2005).

I følge Dahler-Larsen (2008), er det vanskelig å peke på én bestemt opprinnelse til ordet kvalitet. Ordet kan ha sin opprinnelse fra to ord; det latinske *qualitas*, som betyr *egenskap* eller *verdi*, eller ordet *qualis*, som betyr *hvordan*. Kvalitet kan altså ha to utgangspunkt; *qualitas*-dimensjonen forholder seg til egenskaper, strukturer og verdier, mens *qualis*-dimensjonen forholder seg til prosesser (Halbo, 2006). Med utgangspunkt i dette, kan vi si at kvalitetsarbeid innebærer å skaffe seg informasjon om egenskaper ved produkter eller hvordan prosesser foregår (Roald, 2010). Kvalitetsarbeid i skolen vil derfor handle om det arbeidet skolen gjør for å sikre både at elevene har et godt læringsutbytte, og at strukturene og prosessene som ligger til grunn er hensiktsmessige og fruktbare.

### 2.1.1 På vei mot et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Veien fram mot å utforme et system for kvalitetsvurdering i skolen i Norge har vært lang, og preget av ulike diskurser (Aasen, 2007; Imsen, 2009). Diskursene har dreid seg om hva en skal legge i kvalitetsbegrepet, og hvordan en skal kunne sikre kvaliteten på best mulig måte. Også dilemmaet mellom det å ha en aktiv og tydelig stat på den ene siden og et lokalt og profesjonelt handlingsrom på den andre siden har stått sentralt (Telhaug & Mediås, 2003, Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999)).

Fram til 1970-tallet ble kvalitet i skolen forstått strukturelt. God skole var sikret gjennom sterk sentral kontroll, felles læreplaner og detaljerte forskrifter og rundskriv (Haug, 2009). Man hadde tillit til at lærerne var kvalifiserte gjennom utdanningen og at de lojalt fulgte opp skolens mandat. På 1980-tallet ble kvalitet i skolen gradvis forstått mer og mer ut fra det utbyttet elevene fikk av undervisningen. Fra å ha fokus på skolens *input*, ble fokuset dreid til skolens *output* (Roald, 2010; Aasen, 2007). Til tross for flere faglige anbefalinger om å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering (OECD, 1988), og at forskriften til Opplæringslova allerede fra 1997 (KUF, 1997) ga føringer om at hver skole skulle vurdere kvaliteten av elevenes opplæring gjennom skolebasert vurdering, ble ikke arbeidet med å utforme et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem iverksatt for alvor før Norge deltok i de internasjonale undersøkelsene TIMSS<sup>1</sup>, PISA<sup>2</sup> og PIRLS<sup>3</sup> på 2000-tallet. Resultatene viste at det var mange norske elever som presterte bra, men også litt flere enn det som var forventet som ikke gjorde det. Særlig ga variabler som kjønn, etnisitet og hjemmebakgrunn store utslag

---

<sup>1</sup>Trends in International Mathematics and Science Study

<sup>2</sup>Programme for International Student Assessment

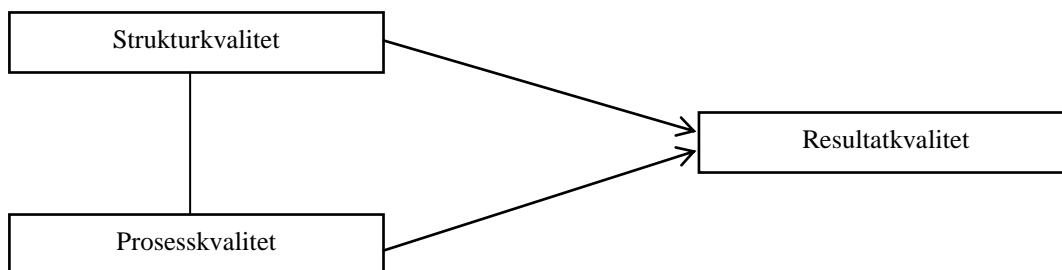
<sup>3</sup>Progress in International Reading Literacy Study

(Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). Haug (2009) skriver: “At det ikkje stod heilt bra til, var det indikasjonar på i norske data, men det var først då dei internasjonale resultata låg føre, at kvalitetsproblema vart erkjente” (s. 27).

### 2.1.2 Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

På bakgrunn av dette oppnevnte regjeringen i 2001 et Kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. I sin hovedrapport NOU 2003:16 I første rekke, påpekte Kvalitetsutvalget at bare halvparten av kommunene drev med systematisk kvalitetsvurdering, til tross for at det var lovpålagt. De mente derfor at det så ut til å være nødvendig med eksterne initiativ for å sikre skolenes kvalitetsarbeid. Med utgangspunkt i dette, foreslo utvalget å opprette et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i skolen.

Kvalitetsutvalget presenterte tre former for kvalitet da de la fram sin innstilling (NOU 2003:16); strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. *Strukturkvalitet* dreier seg om virksomhetens ytre forutsetninger, som f. eks ressurser, kompetanse og lovverk. *Prosesskvalitet* handler om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Dette dreier seg om f. eks relasjoner, arbeidsmåter og organiseringsformer. *Resultatkvalitet* refererer til det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, altså elevenes faktiske læringsutbytte. Sammenhengen mellom disse formene for kvalitet, illustreres i figuren nedenfor:



**Figur 2.1:** Sammenhengen mellom Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitet  
(Fevolden & Lillejord, 2005, s. 37).

I følge Kvalitetsutvalget ligger strukturkvaliteten til grunn for både prosesskvaliteten og resultat-kvaliteten, og kan også indirekte påvirke resultat-kvaliteten gjennom prosessuelle forhold. Kvalitetsutvalget fremstiller resultat-kvaliteten som det overordnede kriteriet i kvalitetshierarkiet “[...] i og med at skolens viktigste formål er at elevene lærer” (NOU 2002:10, kap. 3.4.1). Det kan være verdt å merke seg at utvalget definerer resultat-kvalitet som det å nå alle deler av læreplanen sine mål, altså “*elevenes helhetlige læringsutbytte*” (NOU 2002:10, kap. 3.3).

I dag er det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bygget opp rundt fem hovedområder, som skal si noe om både strukturkvaliteten (skolefakta og ressurser), prosesskvaliteten (læringsmiljø) og resultat-kvaliteten (resultater og gjennomføring) ved skolene. Alle data og resultater legges inn i offentlige registre, og er delvis tilgjengelige i den offentlige og digitale kvalitetsportalen *Skoleporten*. For grunnskolens vedkommende registreres *Skolefakta* og *ressurser* som tallvariabler i GSI<sup>4</sup>. *Læringsmiljøet* måles ved hjelp av Elevundersøkelsen, som er obligatorisk og tas på 7. og 10. trinn, og Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen, som er frivillige. *Resultatene* måles ved hjelp av det nasjonale prøve- og vurderingssystemet.

Prøve- og vurderingssystemet har til hensikt at skolen skal kunne tilrettelegge for elevenes læring i større grad. Det har for eksempel vært et viktig postulat at de nasjonale prøvene både skal brukes som “nasjonal målestokk” og grunnlag for sammenligning av resultater over tid i tillegg til at de skal danne informasjonsgrunnlag for pedagogiske tiltak som kan øke elevenes læringsutbytte (St. meld nr. 31 (2007-2008)). Kartleggingsprøvene skal først og fremst identifisere hvilke elever som har behov for ekstra oppfølging, slik at de kan få hjelp så tidlig som mulig. Resultatene fra kartleggingsprøvene skal kun brukes lokalt og registreres ikke i *Skoleporten*<sup>5</sup>.

Intensjonen slik det kommer fram i styringsdokumentene, har vært at kvalitetsvurdering som styringsredskap først og fremst skal fungere formativt for læring. At prosesskvalitet er satt opp som en egen kvalitetstype i kvalitetsvurderingssystemet, viser at de prosessuelle forholdene skal ha stor betydning, slik at det ikke bare fokuseres på resultat-kvaliteten. Kvalitative vurderingsformer skal supplere de kvantitative, og det interne arbeidet med informasjonen som fremkommer gjennom prøver og undersøkelser anses som et viktig supplement til det eksterne initiativet (St. meld nr. 31 (2007-2008)).

---

<sup>4</sup>Grunnskolen Informasjonssystem er Norges offisielle database for skoledata.

<sup>5</sup>Flere kommuner har systemer der kommunene melder inn resultater fra disse prøvene, slik at også disse resultatene brukes i et kommunalt kvalitetsvurderingssystem

## 2.2 Accountability i skolen

Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet utgjør en del av accountability-logikkens styringsteknologi (Elstad, 2008). Et grunnleggende dogme innenfor accountability, er at elevenes resultater på prøver reflekterer kvaliteten på den opplæringen de har hatt.

Samtidig tenker en at dersom skolene får informasjon om disse resultatene, og får informasjon om hvilke avvik de har i forhold til det som er satt som mål for et godt resultat, vil de motiveres til å yte mer og iverksette strategier for å heve kvaliteten på undervisningen.

Accountability innebærer et skille mellom ekstern kontroll og internt handlingsrom. På den ene siden får skolene og lærerne frihet til å utforme undervisningen slik de selv mener er riktig innenfor de nasjonalt opptrukne kompetansemålene. De får rom for en profesjonell styring av undervisningen og får mulighet til å drive kvalitetsutvikling lokalt. På den andre siden stilles de også til regnskap for kvaliteten av undervisningen og elevenes læringsutbytte gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Langfeldt, 2008). Aasen (2007) skriver at dette innebærer en balansegang mellom *“overvåkning, informasjon og konkurranse på den ene siden og verktøy for skole- og kvalitetsutvikling på den andre siden, mellom bokholderi og kreativitet, mellom systematisk dokumentasjon og profesjonell yrkesutøvelse [...]”* (s. 41).

### 2.2.1 Byråkratisk og profesjonell accountability

Begrepet accountability er knyttet til ordene ansvar (*account*) og evne til handling (*ability*). Skolene skal stå til ansvar for å synliggjøre sine resultater, men må samtidig også ha både kapasitet og evne til å bruke resultatene til et konstruktivt utviklingsarbeid (Langfeldt, 2008). Langfeldt (2008) påpeker at accountability isolert sett kan sees på som en lineær og smalsporet delegering av ansvar. Men dersom man har en bredere og mer dialogisk forståelse av handlingsrommet som skapes, er det muligheter for en reell og konstruktiv kvalitetsutvikling innenfor skolen. Denne balansegangen mellom de statlige kravene til åpenhet, innsyn og kvalitetsforbedringer samtidig som en skal ivareta en myndiggjørende profesjonsutvikling av kollegiet, er en av de store utfordringene i kvalitetsdiskursen.

I USA har accountability vært en styringsform i skolesektoren i flere tiår (Linn, 2000). I følge Linn (2000, 2003) har ikke det amerikanske accountability-systemet, spesielt under No Child Left Behind-programmet (NCLB, 2001), bidratt til å forbedre verken skolens arbeid med kvalitetsutvikling eller elevens læring. Hovedkonklusjonen hans er at evalueringssystemet slik det er utformet ikke gir informasjon om undervisningskvaliteten, men i stedet kan gi mange



utilsiktede negative konsekvenser. I stedet for å reflektere over betingelser og prosesser som ligger til grunn for resultatene, kan lærere og skoleledere bli fristet til å ta snarveier, som f. eks nedprioritering av fag, drilling av elevers testkompetanse og ekskludering av elever for å få best mulige resultater. Ved å fokusere ensidig på testresultater, offentliggjøre resultatene og knytte positive eller negative incentiver til dem, mener han det er fare for at kvalitet og testresultater kan bli forstått på lineære og kausale måter. Lærere og skoleledere føler seg ansvarlige fordi de opplever at de har en regnskapsplikt overfor styresmaktene, og ikke nødvendigvis fordi de selv har behov for testresultatene. Flere andre forskere har påpekt at en slik form for accountability kan fungere mot sin hensikt (Elmore, 2002; Fullan, 2003; Roald, 2010). Wringby (2003) påpeker i denne sammenheng at et for ensidig fokus på effektivitet kan bidra til å deprofesjonalisere lærerne.

O'Day (2002) har påpekt at kvalitetsvurderingssystemer ofte får begrensninger fordi de oppleves som byråkrati og regelstyring, og ikke har noen sammenheng med eller påvirkning på de interne og profesjonelle normene i skolen. De situasjonene som Linn (2000; 2003) beskriver over, refererer O'Day (2002) til som en *outcomes-based bureaucratic* tilnærming til accountability, som altså dreier seg om en *ytre* og kontrollpreget ansvarlighet.

O'Day (2002) mener at *bruken* av vurderingsinformasjonen, hvorvidt informasjonen om resultatene bidrar til å mobilisere handlinger hos den enkelte lærer, er avgjørende for hva slags effekt den får i praksis. Informasjon kan både bli oppfattet som problematisk og være avgjørende for skoleutvikling. I sine undersøkelser av skolene i Chicago og Baltimore fant hun at skoler som hadde velutviklede kulturer for samarbeid og gjensidig tillit mellom lærerne, lyktes bedre enn andre i å utnytte vurderingsinformasjonen for å utvikle elevenes læringsmiljø. På disse skolene ble resultatene satt i et pedagogisk perspektiv der lærernes profesjonelle skjønn og spesialiserte kunnskaper og ferdigheter dannet utgangspunktet for analysen. O'Day (2002) refererer til dette som en profesjonell, *indre* ansvarlighet der undervisningsprosessen og den kollektive refleksjonen og erfaringsdelingen hos lærerne danner utgangspunktet for å sikre og utvikle praksis. Med utgangspunkt i dette, velger jeg i det videre å bruke begrepene *byråkratisk* og *profesjonell* accountability.

I følge O'Day (2002) innebærer profesjonell accountability opprinnelig at undervisning er en for kompleks aktivitet til at den kan bli styrt gjennom byråkratiske vedtak og pålegg. God undervisning avhenger av lærernes profesjonelle skjønn og spesialiserte kunnskaper og ferdigheter. Om dette skriver Ottesen og Møller (2010):

Dette innebærer at fokus flyttes til undervisningsprosessen og den kunnskapsutvikling som skjer hos lærerne, normer for kollektiv refleksjon og erfaringsdeling som setter eleven i sentrum for arbeidet, samarbeid med andre profesjonelle for å adressere behov og sikre god praksis, og en forpliktelse til å utvikle praksis kontinuerlig (s. 37).

Imidlertid peker O'Day (2002) på at det å belage seg på profesjonell accountability alene, ikke vil kunne garantere kvalitetsutvikling. Hun henviser til forskning som viser at samarbeid er lite utbredt blant lærere, og at det er for mye forlangt å kunne kreve at en lærer gjennom grunnutdanningen alene skal ha inngående og spesifikk kjennskap til hvordan man best kan utvikle undervisningen for alle elever. O'Day (2002) mener det er nødvendig at det finnes et kvalitetsvurderingssystem der det er nedfelt noen ytre, felles kvalitetskrav til hva det forventes at elevene lærer. Både for å sikre at alle lærere arbeider etter de samme målene, slik at forskjellene mellom elevers prestasjoner kan jevnes ut, og for at de som fordeler ressursene kan disponere dem på en god måte der de trengs mest.

O'Day (2002) konkluderer med at dersom accountability som styringsform skal være effektiv og bidra til skoleutvikling, må det skapes *a thoughtful combination* (s. 321) mellom byråkratisk og profesjonell accountability. Å skape endring ved hjelp av ytre kontroll handler ikke om et enten-eller, men at kvalitetsvurderingssystemene er uformet på en måte som ivaretar lærernes og ledernes profesjonalitet. Hun sier at dersom vi skal kunne snakke om et velfungerende kvalitetssystem, må informasjonen først og fremst oppleves som relevant for undervisningen. Dernest må den bidra til å motivere både ledere og lærere for handling og eventuelle endringer av undervisningspraksisen. Videre må ledere og lærere ha kunnskaper og ferdigheter i å tolke informasjonen og finne årsaksforklaringer på ulike nivåer. Til slutt er det viktig at informasjonen om resultatene bidrar til å fordele de menneskelige og materielle ressursene dit de trengs mest

O'Day (2002) skriver videre at dersom lærernes profesjonelle ansvarlighet skal ivaretas innen et kvalitetsvurderingssystem, må kvalitetsarbeidet foregå slik at oppmerksomheten først og fremst rettes mot undervisningen og kollegenes felles ansvar for elevenes læring. For det andre må det skapes samarbeidsarenaer der vurderingsinformasjonen kan knyttes til undervisningspraksisen. I tillegg må det være mulighet for at lærerne kan utnytte sine profesjonelle kunnskaper og ferdigheter ved å tolke informasjonen i lys av sin egen og andres praksiserfaring. Både informasjonen og rapporteringen har dermed en reell betydning for lærernes daglige undervisningsarbeid.

Langfeldt (2008) bruker ordet *didaktisk rasjonalitet* for å illustrere prosessen der lærere og skoleledere tar felles ansvar, reflekterer over og tolker resultatene i en didaktisk sammenheng i fellesskap og iverksetter handlingskjeder for å bedre kvaliteten på opplæringen.

Dette perspektivet finner vi igjen hos Dahler-Larsen (2006), som påpeker at evalueringsdebatten ofte handler om et enten-eller; at evaluering enten er tiltak som oppleves som pålagt fra statlig hold, eller er aktiviteter som skal komme nedenfra gjennom at skolene og lærerne blir vist tillit. Han mener som O'Day (2002) at det er nødvendig å ha et tosidig syn på evaluering, og at skoler og lærere har behov for å utvide sin evalueringskompetanse.

### **2.2.2 Situasjonen i Norge**

Accountability som styringsform er forholdsvis ny i Norge. Det kan være verdt å merke seg at det er store forskjeller i hvordan accountability brukes som styringsform i enkelte anglosaksiske land og delstater i USA, som f. eks Texas og Chicago, og hvordan det er utformet i Norge (Allerup et al., 2009). I utformingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har ikke Norge valgt spesielt radikale versjoner av accountability (Elstad, 2008), selv om det er forskjeller blant kommunene i hvorvidt det knyttes incentiver til resultatene og hvorvidt resultatene publiseres i lokalpressen. I utgangspunktet straffes eller belønnes ikke skoler på grunn av elevresultatene, og de brukes f. eks heller ikke til å styre den enkelte lærers lønn (Langfeldt, 2008; Ottesen & Møller, 2010). En skal derfor være varsom med å trekke for raske sammenligninger mellom accountability som styringsform på tvers av landegrensene.

I følge Engeland, Langfeldt og Roald (2008) er det tendenser til at det råder en smal og teknisk accountabilityforståelse i arbeidet med kvalitetsvurdering av norsk skole, der resultatvariablene får hovedfokus fremfor struktur- og prosessvariablene. En mulig årsak til dette, er at det er resultat kvaliteten som står i hovedfokus i det nasjonale prøve- og vurderingssystemet, og at man ved å bruke prøver og undersøkelser som grunnlag for å si noe om resultat kvalitet også trekker oppmerksomheten bort fra strukturene og prosessene som har foregått forut for læringsresultatene.

I evalueringen av det norske kvalitetsvurderingssystemet (Allerup et al., 2009) og i de første evalueringene av Kunnskapsløftet som reform (Ottesen & Møller, 2010), bekreftes det langt

på vei at en slik byråkratisk forståelse av kvalitetsarbeidet er utbredt også i Norge. Allerup et al. (2009) konkluderer med at mange skoler ser ut til å ha vanskeligheter med å skape en lokal evalueringskultur. De synes det ser ut til at skolene har problemer med å “omsætte opnået viden til en innsats i undervisningen, der smitter af på elevernes læring” (s. 43). Videre konkluderer de med at det mangler både støttestrukturer og arenaer for dialog mellom lærere og ledelsen, og at det tas lite kollektivt ansvar for kvalitetsarbeidet på skolene. Ottesen og Møller (2010) finner tilsvarende at elevenes læringsresultater først og fremst brukes til å rapportere oppover i systemet, og at det liten grad er etablert systemer for hvordan informasjonen skal brukes til arbeid internt på den enkelte skole. De mener det er et stort utviklingspotensial i forhold til skolenes evne til å utnytte informasjonen nasjonale og lokale kartleggingsprøver gir i lærernes arbeid med elevene eller som del av skolens helhetlige kvalitetsarbeid.

### **2.2.3 Accountability og organisatorisk kvalitetsarbeid**

Flere undersøkelser, både nasjonalt og internasjonalt, viser at nettopp det å bruke informasjonen fra resultatene til konstruktivt utviklingsarbeid er utfordrende for mange skoleledere og lærere (Allerup et al., 2009; O’Day, 2002; Linn, 2000; Ottesen & Møller, 2010; Roald, 2010). Tilbakemeldinger om resultater fører ikke automatisk til ny forståelse som får betydning for elevenes læring. Heving av kvaliteten på elevenes læringsutbytte ser ut til å være avhengig av skolenes evne til å ta i bruk seg selv som verktøy for styring og kvalitetssikring, både i forhold til å utnytte mulighetene for en profesjonell ansvarliggjøring av lærerne og å skape strukturelle vilkår for at det kan finne sted. Skoler som har velfungerende organisasjoner evner i stor grad å bruke resultatene til læring, mens skoler som i liten grad fungerer som en organisasjon blir stående på stedet hvil (Elmore, 2003; O’Day, 2005, 2002; Isaksen, 2008). Det kan se ut som at det er de organisatoriske prosessene, og kvaliteten på disse, som har størst betydning for at kvalitetsarbeidet bidrar til å skape utvikling (Isaksen, 2008; Roald, 2010).

Dahler-Larsen (2006) påpeker at begrepet *evalueringskultur* er utbredt i utdanningspolitiske styringsdokumenter, men at det fremstår som diffust for mange av dem som skal foreta evalueringen. I følge Fevolden og Lillejord (2005) er ikke dette så merkelig, ettersom de mener at skolen, og kanskje spesielt den norske, har hatt et historisk fravær av en forbedringskultur, og at lærere og skoleledere derfor mangler kompetanse i å arbeide

systematisk med slike forbedringsprosesser. Dette fører oss videre til hva forskningen sier om hvordan kvalitetsarbeid kan foregå som organisasjonslæring.

### 2.3 Organisasjonslæring og kvalitetsarbeid

Med utgangspunkt i ulike perspektiver på organisasjonslæring ønsker jeg i dette kapittelet å gjøre rede for hvordan et lærende kvalitetsarbeid kan foregå, og hvilken rolle skolens ledelse har i dette arbeidet.

Kunnskapsløftet og styringsdokumentene som ligger til grunn for det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, legger sterkt fokus på å utvikle kvaliteten i skolen. Det fremheves at kvalitetsutviklingen har nær sammenheng med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Postulatet er at dersom skolen som organisasjon utvikler seg, i den forstand at strukturkvaliteten og prosesskvaliteten videreutvikles, vil dette ha en positiv innvirkning på resultatkvaliteten (St. meld nr. 30 (2003-2004)). I Prinsipper for opplæringen i læreplanen står det:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen [...] (Utdanningsdirektoratet, s. 5).

Lillejord (2003) beskriver teorier om lærende organisasjoner som en av “de globalt sirkulerende ideene” i vår tid. Roald (2010) påpeker at til tross for at begrepet *lærende organisasjoner* er omtalt som et ideal i nasjonale styringsdokumenter, er det faglige innholdet i begrepet fremdeles noe uklart. Han stiller også et spørsmålstegn ved om begrepet defineres likt i forhold til et faglig, administrativt og politisk ståsted. Han skriver at i litteraturen blir begrepet “organisasjonslæring” brukt som et samlebegrep for “*både igangsetting, sjølve læringsprosessen, læringsresultat, bevaring og gjenhentinga av kunnskap i organisasjonar*” (2010, s. 7). En lærende organisasjon er da i følge dette perspektivet en organisasjon som makter både å initiere og vedlikeholde organisasjonslæring. En lærende organisasjon er altså ikke noe man *er* eller *blir*, men noe man *gjør*.

### 2.3.1 Et sosiokulturelt utgangspunkt

Hva som ligger i begrepet *organisasjonslæring* har forandret seg over tid og gjennom ulike diskurser om læring (Easterby-Smith & Lyles, 2003). Fra å anse organisasjonslæring som en lineær virksomhet der organisasjonen lærer av og tilpasser systemet til tidligere erfaringer (Cyert & March, 1963), har disse tankene blitt videreutviklet ved å anse organisasjonslæring mer som en prosess der undersøkelse og refleksjon står sentralt (Argyris & Schön, 1978, 1996), og at dette foregår gjennom gjentakende kollegial meningsutveksling, systemisk tenkning og mobilisering av taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge 1990, 2006).

Slik sett, kan vi si at utviklingen innen perspektivene på organisasjonslæring har utviklet seg fra et behavioristisk via et kognitivt til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et sosiokulturelt perspektiv på læring tar utgangspunkt i at kunnskaper og ferdigheter ikke bare eksisterer i enkeltindivider, men at de eksisterer mellom menneskene og blir konstruert gjennom samhandling og interaksjon (Lave & Wenger, 1991). I følge Lave og Wenger (1991) er kunnskap og læring situert, det vil si at det vokser fram i det miljøet eller virksomhetssystemet en agerer i (Säljö, 2002). Wenger (1998) omtaler dette som et *praksisfellesskap*. I et sosiokulturelt perspektiv blir kunnskaper og ideer ført videre først og fremst gjennom kommunikasjon (Dysthe, 1996). Det viktigste medierende redskapet for denne kommunikasjonen er språket (Vygotsky, 1978; Säljö, 2002). Säljö skriver:

[...] samtalen [vil] alltid være den viktigste og mest grunnleggende måten å føre kunnskaper og argumenter videre på. Det er gjennom samtale [...] at mennesker tar del i hverandres forståelse av omverdenen (2002, s. 46).

For å skape læringsmuligheter, må kommunikasjonen være dialogisk, altså at den utvikles i et gjensidig forhold mellom individer i aktivitet (Rommetveit, 1974). I følge Bakhtin (1981) er livet "*dialogisk i sin natur*". Det er i dialogen at mening blir skapt, kunnskap blir utviklet og læring skjer. Dialogen refererer her ikke nødvendigvis til ordene som blir sagt, men til relasjonen som skapes gjennom dem. Dialogisitet betyr at vi integrerer den andres tenkning og mening i vår egen. Når vi gjør dette, tennes det en gnist av ny forståelse, en *dialogisk bru* mellom dialogpartnerne. Dysthe oppsummerer dette slik:

Mening og forståelse er ikke noe som kan overføres fra en person til en annen. Meningen oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, i samspill med de som deltar, og mottager er "medprodusent" i språklig formidlet mening. Det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår (Dysthe, 1996, s. 108).

## 2.3.2 Fire perspektiver på organisasjonslæring

Til tross for at organisasjonslæring er et forholdsvis ungt forskningsfelt, finnes det enorme mengder litteratur om emnet. Roald (2010) oppsummerer diskursen om hvordan organisasjonslæring kan foregå innenfor rammen av det sosiokulturelle perspektivet på læring ved å sette fram fire karakteristika: *Læringsløyper, systemisk tankegang, læring på flere nivå og praksisnær kunnskapsutvikling.*

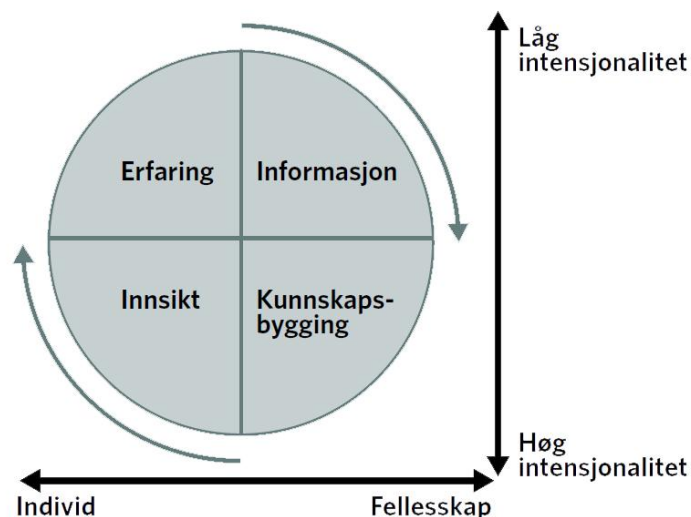
### 2.3.2.1 Læringsløyper

Først og fremst mener Roald (2010) at læring i organisasjoner må forstås som sirkulære prosesser framfor enkeltstående avgjørelser. Å gå flere runder, eller løyper, er viktig for å få en stadig ny erkjennelse av hvordan forholdene i organisasjonen er. Dette er tanker vi kjenner igjen fra tidlige teorier om erfaringslæring i organisasjoner (Argyris & Schön, 1978; Kolb, 1984; Moxnes, 1981). I denne forbindelse henviser Roald (2010) til Wells (1999), som ser læring som en kontinuerlig prosess der man bearbeider erfaringer og informasjon gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging.

Wells (1999) mener egne og andres *erfaringer* kan systematiseres som *informasjon*. Dette er en prosess som kan skje som lineær overføring med et relativt lavt intensjonsnivå. I kvalitetsarbeidet kan f. eks elevers testresultater, trivsel og arbeidsinnsats bearbeides som informasjon. Det krever et mye høyere intensjonsnivå for deltakerne å bruke denne informasjonen til å foreta en dynamisk *kunnskapsbygging* som igjen kan skape ny forståelse og *innsikt* som grunnlag for handling. I kvalitetsarbeidet vil dette innebære at f. eks teamet i fellesskap analyserer den informasjonen hver og en har om en elev sitt læringsutbytte og læringssituasjon, og sammen kommer fram til en ny forståelse om situasjonen. Wells (1999) forsøker å vise at mening og ny handling blir skapt i skjæringspunktet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet. Informasjon i seg selv resulterer altså ikke i ny forståelse og aktivt utviklingsarbeid. Først når data har blitt kollektivt bearbeidet blir de gjort til kunnskap som er relevant i forhold til de utfordringene skolen har. Wells presenterer denne prosessen i en modell<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Wells (1999, s. 85) presenterer de fire læringsformene og den horisontale aksene individ-fellesskap. Med utgangspunkt i det Wells skriver i den forklarende teksten til modellen, har Ottesen (2007) presentert ideen om å også illustrere en vertikal akse i forhold til høy og lav intensjonalitet.



**Figur 2.2:** Wells' læringscyklus  
(Wells, 1999 og Ottesen, 2007 i Roald, 2010, s. 305)

I forhold til min problemstilling, vil det være interessant å se nærmere på hvordan kunnskapsbyggingen på Berg skole foregår; hvordan informasjonen om elevene og erfaringene til lærerne brukes til å skape ny innsikt slik at undervisningspraksisen endres eller tilpasses, og i hvilken grad dette gjøres gjennom kollektive prosesser.

### 2.3.2.2 Systemisk tankegang

Det neste punktet Roald (2010) presenterer, er at organisasjonslæring forutsetter at man har en systemisk tilnærming til kunnskap. Det vil si at en forsøker å få en helhetsforståelse av organisasjonen, der kompleksiteten i mønstre og sammenhenger er viktigere enn å finne kausale forbindelser. Senge (1990, 2006) mener at en systemisk tankegang utgjør kjernen i utviklingen av læringsprosesser i en organisasjon, fordi han mener at læring ikke skjer ved overføring av kunnskap, men ved at hver organisasjon finner de løsningene som passer for den konteksten den befinner seg i ved å mobilisere kapasiteten til menneskene som befinner seg i den.

Den systemiske tankegangen handler også om å få en helhetsforståelse ved at man legger til rette for at aktørene i organisasjonen kan sette ord på de indre forestillingene de har og forsøker å få en ny innsikt gjennom felles drøfting og utprøving. Senge (1990, 2006) ser på intersubjektive prosesser og relasjoner i organisasjonen og det "å lære å lære" som sentralt i

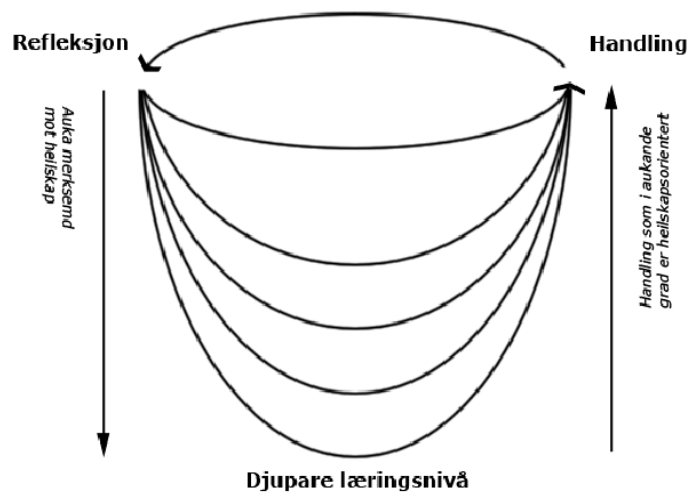


organisasjonslæring. Han bruker blant annet begrepet “kreativ spenning” for å illustrere at læringen ikke nødvendigvis skjer ved å respondere på erfaring, men ved å søke fremover og utover, gjennom meningsutveksling mellom aktørene i organisasjonen. Dette innebærer også at arbeidet ikke nødvendigvis må preges av enighet og harmoni blant de som deltar. I denne sammenheng skiller Senge (1990, 2006) mellom begrepene *dialog* og *diskusjon*. Dialogen innebærer at veien til ny innsikt foregår gjennom lytting og undersøkende refleksjon, mens diskusjonen bærer preg av politikk, makt og søken etter “å få rett”.

I kvalitetsarbeidet er det ut fra dette perspektivet avgjørende at man gjennom meningssøkende dialog og kreativ spenning forsøker å finne kompleksiteten i årsaksforklaringer for hver enkelt elev i den spesifikke undervisningskonteksten de befinner seg i, og at det blir utarbeidet tiltak på grunnlag av dette. En forutsetning for dette, er at det skapes møteplasser for en slik aktivitet.

### **2.3.2.3 Læring på flere nivåer**

I forlengelsen av det systemiske perspektivet, presenterer Roald (2010) det tredje kjennetegnet på organisasjonslæring: At det kan eksistere ulike former for læring, og at læringen kan nå dypere nivåer gjennom refleksive prosesser og helhetstenkning. Dette perspektivet er presentert av Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers (2005), og er inspirert av en hermeneutisk tilnærming til kunnskapsutvikling og Batesons (1972) teorier om læring på flere nivåer. Dersom man ser på en organisasjon som noe man kan utvikle ved å studere enkeltdeler kausalt hver for seg, mener Senge et al. (2005) at man fort kommer på villspor. Man er nødt til å fokusere på samspillet mellom *deler og helhet*, mellom *refleksjon og praksis*, og hvilke mønstre disse skaper sammen. I denne prosessen vil organisasjonslæringen foregå på stadig flere, og dypere nivåer. Dette foregår på to måter: Ved at man på den ene siden får innsyn i de komplekse mønstrene i organisasjonen, eller i undervisningssituasjonen, får man samtidig innsikt i hvordan man kan endre eksisterende praksis. En orienterer seg altså mer mot forståelse av fremtiden enn reproduksjon av fortiden, og at ved å betrakte enkeltdelene får man en dypere innsikt i helheten og motsatt. Roald skriver at Senge et al. (2005) ved denne modellen framstiller organisasjonslæring som en prosess som kjennetegnes av “*refleksive læringsløyper tilsvarande kumulative steg i ein forskningsprosess*” (2010, s. 57).



**Figur 2.3:** Dypere læringsnivåer i en organisasjon.

(Senge et al., 2005, i Roald, 2010, s. 55)

At lærerne i kvalitetsarbeidet forsøker å sette deler og helhet sammen, ser både enkelteleven og gruppen av elever, elevens arbeidssituasjon i forhold til de ulike fagene, og stadig veksler mellom refleksjon og handling, vil etter dette synet føre til at de får en dypere forståelse for årsaker og sammenhenger som ligger til grunn for vurderingsinformasjonen, og følgelig kan gjøre endringer og tilpasninger til elevenes undervisnings- og læringsituasjon ut i fra denne.

#### **2.3.2.4 Praksisnær kunnskapsutvikling**

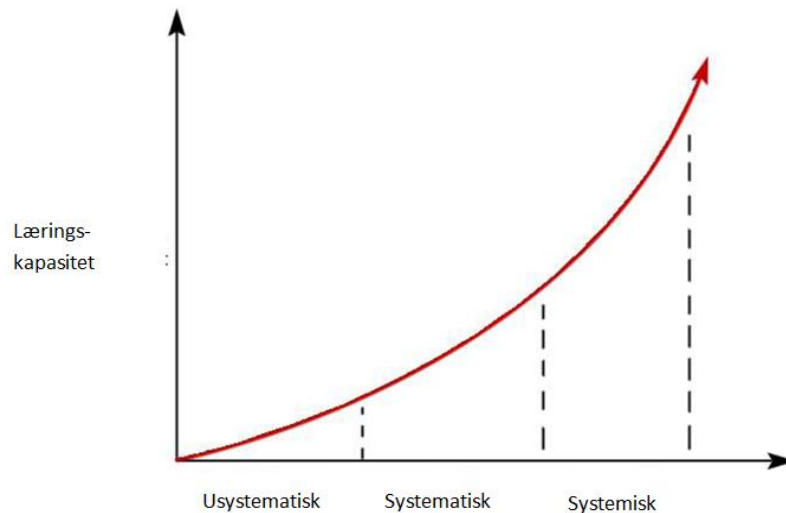
Det siste kjennetegnet Roald(2010) presenterer er at læring i organisasjoner skjer ved en praksisnær kunnskapsutvikling. Han påpeker at til tross for at lærere har lang formell utdanning, er yrkeskunnskapen ofte taus, situert og basert på individuelle skjønn og vurderinger. Samtidig innebærer etterutdanning ofte kortere kurs, og ikke analyser av praksishverdagen til lærerne. Dersom vi tar utgangspunkt i Wengers (1998) teorier om at praksisfellesskapet er den fremste kilden til læring, blir ny kunnskap utviklet i de situasjonene lærere og ledere befinner seg i gjennom sirkulær veksling mellom praksis og refleksjon. Roald refererer i denne sammenheng til Nonaka og Takeuchi (1995), som er opptatte av at kunnskap skapes mellom menneskene i organisasjonen gjennom en stadig vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap. Utvikling kommer i følge Nonaka og Takeuchi (1995) ikke gjennom engangsanalyser og enkelttiltak, men gjennom sirkulære og kumulative

prosesser, som en kunnskapsspiral. I denne kunnskapsspiralen er kommunikasjon og samhandling sentralt for å utløse refleksjon rundt den tause kunnskapen, som igjen kan skape ny innsikt som påvirker praksis.

Med dette som utgangspunkt, er det avgjørende at lærere og skoleledere i kvalitetsarbeidet først og fremst tar utgangspunkt i praksisen som skjer i klasserommet. Å skape formelle læringsarenaer der lærere og ledere forsøker å sette ord på det tause og gjøre det eksplisitt vil være en viktig forutsetning for en slik kunnskapsutvikling. Da kan de sammen komme fram til en felles forståelse av både elevenes utfordringer, hvordan undervisningssituasjonen fungerer i dag, og hvilke tiltak som kan iverksettes for å forbedre undervisningen og elevenes læringsutbytte.

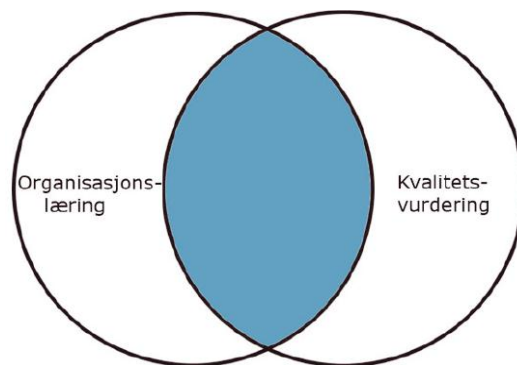
### **2.3.3 Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring**

For å illustrere forskjellen mellom kvalitetsarbeid som en byråkratisk handling og kvalitetsarbeid som en profesjonell og lærende handling, skiller Roald (2010) mellom *usystematiske*, *systematiske* og *systemiske* trekk i kvalitetsvurderingsarbeidet. *Et usystematisk* kvalitetsvurderingsarbeid innebærer at vurderingstiltak blir gjennomført uten at de inngår i noen helhetlig plan. De gjennomføres fordi det er bestemt av andre, og ikke først og fremst fordi de skal brukes til noe. En *systematisk* tilnærming innebærer at skolen har et kvalitets*system*, men det er i liten grad klargjort hvilke samhandlingsprosesser som skal skape kunnskapsutvikling. Kvalitetsvurderingsarbeidet blir med andre ord forstått summativt og langs kausale linjer. En *systemisk* tilnærming er preget av en mer økologisk tilnæringsmåte og legger vekt på *kvalitetsarbeidet* som gjøres blant lærerne på skolen. Man er opptatt av å etablere dialog og samhandlingsprosesser og hvordan disse kan bidra til kunnskapsutvikling og *“høg grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom dei som er involverte i kvalitetsarbeidet”* (Roald, 2010, s. ix). Roald (2010) illustrerer læringskapasiteten i de tre formene for kvalitetsvurderingsarbeid med følgende figur:



**Figur 2.4:** Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsarbeid  
(Roald, 2010, s. 305)

Roald (2010) påpeker at man kan ha ulik tilnærming til hvordan man forstår samspillet mellom organisasjonslæring og kvalitetsvurdering. Hvis organisasjonslæring forstås som kollektiv kunnskapsutvikling samtidig som man tenker at kvalitetsvurdering best foregår gjennom intersubjektiv meningsutveksling, vil det være mulig at kvalitetsvurdering danner grunnlaget for en dynamisk kunnskapsutvikling som skaper økt læringsutbytte for både lærere og elever. Slik jeg ser det, har dette klare paralleller til O'Days (2002) tanker om hvordan man kan kombinere en byråkratisk og profesjonell accountability, i den forstand at informasjonen som fremkommer gjennom et kvalitetsvurderingssystem kan danne utgangspunkt for en profesjonell læring i organisasjonen. Forholdet mellom organisasjonslæring og kvalitetsutvikling kan illustreres i følgende figur, der det skraverte feltet vil være større eller mindre, avhengig av hvordan man forstår likheten mellom de to aktivitetene:



**Figur 2.5:** Forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring  
(Roald, 2010, s. 312)

#### 2.3.4 Forutsetninger for et lærende kvalitetsarbeid

I OECD-rapporten *Improving School Leadership* (OECD, 2008) blir det lagt vekt på at nettopp skolelederens evne til å etablere kommunikative prosesser om faglige spørsmål anses som avgjørende for utvikling av en lærende organisasjon og i neste omgang kvaliteten i skolen. Tilsvarende skriver Møller (2007) at skolelederen i kvalitetsarbeidet må tilrettelegge for profesjonalitet i kollegiet blant annet ved å organisere og styrke samarbeidet mellom lærere og utvikle et læringsfellesskap som tåler meningsbrytning. Roald (2010) påpeker at en slik lederrolle krever høy prosesskompetanse, men også at kommunikative prosesser krever prioritering av tid og rom.

At det er viktig at slike kommunikative prosesser blir initiert av ledelsen, er det tilsynelatende liten uenighet om. Men *hvordan* disse prosessene skal organiseres, er et tema som sjelden har blitt tematisert i pedagogisk teori og praksis (Lillejord & Kirkerud, 2009). Kanskje skyldes dette at dersom man har et situert utgangspunkt for læring, blir det vanskelig å komme med noen allmenngyldig definisjon på hvordan dette kan gjøres, nettopp fordi det vil variere fra situasjon til situasjon. Roald (2010) konkluderer med at det avgjørende i kvalitetsarbeidet ikke ser ut til å være hvilken tilnærming eller metode man velger, men at det er kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessene som danner utgangspunktet for skolens evne til å bruke vurderingsinformasjonen til læring.

Ut ifra gjennomgangen av perspektivene på organisasjonslæring, ser man antydning til noen premisser for hvordan et lærende kvalitetsarbeid kan foregå. Et hovedutgangspunkt er at det å utvikle kvaliteten i en organisasjon først og fremst er en læringsprosess. I tråd med det

sosiokulturelle perspektivet krever det konstituering av mening gjennom kommunikative prosesser.

Dersom man skal ha muligheter for kunnskapsbygging og en systemisk tilnærming til kvalitetsarbeidet, ser det videre ut til å være avgjørende at det *etableres strukturer* som muliggjør interaksjon mellom lærerne, som f. eks å legge til rette for formelle møtearenaer og teamsamarbeid (O'Day, 2002; Roald, 2010; Senge, 1990).

Fevolden og Lillejord (2005) påpeker i denne sammenheng at skolen tradisjonelt sett ikke har hatt slike strukturer som muliggjør denne typen samhandling mellom lærere. Derfor er det også nødvendig å utvikle hensiktsmessige møteformer i disse strukturene (Roald, 2010). At møteformene gir rom for en *dialogisk tilnærming* til kvalitetsarbeidet i den forstand at dialogene framstår som undersøkende og spørrende, men samtidig bygger på profesjonelle og konstruktive betraktninger, ser ut til å være viktig (Amdam & Amdam, 2000; O'Day, 2002).

En systemisk tilnærming i dette arbeidet vil også innebære at en forsøker å finne kompleksiteten i sammenhengene ved å ha en bred tilnærming til hvordan man bruker informasjonen, og at man benytter lærernes *kvalitative beskrivelser* som supplement til den kvantitative informasjonen fra prøver og kartlegginger. Slike samarbeidsformer kan mobilisere en felles analyse- og utviklingskraft som danner utgangspunktet for å bygge kunnskap slik Wells (1999) beskriver, og nå dypere former for læring (Senge et al., 2005).

Med utgangspunkt i Nonaka og Takeuchis (1995) fokus på å få fram den tause kunnskapen, er det videre en forutsetning at kvalitetsarbeidet må rettes mot undervisningen og organiseres slik at lærere og ledere får økt innsikt i hva som *utvikler undervisningspraksisen* (O'Day 2002). Lærerne som selv vet hvor skoen trykker må få mulighet til å komme med sine profesjonelle synspunkter på hvordan undervisningspraksisen påvirker elevenes læringsutbytte.

Også at skolelederne har en grunnleggende tro på og interesse for utvikling av lærernes praksis, og at de klarer å mobilisere lærernes egen interesse for og ønske om å videreutvikle det didaktiske møtet mellom fag, lærer og elev, ser ut til å være viktig for et lærende kvalitetsarbeid (Langfeldt, 2008). Det må eksistere en *grunntanke om forbedring* i organisasjonen. Som vi har sett av gjennomgangen av utfordringene med accountability som styringsform, er det en utfordring for skoleledere og lærere å bruke informasjonen som fremkommer i kvalitetsvurderingssystemet som grunnlag for didaktiske diskusjoner og

handling, og ikke som dommer over kvaliteten. Framfor å lage en arena der en lager elendighetsbeskrivelser og finner årsaksforklaringer utenfor en selv (Hood, 2002), må det skapes et klima som er preget av åpenhet og rom for konstruktive prosesser. Sutherland (2004) påpeker i denne sammenheng at det er viktig at lærere og skoleledere slutter å betrakte data som noe som brukes *mot* skolen, og heller oppfatter det som noe som utvikles av skolen og *for* skolen i en kontinuerlig forbedringsprosess.

Dersom lederen skal tilrettelegge for et slikt læringsfellesskap, er det hensiktsmessig at ledelsen forsøker å innta en kommunikativ lederrolle i kunnskapsprosessene, i den forstand at hun forsøker å mobilisere lærernes refleksjon, kreativitet og felles ansvar. For at ikke disse prosessene skal bli vilkårlige og uproduktive, er det viktig at lederne tar et *tydelig ledelsesansvar* i forhold til å drive prosessene framover, og sørge for at tiltakene som besluttes faktisk blir iverksatt (Eriksen, 1999; Lillejord, 2003).

## 2.4 Formell pedagogisk ledelse

I dette kapitlet ønsker jeg å se nærmere på forskning som kan fortelle noe om hvordan skoleledere gjennom sin ledelsespraksis kan legge til rette for et lærende kvalitetsarbeid.

Pedagogisk ledelse er et sentralt begrep i skoleledelse som forskningsfelt. Begrepet kan både omfatte de ledeshandlingene som dreier seg rundt elevenes læring, men også de handlingene som dreier seg om ledelse av lærernes og organisasjonens læring. Møller (2007) definerer pedagogisk ledelse slik:

Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis (s. 169).

Ut ifra denne definisjonen, kan vi si at også arbeid med personalledelse og administrasjon kan sees på som en del av den pedagogiske ledelsen dersom valg i disse ledelsesfunksjonene vil få betydning for eller kan begrunnes i det pedagogiske arbeidet ved skolen (Tobiassen, 1997)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Pedagogisk ledelse favner etter denne definisjonen bredere enn det engelske begrepet *instructional leadership*, som henspiller mer på tilknytningen til det didaktiske arbeidet (Hallinger, 2003).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) blir det uttrykt at dersom skolen skal kunne utvikle seg til en lærende organisasjon, må skolelederne fremstå som kraftfulle og tydelige. Av Møllers definisjon over ser vi at hun har en distribuert tilnærming til fenomenet pedagogisk ledelse; det er flere som kan utøve pedagogisk ledelse i en organisasjon enn de som har de formelle lederposisjonene. Men i kraft av sin posisjon har skolens formelle ledere et særlig ansvar for elevenes læringsprosesser og læringsresultater og for utvikling av arbeidsplassens læringskultur.

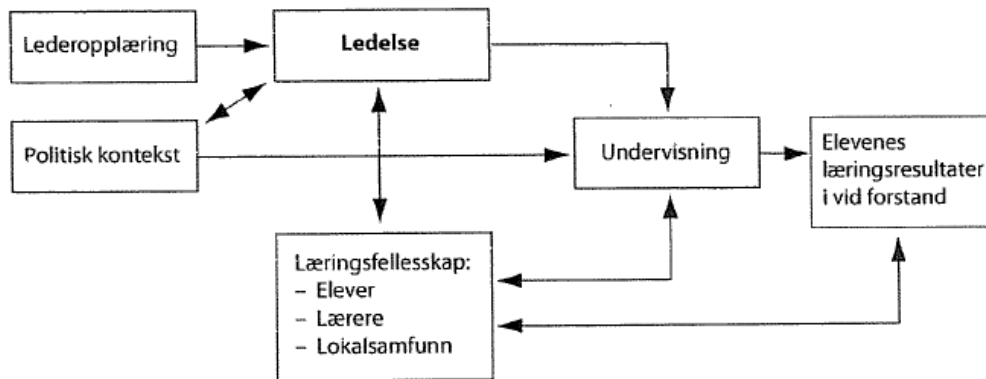
#### **2.4.1 Den formelle ledelsens betydning for elevenes læringsresultater**

Innenfor forskningstradisjonene *School Effectiveness* og *School Improvement* har en konsentrert seg om hvordan man utvikler gode skoler. Denne forskningen, særlig *School Effectiveness*-forskningen, vært gjenstand for mye kritikk. Både fordi det er visse konseptuelle utfordringer knyttet til sentrale begreper som f. eks *ledelse* og *kvalitet*, og fordi det er metodiske utfordringer i forhold til hvordan man skal gå fram for å måle ledelsens påvirkning på elevenes læringsutbytte (Firestone & Riehl, 2005). Man har også stilt spørsmål om det i det hele tatt er mulig å komme fram til enkle kausale relasjoner i et så komplekst og kontekstuellet betinget system som det en skole utgjør (Day & Leithwood, 2007; Johanson, Moos & Møller, 2000). I denne sammenheng er det spesielt viktig å være klar over at mye av forskningen innen dette området kommer fra engelskspråklige land, og at funnene ikke nødvendigvis er direkte overførbare til norsk kontekst (Møller et al., 2007). Spesielt gjelder dette i forhold til en grunnleggende forskjell mellom ledelsesidealer og grunnlag for legitimitet i den amerikanske og europeiske ledelsestradisjonen (Byrkjeflot, 1997), men også i forhold til utformingen av styringsverktøy og skolesystem.

*School Improvement*-forskningen har vist at det er mange faktorer som spiller inn på elevenes resultater (Day & Leithwood, 2007). Det har vært vanskelig å finne bevis for at den formelle ledelsen har noen direkte betydning for elevenes læringsutbytte. Men at de formelle lederne har en indirekte påvirkning fordi de legger premissene for både skolekulturen og lærernes arbeidsinnsats gjennom de støttestrukturene og relasjonene som opprettes, er forholdsvis godt dokumentert i internasjonal forskning (Day et al., 2009; Day & Leithwood, 2007; Leithwood et al. 2006; Robinson et al., 2008). Slik sett kan vi si at formell ledelse ser ut til å være *nødvendig*, men ikke *tilstrekkelig* for å skape gode læringsresultater. Firestone og Riehl



(2005) har presentert en modell for hvordan ledelse påvirker elevenes læringsresultater i vid forstand:



**Figur 2.6:** Modell for hvordan ledelse påvirker elevenes læringsresultater i vid forstand  
(Firestone & Riehl, 2005, s.172, oversatt av Møller, 2007, s. 171.)

## 2.4.2 Fire sentrale ledelsespraksiser

Mye av det vi vet om effektiv skoleledelse dreier seg først og fremst om skolelederens verdier, oppfatninger og kunnskap. Vi vet mye om hva fremgangsrike skoleledere *selv* mener har betydning for elevenes læring. Mindre vet vi om hva fremgangsrike skoleledere faktisk gjør. Flere forskere har grepet fatt i dette og presentert ideen om at det finnes visse ledelsespraksiser som går igjen hos dyktige skoleledere i de fleste kontekster (Day & Leithwood, 2007; Firestone & Riehl, 2005; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Riehl, 2005; Robinson et al., 2008). Leithwood et al. (2006) har i en omfattende gjennomgang av eksisterende forskning innen skoleledelse analysert seg fram til fire grunnleggende kvaliteter ved fremgangsrik ledelse, på tvers av ulike kontekster. Disse kvalitetene handler om å *gi retning, utvikle medarbeiderne, utvikle organisasjonen og følge opp læringsaktivitetene*. De fire kategoriene har flere underkategorier som beskriver de spesifikke ledelseshandlingene.

### 2.4.2.1 Gi retning

Denne kategorien handler først og fremst om hvordan ledere motiverer sine medarbeidere, slik at de skal føle at arbeidet deres gir mening. Kategorien tar utgangspunkt i Banduras (1986) teorier om at mennesker blir motiverte av å nå mål som har verdi for dem. Å gi retning

for skolens virksomhet handler om at ledere inspirerer og motiverer de ansatte på skolen ved å skape forventninger og å gi rammer for deres undervisningsvirksomhet. De spesifikke ledelsespraksisene i denne dimensjonen handler om både den individuelle motivasjonen, og om hvordan ledelsen må arbeide for at enkeltindividene i organisasjonen gjør organisasjonens mål til sine egne.

Den første ledelsespraksisen handler om å *skape en felles visjon*. Ved å utforme en visjon, kan ledere bidra til å inspirere personalet i forhold til hvilken retning de ønsker å utvikle organisasjonen i (Hallinger & Heck, 2002). Visjonen kan være en ledestjerne i forhold til hvilke verdier man ønsker å satse på, og veiledende for hvilke valg som skal tas i arbeidshverdagen.

Mens visjoner kan være inspirerende og generelt retningsgivende, er det også behov for å ha noen mer detaljerte mål som kan hjelpe til med å ramme inn og gi struktur for hva det forventes at elevene skal lære og hvordan lærerne skal undervise i det daglige arbeidet (Leithwood & Riehl, 2005). Dersom en organisasjon skal utvikles i en retning, er det avgjørende at personalet *utvikler felles mål* i form av at målene både blir forstått, godtatt og får tilslutning hos alle på skolen. Det er slik sett ikke bare skolens mål som må uttales, det må arbeides for at skolens mål også blir en del av lærernes individuelle mål (Leithwood & Riehl, 2005).

En tredje side ved det å gi retning innenfor skolen handler om å *ha høye forventninger*. Høye forventninger trenger ikke nødvendigvis å være en del av skolens uttalte mål, men kan hjelpe til med å gi retning gjennom å synliggjøre forventningene til kvalitet i undervisningen og nivået på elevenes prestasjoner (Leithwood & Riehl, 2005).

#### **2.4.2.2 Utvikle medarbeiderne**

Også denne kategorien tar for seg hvordan ledelsen kan motivere medarbeiderne, men fokuserer på hvordan ledelsen kan tilrettelegge for å utnytte den kapasiteten som finnes i organisasjonen. Dette handler både om kapasitet i forhold til kunnskaper og ferdigheter, men også i forhold til forpliktelse og endringsberedskap.

Dette innebærer blant annet om å gi hver og en av lærerne *individuell støtte*, av både praktisk og emosjonell art, slik at de får muligheter for og tiltro til egen mestring (Bandura, 1986).

Å utvikle medarbeiderne handler også om å gi *intellektuell stimulering*, i den forstand at lederen forsøker å utfordre dem til å tenke annerledes og stadig utvikle sin egen praksis. Leithwood et al. (2006) presiserer at lederen har en spesielt viktig rolle i å legge til rette for denne profesjonelle utviklingen. For det første handler det om at ledelsen initierer og legger til rette for læring gjennom f. eks personalmøter, kurs, teammøter. Like mye handler det om at lederne selv er deltakere i dette læringsfellesskapet, både i formelle kontekster som på personalmøter og teammøter, og i uformelle kontekster, som for eksempel i didaktiske diskusjoner.

Det at ledelsen *går fram som et godt eksempel*, og modellerer den atferden de selv mener er viktig for å nå målene, er også viktig for å gi støtte til medarbeiderne. En forutsetning for dette, er at ledelsen framstår som synlig og er i hyppig interaksjon med elever og lærere. Lederne skal slik sett være *“the leading learners of their school”* (Robinson et al., 2008, s. 663).

#### **2.4.2.3 Utvikle organisasjonen**

Den tredje kategorien handler om hvordan ledelsen påvirker arbeidsforholdene til lærerne. I følge Leithwood et al. (2006) er det liten nytte i å arbeide med medarbeidernes motivasjon dersom arbeidsforholdene gjør at visjonene og målene ikke er gjennomførbare.

For å gjøre det mulig for de ansatte å utnytte potensialet i sin motivasjon og sine evner, og for at alle skal få innvirkning på skolens praksis og utviklingsretning, er det viktig at ledelsen legger til rette for at det kan utvikles *gode samarbeidskulturer* både blant lærerne og mellom lærere og skoleledere. Spesielt har ledelsen en viktig rolle i å delta i disse kulturene.

For å kunne skape gode samarbeidskulturer, er det sentralt at ledelsen også skaper *gode samarbeidsstrukturer*, slik at samarbeid blir mulig. Dette innebærer å legge til rette for at lærerne får påvirkning på beslutningene som tas og at det legges til rette for at ledelse kan distribueres i organisasjonen.

Den siste ledelsespraksisen som inngår i det å utvikle organisasjonen, handler om å *bygge gode relasjoner* til foreldrene og samfunnet utenfor skolen, i form av samarbeid med lokalmiljøet, andre skoler og eksterne fagmiljøer.

#### **2.4.2.4 Lede undervisnings- og læringsaktivitetene**

Den siste kategorien tar for seg om ledelsens kjennskap til og involvering i kjernevirksomheten. Nettopp ledernes personlige og direkte involvering i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen ser ut til å være en viktig suksessfaktor for ledelsens påvirkning på elevenes læringsutbytte (Hallinger, 2003; Robinson et al., 2008; Stein & Nelson, 2003; Timperley, 2011).

For det første handler ledelse av undervisnings- og læringsarbeidet om å *skaffe og forvalte lærerressurser* (staffing) på en hensiktsmessig måte. Å finne lærere som har interesse for og evne til å arbeide etter skolens mål, ansees som avgjørende, ettersom det faktisk er disse som skal utføre undervisningshandlingene. Robinson et al. (2008) påpeker i denne sammenheng at det avgjørende ikke ser ut til å være å skaffe seg så mye ressurser som mulig, men at ledelsen evner å bruke dem målrettet og strategisk til å støtte opp om elevenes læring. De ser det videre som avgjørende at man ser en nær sammenheng mellom det å bruke ressursene på en strategisk måte, det å ha klare mål og visjoner, og det å ha nær kjennskap til undervisningen.

At lærerne får *didaktisk støtte* i form av at ledelsen involverer seg i både målene for undervisningen, gjennomføring og evaluering, er også sentralt. Robinson et al. (2008) fremhever i denne sammenheng at det er viktig at ledelsen bryr seg om, har oversikt og overoppsyn med undervisningen gjennom å involvere seg direkte i både innhold, metoder og progresjon, og at de selv er aktivt involverte i kollegiale diskusjoner relatert til didaktiske forhold er også av stor betydning. At ledelsen involverer seg i virksomheten i klasserommet i form av å sette klare standarder for undervisningen, og å observere og gi veiledning til lærerne slik at de kan forbedre undervisningen sin, ser også ut til å ha stor betydning (Bamburg & Andrews, 1991). En viktig faktor i dette arbeidet er at lærerne oppfatter ledelsens involvering og tilbakemelding som nyttig for deres videre praksis.

For å kunne lede undervisnings- og læringsarbeidet på en effektiv måte, er det også viktig at ledelsen foretar en *systematisk overvåkning av elevenes resultater* (monitoring) (Hallinger, 2003; Heck, Marcoulides & Lang, 1991; Robinson et al., 2008). Monitoring handler om å følge elevenes læringsresultater systematisk med det siktemål om å stadig kunne forbedre undervisningen og i neste omgang elevenes læringsutbytte, og henspiller slik sett på et litt mer positivt utgangspunkt enn det norske begrepet "overvåkning". I følge Park & Datnow (2009) er slike samtaler om elevresultater en spesielt sensitiv arena i forhold til om det bidrar til å

skape eller ødelegge tillit hos lærerne. Det er derfor viktig at lederen utviser varsomhet og har en undersøkende og dialogisk tilnærming til resultatene.

Den siste ledelsespraksisen handler om å *beskytte lærerne fra forhold som kan forstyrre arbeidet* deres. Først og fremst handler dette om at ledelsen fungerer som et filter for lærerne og hjelper til med å ta støyten fra foreldre og impulser utenfra slik at lærerne får tid til å konsentrere seg om undervisningen. At lærernes undervisnings- og planleggingstid blir beskyttet fra administrative gjøremål ser for eksempel ut til å være et kjerneområde i denne filtreringen. I tillegg innebærer et støttende miljø at ledelsen identifiserer og griper tak i personalkonflikter raskt og effektivt, slik at de ikke eskalerer.

### **2.4.3 Relasjon til norsk kontekst**

Forskningen på fremgangsrrike skoler er ikke så omfattende i Norge som i flere engelskspråklige land. Men av den forskningen som finnes, kan flere av funnene knyttes til Leithwood et al.s (2006) kategorier. I den norske delen av SSLP-prosjektet<sup>8</sup> (Møller et al., 2007) ble det konkludert med at et fellestrekk ved de norske rektorene på demonstrasjonsskolene først og fremst var lederteamets fokus på elevenes og personalets læringsprosesser og læringsresultater i vid forstand presentert som en viktig årsaksforklaring for de gode resultatene. Lederne stilte tydelige krav og forventninger til elevenes læringsresultater og utarbeidet gode rutiner for å kartlegge og følge opp elevresultatene. Slik sett, ble de tydelige kravene kombinert med støtte. Lederne uttrykte også en sterk forpliktelse og et stort engasjement for elevenes læring og velferd på skolene, og var opptatte av at skolens virksomhet skulle forankres i verdier. Lærerne ble gitt mye tillit i yrkesutøvelsen, og det ble lagt til rette for at andre enn de formelle lederne kunne utøve ledelse.

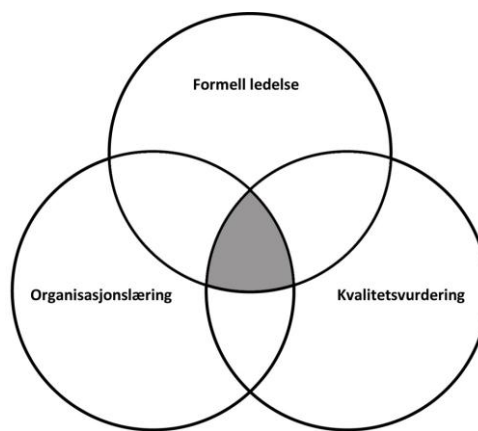
Dette samsvarer med Dahl, Klewe og Skov (2004) og Espeland (2009) som i sine undersøkelser fant at det er avgjørende at skoleledelsen framstår som en klar og tydelig pedagogisk leder, ved å følge opp elevenes læringsutbytte på en systematisk måte, arbeide for en felles holdning til hvilken retning skolen skal utvikles i, og legge til rette for arenaer for faglig refleksjon blant lærerne.

---

<sup>8</sup>Successful School Leadership Project (Day & Leithwood, 2007)

## 2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre rede for perspektiver på de tre fagområdene; kvalitetsvurdering, organisasjonslæring og fremgangsrrike ledes ledelsespraksis. Av den teoretiske gjennomgangen, ser jeg en rekke fellestrekk mellom det ideelle utgangspunktet som styringsdokumentene presenterer for accountability som styringsform, premissene for organisasjonslæring og et lærende kvalitetsarbeid, og det forskningen forteller oss om fremgangsrrike ledes ledelsespraksis. Kapitlet har forsøkt å belyse de teoretiske fagområdene som problemstillingen tar utgangspunkt i, illustrert i denne figuren:



**Figur 2.7:** Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering

(Fritt etter Roald, 2010, s. 312).

## 3 Metode

### 3.1 Innledning

Ordet “metode” stammer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I dette kapitlet presenterer jeg hvordan veien fram til målet har vært i denne studien; hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt jeg har, hvilke metodiske valg jeg har tatt og hvilke refleksjoner og begrunnelser som ligger bak disse.

I det videre gjør jeg først rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter presenterer jeg forskningsdesignet og framgangsmåten for innsamling av data. Til slutt beskriver jeg og gjør rede for de valg jeg har tatt i forhold til utvalg, kvalitet og forskningsetiske problemstillinger.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er å få ny kunnskap om virkeligheten. En sosial virkelighet som består av utallige mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Et sentralt utgangspunkt for en samfunnsforsker er derfor å gjøre rede for undersøkelsens vitenskapsteoretiske utgangspunkt; om hvordan en oppfatter virkeligheten (ontologi) og hvordan man skal skaffe seg kunnskap om denne (epistemologi).

Ontologiske teorier handler om hvordan virkeligheten er og hvordan den ser ut. Noen ontologiske teorier ser virkeligheten som en objektiv og uavhengig størrelse, mens andre ser den som subjektiv, kompleks og konstruert gjennom sosiale handlinger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i den konstruktivistiske tilnærmingen; at virkeligheten på en skole er mangfoldig, kompleks og subjektiv for dem som arbeider der.

I forlengelsen av dette forsøker epistemologiske teorier å gi svar på hvordan vi kan si at vi vet noe om virkeligheten. Innenfor samfunnsvitenskapen mener f. eks noen at vi må kunne regne med at våre observasjoner samsvarer med virkeligheten, og at man derfor kan få kunnskap om

fenomener gjennom naturvitenskapelige metoder, som f. eks observasjoner og målinger. Andre mener at virkeligheten er for kompleks til at den faktisk er slik den framstår direkte, og at data alltid må fortolkes i forhold til hvilken mening fenomenene har for de det gjelder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Naturvitenskapelige metoder blir dermed utilstrekkelige, og må erstattes av andre undersøkelsesmetoder. I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i et epistemologisk “både-og”, i form av at jeg ønsker å frembringe kunnskap om skolen som organisasjon både ved hjelp av observasjoner og målinger av virkeligheten og gjennom lærernes og skoleledernes fortolkninger av den.

### 3.3 Forskningsdesign

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hva kjennetegner den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet?* Det legger visse føringer på oppgavens forskningsdesign (Kvale & Brinkmann, 2009). Et forskningsdesign er en beskrivelse av hvordan undersøkelsen er bygget opp (Kvale, 2001). I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), kan det å velge et etablert forskningsdesign lette arbeidet til forskeren.

Med hensyn til problemstillingen, har jeg valgt et kvalitativt design på undersøkelsen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig når man “undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig” (s. 32). Grønmo (2004) skriver at kvalitativ metode er den beste framgangsmåten dersom en ønsker å få innblikk i informantenes egne beskrivelser og begrunnelser for det de gjør eller opplever som sentralt. Framfor å samle inn informasjon fra flere og større enheter for å kunne generalisere, ønsket jeg i denne studien å få en dypere innsikt i og forståelse for det unike og særegne ved én skole; hvilke intensjoner, handlinger og meninger ledelsen og lærerne på akkurat denne skolen har.

Dersom man skal ta utgangspunkt i de etablerte forskningsdesignene, kunne det ha vært nærliggende å velge et fenomenologisk design for denne undersøkelsen, for å få kunnskap om hvordan ledelsen og lærerne selv oppfatter og beskriver ledelsens praksis. Problemstillingens ordlyd tilsier dog at jeg som utenforstående mer enn å bare beskrive informantenes egne oppfatninger, ønsker å beskrive ledelsespraksisen slik den framstår, både for informantene og meg som utenforstående forsker. Jeg kunne også ha valgt en etnografisk tilnærming. I etnografiske studier er forskeren opptatt av å studere nettopp atferdsmønstre og samhandling



for å kunne komme fram til en beskrivelse eller en fortolkning av en gruppe eller en kultur (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Observasjoner er den viktigste framgangsmåten for å få kunnskap om dette.

For å få kunnskap om både hvordan ledelsen og lærerne selv beskriver ledelsens praksis og å gi min egen fortolkning av de materialistiske og idealistiske tankene og ideene som jeg har sett og hørt på skolen, har jeg valgt å gjennomføre et *casestudie*. Casestudiet er et typisk kvalitativt design, og er mye brukt innen organisasjonsforskning, spesielt hvis man ønsker å studere noe som er unikt eller marginalt (Postholm, 2005). I casestudiet forsøker forskeren å samle inn så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen, og datainnsamlingsprosessen er preget av nærhet til aktører og hendelser (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Observasjon og intervju er de to grunnleggende framgangsmåtene i casestudiet, men i følge Yin (1994) kan man med fordel kombinere ulike metoder for å skaffe så mye detaljert data som mulig.

### **3.4 Datainnsamling**

I tillegg til valg av design må forskeren også ta stilling til hvordan han ønsker å gå fram for å samle inn dataene. Tverrsnittsundersøkelser er undersøkelser som er gjennomført på et bestemt tidspunkt, mens longitudinelle undersøkelser samler inn data over en lengre tidsperiode (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Rammene for dette prosjektet tilsa at jeg valgte å utføre en tverrsnittsundersøkelse.

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange måter. I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) er de to vanligste formene for kvalitative datainnsamlingsstrategier *intervju* og *observasjon*. Data som fremkommer av intervjuer bygger på hva informantene sier i samtaler med forskeren, mens data fra observasjoner bygger på forskerens sanseinntrykk. Av hensyn til problemstillingen og at undersøkelsen har form som et casestudie, ønsket jeg å bruke både intervju og observasjon som metoder. Jeg ønsket å legge hovedvekt på intervjuer som datainnsamlingsmetode, og supplere disse med observasjoner. Underveis fikk jeg også tilgang til skolens grunnlagsdokumenter som viste seg å være relevante som tilleggsinformasjon om kvalitetsarbeidet, slik at dokumentanalyse ble valgt som en tilleggsstrategi.

I intervjuet med rektor, kom det fram at lærerne ved skolen hadde svart på en undersøkelse om medarbeiderskap i regi av kommunen noen måneder før jeg startet datainnsamlingen. Jeg fikk tilgang til resultatene, og syntes de var så interessante at jeg valgte å bruke disse kvantitative dataene som supplement til de kvalitative beskrivelsene.

Med bakgrunn i dette, endte det opp med at jeg benyttet meg av flere forskjellige metoder i datainnsamlingsprosessen; intervjuer, observasjoner, dokumentanalyse og medarbeiderskapsundersøkelsen. Grønmo (1996) skisserer flere fordeler ved en slik metodetriangulering. For det første kan tilliten til resultatene styrkes dersom dataene fra de ulike tilnærmingene fører i samme retning. Dersom dataene peker i ulike retninger, kan man få en mer nyansert beskrivelse og helhetlig forklaring av problemstillingen. Creswell og Plano Clark (2007) skriver at kombinerte metoder kan hjelpe til med å svare på spørsmål som ellers ikke ville blitt besvart, samt at forskeren ved å bruke flere metoder kan få et informasjonsgrunnlag som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. I denne undersøkelsen har jeg valgt å la de kvalitative undersøkelsene være hovedtilnærmingen. Jeg har brukt de kvantitative dataene som supplement til disse. Formålet er at de kvalitative dataene kan *“belyse de tallmessige resultatene, mens tallene kan si noe om utbredelsen av funnene i de kvalitative delene av undersøkelsen”* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 367).

### **3.4.1 Intervju og gruppesamtaler**

#### **3.4.1.1 Intervju**

Kvale (2001) betegner et intervju som produksjonssted for kunnskap, i form av at to personer utveksler synspunkter (inter-view) om et tema som opptar dem begge. Han skriver at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål *“å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”* (Kvale, 2001, s. 21).

Intervjuer er en mye brukt måte å samle inn kvalitative data på, nettopp fordi de gir muligheten for å få fyldige beskrivelser. I følge Kvale (2001) er intervjuformen spesielt egnet når man ønsker å få tak i hvordan mennesker forstår sin egen verden. I denne undersøkelsen valgte jeg intervju som hovedinnsamlingsstrategi ettersom jeg ønsket å få innsikt i lederne og lærerne egne erfaringer og oppfatninger om ledelsens arbeid i deres skoleverden. Jeg ønsket å

få fram detaljene i systemene og prosessene som skapes på skolen, og forsøke å få fatt i kompleksiteten av det faglige samspillet mellom ledelse og lærere.

I følge Johannessen, Tuftes og Christoffersens (2010) kan kvalitative intervjuer ha ulike strukturingsgrad. De skiller mellom *ustrukturerte intervjuer*, *semistrukturerte intervjuer* og *strukturerte intervjuer*. Da jeg skulle planlegge gjennomføringen av intervjuene, var mitt utgangspunkt at det var viktig at jeg fikk mye informasjon. Jeg hadde et behov for å få konkrete opplysninger om rutinene og prosessene på skolen, samtidig som jeg ønsket å ha en forholdsvis åpen tilnærming til feltet, slik at informantene kunne gi sine egne, “tykke” beskrivelser og forståelser av arbeidet med kvalitetsvurdering. Jeg valgte derfor å bruke en semistrukturert intervjuform, og laget en intervjuguide der jeg innledningsvis startet med et åpent spørsmål, og så gikk videre med noen mer konkrete spørsmål (Vedlegg 3 og 4). Spørsmålene var knyttet til hvert av forskningsspørsmålene jeg har presentert for undersøkelsen<sup>9</sup>. Ved å starte med noen åpne spørsmål, ville jeg skape rom for at informantene kunne få gitt fyldige beskrivelser slik at jeg kunne få informasjon som kunne blitt utelatt dersom jeg hadde brukt en mer strukturert intervjuguide. Underveis la jeg merke til at det var viktig at jeg hadde noen konkrete spørsmål for å sikre at jeg fikk tak i spesifikk informasjon som kunne hjelpe meg til å besvare forskningsspørsmålene. Informantene fikk vite i forkant hva som var temaet for intervjuet, men de fikk ikke utdelt spørsmålene i intervjuguiden før de satt i intervjusituasjonen. Dette fordi jeg ønsket at informantene skulle svare spontant, og ikke føle at de burde ha forberedt seg slik at de kunne svare på en “korrekt” måte.

### **3.4.1.2 Gruppesamtaler**

En gruppesamtale er en form for gruppeintervju som er løsere i strukturen. Forskeren fungerer som en moderator, som i stedet for å stille spørsmål som det forventes konkrete svar på, stiller spørsmål som oppfordrer til samtale og refleksjon mellom gruppemedlemmene (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2010). Gruppesamtaler egner godt dersom man ønsker å få innsikt i den verbale samhandlingen innad i gruppen og dersom man ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger og erfaringer, og hvorfor informantene tenker og føler som de gjør. Ettersom det er den formelle ledelsen som er sentral i problemstillingen, ønsket jeg at data fra de kvalitative intervjuene av lederne skulle suppleres med lærernes perspektiver. Jeg valgte å

---

<sup>9</sup>Basert på de empiriske funnene, føyet jeg til et forskningsspørsmål om lærernes profesjonelle ansvarlighet i etterkant av datainnsamlingen. Dette forskningsspørsmålet ble besvart gjennom de spørsmålene jeg stilte i intervjuet (spesielt i innledningen), men det kommer ikke eksplisitt til syne i intervjuguiden.

legge til rette for en gruppesamtale nettopp for å få fram bredden i erfaringene og synspunktene til lærerne, i håp om å kunne få innsikt i likheter og forskjeller i oppfatningene. Jeg vurderte temaet for samtalene som såpass ufarlig at lærerne ikke ville føle noe ubehag eller føre til sosial konformitet i den forstand at lærerne ga samme svar som resten av gruppen i frykt for å skille seg ut.

I en gruppesamtale kan deltakerne få uttale seg så detaljert og personlig som mulig, og det kan være lettere å ta ordet i en liten gruppe enn i en stor. Ulempen med en liten gruppe er at det kan være vanskelig å få til en god diskusjon og at noen av deltakerne kan framstå som eksperter og får mye taletid. En er derfor avhengig av at moderatoren har en løs struktur slik at terskelen for at noen tør å si noe er lav, samtidig som en må ha en sterk kontroll i form av å styre gruppen innenfor de temaene som er relevante for forskningsområdet. Med bakgrunn i dette, valgte jeg også her å utforme en semistrukturert intervjuguide. I gruppesamtalene opplevde jeg at det var en god stemning der det var lett å få informantene til å snakke. Jeg opplevde at jeg fikk flere utfyllende og mer varierte svar i gruppesamtalene enn det jeg gjorde i intervjuene. Min største utfordring ble derfor å passe på at samtalen ble styrt videre innenfor de temaene jeg ønsket å få informasjon om.

### **3.4.1.3 Utvalg**

Utvelgelse av informanter er en sentral del i et forskningsprosjekt. Forskeren må foreta noen valg i forhold til hvilke analyseenheter som skal studeres, hvor mange analyseenheter det skal være og hvordan de skal velges ut.

Ettersom problemstillingen ble utformet med bakgrunn i at jeg ønsket å få innsikt i ledelsespraksisen på én bestemt skole, ga utvelgelsen av informanter seg på mange måter selv. Utvelgelsen av akkurat denne skolen baserer seg slik sett på at den er det Johannessen, Tufte og Christensen (2010) referer til som et *ekstremt utvalg*, i den forstand at den både i kommunal og nasjonal sammenheng har spesielt gode resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Rekruttering til undersøkelsen foregikk ved at jeg tok kontakt med rektor på e-post og fikk positivt svar på min forespørsel.

En analyseenhet kan være en aktør, en handling, en mening eller en hendelse (Grønmo, 2004). I denne undersøkelsen valgte jeg at analyseenhetene skulle være meninger i intervjuene og aktører, hendelser og handlinger i observasjonene. Ettersom den formelle ledelsens

ledelsespraksis var fokusområdet for problemstillingen, var det naturlig at jeg studerte både ledernes og lærernes meninger, hendelser og handlinger.

Jeg ønsket å intervju alle de tre formelle lederne ved skolen. Dette kan karakteriseres som et *strategisk utvalg* (Johannessen, Tufte & Christensen, 2010), ettersom data fra disse personene var nødvendig og viktig for å få belyst problemstillingen. Opprinnelig hadde jeg planlagt å intervju rektor for seg og de to inspektørene sammen, men den dagen vi hadde avtalt intervjuene var den ene inspektøren fraværende. Derfor ble det slik at jeg intervjuet rektor og den ene inspektøren en dag, og så den andre inspektøren noen uker senere. Jeg opplever ikke at dette hadde noen negative konsekvenser i forhold til datamaterialet.

For å kunne belyse problemstillingen bredere, var det også sentralt å få lærernes perspektiver, og helst så mange som mulig, uten å måtte bruke for mye av lærernes og skolens tid på gjennomføringen. Derfor falt valget på å foreta to gruppesamtaler med lærerne; en gruppe med en lærer fra hvert av trinnene på 1. – 4. trinn og en gruppe med lærere fra 5. – 7. trinn. Jeg ønsket å ha så stor spredning som mulig i forhold til hvilke trinn lærerne underviste på, for å fange opp hvordan praksis oppleves på hvert av teamene. Dette var et forsøk på å møte Kruegers (1988) tanker om at gruppen som intervjues bør være homogen, men samtidig ha nok variasjon til at det kommer fram ulike opplysninger. Skolen har organisert lærerne i team som underviser på samme klassetrinn, med en teamleder på hvert team. Teamlederen fungerer som bindeleddet mellom hvert lærerteam og ledelsen. Jeg valgte å la teamlederne på hvert trinn delta, ettersom de som ledere av hvert team kan fungere som eksperter på egen arbeidshverdag, og forholdet til ledelsen. Slik sett, kan utvelgelsen av lærerinformanter karakteriseres ved at den både var *kriteriebasert*, og at lærerne var *typiske tilfeller* av lærere som til daglig opplevde hvordan ledelsens praksis var (Johannessen, Tufte & Christensen, 2010). Totalt bestod utvalget av seks lærere, i den første gruppen var det fire lærere, og i den andre gruppen var det, på grunn av sykdom, kun to lærere.

Når det gjelder størrelsen på utvalget, bør det i følge Kvale (2001) gjennomføres så mange intervjuer som er nødvendig for å finne ut det en trenger å vite. Forskeren skal nå et metningspunkt, noe som innebærer at han ikke lenger får noen ny informasjon ved å intervju flere personer. Nettopp dette opplevde jeg at var tilfelle da jeg intervjuet ledelsen. I det siste intervjuet merket jeg for eksempel at jeg stilte færre oppfølgingsspørsmål om skolens systemer og rutiner, ettersom disse ble beskrevet svært likt av alle tre. Gruppesamtalene med

lærerne fortonet seg litt ulikt, ettersom samtalene i større grad ble styrt etter hva lærerne sa enn hva det som stod i min intervjuguide. Likevel opplevde jeg at vi var innom de samme områdene, og at lærerne, både internt i gruppen og på tvers av de to gruppene var overraskende samstemte i hva de mente. Slik sett følte jeg at jeg fikk tilstrekkelig informasjon om temaene.

#### **3.4.1.4 Gjennomføring**

Jeg gjennomførte intervjuene av ledelsen i slutten av juni og begynnelsen av august, i perioden da elevene hadde sommerferie. Samtalene med lærerne ble gjennomført i begynnelsen av september. Opprinnelig hadde jeg planlagt å intervju ledelsen og lærerne på samme dag, men på grunn av skoleårets organisering, ble gruppesamtalene gjennomført noen uker etter intervjuene med ledelsen. I ettertid, har jeg opplevd dette som nyttig, for informasjonen som ledelsen ga, gjorde at jeg kunne justere intervjuguiden jeg opprinnelig hadde laget til lærerne i form av å legge mindre vekt på enkelte spørsmål der jeg følte jeg hadde fått svært god informasjon fra ledelsen og større vekt på spørsmål som lærerne kunne belyse på andre måter enn ledelsen. Jeg ser at informasjonsgrunnlaget ble mer nyansert ved at jeg kunne utforme spørsmålene til lærerne basert på hva ledelsen hadde svart. Hvert av intervjuene varte i ca. 1 time, litt avhengig av hvor utfyllende svar informantene ga.

I forkant av hvert intervju og gruppesamtale presenterte jeg temaet for undersøkelsen min, og informerte om rammene for intervjuet. Jeg forsøkte å legge til rette for en åpen og avslappet atmosfære. Med tanke på at kvalitetsarbeid kan være et sårbart tema for enkelte lærere, ønsket jeg å la informantene tilnærme seg temaet ved å gi sine assosiasjoner. På slutten av hvert intervju lot jeg også informantene komme med innspill i forhold til om det var noe de ville supplere som jeg ikke hadde spurt om. Dette opplevde jeg som nyttig, fordi jeg da fikk mer spissede formuleringer på hva de syntes var viktigst å få fram i forhold til temaet.

Avslutningsvis fortalte jeg hvilke planer jeg hadde i forhold til det videre arbeidet med undersøkelsen.

Jeg forsøkte å være en tydelig intervjuleder, samtidig som jeg inntok en aktivt lyttende rolle. I enkelte tilfeller var det nødvendig å stille oppklarende spørsmål for å få bekreftet eller avkreftet hva informantene egentlig mente. Jeg forsøkte også enkelte steder å improvisere og fri meg fra intervjuguiden ved at jeg ba informantene utdype enkelte svar som jeg mente kunne være interessante for å kunne problemstillingen, men som jeg ikke hadde forutsett.

Dette opplevde jeg ble spesielt nødvendig i gruppesamtalene med lærerne. Om dette skriver Leiulfsrud og Hvinden:

En forutsetning for at det delvis strukturerte opplegget skal kunne fungere, er at forskeren til enhver tid kan takle de utfordringer som ligger i å improvisere et intervju som ikke automatisk følger de spor han eller hun opprinnelig hadde tenkt seg (i Holter & Kalleberg, 1996, s. 225).

#### **3.4.1.5 Dokumentasjon av intervjuer**

All datainnsamling må dokumenteres. Jeg valgte å ta opp intervjuene på min telefon, som er passordbeskyttet. Etter intervjuene, noterte jeg mine umiddelbare inntrykk. Intervjuene ble så transkribert i sin helhet så fort jeg hadde mulighet til det. Jeg bestrebet meg på å gjengi alle ytringer så korrekt som mulig og registrerte også pauser, intonasjon, emosjonelle uttrykk og nonverbale gester. Alle ord og emosjonelle uttrykk ble skrevet ned. For å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt i transkriberingen, hørte jeg igjennom hvert intervju tre ganger og kontrollerte mot det jeg hadde skrevet. For ledelsens vedkommende sendte jeg de ferdig transkriberte intervjuene til gjennomlesing og godkjenning. Alle tre meldte tilbake at de kunne stå inne for det som stod der. Jeg tolker det som et tegn på at de opplever at jeg har oppfattet dem riktig.

Når det gjaldt gruppeintervjuene, benyttet jeg samme transkriberingsmetode, men besluttet at jeg ikke sendte de transkriberte intervjuene til gjennomlesing, ettersom det var flere informanter i samtalen og det var vanskelig å gjengi korrekt hvem som hadde sagt hva. Det var også vanskelig å gjengi hvem som hadde utført nonverbale gester som f. eks nikking.

Arbeidet med transkriberingen opplevde jeg som en viktig del av analysearbeidet, i den forstand at det satte i gang noen umiddelbare tankeprosesser. For meg var det avgjørende både å gjennomføre intervjuene selv og å transkribere dem selv for å kunne få et helhetsinntrykk av samtalene. Kvale (2001) fremhever at dataene i et intervju ikke først og fremst er de transkriberte samtalene, men samtalen slik den opprinnelig fortonet seg i muntlig form. Transkriberingen er egentlig en kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra samtale til skrift. Med dette i tankene, ble det viktig for meg å først og fremst forholde meg til lydopptakene og bruke det transkriberte materialet som støtte. Derfor hørte jeg igjennom lydopptakene flere ganger også etter transkriberingen, da jeg skulle gjøre det formelle analysearbeidet. I

rapporten har jeg fortettet noen av utsagnene til informantene og utelatt pauser, lyder og småord som “eh...”, “tja”, “atte” og “liksom”. Dette først og fremst for å få en mer lesbar tekst, men også fordi Kvale og Brinkmann (2009) har påpekt at bruk av ordrette sitater fra transkriberingene kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale som kan virke stigmatiserende for informantene.

### **3.4.2 Observasjoner**

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen er observasjoner “*detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger samt mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser*” (2010, s. 117). I mange tilfeller kan det å være til stede i en situasjon være den eneste måten forskeren kan skaffe seg kunnskap om og reflektere over hva som egentlig skjer. Det er ikke alltid at kunnskap er formulerbar, og heller ikke sikkert at det informanter sier at de gjør, er det de faktisk gjør. Observasjon som metode gir tilgang til informasjon det kan være vanskelig å få fram ved hjelp av andre metoder, og kan brukes som et supplement til andre metoder for å få utfyllende svar på problemstillingene, spesielt i et etnografisk perspektiv. Det er det siste henseendet som er årsaken til at jeg valgte å bruke observasjon som metode i tillegg til intervjuene. Gjennom observasjoner kunne jeg få svar på forhold som ikke kom så tydelig fram i intervjuene.

#### **3.4.2.1 Framgangsmåte**

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i relevante situasjoner og registrerer sine sanseinntrykk, først og fremst ved å se og lytte. For at det jeg så og hørte i observasjonene skulle supplere det jeg hadde fått vite i intervjuene og gruppesamtalene, valgte jeg å foreta observasjonene i etterkant av disse. Jeg valgte å observere samhandlingssituasjoner der den formelle ledelsen var involvert, hvor arbeid med kvalitet var tema. Aktørene jeg observerte var slik sett både lærere og lederne.

Etter at jeg hadde fått innsikt i hvordan systemene for kvalitetsarbeidet var på skolen, valgte jeg å observere to sentrale samhandlingsarenaer; et *resultatoppfølgingsmøte* (Se kap. 4.1.3) og et ledermøte. Jeg observerte i det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) refererer til som en *naturlig setting*, det vil si i ordinære situasjoner. I de situasjonene jeg observerte, ga jeg innledningsvis informasjon om hva som var hensikten med undersøkelsen min. Jeg vil karakterisere min rolle som *tilstedeværende observatør*. Det vil si at jeg var åpent til stede i



observasjonssituasjonene, men ikke som deltaker. Det som kan være viktig å være klar over i denne sammenheng, er at jeg ved tidligere anledninger har veiledet enkelte lærerteam på skolen. Derfor kan det hende at enkelte lærere så på meg som en deltakende observatør, til tross for at jeg ikke deltok aktivt i situasjonene. Før observasjonene hadde jeg fått god innsikt i skolens systemer for arbeid med kvalitet, men jeg var likevel usikker på hva jeg ville få se og høre i observasjonssituasjonene. Derfor valgte jeg å bruke en *ustrukturert framgangsmåte* i observasjonene. Da jeg observerte, så jeg at det var spørsmål jeg hadde stilt i intervjuet som jeg fikk bedre informasjon om ved å observere. Spesielt gjaldt dette i forhold til hvordan et resultatoppfølgingsmøte artet seg.

#### **3.4.2.2 Dokumentasjon av observasjoner**

I tillegg til å erfare dataene fra observasjonen og lagre dem i hukommelsen, bør forskeren registrere dataene på en eller annen måte, f. eks ved å skrive ned det som skjer eller ved hjelp av lydopptak (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Jeg ønsket opprinnelig å gjøre opptak av situasjonene, fordi innholdet i samtalene kunne være potensielt interessante for det framtidige analysearbeidet. Av hensyn til at det i flere av situasjonene ble nevnt enkeltelevers navn, valgte jeg å heller å gjøre feltnotater fra det jeg så og hørte underveis. Jeg laget et observasjonsskjema med to kolonner der jeg noterte hva jeg så og hørte i den ene kolonnen og hva jeg fortolket disse som på den andre siden. Dersom jeg hørte noen sitater jeg ville ha med i analysegrunnlaget, skrev jeg dem ned underveis.

#### **3.4.3 Spørreundersøkelsen**

Resultatene fra en spørreundersøkelse om medarbeiderskap som kommunen hadde initiert og gjennomført tidligere i skoleåret ble også brukt som datagrunnlag i denne studien. Ettersom jeg ikke har deltatt i verken utforming av undersøkelsen eller innsamling av data, gjør jeg i dette kapitlet kort rede for undersøkelsens utforming dennes kvalitet i forhold til hvordan de skal brukes for å belyse problemstillingen for min undersøkelse.

##### **3.4.3.1 Undersøkelsens utforming**

Undersøkelsen, som har navnet LedMed, er et verktøy for å kartlegge medarbeiderskap i bedrifter (TeamWork, 2011). Medarbeiderskap handler om hvordan ansattes arbeidsglede og

engasjement kan få betydning for bedriftens resultater og arbeidsmiljø (TeamWork, 2011). Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen baserer seg hovedsakelig på Tengblads forskning om medarbeiderskap (2003). Med utgangspunkt i denne forskningen er undersøkelsen delt i to deler. Del 1 beskriver de forhold som gjelder medarbeidere og leder. Der er det satt opp fire dimensjoner for måling av medarbeiderskap: *Arbeidsglede og engasjement*, *Åpenhet og tillit*, *Fellesskap og samarbeid* og *Ansvarlighet og initiativ*. Del 2 er en tilbakemelding på lederskap. I denne delen er dimensjonene *Styring og struktur* og *Motiverende ledelse*. I tillegg måles det forpliktende samspillet mellom leder og medarbeidere.

Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk og anonymt og ble besvart av hele skolens personale. Det skisseres at en gjennomsnittlig totalindeks for svarene i undersøkelsen bør ligge mellom 75 og 85. En totalindeks over 85 betegnes som veldig bra, mens en skår under 70 viser at det er stort behov for utvikling.

#### **3.4.3.2 Kvaliteten på undersøkelsen**

Spørsmålene i undersøkelsen er utformet på bakgrunn av forskning om medarbeiderskap, først og fremst ved Göteborgs Universitet (Tengblad, 2003; Irfaeya, 2008). I håndboken som er utarbeidet for brukerne er hvert hovedområde beskrevet med henvisning til forskning. Datagrunnlaget for utformingen av spørreskjemaet er basert på 4806 svar fra respondenter i ulike bransjer og virksomheter. Utviklerne av skjemaet har benyttet faktoranalyse og Chronbachs alpha ( $\alpha$ ) for å finne ut både hvor sterkt hvert utsagn bidrar til å belyse hovedkategoriene og hvor sterkt de bidrar til å belyse helheten, altså medarbeiderskap, som fenomen. Undersøkelsen har en Chronbachs alpha på  $\alpha 0,948$ .

Etttersom jeg ikke selv har utformet eller gjennomført denne undersøkelsen, har jeg valgt å diskutere kvaliteten av denne for seg. I det videre diskuterer jeg derfor kun kvaliteten av de kvalitative dataene jeg selv har samlet inn.

### **3.5 Kvalitet**

Skjervheim (1976) har påpekt at samfunnsforskeren er en deltaker i det sosiale samfunnet, og følgelig ikke kan være en tilskuer til det han studerer. De data som registreres av forskeren vil

derfor alltid være selektive representasjoner av virkeligheten (Wadel, 1991). Hvordan kan vi da vite hva som er god kvalitet på en undersøkelse? Hvordan vet vi at vi har undersøkt det vi hadde planer om å undersøke? Og hvor pålitelige kan vi anse dataene som?

Hva som menes med god kvalitet i forskningsundersøkelser, er det delte meninger om. Spesielt handler uenigheten om en kan bruke de samme kvalitetskriteriene i vurdering av kvantitative og kvalitative undersøkelser. I følge både Grønmo (2004) og Kvale (2001) handler kvalitet i samfunnsvitenskapelige studier først og fremst om hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått og hvordan dataene er bearbeidet. Det handler om at forskeren gjør et godt håndverk for å avdekke og motvirke det som kan fremstå som trusler mot kvaliteten (Kvale, 2001).

### 3.5.1 Validitet

Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver at validitet, eller gyldighet, handler om *“i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”* (2010, s. 230). For denne undersøkelsens vedkommende betyr det; hvordan vet jeg at spørsmålene jeg har stilt og de observasjonene jeg har gjort svarer på problemstillingen? Hvordan kan datamaterialet gi informasjon om ledelsespraksisen på nettopp denne skolen? I denne undersøkelsen finnes det ikke noe fasitsvar på disse spørsmålene, nettopp fordi undersøkelsene som er gjort er av kvalitativ art.

Kvale (2001) påpeker at dersom man skal avgjøre en kvalitativ undersøkelses validitet, er det avgjørende å ha en teoretisk kompetanse innenfor det feltet en undersøker. Hvis en uttalelse skal tolkes innenfor en teoretisk kontekst, vil gyldigheten av denne tolkningen være avhengig av hvorvidt teorien gjelder for det feltet som studeres, og hvorvidt tolkningene er logiske i forhold til teorien. Gjennom de siste årenes studier i Utdanningsledelse og gjennom mitt arbeid, har jeg fått tilgang til mye kunnskap om kvalitet og læring i skolen som organisasjon. Likevel går det ingen direkte vei fra å kunne noe om et emne til å vite at man har utformet spørsmål og foretatt utvelgelser i observasjoner som svarer på problemstillingen. Da jeg skulle utforme intervjuguiden satte jeg opp en oversikt over hvilke teoretiske emner jeg ønsket å knytte spørsmålene til. Dette gjorde jeg både for at jeg skulle få oversikt over hva jeg ville spørre om, men også for at spørsmålenes teoretiske validitet kunne bli synliggjort.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål	Teoretisk validitet
Innledning generelt om "Kvalitet i skolen"	<b>Hva forbinder dere med "kvalitet i skolen"?</b>	- <i>Smalt/bredt kvalitetsbegrep</i>
	- Hva er målet med å vurdere kvaliteten i skolen?	- <i>Øke læringsutbytte (elever &amp; lærere)</i> - <i>Hva slags ansvarlighet spores?</i> - <i>Profesjonell/byråkratisk</i>
	- Hva er deres tanker om det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet?	- <i>Nyttig informasjon?</i> - <i>Har de tro på det?</i> - <i>Hva slags ansvarlighet spores?</i>
	- Hvem har ansvaret for kvaliteten i skolen	- <i>Hva slags ansvarlighet spores?</i> - <i>Omsorg for læringsresultater</i> - <i>Vilje</i>
<b>1) Hvilke systemer og strukturer for kvalitetsarbeidet finnes på skolen?</b>	<b>Fortell om hvordan arbeidet med å følge opp resultater fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver foregår.</b>	
	- Rutiner/systemer – hva, når, hvordan?	
	- Planer, dokumenter?	- <i>Forpliktende for hele organisasjonen?</i>
	- Informasjonsgrunnlag	- <i>Hvordan kombineres intern/ekstern informasjon?</i> - <i>Lærernes suppleringer?</i> - <i>Helhetlig tilnærming</i>
<b>2) Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?</b>	<b>Hvordan opplever dere</b>	- <i>Wells' læringsyklus?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultatoppfølgingsmøtene?</li> <li>• Teammøtene?</li> </ul>	
	- Ledelsens rolle?	- <i>Er til stede?</i> - <i>Involvering?</i> - <i>Styring?</i> - <i>Støtte/tilrettelegging praktisk?</i> - <i>Ulike roller i lederteamet?</i> - <i>Løse/tette koblinger</i>
	- Lærernes/teamenes rolle?	- <i>Eierskap?</i> - <i>Samarbeid?</i> - <i>Didaktisk refleksjon?</i> - <i>Praksisfellesskap?</i> - <i>Distribuert</i> - <i>Ansvarliggjøres lærerne?</i>
	- Plangruppas rolle?	- <i>Distribuert ledelse</i>
	• Hvilken betydning har disse prosessene for <u>elevenes</u> læring?	- <i>Betydning for undervisningspraksisen?</i> - <i>Bidrar det til læring?</i> - <i>Omsorg for læringsresultater</i>
	• Hvilken betydning har disse prosessene for deres <u>lærerkollegiets</u> læring?	- <i>Reflekterte praktikere</i> - <i>Individuell/kollektiv læring</i>
	• Hvilken betydning har disse prosessene for deres opplevelse av <u>profesjonalitet</u> ?	- <i>Fruktbare prosesser?</i> - <i>Aktive subjekter</i> - <i>Handlingsrom</i> - <i>Profesjonell ansvarlighet</i>

<b>3) Hva kjennetegner ledelsens holdninger, verdier og strategier?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke <u>krav</u> og <u>forventninger</u> har ledelsen i arbeidet med kvalitetsutvikling?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Tydelig ledelse?</i></li> <li><i>Løse/tette koblinger</i></li> <li><i>Makt</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I hvilken grad har ledelsen <u>innsikt</u> i og <u>påvirkning</u> av det som skjer med arbeidet med kvalitetsutvikling? (planer/praksis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Planlegging/Iverksetting?</i></li> <li><i>Støttestrukturer?</i></li> <li><i>Inspirasjon?</i></li> <li><i>Løse/tette koblinger</i></li> <li><i>Utgangspunkt i hverdagsproblemer</i></li> <li><i>Utfordrer de skjulte kontraktene?</i></li> <li><i>Makt og legitimitet</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Hvilken betydning</u> har ledelsens rolle/handlinger i kvalitetsarbeidet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Hvor viktig er ledelsen?</i></li> <li><i>Makt og legitimitet</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I hvilken grad framstår kvalitetsarbeidet som en <u>felles plattform</u> for skolen/lærerkollegiet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>En del av skolens kultur?</i></li> <li><i>Lederinitierte handlinger versus skolens kultur</i></li> <li><i>Makt og tillit</i></li> </ul>
<b>Annet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Er det noe dere har lyst til å tilføye?</li> </ul>	

**Tabell 3.1:** Oversikt over spørsmålenes teoretiske validitet

### 3.5.2 Troverdighet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om nøyaktigheten i innsamlingsprosessen; om et resultat vil bli det samme hvis undersøkelsen blir gjentatt. I kvalitative undersøkelser er det vanskelig å teste datas reliabilitet, fordi dataene som blir samlet inn er situasjonsbestemte, både i forhold til hvem som er informanter og hvem som er forsker. Postholm (2005) følger opp dette når hun skriver at forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det er forskeren som skal tolke dataene innenfor sin egen erfaringsbakgrunn, og ingen andre kan gjøre dette på samme måte.

Thagaard (2003) skriver at det i kvalitative studier derfor er mer nærliggende å erstatte begrepet reliabilitet med "troverdighet": "*Troverdighet noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte*" (2003, s. 21). For å sikre troverdigheten, er det viktig at forskeren forsøker å gi en åpen og detaljert beskrivelse av framgangsmåten for forskningsprosessen, slik at andre kan spore de metodene som har vært benyttet. Yin (1994) skriver at man i denne

sammenheng må bestrebe seg på: “[...] *to conduct research as if someone were always looking over your shoulder*” (1994, s. 37).

### **3.5.2.1 Forskereffekten**

En av de største truslene mot dataenes pålitelighet, er *forskereffekten*. Det vil si at forskeren og det faktum at informantene blir “forskert på” kan påvirke det som studeres. I observasjonssituasjonene forsøkte jeg å avdramatisere at jeg var til stede, og sa så lite som mulig underveis. Jeg oppfattet at de etter en tid glemte at jeg var til stede. Likevel er det en viss fare for at enkelte personer har oppført seg annerledes med meg til stede enn de ville gjort hvis jeg ikke var det.

I intervjuene er den største trusselen at informantene svarer det de tror forskeren vil høre. Dette forsøkte jeg å unngå ved å stille åpne spørsmål der det ikke kom tydelig fram hva jeg egentlig var ute etter. Jeg opplevde flere ganger at jeg måtte stille 3-4 oppfølgingsspørsmål for å få svar på det jeg ønsket å vite. Da jeg gikk igjennom det transkriberte materialet, oppdaget jeg at jeg av og til stilte oppfølgingsspørsmål som kunne virke ledende (Grønmo, 2004). Kvale (2001) skriver at ledende spørsmål i det kvalitative forskningsintervjuet kan være velegnet for å kontrollere intervjuvarenes reliabilitet, samt for å verifisere forskerens tolkninger. Jeg vurderer det slik at de ledende spørsmålene ikke truer undersøkelsens reliabilitet i betydelig grad, og at de heller kan ansees som et uttrykk for at jeg som forsker fikk klarhet i hva informantene egentlig mente med utsagnene, og følgelig et mer reliabelt tolkningsgrunnlag.

### **3.5.2.2 Min rolle som forsker**

Når forskeren er det viktigste instrumentet i sine undersøkelser, er det avgjørende at forskeren er bevisst sin egen subjektivitet, med de fordeler og ulemper det kan medføre (Postholm, 2005). At jeg kjenner enkelte av informantene, kan også ha hatt en innvirkning på informantenes svar og aktørenes handlinger i observasjonssituasjonen. Spesielt gjelder dette i forhold til den ene inspektøren som jeg har samarbeidet med tidligere. Ved gjennomgang av lydopptakene og det transkriberte materialet, oppdaget jeg at jeg fikk færre utfyllende setninger fra henne enn fra de andre informantene. Det kan være at vi gjennom vårt tidligere samarbeid har utviklet et felles språk og en felles forståelse om blant annet kvalitet som tema,

og at jeg ubevisst har avbrutt henne nonverbalt med nikk og øyebevegelser som har gjort at hun ikke fullførte setningene.

Kvale (2001) ser det som en styrke at forskeren har personlig kjennskap til feltet når han skal forsøke å få innsikt og forståelse i det som blir undersøkt. Samtidig kan det by på flere utfordringer. Når en skal observere et fagområde en har stor interesse og engasjement for, er det også en fare for at forskeren lar seg påvirke av egne erfaringer og holdninger, og forsøker å tilfredsstille en egen forforståelse av temaet. Da kan forskeren gjøre registreringsfeil, det vil si at forskeren bevisst eller ubevisst gjør vurderinger av hva som skal tas med og ikke. Dette kalles *forskerbias*. Med det samme utgangspunktet er det også en fare for å “go native” i observasjonssituasjonene, i den forstand at forskeren blir så engasjert at den glemmer sin rolle som forsker, mister fokus på målet.

Ettersom temaet for undersøkelsen er et fagfelt jeg har stor interesse for, og også arbeider med til daglig, er det en mulighet for at mitt engasjement, erfaringer og holdninger kan ha hatt en påvirkning, både i intervjusituasjonene, observasjonene og tolkningen av dataene. Jeg forsøkte å være meg bevisst denne faren underveis gjennom både intervjuer og observasjoner, spesielt ved å ikke blande meg inn i observasjonssituasjonene og bestrebe meg på å viderefremme tykke beskrivelser. I intervjuene forsøkte jeg å forhindre både forskerbias og å “go native” ved å holde meg til intervjuguiden, der informantene fikk snakke fritt, og stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på om jeg hadde forstått informantene riktig. Jeg har også beskrevet alle beslutninger og handlinger i prosessen grundig, slik at det skal være mulig for leseren å følge og vurdere dem.

Ved observasjoner er det også en fare for *observatørsmitte*, at forskeren tilpasser det han har observert i første del av observasjonene til resten av det han ser. Generelt kan det også være en *reliabilitetssvakhet* i observasjoner i den forstand at forskeren sløves etter hvert som observasjonene drøyer ut i tid, og at data fra slutten av observasjonen kan ansees som mindre reliable enn data fra begynnelsen av observasjonen. Jeg forsøkte å forhindre dette ved å ha korte observasjonssekvenser og hele tiden ha som mål at jeg skulle registrere atferd som dreide seg rundt problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

De empiriske funnene er svært enhetlige og tilsynelatende rosenrøde. At et utfordrende tema som kvalitetsvurdering oppleves som entydig positivt kan virke noe unaturlig for den som har

oppholdt seg en stund i skolen, eller orientert seg i kvalitetsdebatten i mediene de siste årene. I den forbindelse ser jeg det som en styrke for troverdigheten av mine funn at jeg har benyttet meg av flere metoder i datainnsamlingsprosessen (Lincoln & Guba, 1985). Spesielt kom de kvantitative dataene fra Medarbeiderskapsundersøkelsen til nytte som et supplement til mine kvalitative, fortolkende empiriske funn.

Lincoln og Guba (1985) skriver også at en annen måte å styrke undersøkelsens troverdighet på, er å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene. Jeg forsøkte å tilstrebe dette ved å sende de ferdig transkriberte intervjuene til ledelsen for gjennomsyn. At jeg ikke fikk noen kommentarer eller endringer på dette, kan være med på å øke troverdigheten i denne undersøkelsen. Min vurdering er at dataene fra intervjuene, observasjonene og spørreundersøkelsen passer godt sammen og danner et helhetlig bilde av det som studeres. At funnene mine understøttes av annen litteratur og informantenes gjennomgang, mener jeg styrker påliteligheten i undersøkelsen.

### 3.5.3 Overførbarhet

Målet med all forskning er å kunne si noe om virkeligheten, utover det utsnittet av data man har samlet inn. I kvalitativ forskning er det ikke et mål å generalisere i den forstand at man ønsker å overføre kunnskap fra en forskningsundersøkelse til en annen. Målet i kvalitative undersøkelser er å kunne gi beskrivelser og fortolkninger som kan være nyttige på andre områder enn det man har forsket på. Slik sett, snakker en om *overførbarhet* framfor generalisering ved kvalitative undersøkelser (Kvale, 2001).

Formålet i denne studien har ikke vært å generalisere. Både fordi studiens design ikke danner grunnlag for det, men også fordi forskning om skoleledelse konkluderer med at ulike historiske og kulturelle kontekster gir ulike utgangspunkt for ledelse (Day & Leithwood, 2007; Day et al., 2009; Møller et al., 2007). Formålet har vært å få innblikk i de menneskelige handlingene på akkurat denne skolen. Kvale (2001) presenterer *det som kunne være* som en type generaliseringsmål. Han henviser til Donmoyer (1990) som mener at man gjennom å presentere f. eks casestudier kan hjelpe lesere til å se muligheter, forstå og få utvidet kunnskap om eksisterende praksiser og indikere mulige valg for egen praksis. Også Kalleberg (1996) mener at det er et stort overføringspotensiale i kvalitative studier, og henviser til sosiologen



Robert K. Merton som skriver: “*Det er mer å lære av det ene vellykkede [eksperimentet] enn av de mange mislykkede. Et eneste vellykket eksperiment beviser at det kan gjøres*” (Siteret fra Merton, 1968, s. 490 i Kalleberg, 1996, s. 65).

### **3.6 Etiske vurderinger**

I en forskningsprosess er det vesentlig å følge noen etiske prinsipper og retningslinjer. Forskeren har både et ansvar for sine intervjupersoner og et vitenskapelig ansvar overfor profesjonen ved at prosjektet produserer kunnskap av verdi og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig. Å forske på mennesker medfører et særlig ansvar for forskeren, der fokus på etiske problemstillinger vil være sentrale i alle ledd. I det videre velger jeg å ta utgangspunkt i tre vilkår som Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som viktige i kvalitative undersøkelser; informert samtykke, konfidensialitet og personlige konsekvenser.

*Informert samtykke* innebærer at informantene vet hva de har sagt ja til å delta i. De må bli gjort oppmerksom på hva formålet med studien er, og hvilke fordeler og ulemper det vil medføre ved å delta. Samtykket innebærer at det er frivillig å delta, og at informantene har mulighet til å trekke seg underveis, uten at det får noen negative konsekvenser for dem. I forkant av datainnsamlingen, kontaktet jeg skolen og informerte hvilket område jeg ønsket å belyse og hvordan min foreløpige problemstilling lød. Jeg sendte også et informasjonsskriv til de som skulle være informanter på e-post i forkant av intervjuene, som de skrev under på (Vedlegg 1 og 2). Før hvert intervju gjentok jeg temaet for undersøkelsen og presiserte at deltakelsen var frivillig, og at informantene kunne trekke deltakelsen sin når som helst og uten grunn. Jeg presiserte også at det var frivillig for lærerne og lederne å ha meg til stede som observatør.

At alle data som kommer fram i en undersøkelse skal behandles *konfidensielt*, er et sentralt etisk prinsipp for kvalitative undersøkelser der det blir utlevert personopplysninger. Jeg har anonymisert både kommune, skole og personer i teksten. Ettersom dataene ble anonymisert, har jeg ikke meldt prosjektet til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I informasjonsskrivet gjorde jeg det klart for informantene at alt datamateriale under arbeidet med analysen vil være utilgjengelig for andre enn meg selv og min veileder, i tillegg til at det ville bli slettet etter at oppgaven var fullført. Dette gjentok jeg også i oppstarten av hvert intervju.

Et annet henseende når det gjelder konfidensialitet er at jeg gjennom lesing av dokumenter og observasjon har fått tilgang til sensitive opplysninger om elever. Dette er informasjon som ikke er relevant for problemstillingen, men som nødvendigvis måtte komme meg for øre, ettersom jeg observerte situasjoner der nettopp vurdering av elevers læringsutbytte og iverksetting av tiltak ble diskutert. Det var altså ikke de spesifikke elevene og deres læringsutbytte jeg var interessert i å dokumentere, men prosessene som foregikk i arbeidet med å diskutere det. Dette er opplysninger jeg har taushetsplikt for, men det gjorde at jeg f. eks valgte å ikke bruke lydopptak under observasjonene, i frykt for at informasjonen om elever skulle komme på avveie. I kapittel 4 er det utskrift av dialogen i et resultatoppfølgingsmøte der navn på elever og dere utfordringer kommer fram. Av hensyn til personvernet til elevene, har jeg endret på flere av detaljene som f. eks kjønn, navn, og klassetrinn, slik at det ikke skal være mulig å spore det tilbake til enkeltelever. Rektor på caseskolen har lest teksten og godkjent at teksten ivaretar elevenes anonymitet slik den er utformet. Dialogen som fremstilles er derfor litt avvikende i forhold til hva som ordrett ble sagt. Jeg vurderer det likevel dit hen at jeg får fram budskapet i dialogene slik de framstår, og at hensynet til elevenes personvern er viktigere enn at samtalen blir gjengitt ordrett. Underveis i prosessen har jeg oppbevart notater og andre dokumenter i et låsbart skap og lydopptak med passordbeskyttelse på min telefon.

Av og til kan enkeltpersoners deltakelse i undersøkelser få noen *personlige konsekvenser* i form av fordeler eller ulemper. Ettersom undersøkelsen baserer seg på opplysninger på én skole, og flere av informantene har gitt uttrykk for at de ønsker å lese rapporten, har jeg, med fare for å kunne spore uttalelser tilbake til enkeltpersoner, bevisst kalt alle informanter for “hun” og latt være å kommentere trinnet lærerne underviser på. Når det er sagt, tror jeg ikke at verken problemstillingen eller dataene fra intervjuene og observasjonene slik de fremkommer i rapporten påfører noen av informantene eller andre noen negative personlige konsekvenser.

### **3.7 Analyse av data**

Kvale (2001) påpeker at det finnes mange måter å bearbeide og analysere kvalitative data på. Det har blitt utviklet en rekke analysemetoder for kvalitative data, men til syvende og sist, er det forskeren selv som må finne den måten det passer best å analysere materialet på. Et viktig

premiss er at dataene må bearbejdes slik at de er lette å forstå for leseren, og at leseren lett kan følge forskerens arbeid.

Befring (2002) deler analyseprosessen inn i fire deler. Første del innebærer å synliggjøre de data som er hentet inn, først og fremst ved hjelp av transkribering i intervjuene og ved å ta notater i observasjonene. Neste fase handler om klargjøring av materialet. Dette handler om å fjerne overflødig informasjon, og forsøke å få tak i hvilke deler av informasjonen som er relevant for problemstillingen. Den tredje fasen innebærer det Kvale (2001) kaller “den egentlige analysen”, der forskeren forsøker å få tak i intervjupersonenes meninger. Dette kan gjøres ved f. eks å fortette utsagnene, kategorisere, tolke eller bruke ad-hoc-metoder. Den siste fasen innebærer tolkningen av materialet, der en forsøker å fange opp typiske fellestrekk og spesielle egenskaper ved fenomenet (Befring, 2002).

### **3.7.1 Fremgangsmåte for intervjuene**

Kvale (2001) skriver at analyseprosessen starter i selve intervjusituasjonen. Umiddelbart etter intervjuene, satte jeg meg ned for å skrive ned de inntrykkene jeg hadde dannet meg underveis. Allerede her merket jeg at jeg dannet meg et inntrykk av hva fellestrekkene ved informantenes uttalelser var.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, leste jeg igjennom alle intervjuene for å få en oversikt over hva som hadde blitt sagt. Underveis tok jeg noen notater og satte strek under enkelte sitater. Deretter leste jeg alle intervjuene på nytt, og kodet sitatene som jeg oppfattet som relevante for problemstillingen med fire ulike farger, alt etter hvilket forskningsspørsmål de hørte inn under. Dersom noen sitater kunne plasseres innen to forskningsspørsmål, brukte jeg to farger. Denne prosessen kan sammenlignes med det Befring (2002) kaller klargjøring av materialet. I det videre arbeidet var det veldig oversiktlig å finne tilbake til sitater når jeg visste hvilken farge jeg skulle lete etter. At jeg hadde delt inn intervjuguiden etter forskningsspørsmålene gjorde det også lettere for meg å finne fram i de transkriberte tekstene.

I den neste fasen, forsøkte jeg å plassere sitatene der de hørte til i intervjuguiden. Dette var en utfordrende oppgave, fordi mange av sitatene omhandlet flere av forskningsspørsmålene samtidig. Allerede etter å ha plassert sitatene fra ett intervju, så jeg at dette ble et for stort dokument til at jeg klarte å få oversikt. Jeg skiftet derfor strategi. I stedet foretok jeg en

stikkordsvis sammenfatning av informantenes uttalelser til hvert av forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte her å finne ut hvor hovedtyngden av svarene lå, slik at jeg kunne få en formening om hvilke områder som ville bli utgangspunktet for analysen. Ut ifra dette laget jeg noen kategorier.

Med utgangspunkt i intervjuguiden og de kategoriene jeg hadde utarbeidet, laget jeg derfor en matrise med kategorier innenfor hvert av forskningsspørsmålene, og plasserte så sitater som passet inn der. Dersom det var noen sitater som passet flere steder, plasserte jeg dem på begge stedene. For å huske hvem som hadde sagt hva, slik at jeg kunne finne tilbake til sitatene dersom jeg trengte det, ga jeg hver av informantene fargekoder. Her er et utsnitt av matrisen:

<b>Forskingsspørsmål 2: Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?</b>	
<b>Kategori</b>	<b>Sitat fra intervjuer</b>
Informasjonsgrunnlag	<p><i>“Altså, jeg er så gammel at jeg er vant til det synsing-systemet som vi hadde før. Hvor vi synset mye og ikke hadde noen harde fakta. De harde faktaene hjelper oss, men så har vi jo også en ryggmargsfølelse som betyr veldig mye. Noen ganger bekrefter resultatene det vi føler, noen ganger får vi oss en overraskelse, og noen ganger så kan vi bare ikke tro det. Og da undersøker vi på en annen måte.”</i></p> <p><i>”Du kan si det at.. hva kan vi lese ut av en prøve? Har du alt riktig, så beskriver det ingenting om hvor flink du faktisk er. Og motsatt fall: Prøveklasse 3 på en M4-prøve for en 4. klassing behøver ikke å være dårlig, så fremt at det barnet har gått fra et helt annet sted og er på vei oppover. Så tall er ikke tall. Vi må ned og lete i hva som ligger bak.”</i></p> <p><i>”Det er ikke bare resultatene som teller. Det kan også være bekymringer generelt som de selv ikke har noen prøve på, men bare en magesfølelse, da, eller bekymring som de har om lekser eller arbeid på skolen og sånne ting.”[...]</i></p>

**Tabell 3.2:** Matrise av kategorier og sitater

### 3.7.2 Fremgangsmåte for observasjonene

Slik jeg har gjort rede for over, dokumenterte jeg observasjonene i et observasjonsskjema der jeg på den ene siden skrev hva jeg så og den andre siden hva jeg tenkte om det jeg så.

Ettersom jeg valgte en ustrukturert framgangsmåte i observasjonene, måtte jeg i etterkant av observasjonene plassere disse til hvert av forskningsspørsmålene. Jeg føyet derfor til en

kolonne i matrisen jeg hadde laget for intervjuene og noterte hva jeg hadde observert der. Det kunne f. eks se slik ut:

<b>Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?</b>		
<b>Kategori</b>	<b>Sitat fra intervjuer</b>	<b>Observasjoner</b>
Informasjonsgrunnlag	<i>“Altså, jeg er så gammel at jeg er vant til det synsing-systemet som vi hadde før. Hvor vi synset mye og ikke hadde noen harde fakta. De harde faktaene hjelper oss, men så har vi jo også en ryggmargsfølelse som betyr veldig mye. Noen ganger bekrefter resultatene det vi føler, noen ganger får vi oss en overraskelse, og noen ganger så kan vi bare ikke tro det. Og da undersøker vi på en annen måte.”[...]</i>	Tallene fra kartleggingsprøvene er utgangspunktet for bekymringen, men lærernes kvalitative beskrivelser brukes i større grad for å supplere tallene.

**Tabell 3.3:** Matrise av kategorier, sitater og observasjoner

Innenfor de kategoriene det fantes data fra Medarbeiderskapsundersøkelsen, ble disse også tatt med i en egen kolonne.

### 3.7.3 Tolkning av data

Etter kodingsprosessen var neste skritt tolkning av data. Under tolkningsprosessen tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) tre ulike tolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. I tolkningskonteksten *selvforståelse*, forsøker tolkeren å formulere hva han har oppfattet gjennom intervjuene, basert på sin egen selvforståelse. Dersom tolkeren skal bruke *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, går tolkningen litt lenger og forholder seg innen konteksten av det som er en allment fornuftig tolkning. Tolkningen har en bredere forståelsesramme og kan tolke både det som blir sagt eller personen som sier det. Når tolkeren bruker en teoretisk forståelse, bruker han en teoretisk referanseramme for å trekke slutninger, og vil gå lenger enn å bruke sin egen selvforståelse og en allmenn forståelse. I tolkningen ønsket jeg å se hvorvidt datamaterialet jeg hadde kunne knyttes opp mot en teoretisk referanseramme. At jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og at jeg hadde knyttet disse til teori (Se kap. 3.5.1), gjorde det lettere for meg å knytte empirien til teorien.

Dalen (2004) skriver at analyseprosessen handler om å løfte materialet fra en beskrivende form til en mer fortolkende form, og finne ut hva som er det egentlige budskapet. For å få til dette må forskeren bruke både informantenes egne uttrykk og de tre tolkningskontekstene. Jeg har forsøkt å bruke både min personlige, en allmenn kritisk sunn fornuft og et teoretisk utgangspunkt når jeg har gjort tolkningene. Med utgangspunkt i matrisene jeg hadde laget for å analysere intervjuene og observasjonene, føyet jeg til to kolonner; en kolonne med hva jeg tolket og en kolonne med hvilken teori jeg kunne knytte dette til.

<b>Forskningsspørsmål2: Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?</b>				
<b>Kategori</b>	<b>Sitat fra intervjuer</b>	<b>Observasjoner</b>	<b>Min tolkning</b>	<b>Teoretisk ramme</b>
Informasjonsgrunnlag	<i>“Altså, jeg er så gammel at jeg er vant til det synsing-systemet som vi hadde før. Hvor vi synset mye og ikke hadde noen harde fakta [...]”[...]</i>	Tallene fra kartleggingsprøvene er utgangspunktet for bekymringen, men lærernes kvalitative beskrivelser brukes i større grad for å supplere tallene.	De bruker både kvalitative og kvantitative data. Lærernes beskrivelser har størst betydning. De har en helhetlig tilnærming.	<b>Roald (2010)</b> (bred tilnærming til kvalitetsarbeidet, intern/ekstern informasjon) <b>O’Day (2002)</b> (utnytte lærernes profesjonelle kunnskaper)

**Tabell 3.4:** Matrise av kategorier, sitater, observasjoner, tolkning og teoretisk referanse

I analysearbeidet har jeg opplevd at jeg har vært deltaker i en hermeneutisk sirkel, der jeg vekselvis har beveget meg mellom helhet og deler; mellom dataene, de teoretiske perspektivene og min egen forforståelse. I tillegg til matrisene jeg satte opp, gjorde særlig det at jeg lyttet til de muntlige opptakene flere ganger underveis i analysearbeidet at jeg analyserte og tolket i flere omganger.

### 3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for de forskningsmetodiske valg jeg har tatt i forskningsprosessen, med det siktemål at de arbeidet jeg har gjort skal være transparent.

## 4 Analyse

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å analysere de dataene jeg har samlet inn, og sammenligne dette med relevant forskning, som blant annet er omtalt i kapittel 2. Dette kapittelet er delt inn i fire underkapitler. Hvert av kapitlene er relatert til hvert sitt forskningsspørsmål.

### 4.1 Kvalitetssystemet på Berg skole

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke systemer og strukturer som finnes for kvalitetsarbeidet på Berg skole. Informasjonen som kommer fram her blir kun behandlet på et deskriptivt grunnlag og danner bakgrunnen for de tre etterfølgende kapitlene.

#### 4.1.1 Personalressurser

Berg skoles pedagogiske personale er organisert i *lærerteam*, bestående av de lærerne som underviser på samme klassetrinn. Ved skolen er det 7 lærerteam, med 4-6 pedagoger på hvert trinn. Teamene består av kontaktlærerne og en *forsterketlærer*. Forsterketlæreren har ansvar for *forsterket opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det vil si at denne læreren har hovedfokus på elever som av ulike årsaker ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Forsterketlærerressursen skal fange opp de elevene som blir referert til som *gråsoneelever*, i den forstand at de har behov for ekstra hjelp i spesifikke fagområder, men ikke har fått innvilget spesialundervisning. Skolen har gjort det slik at forsterketlæreren også har all spesialundervisning på trinnet. I tillegg til å få oppfølging fra ledelsen gjennom det teamet de tilhører, får alle forsterketlærerne på skolen oppfølging i form av opplæring og veiledning av en av inspektørene ca. en gang i måneden. Dette foregår både gjennom fellesmøter for forsterketlærere og gjennom individuell veiledning.

Ledelsen, som består av rektor og to inspektører, har delt ansvaret med å følge opp teamene mellom seg. Dette innebærer blant annet at de selv har flere timer fast undervisning på dette trinnet, deltar på teammøter ukentlig, og har ansvaret for å følge opp elevenes resultater.

Rektor sier:

Tanken er at vi skal være nok i klasserommet for å se den opplæringen som elevene faktisk får på de trinnene vi følger opp, slik at vi kan få innblikk i hva som fremmer og hva som hemmer læringen deres.

Lederne fungerer også som ledelsens kontaktperson for foreldrene til elevene på det aktuelle trinnet.

#### **4.1.2 Kjennetegn på kvalitet: målark og kontrollstasjoner**

Utgangspunktet for kvalitetsarbeidet har vært å få klarhet i hva læreplanen sier om hva det forventes at elevene lærer; hvilke kjennetegn det skal være på kvaliteten i undervisningen. Siden 2004 har personalet ved skolen arbeidet med å utarbeide *målark* for basisfagene norsk, matematikk og engelsk, og sosial kompetanse. Målarkene dekker kompetansemålene i læreplanen, men går på tvers av alderstrinn. Rektor sier i denne sammenheng:

Målarkene utgjør et ganske presist verktøy for hva barna skal lære. Det er ganske fascinerende hvor mye enklere det er å jobbe med å ha kvalitet i undervisningen når man får klare kjennetegn på hva kvalitet er.

Elevene arbeider seg igjennom hvert målark i nivådelte *mestringsgrupper*. Hver av de tre kontaktlærerne har ansvaret for hver sin mestringsgruppe som er organisert på tvers av trinnet. Til målarkene er det utarbeidet *kontrollstasjoner*. Kontrollstasjonene er en liten prøve som tas når mestringsgruppen har fullført et målark, for å kontrollere om elevene har nådd målet de har arbeidet med. Resultatene fra kontrollstasjonene blir analysert av lærerne i teamet, og danner grunnlag for evaluering av sammensetningen av mestringsgruppene.

#### **4.1.3 Systematisk kartlegging og resultatoppfølging**

På skolen foretas det systematisk kartlegging av elevenes ferdigheter i lesing og regning tre ganger i året; høst, vinter og vår. Ledelsen har utarbeidet et årshjul for hvilke kartlegginger som skal tas på hvilket tidspunkt. Kartleggingen som skal tas består både av lokalt initierte prøver, de nasjonalt initierte kartleggingsprøvene for 1. – 3. trinn, nasjonale prøver på 5. trinn og et kartleggingsverktøy for sosial samhandling i hver klasse (Flack, 2010). Nedenfor er et eksempel på hvilke kartlegginger som gjøres på 4. trinn:



Tidspunkt	Norsk	Matematikk	Sosialt
<b>Høst</b> (innen uke 39)	Arbeid med ord/høst Ordkjedetest LUS-protokoll	M3-prøven Alle teller 4	Innblikk
<b>Vinter</b> (innen uke 4)	Arbeid med ord/vinter (eventuelt SL-40) LeseLOS digitalt skjema	Multi 4 halvårsprøve	(Innblikk hvis behov)
<b>Vår</b> (innen uke 19)	Arbeid med ord/vår Kåre Johnsen: Orddiktat Fjorårets nasjonale prøve i lesing LUS-protokoll LeseLOS digitalt skjema	Multi 4 helårsprøve Fjorårets nasjonale prøve i regning Eventuelt M4	

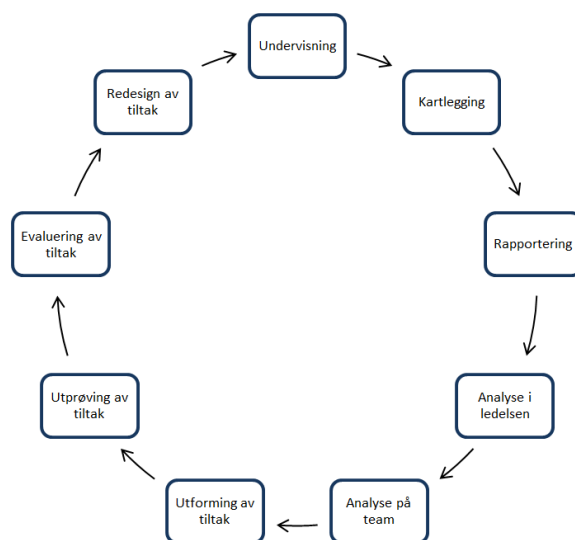
**Tabell 4.1:** Oversikt over kartleggingsprøver på 4. trinn på Berg skole

Når kartleggingsprøvene er tatt, leverer lærerne resultatene til sin kontaktperson i ledelsen. Deretter tolker lederen resultatene, først alene og så i samarbeid med de to andre lederne på et ledermøte. Hver av lederne kaller så inn sine team til et *resultatoppfølgingsmøte*. På dette møtet går lederen igjennom alle elevene sammen med teamet og diskuterer resultatene for hver og en av elevene. Målet er å identifisere hvilke elever lærerne trenger å være ekstra observante på. En av inspektørene forteller:

På resultatoppfølgingsmøtene går vi igjennom resultatene og så sammenligner vi med tidligere resultater. Og hvis Kari har hatt en dupp, så sier vi: “Hva er det med Kari?” Så sier lærerne kanskje: “Nei, vet du hva, dette er ikke noe problem!” og da lar vi det være. Men hvis vi ser at det er noe mystisk med tallene til f. eks “Thomas”, så stopper vi opp på ham og så diskuterer vi og setter opp tiltak. Vi går ikke fra det møtet da før vi har funnet ut forslag og tiltak og hvem som skal gjøre hva for den eleven. Ofte kan det være at vi innkaller til møte med foreldrene, eller at vi oppretter en lesegruppe hvis vi ser det er mange barn som ligger og vipper på LUS-trinn for eksempel. Og så hører vi underveis hvordan det har gått, og så er det ny måling igjen til jul.

Det diskuteres altså hvilke elever som skårer bra, hvem som skårer lavere enn forventet, hvem som skårer høyere enn forventet, hva som er gjort tidligere for å heve elevenes læringsutbytte og hva som kan gjøres videre. I etterkant av møtet lager lederen en oppsummering der det står hvem som skal følge opp hva. Denne oppsummeringen sendes ut til teamet og eventuelle andre personer som er ansvarlige for den videre oppfølgingen (Se kap. 4.2.1). I etterkant av møtet, følger lederen opp de tiltakene som er iverksatt fortløpende på teammøtene. Dersom en har forsøkt å iverksette tiltak og situasjonen ikke har blitt noe

bedre, tar lederen ansvar for å henvende seg til skolens ressursteam som består av pedagogisk psykologisk rådgiver, logoped og helsesøster. Prosessen kan illustreres slik:



**Figur 4.1:** Prosess for kartlegging og iverksetting av tiltak på Berg skole

#### 4.1.4 Fokus fra første skoledag

Lederne forteller at de ved hjelp av vårens kartleggingsresultater hvert skoleår setter av lærerressurser til å følge opp elevene som har behov for ekstra støtte, slik at disse elevene får hjelp med en gang skolen begynner igjen til høsten. På planleggingsdagene i august veileder en av inspektørene forsterketlærerne i forhold til hvilke elever som skal prioriteres ved skolestart, hvilke tiltak som bør settes inn for hver enkelt elev, og hvordan dette kan organiseres. En av inspektørene sier:

Det er ikke sånn at det går fram til høstferien før disse barna får hjelp. Vi vet jo allerede i juni at det er elever som kommer til å trenge ekstra hjelp når de starter skolen i igjen. Og da har vi alt klart til de kommer i august, så de kan hankes inn med én gang. Det er en ganske effektiv skole, må jeg si. Det er ingen forsterketlærere som er sånne radiatorlærere som surrer litt rundt, altså. De begynner, de. Vi er ganske sånn rett på her i forhold til at man kommer i gang raskt. Det er ikke noe hvilehjem, for å si det sånn!

Lederne er også opptatte av at elevene bør kartlegges raskt når de begynner på skolen igjen. Rektor sier: ”Vi har noen veldig sårbare barn i forhold til å skulle være 8-10 uker borte fra ordinær opplæring, og de må vi få opp ganske kjapt opp på starten av året.” At dette foregår i praksis illustreres for eksempel i hva rektor skriver i referatet fra et oppstartsmøte for et av trinnene i begynnelsen av september:

På det nåværende tidspunkt har vi få konkrete resultater til grunn for vår evaluering. Likevel lar vi denne øktens drøfting og refleksjon (+ intuisjon?) ligge til grunn for arbeidet fram til høstferien. Disse oppstartssukene er kjempeviktige mht gråsoneelevene.

#### 4.1.5 Oppfølging underveis i skoleåret

Til tross for at den formelle kartleggingen med etterfølgende resultatoppfølgingsmøte er tre ganger i året, følger lederne elevenes progresjon fortløpende i løpet av skoleåret for å kunne sette inn nødvendige tiltak underveis. Informantene forteller:

Det er ikke sånn ”Ett møte, og så snakkes vi igjen i januar”, liksom. Vi er jo med på teammøtene og snakker om elevene gjennom hele skoleåret, så vi får jo med oss hvordan det går med elevene hele tiden underveis. På teammøtene er det en gjennomgående sak å følge opp det vi snakket om på resultatoppfølgingsmøtet, f. eks: ”Hvordan går det med Per nå? Var det riktig tiltak? Må logopeden inn likevel?” (Inspektør)

Det går lang tid mellom hver kartleggingsprøve, men mellom der kan vi jo komme til [inspektøren] og si at ”Vet du hva, nå ser jeg at her er det ett eller annet som skjer” og da får du også hjelp. Det er ikke sånn at det bare er tre ganger i året fordi vi har kartleggingsprøver tre ganger i året. (Lærer)

#### 4.1.6 Samarbeidsarenaer

Det er flere samarbeidsarenaer mellom lærere og mellom lærere og ledere på skolen. Foruten *resultatoppfølgingsmøtene*, møtes teamene til faste *teammøter* hver uke. Hvert team har valgt en teamleder som møter i skolens *plangruppe*. Plangruppa består av teamlederne, de to inspektørene og rektor, og har møter ca. en gang i måneden. Rektor forteller dette om arbeidet i plangruppa:

Plangruppa følger opp utviklingsplanens målsetninger ved å bringe til bords en gang i måneden hvordan vi jobber med ting. Suksesser og utfordringer. Og så har det blitt et ressursdelingsforum hvor man f. eks sier: ”Oi, det var lurt. Hvordan gjorde dere det? Det kan jeg ta med tilbake til mitt team”. Sånn at det har stort sett vært et organ som har fungert til å dele praksis slik at vi ser at det er en viss overensstemmelse mellom hva trinnene gjør, for da kommer veldig fort sprikene fram. Og eventuelt behovene for videre oppfølging og ikke minst hvor kompetansen ligger.

Mens plangruppa fungerer som en “temperaturmåler” og et ressursdelingsforum i forhold til hvordan utviklingsarbeidet ligger an på hvert trinn, har skolens *utviklingskoordinatorer* en mer overordnet rolle i implementeringen av utviklingsprosjektene ved skolen.

Utviklingskoordinatorerne er to lærere som har timeplanfestet en time i uken til å samarbeide med ledelsen om implementering av skolens endrings- og utviklingsprosjekter. Disse lærerne er også med i plangruppa.

#### **4.1.7 Oppsummering**

Målarkene som skolen har utarbeidet fungerer på mange måter som en veiviser for lærerne i forhold til hva de skal undervise i, og som profesjonelle kriterier og normer for undervisningen (Elmore, 2003). Systemet med kontrollstasjoner, kartleggingsprøver og etterfølgende resultatoppfølgingsmøter er utarbeidet for å ha noen holdepunkter for å vurdere i hvilken grad elevene er på vei mot å nå kompetansemålene for de ulike fagene og hvordan eleven fungerer sosialt. Rektor sier:

“[...] Nå er det noen som sier at grisen blir ikke tyngre om du veier den ofte, men den må i allefall veies for å vite om vi faktisk er på vei mot å nå målene som den norske stat har satt for skolen. Så da er det helt avgjørende at vi har noen sånne stopp i løpet av skoleåret der vi setter opp status: “Hvor er vi nå, og hvor skal vi videre?” For å ha et analysegrunnlag, rett og slett.”

Systemet med forsterketlærerne innebærer at det ikke bare blir kartlagt hvilke elever som har hvilke utfordringer, og at det blir skissert tiltak for disse, men at det også er noen som kan iverksette tiltakene i praksis. At alle trinnene har en slik lærer gjør at det også er rom for at det kan iverksettes tiltak, dersom noen skulle trenge ekstra oppmerksomhet i løpet av skoleåret. I tillegg ser vi at det er opprettet flere samarbeidsarenaer mellom lærerne og mellom lærere og ledere. Kvalitetssystemet fungerer tydelig som en naturlig del av hverdagsrutinene på skolen (Scherp & Scherp, 2007).

## 4.2 Prosessene i kvalitetsarbeidet

For å belyse hva som kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet gjengir jeg først et utsnitt av en samtale i et resultatoppfølgingsmøte<sup>10</sup>, og bruker dette som utgangspunkt for å presentere prosessene som foregår i kvalitetsarbeidet på skolen. Deretter har jeg valgt å drøfte dette i forhold til perspektivene på hvordan et lærende kvalitetsarbeid kan foregå, slik jeg har gjort rede for i kapittel 2.

### 4.2.1 Resultatoppfølgingsmøte på 4. trinn

Resultatoppfølgingsmøtet på 4. trinn skal begynne. Tre kontaktlærere, en forsterketlærer og rektor sitter rundt et bord. Foran seg har lærerne permer med resultater fra flere ulike kartleggingsprøver i lesing og regning og kartlegging av elevenes sosiale atferd. Rektor har en perm med resultater og en skolekatalog med bilder av alle skolens elever framfor seg. Det er en munter stemning i rommet.

Rektor: “Da begynner vi gjennomgangen. Vi begynner med klasse 4A. Den første eleven der jeg er bekymret for, det er “Trine”. Resultatene viser at hun fortsatt leser sakte. Jeg leste i papirene at det er dysleksi i familien. Skal vi gjøre noe mer i forhold til henne? Dere som kjenner henne, hva tenker dere?”

Lærer 1: ”Jeg synes hun får lite utbytte av strevet sitt, altså. Det går veldig sakte.”

Lærer 2: ”Men hvordan er det når hun leser inne i seg?”

Lærer 1: “Hun forstår jo det hun leser, men hun bruker mye tid.”

Lærer 3: ”Har det blitt bedre etter at hun begynte med briller?”

Lærer 1: “Kanskje litt, men jeg er fortsatt bekymret. Hun er jo helt svett når hun er ferdig med å lese, stakkars.”

Lærer 4: “Ja, for hun er jo så flink i de andre fagene. Det må være veldig frustrerende for henne å se at hun strever så mye med lesingen når hun er vant til å få til ting så lett i matte, for eksempel.”

Lærer 3: “Det er i allefall ikke noe problem med konsentrasjonen hennes, hun jobber jo som en helt i de timene jeg har henne!”

Lærer 1: “Ja, det har du rett i!”

(Rektor blar i papirene og sier resultatet fra siste LUS-kartlegging og siste lesekartleggingsprøve)

Rektor: ”Vi kunne eventuelt tatt en LOGOS på henne, men jeg tror vi trenger litt mer oversikt før dette. Kan du [kontaktlærer] ta en ordkjedetest på henne og se på strategiene hun bruker når hun løser oppgavene, så diskuterer vi de resultatene når det er gjort?”

Lærer 1: “Ja, det kan jeg gjøre. I mellomtiden kan hun jo fortsette å være med på lesegruppene med [forsterketlæreren].”

<sup>10</sup>Slik jeg har gjort rede for i kapittel 3, er dette en dialog basert på mine notater, ikke direkte transkribert tekst. Innholdet i samtalen og i oppsummeringen er også endret litt på, for at det ikke skal kunne spores tilbake til enkeltelever.

Rektor: "Fint, da noterer jeg det. Den neste på listen min er Petter. Hva tenker dere om hans resultater?"

Dagen etter møtet, får lærerne tilsendt en oppsummering av det som ble gjennomgått. Her er et utdrag av oppsummeringen:

ELEV:	BEKYMRING:	TILTAK:	ANSVAR:
"Trine"	Se nærmere på spriket mellom lesestrategier og lesekvalitet og det hun presterer i andre fag. Vi vet mor er dyslektiker.	1. Ta en ordkjedetest på henne under nært tilsyn av hennes strategier når hun løser oppgavene. Dette for å få mer informasjon før vi evt. melder henne til LOGOS- kartlegging.	1. Kontaktlærer (bruk gjerne en elevsamtaletime)
"Petter"	Jobber sakte og usammenhengende. Kan minne mye om en "drømmer", men samtidig er han opptatt av å få løst oppgavene. Har svært enkle og uhensiktsmessige lesestrategier. Er det dette som slår ut når han skal løse oppgaver også?	1. Ber foreldrene ta ham med til bred synstest. 2. LOGOS- kartlegging 3. Repetert lesing del 2?	1. Kontaktlærer kontakter foreldrene 2. Rektor bestiller LOGOS
"Elise"	Har et påfallende sprik mellom det hun presterer på kartleggingsprøver (veldig bra) med tidsavgrensing og det hun produserer i det daglige (får gjort lite). Jenta har dette mønsteret også i SFO- tid. Hun følger ofte ikke beskjeder og regler.	1. Tempotrening med "kjøkkenklokke" 2. Trene arbeidsprosess og organisering 3. Drøfte konsekvenser som å ta igjen forsømt arbeid i etterkant?	1. Kontaktlærer gjør avtaler med Elise mht produksjon og evt. konsekvens når hun "drømmer seg bort" i stedet for å jobbe.
"Ola"	Kontaktlærer opplever en elev som fremstår som yngre enn de andre mht atferd og tenkning. Det kan tenkes at dette gir utslag mht refleksjonsoppgaver i mange fag. Svært tunge strategier i matematikk	1. LUS-opptak leveres til Rektor (som ber Inspektør 1 om å vurdere lesekvaliteten). 2. Ta et dybdykk i resultatene etter M3 del 2. 3. Repetert lesing del 2? 4. Tenke på dyskalkuliutredning	1. Kontaktlærer tar opptak 2. Teamet ser sammen på M3- resultatene, særlig del 2. Vi kan evt. da ta Arbeidsprøvens første deler for å se på arbeidsprosess etc.

**Tabell 4.2:** Oppsummering fra resultatoppfølgingsmøte 4. trinn på Berg skole

## 4.2.2 Hva kjennetegner prosessene på møtene?

### 4.2.2.1 Formell møteplass

Først og fremst fremstår resultatoppfølgingsmøtet som en formell møteplass. Rektor har innkalt til møtet og både lærere og rektor har forberedt seg på forhånd ved å lese igjennom resultatene og se disse opp mot fjorårets resultater. Det blir også skrevet referat fra møtene der det blir tydeliggjort hvilke utfordringer de aktuelle elevene har, hvilke tiltak som foreslås og hvem som har ansvar for å følge opp tiltakene. Sammen med resultatene fra de kommende kartleggingsprøvene, danner referatet grunnlaget for neste resultatoppfølgingsmøte.

### 4.2.2.2 Fokus på å forbedre kjernevirksomheten

På møtene blir elevenes resultater på kartleggingsprøvene brukt som utgangspunkt for å forbedre undervisnings- og læringssituasjonen for hver enkelt elev. Resultatene brukes som utgangspunkt for videre arbeid i klasserommet, ikke som summative dommer over elevenes læring. Slik sett, kan vi si at resultatoppfølgingsmøtene har en formativ funksjon. En av inspektørene forteller om hvordan det var tidligere, da hun jobbet som lærer:

Det har blitt litt annerledes i løpet av de ti årene jeg har jobbet her. Før tok vi sånne kartleggingsprøver, og så fikk man ut informasjon om elevene og så ble det egentlig bare... “Åh gud!” og lukke det inn i en skuff hvis det var dårlig. Jeg tenkte bare “Åh, det går over om en uke, da har vi glemt det“. Og så krysset man fingrene og tenkte “Bedre lykke neste gang”. Så før var det nok mer for å få et svar. Nå er det på en måte mer sånn hvor man styrer kursen etter. Nå leverer lærerne inn resultatene og så diskuterer vi: “Hva gjør vi her”, så nå er det jo et verktøy for å jobbe videre.

At det som diskuteres i møtene skal ha betydning for undervisningen illustreres også eksplisitt i form av at referatet inneholder en liste over tiltak og oppfølgingsansvar. Rektor presiserer også dette i følgende setning fra referatet: “[...] Likevel lar vi denne øktens drøfting og refleksjon (+ intuisjon?) ligge til grunn for arbeidet fram til høstferien”.

En av inspektørene forteller at det å skulle forbedre egen praksis er en viktig del av både lærernes og ledernes hverdag:

Det er et veldig utviklingsvennlig personale her, det må jeg si. Det er klart det er noen tøffe tak når vi skal iverksette nye ting, men lærerne er vant til at vi skal videre. Virkelig. Så de tar skikkelig tak og drar sammen med oss i ledelsen.

#### 4.2.2.3 *Utforskende og kvalitativ tilnærming*

Etter at læringsresultatene er presentert i møtet, ser det ut til at fokuset dreies mot å finne ut hvorfor resultatene er som de er. På møtene sporer jeg en utforskende og spørrende tilnærming for å finne ut mer om hva som kan være årsaken til resultatene. Utsagnet fra samtalesekvensen over: *“Dere som kjenner henne, hva tenker dere?”* indikerer at rektor ønsker at lærerne skal supplere informasjonen fra kartleggingsprøvene med sine kvalitative beskrivelser. I intervjuene fortelles det:

Du kan si det at: Hva kan vi lese ut av en prøve? Har du alt riktig, så beskriver det ingenting om hvor flink du faktisk er. Og motsatt fall: Prøveklasse 3 på en M4-prøve for en 4. klassing behøver ikke å være dårlig, så fremt at det barnet har gått fra et helt annet sted og er på vei oppover. Så tall er ikke tall. Vi må ned og lete i hva som ligger bak. (Rektor)

Altså, før synset vi mye og hadde ikke noen harde fakta. De harde faktaene hjelper oss, men så har vi jo også en ryggmargsfølelse som betyr veldig mye. Noen ganger bekrefter resultatene det vi føler, noen ganger får vi oss en overraskelse, og noen ganger så kan vi bare ikke tro det. Og da undersøker vi på en annen måte. Så det er jo en helhetsvurdering. (Lærer)

Altså, tallene er egentlig uinteressante. Du trenger ikke skåren egentlig, du kan bare bla igjennom prøven og se og så: “Ja, dette bekrefter det inntrykket jeg har”. Også legger du den vekk. Og så kan du ta fatt i de to eller tre elevene som du må gå dypere inn på og se “Hvor ligger det hen? Hva må vi utrede videre her? Hvilke tiltak skal vi sette i verk? Hvilke grupper skal vi jobbe med? Hvilke emner skal vi ha i timene?” (Lærer)

I begge møtene jeg observerte satt rektor med en perm med resultater fra tidligere kartlegginger, som hun stadig bladde tilbake i. Ut ifra det jeg kunne se, var det lærernes beskrivelser som utgjorde grunnlaget for å identifisere hvilke elever det skulle settes inn tiltak for, og så konfererte ledelsen og læreren med resultatene fra prøvene dersom de var usikre på akkurat hvilke fagområder de enkelte elevene strevde med, eller trengte ekstra utfordringer i. Det ble også diskutert tiltak for elever som hadde gode resultater på prøvene, men som lærerne opplevde at likevel hadde utfordringer i det daglige undervisningsarbeidet, som f. eks “Elise”, som er gjengitt i referatet.

I intervjuene snakker både lærerne og lederne om at møtene er en mulighet til å “snu speilet”. Med dette mener de at elevenes læringsresultater ikke bare speiler elevens ferdigheter, de er også et produkt av lærernes undervisning, og at vel så mye som å lete etter årsaksforklaringer i hver enkelt elev, må det letes etter årsaksforklaringer i undervisningen. Rektor forteller:



De tre stoppene [resultatoppfølgingsmøtene] gir oss også en mulighet til å snu speilet: Er det læreren som kan være den som eventuelt setter en stopper for et barns utvikling? Eller motsatt fall: Er det noen lærere her som virkelig får rennefart på en del barn? Hva er det de gjør som vi andre må få lært av?

Denne utforskende tilnærmingen kan relateres til *det doble relasjonsbegrepet* (Hamilton, Jenkins, King, MacDonald & Parlett, 1977 i Haug, 2009). I stedet for å se ensidig på relasjonene mellom mål og resultat, er det også behov for å se på relasjonene mellom prosessene og målet, og prosessene og resultatet. Med innsikt i prosessene som foregår mellom målet og resultatet, hva som er årsaken til resultatet, har man et bredere grunnlag for å både forstå resultatet og iverksette tiltak enn det en lineær årsaksforklaring inviterer til.

#### **4.2.2.4 En profesjonell dialog**

Samtalene i de møtene jeg observerte fortonet seg som dialoger. Det var lærerne som hadde ordet mesteparten av tiden, og om enn i ulik grad, deltok alle ved å komme med sine synspunkter. Det var tydelig at fokuset i samtalen var å forsøke å forstå utfordringene til hver enkelt elev, og komme med konstruktive forslag til hvilke tiltak som kunne settes i gang på bakgrunn av dette. Slik sett, kan man si at det foregår en dialogisk og intersubjektiv meningsskaping i prosessene (Vygotsky, 1978; Bakhtin, 1981).

Framfor å bære preg av diskusjon og en “politisk” drakamp om hvem av elevene som skulle få hvilke ressurser (Amdam & Amdam, 2000), fremstod samtalene som profesjonelle og løsningsorienterte. Det var også tydelig at lederen mente at det er lærerne som er den fremste kilden til å finne ut av hvordan tiltakene kan iverksettes, fordi de kjenner elevene best, og ved at de sitter sammen får man belyst flere sider ved elevens undervisnings- og læringssituasjon:

Jeg tenker at det er ingen andre enn oss selv som kan gi oss svarene på de utfordringene vi ser med elevene [...] For å få innsikt i elevenes utfordringer må vi sitte sammen, og lærerne skjønner at det er de som er totaliteten, de eier alle elevene sine, alle styrkene og alle utfordringene, og at de i stor grad både setter opp tiltakene, effektuerer dem, og selvfølgelig i neste omgang analyserer hvilken vei det går. (Rektor)

Altså, det er jo vi som forteller hva som skal gjøres! (latter). Vi vet jo stort sett hva vi skal gjøre da, eller...altså, det er jo en dialog! De [lederne] bruker jo vår profesjonalitet, det er jo derfor vi er her. Jeg føler jo det. Det er jo jeg som profesjonell sier hva jeg tenker og så går vi inn i en dialog og sier: ”Hvordan skal vi løse dette her?” (Lærer)

Prosessen med å utforme konstruktive tiltak bærer preg av det Roald (2010) refererer til som en *akademisk tilnæringsmåte* til kvalitetsarbeidet. Først tas det utgangspunkt i en problemstilling (elevens resultater eller utfordring), så samler man data (lærerne forteller hva de tenker om elevens situasjon, eller man tar flere tester eller utredninger), så analyserer man og tolker disse i fellesskap, og trekker en konklusjon (utformer et tiltak). Dette illustreres i rektors utsagn:

Akkurat som en lege diagnostiserer at: “Her er det vann i mellomøret”, så diagnostiserer vi at her er det en leseutfordring som stopper den eleven, som vi må finne ut av for at vedkommende skal komme seg videre. Så jeg tror det er helt avgjørende at vi sitter og drøfter. Vi drøyer lenge før vi kobler inn PPT, for vi sitter og bruker så mye tid på å analysere de [elevene], og lærerne har så stor kunnskap om det og så stor verktøykasse med tiltak [...].

#### **4.2.2.5 Tydelig ledelse**

I observasjonene og intervjuene kommer det fram at lederne ved skolen har en tydelig rolle som ledere i resultatoppfølgingsmøtene. Lederne mener at det er avgjørende at noen har ansvaret for å drive møtene framover og sørge for at det blir konkludert med tiltak dersom møtene skal bli produktive og effektive. Rektor forteller:

Kartleggingen kommer jo litt av seg selv fra lærerne, fordi den følger årshjulet, men det er vi [ledelsen] som er drivkraften i den oppfølgingen. Når lærerne har tatt kartleggingen, er det jo vi som har ansvaret videre, selvfølgelig, for da innkaller jo jeg teamet til gjennomgang av elevene, med tiltak og ansvar.

I intervjuene gir lærerne uttrykk for at de opplever at det er et symmetrisk forhold i dialogen og at det er positivt at lederen tar ledelsen.

Jeg føler at vi er likestilt i den dialogen. Altså, det er en faglighet, en pedagogisk samtale mellom leder og team. Jeg føler ikke at det er noe sånn ovenfra og ned. Men lederen har ansvaret for å ta det opp og følge det opp i forhold til meg, at jeg gjør jobben min. Men det er også litt deilig å vite at det blir tatt tak i hvis jeg går óg. Jeg føler bare at jeg blir fulgt opp og at det er trygt.

Det er jo ikke sånn at de kommer inn som ledelsen. De kommer inn som en ekstra ressurs. Jeg har aldri tenkt på at det er noe hierarkisk over det.

I følge Eriksen (1999) og Lillejord (2003) er det viktig at kollektive kunnskapsprosesser har en tydelig ledelse, for at de ikke skal bli uvilkarlige og uproduktive. Roald (2011) skriver at det er viktig at lederen forsøker å innta en kommunikativ lederrolle i kunnskapsprosessene, i

den forstand at hun forsøker å mobilisere lærernes refleksjon, kreativitet og felles ansvar. Slik jeg ser det, lykkes lederne på Berg skole med dette.

#### 4.2.3 Et lærende kvalitetsarbeid?

##### 4.2.3.1 Et sosiokulturelt og dialogisk utgangspunkt for kvalitetsarbeidet

Resultatoppfølgingsmøtene og de andre samarbeidsarenaene for kvalitetsarbeidet på Berg skole fungerer på mange måter som sosiokulturelle møteplasser. Slik strukturene er lagt til rette inviterer de til samarbeid og dialog mellom lærerne, slik at de kan utgjøre et praksisfellesskap (Wenger, 1998). En av inspektørene forteller at hun synes det er stor forskjell på hvordan kvalitetsarbeidet arter seg nå og slik det var tidligere, da hun som lærer la kartleggingsresultatene i en skuff, uten å vite hva hun skulle gjøre videre med dem:

... Jeg gjorde alt jeg kunne i klasserommet, men jeg justerte ikke kursen. Det var ingen som hjalp meg med det. Jeg jobbet 12 timer i døgnet og det var ingen som veiledet meg. Jeg fikk ikke til å jobbe på riktig måte. Jeg gjorde det samme. Om igjen og om igjen. Det var så... ubehagelig. Uten å vite hva du skulle gjøre annerledes, og ikke få noe hjelp.

Både ledere og lærere gir uttrykk for at de synes det er konstruktivt å være i et praksisfellesskap fordi de får fram flere supplerende perspektiver på elevenes utfordringer og mobiliserer flere forslag til tiltak ved at flere tenker sammen, men også trygt fordi de føler at de ikke står alene om ansvaret for kvaliteten av opplæringen. "Fasiten" for hvordan man skal nå elevene på best mulig måte er slik sett distribuert mellom dem, og blir tydeliggjort for dem gjennom dialog:

I møtene får vi delt en del gode eksempler på hva som går bra, og vi får drøftet ting som ikke går sånn vi tenker og får trukket flere inn i tenkningen på hva som kan fremme og hva som kan hemme undervisningen og opplæringssituasjonen for det enkelte barn. (Rektor)

At man er flere pedagoger på et team er helt fantastisk. Da kan man kommunisere med hverandre og diskutere elevene, sånn: "Hva er dine betraktninger her? Hva har du observert der? og..." Det er så bra! Teamet er litt av dette grunnlaget for at jeg kan føle meg trygg for at alle elevene får det de trenger. (Lærer)

I hver eneste time tvinges lærerne til det Schön (1987) refererer til som *reflection-in-action*. Å skape arenaer der lærerne i fellesskap kan drive *reflection-on-action* er viktig. Dale (1999)

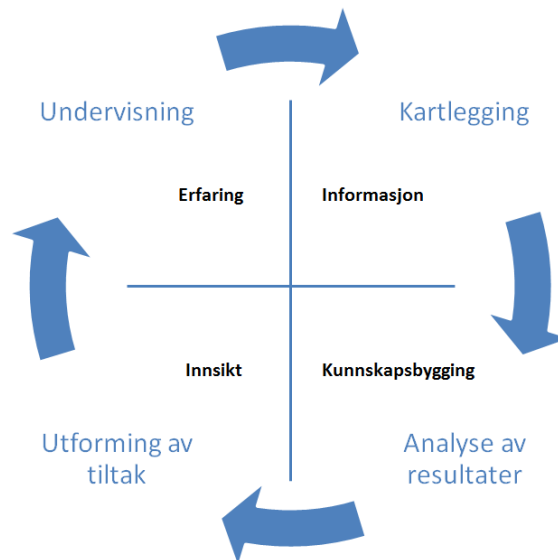
omtaler kunnskapsbygging som en mulighet for å få distanse fra praksisfeltet i tid og sted, der lærerne kan få *frihet fra handlingstvangen*. Både Lillejord (2003) og Earl og Katz (2000) påpeker at dersom man skal få et lærende kvalitetsarbeid, er det avgjørende at det etableres arenaer for kommunikasjon og refleksjon. Lillejord (2003) skriver:

For å komme i posisjon til å utvikle standarder for kvalitet på skolens tjenester [...] må vi etablere møtesteder for diskusjoner om kriterier på kvalitet [...] En slik utvikling av møtesteder der alle involverte aktører får anledning til å presentere sin situasjonsbeskrivelse og problemforståelse, åpner for et deltakende demokrati. (Lillejord 2003, s. 235).

Både teammøtene, resultatoppfølgingsmøtene, ledermøtene, ressursgruppemøtene, plangruppemøtene og utviklingskoordinator-møtene fungerer slik sett som møteplasser for å kunne ha en sosiokulturell, dialogisk og demokratisk tilnærming i kvalitetsarbeidet. Utsagnene tyder også på at disse møteformene gir rom for flerstemmighet og potensielle dialogiske møter, slik Dysthe (1996) beskriver. Den utforskende tilnærmingen har paralleller til det Wadel (1997) refererer til som *produktiv læringskultur*, og står i motsetning til en *reproduktiv fasitkultur* der man allerede har løsningen på utfordringene før møtet har begynt. Møteformene kan betegnes som dialogiske, slik Bakhtin skriver: "*Sannheten blir født mellom mennesker som sammen søker sannhet i prosessen av dialogisk interaksjon*" (Bakhtin, 1984, s. 110 i Dysthe, 1997, s. 83).

#### **4.2.3.2 Kvalitetsarbeid som kunnskapsbygging**

Kvalitetsarbeidet på Berg skole handler i stor grad om å bygge kunnskap om elevenes undervisnings- og læringssituasjon og hva som kan fremme deres læring og trivsel. Sett i forhold til Wells' (1999) læringssyklus, foregår denne kunnskapsbyggingen ved at lærernes erfaringer og informasjonen om elevenes ferdigheter blir presentert og drøftet i fellesskap mellom lærerne på teamet og lederen i resultatoppfølgingsmøtene. Gjennom denne drøftingen kommer de sammen fram til ny innsikt om elevens situasjon, som danner grunnlaget for å justere kursen. I disse samtalene er det mulighet for å mobilisere det som Langfeldt (2008) omtaler som lærernes *didaktiske kapasitet*, og på bakgrunn av denne utforme tiltak som skaper nye praksiserfaringer. Disse erfaringene danner igjen utgangspunktet for ny informasjon som drøftes i neste resultatoppfølgingsmøte osv. Med utgangspunkt i Wells' (1999) modell, kan prosessen illustreres på følgende måte:



**Figur 4.2:** Prosess for kartlegging og iverksetting av tiltak på Berg skole sett i forhold til Wells modell (1999).

#### 4.2.3.3 Systemisk tilnærming

I det foregående kapittelet har vi sett at Berg skole har utarbeidet systemer for kvalitetsarbeidet. Men av gjennomgangen over, ser det ut som at det også arbeides *systemisk*, i den forstand at kvalitetsarbeidet foregår ved hjelp av dialog og samhandling for å etablere kunnskapsutviklende prosesser (Roald, 2010; Senge, 1990). Først og fremst fordi lærerne i resultatoppfølgingsmøtene har en helhetlig og økologisk tilnærming til hvordan de analyserer en elevs undervisnings- og læringssituasjon. Det er ikke bare kontaktlæreren som forteller om sine synspunkter, og det er ikke bare resultatene fra kartleggingsprøvene som danner grunnlaget for tiltakene. Det er det helhetlige inntrykket som alle lærerne som kjenner eleven sitter igjen med som blir avgjørende for den fremtidige undervisningen. Selv om det finnes mange metodiske “løsningspakker” i forhold til hvilke tiltak en kan sette i gang for elever som strever, enten i forhold til fag, sosio-emosjonelle forhold eller arbeidsprosess, viser både observasjonene og intervjuene at lærere og ledere i samarbeid forsøker å finne fram til de løsningene som passer best for hver enkelt elev ut ifra den klasseromskonteksten og de utfordringene akkurat den eleven har. Vi har allerede sett at dialogen fungerer som et viktig verktøy for å få innsikt i totaliteten av lærernes kunnskap om situasjonen.

#### **4.2.3.4 Veksling mellom refleksjon og handling**

Slik kvalitetssystemet på Berg skole er lagt opp, innebærer det at de tiltakene som blir skissert i resultatoppfølgingsmøtene og ressursgruppemøtene skal prøves ut i praksis, og deretter være gjenstand for refleksjon på etterfølgende teammøter. Vi kan si at det foregår en stadig veksling mellom praksishandlinger i klasserommet og kollektiv refleksjon på teamrommet. En slik vekselvirkning vil kunne gi grobunn for å skape stadig dypere former for læring, i den forstand at lærerne får dypere innsikt i hvilke utfordringer elevene har, og hvilke tiltak som har effekt og ikke. Dette er i tråd med Argyris og Schöns (1978) teorier om dobbelkretslæring og Senge et al.s (2005) teorier om dypere læringsnivåer. Roald (2010) skriver i denne forbindelse: *“Kollektiv refleksjon er vesentlig for å bearbeide vurderingsresultat som ligg føre, men ein når ofte den djupaste forståinga gjennom aksjonsprega læringsformer der ein vekslar mellom utprøving av ny praksis og refleksjon”* (Roald, 2010, s. 301). Gjennom en slik veksling vil man også få muligheten til å se sammenhengen mellom den helhetlige undervisningssituasjonen og enkeltdelene, f. eks mellom tiltakene og organiseringsformene og mellom gruppen av elever og enkelteleven.

#### **4.2.3.5 Mobilisering av taus kunnskap**

I følge Nonaka og Takeuchi (1995) er et viktig element i organisasjonslæring å frigjøre den tause kunnskapen som alle lærerne sitter på hver for seg. Resultatoppfølgingsmøtene og teammøtene fungerer også som arenaer der lærerne har mulighet til å sette ord på den tause kunnskapen de innehar og gjøre den eksplisitt, både for seg selv (eksternalisering) og for andre (kombinering). For å få et så helhetlig bilde av elevens utgangspunkt som mulig, fremsetter Nonaka & Takeuchi (1995) overlapping av informasjon (redundans) som viktig. At alle lærerne på teamet deler på undervisningsansvaret for alle elevene på trinnet, gjør at de kan gi ulike perspektiver på hver enkelt elev sin situasjon.

Rektor forteller at en viktig oppgave for lederne er å hjelpe lærerne til å sette ord på den tause kunnskapen slik at de kan gjøre den eksplisitt for hverandre:

Lærerne kan lett komme inn i den tralten at de ikke ser hva de faktisk får til, hvor bra effekt det de gjør har, og da ser jeg at vi i ledelsen har en viktig rolle i å hjelpe lærerne med å ramme inn og sette fokus. At jeg f. eks kan si: “Ser du hva som skjer i engelskundervisningen din nå? Har du tenkt på at det er ganske uvanlig at en førsteklasing kommer og spør meg på engelsk om han kan få lov til å gå på toalettet? Hva er det dere har gjort?”

#### 4.2.3.6 *Bevissthet om læring som kunnskapsbygging*

Da jeg spurte lærerne om de selv opplevde at de lærer noe ved å samtale om resultatene, svarte samtlige lærere at de syntes det var nyttig og trygt å reflektere med andre. Men det var få som nevnte eksplisitt at de syntes de lærer noe. En av lærerne sa f. eks “*Jeg vet ikke om jeg lærer så mange nye tiltak i disse møtene, egentlig. De er liksom bare der. Vi vet jo stort sett hva vi kan gjøre.*” Etter noen oppfølgingsspørsmål fra meg, sa en annen lærer:

Ja, noen ganger er tiltakene bare der. Men en gang vi analyserte kartleggingsprøver, fant vi ut at noen elever trengte å øve på begreper. Og da måtte vi sammen finne ut hvordan det nye tiltaket skulle se ut. Og så plutselig hadde vi laget begrepsgrupper, som vi aldri hadde gjort før. Så sånn sett kan du si at det er en læring i at vi finner løsninger sammen.

Det kan se ut som at enkelte lærere forbinder læring med det å få tilført ny kunnskap i form av f. eks å lære en ny metode, få noen konkrete tips til undervisningen eller å delta på et kurs. Så til tross for at de gir uttrykk for at de opplever det som trygt og fruktbart å være i et praksisfellesskap, opplever de nødvendigvis ikke selv umiddelbart at de lærer noe nytt av det. Lillejord (2003) påpeker at mange lærere ser ut til å betrakte kunnskap først og fremst som informasjon, eller “know that” (Ryle, 1984). Mer utfordrende er det å se at kunnskap også kan være “know how”, og at læringen kan foregå som kunnskapsbygging mens man snakker, uten at man nødvendigvis eksplisitt har fått tilført noe nytt. Også Tiller (1986) har påpekt dette; at lærere ofte har et konsumentforhold til kunnskap i stedet for å oppleve kunnskap som noe de selv er produsenter av. Fra ledelsens side virker det som at det å opprette møteplasser i kvalitetsarbeidet er en strategisk handling for å legge til rette for læring blant lærerne:

Jeg tror resultatoppfølgingsmøtene bidrar til lærernes læring i forhold til at de trekker hverandre litt. Det er forskjellige måter å sette i gang tiltak på, og man kan lære i den forstand at man ser flere muligheter når man sitter flere sammen og diskuterer. Man ser det kanskje tydeligere når man faktisk sitter og diskuterer tiltakene og at tiltakene da blir mer spisset. For det er ofte man bare finner en sånn oppskrift, at et barn sliter, da setter vi i gang det. Men det er ikke alltid det funker, at vi trenger noe annet. Og den løsningen kan lærerne komme fram til sammen.  
(Inspektør)

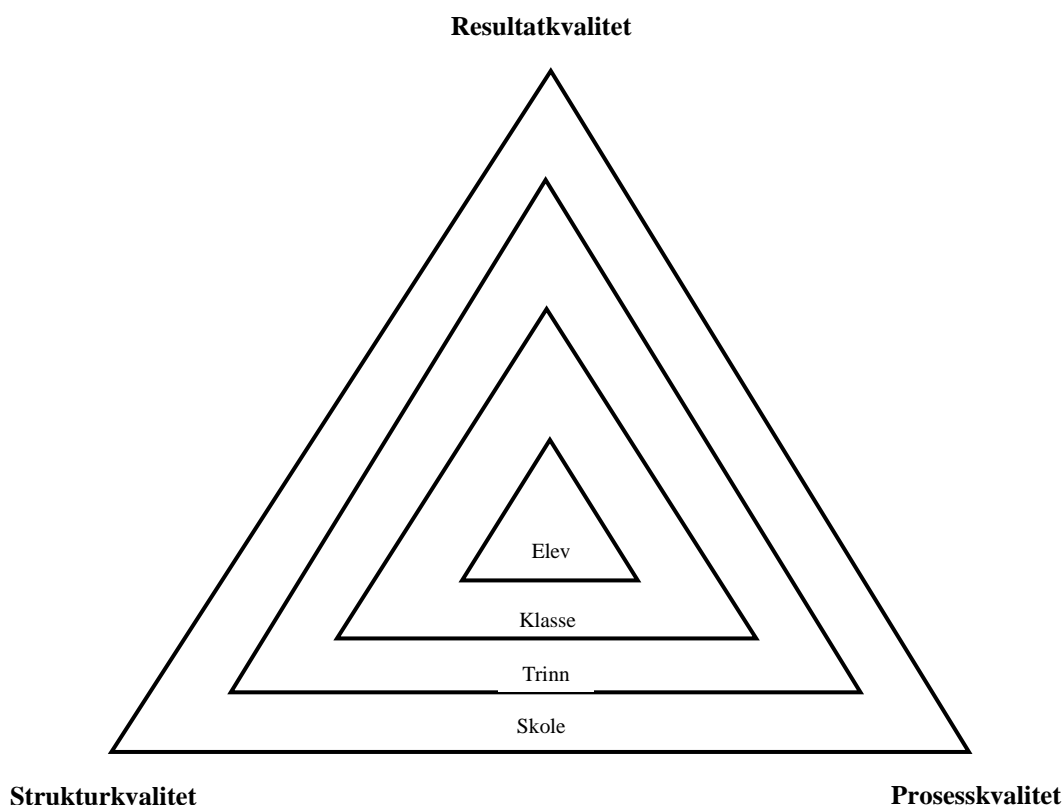
... Altså, det er jo det [lærernes læring] som er morsomt, for å si det sånn! Selvfølgelig er det viktigste at barna lærer, men det er jo det som skjer internt, når du ser lærerne går fra det ene teamkontoret og setter seg ned på det andre og konsulterer hverandre... altså, du får denne utvekslingen, og at det er lov til både å si: ”Dette skjønner jeg ikke noe av, hvem kan hjelpe meg” til ”Nå har jeg funnet på noe, vil dere høre?” (Rektor)

I følge Timperley (2011) lærer lærerne selv når de diskuterer hvordan elevenes læring kan bli bedre. Hun mener at lærernes læring utgjør en del av regnestykket når man diskuterer elevens undervisnings- og læringssituasjon. Dette er i tråd med Scherp & Scherp (2007) som mener skoleutvikling først og fremst er “*meningsskapande och förståelsefördjupande*”(s. 41) når den er problembasert, i den forstand at lærere henvender seg til kolleger eller ledere for å håndtere de hverdagslige utfordringene. Med utgangspunkt i dette, kan vi si at resultatoppfølgingsmøtene fungerer som utløser for to former for læring samtidig; for det første skaper det muligheter for at lærerne kan lære, som i neste omgang forbedrer mulighetene for at elevene kan lære.

#### **4.2.3.7 En vekselvirkning mellom de tre kvalitetstypene**

Ut ifra det vi har sett ovenfor, innebærer kvalitetsarbeidet på Berg skole en stadig vekselvirkning mellom de ulike dimensjonene i kvalitetsbegrepet. I resultatoppfølgingsmøtene tas det utgangspunkt i resultat kvaliteten (elevenes læringsresultater i vid forstand) for deretter å undersøke prosesskvaliteten (f. eks undervisningsmetoder, arbeidsprosess) og strukturkvaliteten (f. eks læremidler, organisering). Alternativt kan lærerne ta utgangspunkt i prosesskvaliteten (f. eks at en elev ikke arbeider raskt nok og drømmer seg bort) og studere strukturkvaliteten og resultat kvaliteten i forhold til dette, for å finne årsakssammenhenger og didaktiske løsninger. Det ser ut til å være en indre sammenheng mellom de ulike dimensjonene i kvalitetsbegrepet: Resultat kvaliteten studeres i lys av prosesskvaliteten og strukturkvaliteten, prosesskvaliteten i lys av resultat kvaliteten og strukturkvaliteten, og strukturkvaliteten i lys av prosesskvaliteten og resultat kvaliteten. Slik arbeidet i resultatoppfølgingsmøtene er organisert, handler altså *resultatoppfølgingen* vel så mye om å studere strukturkvaliteten og prosesskvaliteten. Arbeidet kan illustreres i modellen på neste side:





Figur 4.3: Prosessuell og posisjonell vekselvirkning mellom de ulike dimensjonene i kvalitetsbegrepet

(Fritt etter Roald, 2010, s. 296)

Vekslingen mellom de tre kvalitetsdimensjonene for å finne de indre sammenhengene skjer på og mellom ulike nivå i organisasjonen. På elev-, klasse- og trinnivå i resultatoppfølgingsmøtene, og på klasse-, trinn- og skolenivå i ledermøtene og plangruppemøtene. Dette kom f. eks til uttrykk i ledermøtet jeg observerte. Etter at lederne hadde gått igjennom resultatene for et trinn, konkluderte rektor med at de kunne overføre noen lærerressurser til et annet trinn fordi det så ut som at det var større behov for ekstra lærertetthet der.

I følge Birkeland (2008) og Engeland, Langfeldt og Roald (2008) er retorikken i den norske utdanningspolitikken dominert av et snevert fokus på kvalitet, der resultatkvaliteten har fått dominere. Birkeland (2008) mener nøkkelen til utvikling ligger i å ha et bredt kvalitetsbegrep, og anerkjenne at strukturer og prosesser er like viktige kvalitetsvariabler. Dette kan det se ut som at kvalitetsarbeidet på Berg skole makter å gjøre.

### **4.3 De formelle ledernes verdier, strategier og handlinger**

For å belyse den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet på Berg skole, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Leithwood et al.s (2006) fire kategorier for hva som kjennetegner effektive skolelederes ledelsespraksis. Avslutningsvis drøfter jeg noen empiriske funn som ikke omfattes av Leithwood et al.s (2006) kategorier.

#### **4.3.1 Utgangspunkt i fire kategorier for ledelsespraksis**

##### ***4.3.1.1 Hvordan gir ledelsen på Berg skole retning?***

Berg skole har en visjon med tilhørende verdier som skal fungere som ledestjerner for det pedagogiske arbeidet på skolen. Eksplisitt kommer visjonen og verdiene til syne i formelle sammenhenger, som f. eks i skolens logo og i brev til foreldre. På skolens nettsider kan man også finne et dokument som forklarer hva verdiene innebærer i praksis for barnas og lærernes skolehverdag. Visjons- og verdiplattformen ble i sin tid utarbeidet i et samarbeid mellom ledelsen, de ansatte, foreldre og elever på skolen, og blir presentert for alle nye foreldre og lærere hvert år. Visjonen og verdiene ser ut til å være godt innarbeidet hos lærere og ledere i den forstand at de forholder seg til dem i hverdagen og bruker dem som referanseramme når de skal gjøre veivalg. I flere av intervjuene blir visjonen og verdiene uoppfordret referert til underveis i samtalen. En av lærerne sier: *“Det er jo ikke sånn at vi går rundt og tar fram den visjonen hver dag, men det ligger i ryggmargen på skolen og på lærerne som jobber her.”*

Det kommer også tydelig fram i intervjuene at både lærere og ledere forholder seg aktivt til Kunnskapsløftet som styringsdokument. Både til den generelle delens dannelses mål og til kompetansemålene i fagplanene. Samtidig kommer det fram at målet for skolen ikke nødvendigvis handler om at alle elevene skal nå de samme målene til samme tid, men at lærerne skal forsøke å nå dem på det nivået de befinner seg på til enhver tid, slik at elevene kan være i en flytzone (Csikszentmihalyi, 1990). En av lærerne sier det på denne måten:

Hvis vi ser at noen elever sakker akterut, så får de påfyll av det de trenger på deres nivå. Det er ikke det at de blir tvunget inn i at de skal mestre det de andre gjør, men de får hjelp til å komme i gang med sin egen mestring. At man ikke sier: “Ja, ja, de modnes underveis”. Det har vi sluttet med.

Når informantene nevner ordet læring, nevner de ofte ordet mestring i sammenheng med dette. Både lærere og ledere gir uttrykk for at de synes de psykososiale forholdene er viktige å

prioritere, både fordi de har egenverdi og fordi de danner et utgangspunkt for læring. Rektor forteller:

Det er en veldig klar sammenheng mellom læringsmålene og dannelsesmålene. Å lykkes, å oppleve å mestre, at du er i en komfortsone er helt avgjørende for å kjenne både et menneskeverd og få en selvfølelse på å være god nok. Samtidig skal vi ikke være redde for å si at barn skal videre. For jeg tenker at desto flere vi har fått inn i denne komfortsonen, desto roligere har vi fått det i skolemiljøet sosialt sett. At elevene ikke behøver å hevde seg og prøve å ta en makt et eller annet sted fordi man sitter og føler seg mindreverdige i andre sammenhenger, skolefaglig. Så der ser jeg en veldig klar sammenheng.

Både skolelederne og lærerne gir uttrykk for at det er høye forventninger til elevenes læring og sosiale atferd på skolen. At elevene skal være i flytsonen betyr ikke nødvendigvis at de skal ha det behagelig og slippe å bli utfordret. En av inspektørene sier i denne sammenheng:

Det er liksom mantraet når man jobber på Berg, da! Alle de mulighetene elevene har, og hvor langt vi kan strekke dem!

Skolen har signalisert forventningene skriftlig ved å utarbeide læringsmål for hva elevene skal lære og f. eks hvilken lesekvalitet de forventes å ha på hvert årstrinn. Målarkene har blitt kontinuerlig revidert i løpet av de siste syv årene, og fungerer som klare retningslinjer for hva det forventes at elevene skal lære i basisfagene og i det sosiale samspillet på skolen.

Systemet for kartlegging og oppfølging av elever har blitt utviklet nettopp som en konsekvens av dette fokuset på læring og mestring, og ønsket om å fange opp elever på et så tidlig tidspunkt som mulig, slik at lærerne kan få hjulpet dem videre. Dette ser vi f. eks i forhold til at gråsoneelevne fanges raskt opp i begynnelsen av skoleåret, og at det er rutiner for at tiltak iverksettes raskt i løpet av skoleåret. I intervjuet forteller rektor at forventningene til enkeltelevers læring signaliseres tydelig i forhold til hvor innslagspunktet for ledelsens bekymring kommer inn, både i resultatoppfølgingsmøtene og i den løpende teamoppfølgingen. I resultatoppfølgingsmøtet jeg observerte, ble det diskutert tiltak for de elevene som hadde resultater under forventet nivå, eller som lærerne av andre årsaker var bekymret for. Det ble også diskutert hvilke tiltak som skulle iverksettes for de elevene lærerne mente burde få en plass på "hurtigtoget", altså elever som måtte få flere utfordringer.

I datagrunnlaget kommer det også frem at lederne uttrykker tydelige forventninger til lærernes undervisning. Rektor sier:

Jeg tror det er viktig å være modig på det å si at: “Her er lista. Jeg blir gjerne med og støtter opp hvis det er vanskelig, men her er lista. Og jeg firer ikke på det selv om en lærer ikke klarer å holde læringstrykket oppe.

Det samme inntrykket kommer fram i Medarbeiderskapsundersøkelsen. Medarbeiderne<sup>11</sup> oppgir at ledelsen har klare forventninger om innsats (88%) og gir tydelig beskjed om prioriteringer (88%). De følger grundig opp og sørger for at det som er avtalt virkelig blir gjennomført (90%). Videre opplever medarbeiderne at det blir satt i verk tiltak dersom det er lav innsats og dårlige resultater (90%).

I skolens Samarbeidsutvalg er det også utarbeidet en forventningsavklaring i forhold til skole/hjem-samarbeidet, der det framkommer tydelig hvem som har ansvar for hva innenfor ulike områder. Nedenfor er et eksempel på forventningene til samarbeidet rundt elevenes læringsutbytte:

	<b>Forventninger til ledelse og lærere</b>	<b>Forventninger til elever</b>	<b>Forventninger til foreldre</b>
<b>Læringsutbytte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærerne møter godt forberedt, presis og har en engasjert undervisning i tråd med læreplanen</li> <li>- Sikrer god faglig progresjon og kontinuitet også ved lærerskifte og vikariater</li> <li>- Følger opp skolens faglige kartlegging med tiltak og veiledning</li> <li>- Har en ambisjon om å utvikle den enkelte elevs optimale læringspotensial</li> <li>- Lærere gir hver enkelt elev jevnlig tilbakemelding på måloppnåelse og fremovermelding (hva skal eleven gjøre for å komme seg videre i egen faglige og sosiale utvikling)</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har en positiv innstilling til skolens mål, og deltar aktivt i undervisningen</li> <li>- Arbeider aktivt for å nå oppsatte mål. Spør om hjelp dersom noe er uklart</li> <li>- Gir medelever arbeidsro</li> <li>- Gjør egentrening og leverer innen oppsatt tidsfrist</li> <li>- Møter presis, opplagt og godt forberedt til undervisningen</li> <li>- Har orden i skolesakene og tar vare på lærebøker og annet utstyr som tilhører skolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sørger for at barnet møter presis, godt forberedt og med nødvendig utstyr på skolen</li> <li>- Foreldre ser til at barnet har gjort egentreningen Dog kan ikke skolen forutsette at foresatte kan gi barna faglig hjelp</li> <li>- Har ansvar for at barnet ikke tas ut av ordinær undervisning uten i helt spesielle anledninger. Fravær går ut over læringsutbytte og det pedagogiske arbeidet for hele klassen</li> <li>- ...</li> </ul>

Tabell 4.3: Forventningsavklaring for skole/hjem-samarbeidet på Berg skole

<sup>11</sup>Når jeg refererer til resultatene fra denne undersøkelsen bruker jeg betegnelsen *medarbeider*, ettersom hele skolens personale, ikke bare det pedagogiske personalet, har besvart undersøkelsen.

#### 4.3.1.2 *Hvordan utvikler ledelsen på Berg skole sine medarbeidere?*

Lederne gir uttrykk for at de forsøker å vise støtte til lærerne ved å være mye til stede på trinnene de har ansvar for, både i planleggingstiden og i selve undervisningstiden. En av inspektørene sier:

En viktig del av vår rolle er jo å følge opp at systemene blir fulgt og tingene blir levert. Så vi er tett på sånn sett. Men så er vi også tett på teamene i forhold til samarbeid og i klasserommene. Så jeg tror at en del av lærerne vil oppleve at vi ganske til stede i skolehverdagen, og at det er positivt.

I tillegg til å ha noen faste timer undervisning på trinnet, deltar ledelsen på teammøter og følger opp avtalene i forhold til tilpasninger til elevene ukentlig. De forsøker å bistå lærerne i samarbeidet mellom skole/hjem ved å delta på foreldremøter eller ved å være med på samtaler med foreldre. De hjelper også til med praktiske ting som f. eks å kopiere opp kartleggingsprøver eller å skaffe til veie undervisningsmateriell. Slik sett, gir de mye individuell praktisk støtte til lærerne. Alle i ledelsen sitter også med “åpen dør” når de er på kontoret, slik at lærerne kan komme inn og spørre dem dersom det er noe. Lærerne gir uttrykk for at det er lett å gå til ledelsen for å ta opp noe dersom de har behov for det.

At ledelsen er mye til stede på trinnene de følger opp gjør at de får god kjennskap til elevene og de spesifikke omstendighetene rundt deres lærings situasjon. Rektor sier: *“Én ting er at jeg kjenner alle barna på skolen ved navns nevning, men altså, jeg vet LUS-trinnet til de barna jeg følger opp.”* Dette bekreftes også av lærerne i intervjuene og i mine observasjoner. Lederne utviste førstehånds kjennskap til akkurat hvilke utfordringer de elevene de fulgte opp hadde, både faglig og sosialt. På denne måten hadde de et svært godt utgangspunkt for å kunne delta i diskusjonene med lærerne i forhold til evaluering av læringsutbytte og igangsetting av nye tiltak, og for å kunne utfordre dem i forhold til stadig forbedring av egen praksis.

I intervjuene gir lærerne uttrykk for at de synes det er positivt at ledelsen er til stede, og at dette hjelper dem til å få praktisk avlastning. Men det som kommer tydeligst frem er at de opplever det som trygt at noen veileder dem faglig underveis, og at de formelle møteplassene der elevenes læringsresultater blir diskutert, gjør at de heller enn å føle seg kontrollert, føler seg lettet over å få noen å dele bekymringene og ansvaret med:

Rektor kommer inn, hun veileder, hun kommer inn, hun stiller spørsmål, altså, det er alltid rektor som er sikreren hos oss, på en måte. Og det gjør at mye av det stresset som de fleste lærere opplever om at: “Å, det skulle jeg gjort, jeg skulle ha..., er det noe jeg ikke ser, jeg har ikke oversikt over det...”, altså mye av det negative stresset forsvinner fordi du vet at du har en som sier at: “Dette er ikke ditt problem, det er vår utfordring”. Det er et system som virker beroligende på en måte. (Lærer)

Det er helt klart at de er ledere, men de er allikevel hele tiden med der for oss. Og det føler jeg veldig sterkt, at de er der for å hjelpe oss til å bli gode i vår jobb! (Lærer)

Rektor forteller at lederne er opptatte av å vise lærerne at de ser hva de får til, og at de krediteres for det, enten ved å løfte suksesshistoriene fram i plenum, eller i det små:

Vi har liggende en kartong SMIL-sjokolade i kjøleskapet, sånn at en liten SMIL ruller inn i hylla med et lite kort og en liten hilsen: “Vi har sett og det er et under! Hvor har du fått Per hen?”

I Medarbeiderskapsundersøkelsen oppgir medarbeiderne at de opplever lederskapet ved skolen som meget motiverende. Spesielt er lederne dyktige på å gi konstruktive tilbakemeldinger på hvordan medarbeiderne gjør jobben sin (90%), samtidig som medarbeiderne opplever at de får oppmerksomhet av lederen når de har gjort en god jobb (86%). Medarbeiderne oppgir at lederne i stor grad lytter til deres ideer og innspill (91%) og at de generelt sett føler seg godt behandlet (91%).

I intervjuet sier en av lærerne:

Det er litt sånn “icing on the cake” føler jeg. Nå har jeg jobbet i ganske mange år, men jeg har aldri følt at jeg har blitt sett sånn som jeg har blitt her. Altså i fra ledelsen. At de faktisk har kommet og spurt meg: “Hva kan jeg gjøre for deg i dag”, liksom. Og det jo litt pussig når man ser på hvor mange år man har jobbet. Jeg opplever at de er genuint interesserte i oss og at vi skal ha det bra og de er interesserte i vår utvikling like mye nesten som barnas utvikling fordi det henger sammen.

En del av det å skape forpliktelse og endringsberedskap hos lærerne handler i følge lederne om at lærerne også får bruke seg selv som profesjonelle i undervisningen, så fremt de bidrar til å skape læring for elevene. Rektor forteller:

Altså accountability det handler om at lærerne er profesjonelle. Om de velger Storyline eller hva slags type metodikk de velger for å få lært barn ting, det legger jeg meg aldri borti. Hvorvidt de bruker krittavle eller SMARTboard, er jeg ikke i nærheten av å legge meg borti. Men jeg spør hvis resultatene uteblir.

I medarbeiderskapsundersøkelsen svarer medarbeiderne at de opplever at de har stor frihet til å velge arbeidsform (91%). I intervjuene gir flere av lærerne uttrykk for at de synes det er godt å ha metodefriheten, at de føler seg verdsatte som profesjonelle pedagoger og at ledelsen har tillit til dem:

For meg er det viktig at vi fortsetter å ha den friheten som lærere og som team til å bestemme mest mulig for trinnet vårt. Du har en sånn frihet under ansvar. I stedet for at ledelsen sier ifra hvordan vi skal løse det problemet, så stoler de på deg. Og det gir en voldsom trivsel for oss. Du føler at du blir sett og verdsatt, ikke bare som person, men som pedagog.

Det kan se ut som at lærerne opplever at de har et profesjonelt handlingsrom innenfor rammen av krav og forventninger som den formelle ledelsen har satt (Berg, 1999).

#### **4.3.1.3 Hvordan utvikler ledelsen på Berg skole organisasjonen?**

Det at lærerne arbeider i team, ser ut til å være svært godt innarbeidet på skolen. Både lærere og ledere gir uttrykk for at teamarbeidet er en viktig forutsetning for å kunne opprettholde kvaliteten. En av lærerne sier:

Jeg tenker at teamarbeidet er det viktigste for kvaliteten. For meg utgjør teamet en stor plattform. Vi har jobbet fram en kvalitet sammen. Det synes jeg er kjempeviktig. Godt samarbeid og gode strukturer og systemer i bunnen.

Læreren nevner at samarbeidet er viktig fordi kvaliteten blir bedre av at det er flere hoder som tenker sammen. Samtidig er hun opptatt av at det er strukturene som legger grunnlaget for samarbeidet. Det er lagt til rette for at ansvaret for undervisningskvaliteten er delt mellom alle lærerne på teamet. Det er ikke “mine” og “dine” problemer, men teamets felles utfordringer. Møteplassene som skapes i form av teammøter og resultatoppfølgingsmøter gir mulighet for at lærerne kan ta det felles ansvaret og komme fram til løsninger i fellesskap. Både lærere og ledere gir uttrykk for at det at lederne opprettholder og stadig vedlikeholder systemene er avgjørende for at de skal fungere. En av lærerne sier: “... *Altså, hele systemet er jo forknippet i ledelsen*”.

Det kommer også fram i intervjuene at det er flere enn de formelle lederne som tar ledelsesansvar på skolen, og at strukturene er tilrettelagt for at det skal være mulig. Ledelsen

bruker for eksempel både plangruppa og utviklingskoordinatorene hyppig, i form av å lufte nye ideer og delegere ansvar. En av lærerne sier:

Jeg føler at de gangene vi har startet prosessene med nye systemer, så blir vi alltid tatt med. Det er liksom ikke sånn at vi får tredd en badehette nedover hodet med: “Dette skal vi gjøre og sånn er det.” Vi tar det skritt for skritt og sørger for at alle er med før vi tar neste steg. Det gjør i allefall at jeg føler meg mer motivert med sånne nye ting som skjer.

Under både intervjuene og i transkriberingsprosessen la jeg merke til at samtlige informanter brukte ordet “vi” når de omtalte hvordan det ble arbeidet med endringsprosesser på skolen.

I intervjuene og observasjonene kommer det fram at lederne er opptatte av å trekke med seg elevenes foresatte i kvalitetsarbeidet, både i forhold til å utvikle strategiske dokumenter som f. eks visjonen og forventningsavklaringen på systemnivå, men også ved å ha en tett dialog om elevenes læringsresultater og sosiale forhold på individnivå.

#### ***4.3.1.4 Hvordan leder ledelsen på Berg undervisnings- og læringsaktivitetene?***

##### **Strategisk bruk av ressurser**

Rektor og de to inspektørene har hver sine fagområder de har spesifikk kompetanse innen. Slik sett, fungerer de også som kunnskapskilder innen hver sine områder for alle skolens lærere, ikke bare for de teamene de følger opp. Når det gjelder ledelsen som team, har rektor ønsket at de skal ha hver sine trinn de følger opp. For å kunne ha førstehånds kjennskap til hvordan undervisningspraksisen arter seg, har alle i ledelsen minst fire faste undervisningstimer på trinnet i uken. Lederne stepper også ofte inn selv dersom det er behov for vikarer på det trinnet de følger opp. I tillegg deltar ledelsen på teammøtene til teamene de følger opp og er med på foreldremøter og i enkelte foreldresamtaler hvis det er behov for det. Rektor har “outsourcet” flere av de administrative ledelsesoppgavene som f. eks vikarinnkalling og bestillingsansvar, blant annet ved å styrke den merkantile ressursen. Rektor forteller at dette er strategiske valg som er tatt slik at lederne kan brukes mest mulig pedagogisk.

Når det gjelder lærerressurser, forteller rektor at det har vært en viktig prioritet å ha forsterketlærere på hvert trinn, og at det helst skal være en og samme person som har forsterket opplæring, spesialundervisning og eventuelt særskilt norsk på samme trinn. Både



fordi elevene da har ett menneske å forholde seg til, men også fordi forsterketlæreren kan legge all sin energi på et lite antall elever, framfor f. eks å fordele oppmerksomheten sin på elever fra flere trinn. Videre forteller rektor at hun er opptatt av at 1. trinn skal ha ekstra stor lærertetthet, slik at elever som strever, eller som er veldig langt framme, kan fanges opp så tidlig som mulig. Derfor er det to kontaktlærere på hver klasse, en forsterketlærer og en spesialpedagog på trinnet hvert år.

Med tanke på hvilke lærerressurser som plasseres hvor, kommer det fram i intervjuene at rektor gjør de prioriteringene hun mener er hensiktsmessige for at barna skal lære mest mulig.

En av inspektørene sier:

Det er klart at rektor er tøff óg. Hun bytter på team selv hvis det er upopulært. Hvis vi tenker at vi må flytte på noen, så gjør hun det. For hun tenker på barna, at de skal lære mest mulig, og da må vi gjøre noen endringer. Så det er noen tøffe tak av og til.

### **Didaktisk støtte**

Skolelederne ved Berg skole fremstår i stor grad som skolens lærings- og undervisningsledere. Først og fremst i form av at de har overblikk over og koordinerer undervisningsaktivitetene, både for skolen som helhet og på hvert av trinnene de følger opp. Ledelsen har detaljert kunnskap om innholdet i målarkene, og god oversikt over hva de ulike kartleggingsverktøyene måler og hvordan man kan tolke resultatene. Ettersom lederne har fordelt teamene mellom seg, har de også innsikt i hvordan undervisningen faktisk arter seg og hvilket læringsutbytte hver av elevene har på hvert av trinnene.

Lederne forteller at de har utarbeidet klare standarder for hvordan undervisningen skal være, gjennom f. eks i forhold til oppstartsrutiner, tidsbruk og valg av lærebøker. I tillegg følges forsterketlærerne opp spesielt av en av inspektørene, slik at de har oversikt over hvilke metoder som brukes i den forsterkede opplæringen, og at innholdet er i samsvar med det som er blitt avtalt på resultatoppfølgingsmøtene.

Lederne foretar også systematiske klasseromsobservasjoner ved jevne mellomrom, som i etterkant danner utgangspunktet for veiledning av lærerne på teamet. Rektor forteller:

Lærerne vet hva som er fokuset mitt når jeg kommer inn i klasserommene. Det er én ting jeg ser etter, og det er akkurat de barna vi har snakket om. Hvordan disse barna agerer sammen med læreren i undervisningssituasjonen, f. eks kan jeg se at har de fokus? Legger læreren merke til at de detter ut av fokus? Det er utrolig mye en kan se ganske raskt når en kommer inn i en ordinær, ikke avtalt situasjon.

Systemet som Berg skole har utarbeidet for bruk av kartleggingsprøver og oppfølgingsmøter representerer det som på engelsk kalles *monitoring*. Ledelsen ser ut til å ha en sentral rolle i både å analysere resultatene og følge opp tiltakene. I intervjuene oppgir lærerne at de oppfatter det som positivt at ledelsen deltar i møtene og kommer med didaktiske løsninger:

Jeg tenker at ledelsen ser behovet og så gjør de noe med det. Det er kort vei mellom problem og løsning, synes jeg. Og det er helt suverent, altså. [...] Veien oppover kvalitetsstigen blir så veldig mye lettere når du har noen som har oversikten og kan hjelpe deg direkte med det som er utfordringen din. Da blir det bedre kvalitet ut av det.

Dette viser at ledelsen utviser varsomhet og har en dialogisk tilnærming til resultatene, slik Park og Datnow (2009) har påpekt.

### **Verne om arbeidstiden**

Lederne forteller i intervjuene at de er opptatte av å verne om lærernes arbeidstid, i forhold til å fjerne en del av de tingene som kan ta fokus bort fra kjernevirksomheten:

Vi prøver å rydde bort alt som kan ryddes bort av alle disse ti tusen tingene som skal gjøres, som for eksempel at lærerne slipper å forberede aktivitetsdager, juleverksted og fellessamlinger i gymsalen, sånn at de virkelig får tid til å gå ned og studere sin egen praksis.

De forsøker også å tilrettelegge for å ha et godt mellommenneskelig miljø blant de voksne. Skolen har blant annet utarbeidet klare prosedyrer for håndtering av konflikter i personalet. En lærer gir uttrykk for at eventuelle uoverensstemmelser raskt blir fanget opp av ledelsen:

Det er klart det er noen konflikter av og til her óg. Men hvis det er noe, så blir det raskt tatt tak i. Inspektørene er inne på teammøtene og de lodder oss hele tiden. Så det er ingen som går lenge og er misfornøyde.

### 4.3.2 Supplerende perspektiver

Av gjennomgangen over, kommer det fram at ledelsen på Berg skole ivaretar flere av de ledelsespraksisene som Leithwood et al. (2006) skisserer som viktig for elevenes læringsutbytte. Imidlertid representerer enhver modell en forenkling av virkeligheten. Empirien fra mine undersøkelser fanger opp noen forhold som ikke presenteres i Leithwood et al.s (2006) modell. Disse drøfter jeg nedenfor.

#### 4.3.2.1 *Integrated leadership*

Siden 1980-tallet har to tilnærminger til ledelse dominert den empiriske School improvement-forskningen: *Instructional leadership* handler om at det er avgjørende for elevenes læringsutbytte at den formelle lederens oppmerksomhet blir rettet mot kjernevirksomheten, altså elevenes læring og lærernes undervisning (Hallinger, 2003). *Instructional leadership* handler blant annet om å lede gjennom oppgaver og organisering, f. eks ved at en viktig betydning for elevenes læring er å etablere trygge rammer for undervisningen, klare mål og høye forventninger til elevenes læring. Den andre retningen, *Transformational leadership*, knyttes gjerne til hvordan lederen leder, gjennom relasjoner og menneskene i organisasjonen. F. eks kan dette være ved at lederen utarbeider visjoner, har høye forventninger og etablerer gode relasjoner til de ansatte (Burns, 1978; Leithwood & Jantzi, 2005).

Robinson et al. (2008) har i en større metaanalyse konkludert med at *instructional leadership* som ledelsestilnærming ser ut til å ha større betydning for elevenes læring enn *transformational leadership*. De skriver: “*The closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on student’s outcomes*” (s. 664). Transformative ledelseshandlinger kan ha påvirkning på lærernes oppfatning og trivsel, men de trenger ikke nødvendigvis ha noen påvirkning på elevenes læring i neste omgang. Likevel presiserer forfatterne at det er ikke snakk om et enten-eller når det gjelder ledelse. Ledelse handler om begge deler, om å motivere og skape lyst til endring og innsats hos lærerne samtidig som man fokuserer på kjernevirksomheten. Relasjonelle handlinger (*transformational leadership*) kan derfor ikke sees på som en separat dimensjon av ledelsens praksis; de må inngå i alle ledelseshandlingene: “*Effective leaders do not get the relationships right and then tackle the educational challenges – they incorporate both sets of constraints into their problem solving*” (s. 659).

I kjølvannet av Robinson et al.s (2008) metaanalyse har det oppstått en slags konsensus rundt at det er behov for at skolelederes ledelsespraksis innebærer en vekselvirkning mellom det å ha fokus på læring samtidig som de legger forholdene til rette for at det kan skje (Day et al., 2009; Höög & Johansson, 2010). Marks og Printy (2003) refererer til en slik ledelsespraksis som *integrated leadership*. Törnsén (2009) tar utgangspunkt i denne tilnærmingen idet hun ser pedagogisk ledelse som en tosidig aktivitet. På den ene siden må ledelsen arbeide for å skape *forutsetninger for læring* (transformational) og på den andre siden må de utøve ledeshandlinger der de faktisk *leder undervisning og læring* (instructional).

Relatert til teoriene for ledelsespraksis, ser det ut som at ledelsesstrategiene på Berg skole bærer preg av *integrated leadership*. Først og fremst er ledelse av kjernevirksomheten i hovedfokus for ledelsens daglige handlinger. Samtidig kommer det tydelig frem av analysen over at lederne er opptatte av å skape og opprettholde forutsetningene for at undervisning og læring kan skje. Et utsagn fra Murphy, Elliott, Goldring og Porter (2007) synes jeg illustrerer ledelsens på Berg skoles tosidige prioriteringer:

The touchstones for this type of leadership include the ability of leaders (a) to stay consistently focused on the right stuff – the core technology of schools, or learning, teaching, curriculum and assessment and (b) to make all the other dimensions of schooling (eg. administration, organization, finance) work in the service of a more robust core technology and improved student learning (Murphy et al., 2007, s. 179).

#### **4.3.2.2 Omsorg for læringsresultatene**

At lederne har en nær tilknytning til kjernevirksomheten kommer først og fremst til uttrykk ved at de fremstår som svært tydelige ledere av Berg skole. Tydelige i den forstand at de har fokus på læring og høye forventninger til både elevenes læring og trivsel. I evalueringen av Reform 97, konkluderte Klette (2003) med at elevene i grunnskolen jevnt over ble møtt med uklare faglige krav, og at lærerne begrunnet dette med at de var redde for å svekke barnas selvtillit hvis kravene ble for høye. I SSL-prosjektet (Møller et al., 2007) viste det seg at lederne og lærerne i demonstrasjonsskolene stilte krav og forventninger til elevenes læringsresultater nettopp for å kunne avdekke behov for individuell oppfølging. Dette ble ikke oppfattet som en underminering av elevenes selvtillit, men tvert i mot som en sjekkpost for å forhindre at elevene utviklet det. Slik jeg ser det, bruker lederne ved Berg skole en lignende argumentasjon for hvorfor de velger å ha et stort læringstrykk.

Møller (2007) skriver at det ikke trenger å være noe motsetningsforhold mellom det å være en tydelig skoleleder og det å ha omsorg for elevers og læreres velferd, for fellesskapet og ivaretagelse av enkeltindivider. Hun skriver videre at tydelighet også kan komme til uttrykk gjennom at man viser “*en kontinuerlig omsorg for elevenes læringsresultater*” (Møller, 2007, s. 177). At både ledere og lærere ved Berg skole bruker begrepet *flytzone* når de snakker om læring, vitner om at de har et positivt utgangspunkt i den forstand at lærere og ledere gjør det de kan for å hele tiden bedre resultatene, ikke i form av at det legges et større press på dem eller elevene. Dette kan illustreres i følgende uttalelse som kom som respons da jeg i en e-post gratulerte rektor med gode resultater på nasjonale prøver:

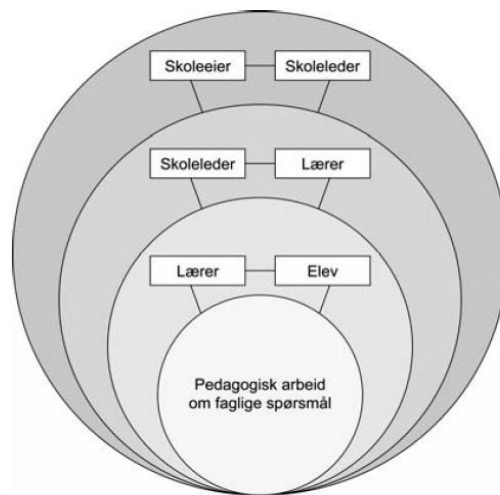
... Jeg har en tendens til å være opptatt av analyse og videre tiltak når resultat foreligger, men jeg er jo mest glad for de elevene vi nå har fått svingt over den berømmelige høydelista. De har de grunnleggende ferdighetene på plass og kan gyve løs på refleksjon og ny kunnskapstilegning. Morsomt!

#### **4.3.2.3 Tette koblinger**

Ledelsens fokus på elevenes læring har også klare paralleller til teorien om *løse koblinger* i organisasjoner (Weick, 1976). I følge Weick (1976) vil størrelsen på avstanden mellom nivåene og aktørene i en organisasjon ha betydning for i hvilken grad ledelsen har innsikt i og påvirkning i det som skjer. Dersom systemet er tett koblet, vil ledelsen ha stor påvirkning, og dersom systemet er løst koblet, vil ledelsens påvirkning være begrenset. Flere forskere mener at skolen tradisjonelt kjennetegnes av å være et løst koblet system (Weick, 1976; Fevolden & Lillejord, 2005; Imsen, 2003). Dette innebærer at viktige avgjørelser blir tatt av lærerne i klasserommet, basert på deres skjønn og individuelle vurderinger. Resultatet er at ledelsen kan få en mangelfull innsikt i pedagogiske aktiviteter. I følge Berg (1999), kan de løse koblingene over tid utvikle seg til det han kaller en *usynlig kontrakt* mellom skoleledere og lærere. Denne kontrakten har bestått i at lærerne har fokusert på det som skjer av læringsaktiviteter i klasserommet uten å engasjere seg i ledelsens administrasjon av skolen, og omvendt.

For Stein og Nelson (2003) er det avgjørende at de pedagogiske prosessene blir utviklet i meningsskapende dialog mellom alle aktørene i skolesystemet. Vurderingsprosesser må foregå både mellom personer på samme nivå og på tvers av nivåene i skolesystemet. På denne måten kan en få til reell meningssøkende dialog og analyse av sammenhenger mellom

læringsresultatene og de prosessuelle og strukturelle forholdene som virker inn på elevenes læringsutbytte. Stein og Nelson (2003) presenterer følgende modell for å illustrere at utvikling av skolen skjer på ulike nivåer, men alltid med utgangspunkt i det pedagogiske arbeidet som skjer i klasserommet. At relasjonene mellom de ulike nivåene er likestilt horisontalt er et viktig poeng, ettersom det er ment å illustrere at de skal fremstå som likeverdige dialogpartnere. Stein og Nelsons (2003) modell kan være hensiktsmessig som utgangspunkt for å sikre at kvalitetsarbeidet konsentrerer seg rundt det daglige pedagogiske arbeidet i klasserommet, slik at man kan sikre at det opprettholdes tette koblinger.



Figur 4.4: Helhetlig arbeid med fokus på elevens læring  
(Stein & Nelson, 2003, s. 425 i Fevolden & Lillejord, 2005, s. 115)

Dersom vi skal se ledelsespraksisen på Berg skole i forhold til Stein & Nelsons (2003) modell for hvordan kvalitetsarbeidet må forholde seg til kjernevirksomheten i skolen, ser vi at det mest fremtredende trekket er at ledelsens handlinger i alle ledd har undervisningen og læringsaktivitetene som sitt primære fokusområde. Både i teammøtene, i OBS-møtene og på ledermøtene er det undervisningen og elevenes læring som står i fokus for samtale og de tiltakene som iverksettes i etterkant. En av inspektørene sier følgende:

Altså, med [rektor], så er det jo skole. Det er ingen tvil om at hun er en skoleleder. Hun er ikke en leder bare, for en hvilken som helst bedrift. Hun er en skoleleder, og det er barna her som skal lære mest mulig.

En av lærerne sier dette om lederne:

Altså, de er der for deg. Og de stepper inn, altså fysisk i klasserommet hvis det er nødvendig. Sånn at jeg føler at jeg har dem på laget hele tiden. De er like interesserte i elevene som oss. [Rektor] kan navnet på alle barna og hun vet alt om de som sliter. Og det er en god del som sliter. Hun kan alt, hun har helt oversikten. Det er bare virkelig en suksessfaktor, altså. Det der at ledelsen er sammen med oss. Vi jobber sammen.

I forhold til Weicks (1976) teori om løse koblinger, kan man si at det som kjennetegner ledelsespraksisen på Berg skole er at det er svært tette koblinger mellom ledernes intensjoner og lærernes handlinger. At lederne er til stede på teammøtene og i undervisningen gjør at de både har oversikt over og påvirkning på det som faktisk skjer i klasserommet. Slik sett, kan vi si at det ikke eksisterer noen skjult kontrakt (Berg, 1999) på denne skolen. Dette er i tråd med det Scherp & Scherp (2007) har funnet i sine undersøkelser; at på utviklingsorienterte skoler er den skjulte kontrakten erstattet av en åpen samarbeidskontrakt. Et annet punkt som kommer tydelig frem, er at koblingene ikke bare er tette i den forstand at ledelsen er nært på teamene, men at de også følges opp hyppig. Den ene inspektørens utsagn illustrerer dette:

Skole, det handler om "hele tiden". Det handler om det vi gjør hver eneste dag. Det er ikke sånn at man bare kan lene seg bak og si "Å, nå går denne skolen så fint og vi har så gode systemer". Det handler om at det "brenner", og at det er elever som strever, og da må vi jobbe for at systemene hele tiden opprettholdes.

I forlengelsen av dette, ser jeg klare paralleller til Møllers (1995) ledelsesdilemmaer i forhold til *krav og støtte*. På den ene siden skal lederne sørge for å ivareta mandatet de har som forvalter av statens utdanningspolitikk, og på den andre siden skal de ivareta oppgaven med å ivareta medarbeidernes motivasjon og mestringsforventning. Lederne på Berg skole bruker begrepet "tett på", i forhold til at de signaliserer tydelige krav og forventninger til planlegging, undervisning og vurdering av læring, men også at de er "tett på" i forhold til å bidra med støtte, både av praktisk og emosjonell art, slik at lærerne opplever at de har mulighet til å oppfylle kravene. At lærerne ser ut til å trives med de kravene som stilles og opplever at de får mye hjelp fra lederne, kan bety at lederne mestrer denne balansegangen.

Et tankekors i denne sammenheng er at lederne er opptatte av at deres rolle som støttespillere er viktig, men samtidig gir de inntrykk av at de synes det er en utfordrende balansegang å passe på at de ikke gir en *for* stor støtte, slik at ikke de ubevisst overtar lærernes ansvar.

#### **4.3.2.4 Pedagogisk innsikt som grunnlag for tillit**

Det neste forholdet som empirien viser, handler om makt og tillit. All ledelse er avhengig av å ha legitimitet fra de som skal bli ledet (Sørhaug, 2004). I følge Weber (1990) finnes det ulike former for legitimmakt. Først og fremst kan en leder kan ha legitimitet i kraft av sin stilling, regulert gjennom lover og regler. Men legitimitet kan også baseres fullt og helt på andres tillit. For eksempel kan legitimitet også bygge på en tradisjon, at lederen har tradisjonell makt fordi det "alltid har vært slik". En leder kan også ha karismatisk makt i den forstand at lederen får tillit i kraft av sine egenskaper eller sin evne til å begeistre. En slik legitimitet utvikles i relasjon til andre og er avhengig av anerkjennelse fra fellesskapet. Makten som en leder har vil derfor avhenge av de relasjonene som utvikles mellom lederen og medarbeiderne. I denne sammenheng skriver Møller (2006):

Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man med andre ord som skoleleder bli godkjent, få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes [...] Tillit og legitimitet som leder er noe som stadig må reforhandles i møtene med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever (Møller, 2006, s. 31).

Lederne på Berg skole framstår som svært kunnskapsrike faglig, både teoretisk og didaktisk, innenfor hver sine områder. Et utsagn fra rektor illustrerer interessen hun har for å følge med på hva som skjer av nye ting, både på forskningsfronten og i forhold til undervisningsmaterieell og metoder: "*Det hender jeg har noen sånne "snopeturer" til Norli for å se hva som har kommet av nye læremidler og ny ledelseslitteratur*". I intervjuet med rektor henviste hun for eksempel også til resultatene av en OECD-rapport som var blitt kunngjort dagen før.

Lærerne gir uttrykk for at de synes det er nyttig at lederne har en så god pedagogisk kompetanse, først og fremst fordi de kan få konstruktive didaktiske innspill, men også fordi de ved hjelp av sine innspill kan stå som garantister for kvaliteten:



Rektor kommer inn, hun veileder, hun kommer inn, hun stiller spørsmål, altså, det er alltid rektor som er sikreren hos oss, på en måte [...] Veien oppover på kvalitetsstigen blir så veldig mye lettere når du har noen som har oversikten og kan hjelpe deg direkte med det som er utfordringen din. Da blir det bedre kvalitet ut av det.

Jeg setter veldig pris på de innspillene som lederne kommer med. Jeg har ikke den lange erfaringen og jeg ser og hører at de innspillene og ideene de kommer med har med erfaring og overblikk å gjøre, og det er veldig fint.

Ledernes pedagogiske kunnskaper og ferdigheter kan betegnes som en type karismatisk makt. I følge Timperleys (2011) undersøkelser er nettopp lederne som *sources of knowledge* utgangspunktet for gjensidig respekt og tillit hos lærerne. Lederne får en faglig autoritet hos de de skal lede, og har mulighet til å bygge relasjoner som er utfordrende og vurderende samtidig som de er støttende og myndiggjørende. En slik tillit bidrar igjen til at høye forventninger knyttet til læringsarbeidet kan få fotfeste både hos lærerne og elevene på skolen. Timperley (2011) presiserer at lederne ikke bare må legge til rette for, og delta i, lærernes læring slik Leithwood et al. (2006) beskriver. De må også framstå som *ledere* av den.

Utsagnene til lærerne og lederne på Berg skole tyder på at ledelsen får legitimitet til å stille store krav fordi de både har god innsikt i fagområdet, og fordi de legger forholdene til rette for at lærerne klarer å gjennomføre kravene, først og fremst ved å være til stede på de ulike arenaene, enten det er i klasserommet eller på teamrommet. Om dette sier en av lærerne:

Vi hadde jo ikke følt oss trygge hvis ikke vi hadde hatt tillit og følt at ledelsen hadde en autoritet. Og den autoriteten den ser man fordi de er så involvert. Vi ser dem pedagogisk. Så det er en pedagogisk ledelse, det er ikke bare administrasjon, og det er en vesensforskjell.

En av inspektørene sier:

Jeg tenker at det er utrolig viktig at jeg har undervisning for å kunne følge med på nye ting. For hvis jeg ikke driver med pedagogisk arbeid, er jeg ikke troverdig lenger, og da vil de miste respekt for meg. Det tar tid å få legitimitet som leder, og hvis jeg skal få den legitimiteten, så er jeg nødt til å være i klasserommet.

#### 4.3.2.5 En relasjonell tilnærming

Møller (2004) skriver: ”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra”(s. 48).

Av punktene over ser vi at ledelsens spesifikke ledelsesoppgaver ikke i seg selv er tilstrekkelige for å beskrive ledelsen på Berg skoles handlinger. Vel så mye som hvordan lederne har lagt til rette for kvalitetsarbeidet gjennom strukturer og gjennom sine handlinger, er en del av ledelsespraksisen deres relasjonell, i den forstand at ledelsen vokser fram i forholdet mellom menneskene og i de spesifikke kontekstene. Det er tydelig at lederne har en karismatisk legitimitet i den forstand at de har en inngående innsikt i pedagogiske forhold, men også i den forstand at de viser at de bryr seg om lærernes mestring og forsøker å bistå dem for å klare å oppfylle de høye forventningene.

Leithwood et al.s (2006) forskningsgjennomgang var et forarbeid til et større prosjekt i England (Day et al., 2009). Basert på funnene i prosjektet, og med utgangspunkt i tanken om at fremgangsrik ledelse handler om både ledelse av undervisnings- og læringsarbeidet og å skape forutsetninger for at det kan skje (Marks & Printy, 2003; Törnsén, 2009), har de fire opprinnelige kjennetegnene på fremgangsrike ledere blitt videreutviklet (Day et al., 2010). Først og fremst presiseres det at det er avgjørende for en leder å la *kjernevirksomheten* være i sentrum for alle handlinger. Å gi retning og skape visjoner presenteres ikke lenger som en egen kategori, men som *kjernerstrategier* som først og fremst omslutter kjernevirksomheten, men også ligger til grunn for alle lederens *handlingsstrategier*. Samtidig presiseres det at fremgangsrik ledelse handler om en kontinuerlig vekselvirkning mellom det å stille krav og gi retning på den ene siden, og det å skape tillit og gi støtte på den andre siden (Day, 2009; Day et al., 2010). Disse funnene stemmer godt overens med det jeg har presentert ovenfor: Lederne på Berg skole har læring og undervisning som sitt primære fokus. Høye krav og forventninger utgjør kjernestrategiene for denne virksomheten, men samtidig forsøker de å gi praktisk og relasjonell støtte og opprettholde tillit til lærerne.

### 4.3.3 Mange tar ledelsesansvar

Når man velger å belyse et teoretisk perspektiv, og et fokusområde, slik som jeg har gjort ved å velge å studere den formelle ledelsen på Berg skole, er det andre sider som nødvendigvis må komme i skyggen (Fuglestad, 2006). I denne oppgaven står det distribuerte ledelsesperspektivet i skyggen for fokuset på de formelle lederne ledelsespraksis. Selv om dataene viser at den formelle ledelsen har en viktig rolle i å både lede undervisnings- og læringsarbeidet og å skape forutsetninger for at det kan skje, er det viktig å huske på at ledelse alltid foregår i et sosialt fellesskap der flere aktører deltar, og at det er gjennom disse samhandlingsprosessene at ideer og tiltak får fotfeste. Ledelse er like mye det som skjer i relasjonene mellom personer som det som skjer inne i dem. Som Hallinger (2005) har skrevet: *“The days of the lone instructional leader are over”* (s. 26).

Både i observasjonene og intervjuene kommer det fram at det foregår mye samarbeid på Berg skole. Både mellom lærere, mellom lederne, og mellom lærere og ledere. Det er også etablert mange strukturer for å sikre felles refleksjon og drøftinger. Både plangruppa og utviklingskoordinatorene er tydelige sparringspartnere for ledelsen når det gjelder å distribuere ansvar og å føle seg fram på hvordan de skal gå fram med nye utviklingsarbeider. Som en av lærerne sier:

Det som kommer av nye ting er jo ikke noe ledelsen sitter her inne og lurer seg fram til. Det er jo noe som foregår i plangruppa og på teamene. De er jo i dialog hele tiden med personalet.

At det er flere enn den formelle ledelsen som utøver lederskap på skolen, og at utviklingen av skolen framstår som et samarbeidsprosjekt mellom lærere og ledere, er det ingen tvil om. En av inspektørens ord kan illustrere dette:

Det er en sånn “ånd” her. En sånn “dra lasset”-tekning. Og det er sikkert fordi man føler at alle tar ansvar. Altså, det er jo like mye [rektor] som står med gul vest ute. Så jeg føler at alle gjør det som må til for at det skal bli bra.

## 4.4 Profesjonell ansvarlighet

I dette kapittelet presenterer jeg først de empiriske funnene i forhold til i hvilken grad lærerne og skolelederne framstår som profesjonelt ansvarliggjorte, før jeg drøfter dette opp mot teoretiske perspektiver på hvordan man kan skape et konstruktivt samspill mellom byråkratisk og profesjonell accountability.

### 4.4.1 Accountability på Berg skole

#### 4.4.1.1 *Positiv holdning til kvalitetsvurdering*

I intervjuene oppgir lederne at de er svært positive til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. De synes de klarer å nyttiggjøre seg informasjonen de får fra prøvene og undersøkelsene i det pedagogiske arbeidet:

Jeg er veldig positiv til det nasjonale vurderingsoppsettet som vi har nå i basisfag. Vi får utvilsomt mye god tilbakemelding. Jeg synes det er gode prøver. De når midt inn i det vi jobber med, og vi bruker det som et veldig viktig analyseverktøy for videre jobbing [...] Jeg ser utrolig mange muligheter med kvalitetsvurdering. Og så er det selvfølgelig også noen utfordringer, men ikke noen som ikke er løselige. (Rektor)

Elevundersøkelsen er viktig i forhold til å se hvordan elevene har det. Du får et klart bilde av elevene og de utfordringene de har. Og de nasjonale prøvene synes jeg er gode. De gir oss en klar pekepinn på hva som er viktig, så vi tester liksom ikke bare for testens skyld. Jeg tenker at man kunne hatt kartleggingsprøver på hvert trinn, jeg. For etter at vi har vært igjennom disse prøvene i noen år, så har vi fått et profesjonelt og mer avslappet forhold til dem. (Inspektør)

Lederne gir uttrykk for at de har forståelse for at noen kan synes at det tar tid og at det blir mye fokus spesielt på de nasjonale prøvene, men de gir samtidig uttrykk for at de ikke synes det gjelder for sin skole:

Det er klart det kan bli mye fokus på de nasjonale prøvene, og at det kan ta fokus fra hverdagen. Men jeg føler jo ikke det her, altså. Men det er klart det er en fallgrube vi hele tiden må passe på. (Inspektør)

Jeg kan faktisk ikke se noen ulemper med de nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene. Altså, det kan ta tid. Men det synes jeg ikke tar så mye tid, egentlig. Jeg hører heller ikke lærerne klager spesielt mye over rettingen lenger. For nå har vi laget gode systemer for dette. Det er ikke noe skremmende lenger, og man har sett verdien av prøvene, samtidig som man også ser at de i sammenligning med andre prøver, gir et realistisk bilde av eleven. Så jeg ser ikke noen ulemper. Det er mange andre ting som tar mye mer tid i skolen enn kartleggingsprøver. (Inspektør)

#### **4.4.1.2 Ansvarliggjøring som internt styringsverktøy**

I intervjuene er rektor den eneste av lederne som bruker begrepet *accountability* når hun snakker om hvordan hun bruker informasjon om læringsresultater som utgangspunkt for forbedring. Hun bruker begrepet både når hun snakker om hvordan hun føler seg ansvarliggjort som skoleleder i forhold til å følge opp de nasjonalt bestemte målene i rollen som skoleeiers forlengede arm, og om hvordan hun arbeider for å ansvarliggjøre sitt personale. Hun er spesielt opptatt av at lærerne må stå til ansvar for sin undervisning innenfor de målene og kravene som ledelsen stiller, men sier også at hun synes det er viktig at lærerne samtidig skal oppleve at de har et profesjonelt handlingsrom:

Som rektor har jeg ansvaret for kvaliteten på Berg skole. Og så må jeg få plantet denne *accountability*'en nedover i systemet. Det er ikke alltid at "godt nok" er "godt nok" for den enkelte lærer, og når kvaliteten ikke er god nok i et klasserom, er det mitt ansvar å følge opp denne læreren. Dette med støtte og krav blir jo veldig viktig. Ansvar det delegeres, men det følges opp hele tiden, så vi er i overensstemmelse med kvalitetsforståelsen.

Det er klart at dette systemet [med kartleggingsprøver og resultatoppfølgingsmøter] er en type styringsverktøy. For når en lærer får en bekymring meldt, så ansvarliggjøres hun. Og enten så får jeg en legitim, veldig god beskrivelse og forklaring på min bekymring ut ifra det læreren forteller, eller så sier læreren: "Vet du hva, det lurer jeg også på." Så du kan si at det er ikke lenger opp til den enkelte lærer å si at "det kommer nok". De kan ikke lenger være privatpraktiserende. Og da kan man sikkert oppfatte det på to måter; enten som utidig innblanding, eller veldig trygt å få en sånn type ansvarsdeling og få et drøftingsforum og forhåpentligvis en egenutvikling som lærer.

Jeg tror at mange vil si at det er en veldig synlig ledelse til stede på denne skolen. Men jeg har for eksempel ingen binding på metodikk. *Accountability* handler om at lærerne er profesjonelle [...] men jeg spør hvis resultatene uteblir.

#### **4.4.1.3 Lærerne framstår som positive til de tydelige kravene**

I intervjuene ser lærerne ut til å være positive til måten skolen blir ledet på. De oppgir at de synes det er greit å ha systemer for hva som skal gjøres når. Først og fremst fordi de føler at det de leverer inn skal brukes til noe som de opplever som nyttig:

Når vi får en dato som vi skal levere noe, da er det jo en sikkerhet. For vi har jo alltid dårlig tid. For selv om vi utsetter det, så må vi likevel sette oss sammen med vår kontaktperson i ledelsen og diskutere elevene på trinnet, altså hvordan det går, hva vi trenger. Og det er jo bra. Det er jo en hjelp for oss.

Det er jo lurt at vi har en framdrift med frister for når vi skal ha levert ting. For da ser vi jo at ting går framover, det blir ikke bare sånn at det renner ut i sanden og at vi tenker: “Det er ingen som tar tak i ting her”. Det skjer ikke.

#### **4.4.1.4 Lærerne opplever at de har et profesjonelt handlingsrom**

Vi har tidligere sett at det ser ut til at lærerne opplever at de har et profesjonelt handlingsrom. At det blir stilt høye krav og forventninger til undervisningen, ser ikke ut til å ha noen negativ påvirkning på lærernes opplevelse av å ha et profesjonelt handlingsrom:

Det er jo ikke der begrensningen ligger i det profesjonelle. Kvaliteten på det arbeidet du gjør ligger jo et helt annet sted. Det er jo på utføringen. Så jeg ser jo ikke på det som noen begrensning på min frihet eller min mulighet til å være kreativ innen yrket mitt, eller profesjonell for den saks skyld. Det har ikke noe med det å gjøre. Det er bare å sette det inn i et system. Og vi vet at det systemet gjør oss trygge.

To av lærerne oppgir at de føler seg mer profesjonelle i yrkesutøvelsen når de har systemer for kvalitetsarbeidet:

Jeg føler i hvertfall at vårt yrke, altså profesjonaliteten og selvfølelsen i forhold til det, den øker når man føler at der man jobber så har man gode systemer og man ser at det virker og da tror man på det man gjør selv óg.

Jeg føler at vi har en litt mer profesjonell tilnærming til kvalitet nå, når vi måler hva elevene faktisk lærer hos oss og har gode systemer for å følge det opp.

#### **4.4.1.5 Lærerne opplever systemet for kartlegging og oppfølging som trygt**

Lederne gir uttrykk for at de tror lærerne opplever det som trygt å ha systemet for kvalitetsarbeid og at ledelsen involverer seg i undervisningsarbeidet:

Jeg tror lærerne opplever systemet som utrolig trygt. Jeg tror de opplever at bekymringen som de har for sitt barn, den er vi mange som har sammen. Og vi har ganske mange virkemidler nå til å få til noe for de barna vi er bekymret for. Et utrolig godt hjelpeapparat, med både helsesøster, PP-tjeneste og logoped. Det funker kjempebra. Og så har vi “god” økonomi som gjør at vi kan kjøpe inn en del ting som letter. Og vi har systemer med disse forsterketlærerne, som gjør at vi kan sette inn ekstra ressurser for en periode. Så det er ganske mye ting vi kan få gjort, da, som gjør at jeg tror lærerne føler at det er trygt.

Samtlige lærere jeg intervjuet fremhevet nevnte nettopp dette; at de oppfattet det som trygt, først og fremst fordi de føler at de deler ansvaret for kvaliteten med de andre lærerne og lederne.

For meg er det avgjørende at jeg har en tydelig ledelse som involverer seg i det daglige som ikke er en kontorledelse. Jeg føler meg helt avslappet i forhold til elevenes behov og at de blir ivaretatt fordi jeg ikke er alene om det ansvaret. Jeg har en ledelse som er der. De er på hele tiden.

Lederne er gode til å fortelle oss at “Det her er din jobb. Du er læreren, du gjør det. Herifra og til dit. Og der stopper ditt ansvar. Har du tatt det, så tar vi over.” Og da har man en veldig trygghet i det man gjør. Du får liksom hele tiden den at du vet at dette er mitt ansvar og så kan jeg gå til dem og så får jeg den hjelpen jeg trenger med en gang.

#### **4.4.2 Lærernes ansvarlighet**

I intervjuene kommer det tydelig til uttrykk at lærerne føler ansvar for at undervisningen deres skal ha god kvalitet, både i den forstand at elevene lærer mye, men at de også skal trives på skolen. Mitt utvalg bestod av fjorårets teamledere, som da også utgjorde skolens plangruppe sammen med ledelsen. Med fare for at medlemmer av plangruppa i mange tilfeller kan være over middels ansvarlige, interesserte og engasjerte, ønsket jeg å supplere disse lærernes oppfatninger om ansvarlighet med data fra Medarbeiderskapsundersøkelsen. Innen området *Ansvarlighet og handlingsevne* ser det ut til å være stor ansvarlighet og handlingsevne på denne skolen (86%). Medarbeiderne ser ut til å ha en felles oppfatning om at alle er ansvarsbevisste og profesjonelle i utførelsen av jobben (91%). Det er videre stor tilfredshet med kollegaenes innsats for å skape så gode resultater som mulig (91%). Videre svarer de at ansvarlighet og initiativ blir verdsatt (91%).

Lederne bekrefter disse tallene idet de sier:

Lærerne her føler veldig ansvar for undervisningen sin. De har en veldig stolthet over det de får til. Det er veldig få av lærerne som får meg til å bli den administrative funksjonæren, de jeg ber om å utføre oppdrag. Jeg synes personalet er veldig profesjonelle. (Rektor)

Det er klart lærerne er opptatte av kvaliteten på undervisningen sin! Folk her blir stressa når elevene henger etter i lesing, fordi de synes det er så vondt for den eleven. Det er et sånt sunt stress hele tiden. Et sånt sunt stress som fokuserer på mulighetene barna har. (Inspektør)

#### 4.4.3 A thoughtful combination?

Samlet sett, ser det ut til at både ledere og lærere på Berg skole framstår som profesjonelt ansvarliggjorte. Lærerne gir uttrykk for at de opplever at ledelsens krav og forventninger bidrar til både elevenes læring og som en hjelp for å kunne utvikle egen praksis.

Dersom vi tar utgangspunkt i de to sidene av begrepet *accountability*; *account* og *ability*, kan vi se at lederne på Berg skole på den ene siden holder lærerne ansvarlige (*account*), ved å stille tydelige krav både til måloppnåelse og for når de melder en bekymring for et barn. Rektor er tydelig på hvor hun ”legger lista”, at hun ikke firer på kravene selv om enkelte lærere ikke holder læringstrykket oppe, og at hun etterspør resultater hvis de uteblir. Samtidig er det lagt til rette for støttestrukturer som gjør at lærerne både evner å leve opp til disse kravene (*ability*). Elstad (2008) påpeker at evnen til å bruke vurderingsresultatene til et konstruktivt utviklingsarbeid ikke bare handler om å ha et handlingsrom, men også om å inneha en kompetanse til å bruke handlingsrommet. Det kan se ut som at ledernes støtte har betydning for at lærerne klarer å benytte seg av handlingsrommet de har.

Ser vi hvordan kvalitets*systemet* (strukturkvaliteten) er utformet på Berg skole i forhold til de kriteriene O’Day (2002) satte opp for et velfungerende kvalitetsvurderingssystem, ser det ut som at de er ivaretatt. Informasjonen som kommer fram gjennom kartleggingsprøvene er relevant i forhold til undervisningen i den forstand at den blir tolket og drøftet i resultatoppfølgingsmøtene. De formelle lederne gir gjennom sine handlinger støtte på en slik måte at lærerne både får en forventning om mestring og en mulighet for å gjennomføre foreslåtte tiltak fordi de får praktisk støtte og eventuell tilførsel av ressurser.

Ser vi hvordan kvalitets*arbeidet* (prosesskvaliteten) foregår på Berg skole forhold til O’Days (2002) tre kriterier for hvordan man kan ivareta en profesjonell ansvarlighet innenfor rammen av et byråkratisk kvalitetsvurderingssystem, kan vi se flere likheter. For det første forutsetter teamorganiseringen at lærerne må ta et *felles ansvar* for elevenes resultater. Vi har også sett at lærerne opplever at de deler dette ansvaret med lederne. Videre fungerer resultatoppfølgingsmøtene som en samarbeidsarena der informasjonen som kommer fram gjennom både de nasjonale og lokale kartleggingsprøvene blir *knyttet nært opp mot undervisningen*. Prøveresultatene blir analysert og tolket i lys av den undervisningskonteksten som elevene og lærerne befinner seg i, og henspiller både på å reflektere over hvorfor resultatene er som de er, og iverksette tiltak over hva som skal gjøres videre. Lærerne sier at de føler at de får *utnyttet sine profesjonelle kunnskaper og ferdigheter* i arbeidet.



Det som er interessant å merke seg er at to av lærerne oppgir at de føler seg mer profesjonelle etter at systemet med målark, kartlegging og resultatoppfølgingsmøter ble opprettet på skolen. Dette står i motsetning til det Wringby (2003) hevder, at fokus på effektivitet truer lærernes profesjonalitet. I stedet for å spore en sårbarhet i forhold til det å bli vurdert (Elstad, 2008), ser det ut til at lærerne på Berg skole opplever det som trygt og profesjonelt at de vurderer hva elevene faktisk lærer og at de får muligheten til å forbedre sin egen undervisning. Kanskje er dette fordi lærerne og lederne, slik Sutherland (2004) har påpekt, ikke betrakter informasjon om læringsresultater som noe som brukes *mot* dem, men heller oppfattes som noe kan brukes *av* dem for å forbedre praksis.

I denne sammenheng har Garmannslund, Elstad og Langfeldt (2008) konkludert med at en viktig forutsetning for at et ansvarsstyringssystem skal få legitimitet hos lærere, er at lærerne opplever informasjonen som nyttig. For Berg skoles vedkommende, kan det se ut som at lærerne er positive til kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene fordi strukturene ligger til rette for at informasjonen de får om elevenes læring faktisk blir brukt til å forbedre praksis. Dette er i tråd med Scherp & Scherps (2007) perspektiver; at utviklingsarbeid først og fremst må betraktes som en problemløsningsprosess der det handler om *“att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas”* (Scherp & Scherp, 2007, s. 42).

Det kan se ut som at både lærere og ledere på Berg skole har en dialogisk forståelse av accountability (Langfeldt, 2008), og at lærerne på grunn av dette evner å benytte seg av det handlingsrommet som skapes, som igjen gir muligheter for en reell og konstruktiv kvalitetsutvikling innenfor skolen. Elmore (2003) skriver at dersom skoler skal kunne respondere positivt på en ytre, byråkratisk form for accountability, må de ha en sterk indre og profesjonell ansvarlighet. Han skriver:

Kvalitetssystemer i utdanningssektoren virker – når de virker – ved å få fram energien, motivasjonen, kunnskapene og kompetansen hos de menneskene som arbeider i skolen og det systemet som er utviklet for å støtte dem. Kvalitetssystemer fører ikke i seg selv til at skoler øker kvaliteten på elevenes læring og deres prestasjoner. I beste fall kan de bare sette i gang en kompleks kjede av hendelser som i siste instans kan føre til økt læringsutbytte og bedre prestasjoner (Elmore, 2003, s. 195, oversatt av Fevolden og Lillejord, 2005, s. 62).

Sett i forhold til dette, kan vi si at kvalitetssystemet og accountability som ansvarsform slik de er utformet på Berg skole virker.

## 5 Konklusjon

I dette kapittelet oppsummerer jeg først hvilke svar empirien har gitt på de fire forskningsspørsmålene og problemstillingen. Deretter gjør jeg rede for hvilke implikasjoner funnene har, både for mitt eget vedkommende, for utdanningspolitikk og for videre forskning.

### 5.1 Sentrale funn

#### 5.1.1 Strukturkvalitet i kvalitetsarbeidet på Berg skole

Kvalitetssystemet utgjør strukturkvaliteten i kvalitetsarbeidet på Berg skole. Både lærere og ledere på Berg skole gir uttrykk for at kvalitetssystemet utgjør en slags grunnmur for kvalitetsarbeidet. Systemet legger til rette for at lærerne har tydelige mål og forventninger om hva elevene skal lære. Både de eksterne og de interne kartleggingsprøvene fungerer som sjekkposter for å finne ut om elevene er på vei mot målet, og i resultatoppfølgingsmøtene har lærerne mulighet til å diskutere hvorvidt noen barn trenger ekstra oppfølging og om hvordan disse tiltakene skal se ut. At det er lagt til rette for noen formelle møtearenaer for kvalitetsarbeidet, ser ut til å være avgjørende for å få tid og rom til å samarbeide om kvaliteten i undervisningen. Både systemet og strukturene ligger til rette slik at det forventes at noen barn vil trenge ekstra hjelp i løpet av året, og derfor finnes det også lærerressurser som kan iverksette disse tiltakene når de trengs.

#### 5.1.2 Prosesskvalitet i kvalitetsarbeidet på Berg skole

Strukturene i kvalitetsarbeidet forutsetter et samarbeid mellom lærere og ledere, slik at resultatoppfølgingsmøtene, teammøtene og ledermøtene skaper muligheter for et praksisfellesskap i arbeidet med å omdanne informasjonen til kunnskap. Slik sett, kan vi si at Berg skole har et sosiokulturelt utgangspunkt for kvalitetsarbeidet. Løsningene på hvordan lærerne skal videreutvikle kvaliteten i undervisningen ligger distribuert mellom lærerne og lederne, og blir tydelig gjennom en dialogisk og intersubjektiv meningsskaping.

Kvalitetsarbeidet foregår gjennom systemisk kunnskapsbygging, der informasjonen om elevenes læringsresultater brukes som utgangspunkt for videre arbeid. Både lærere og ledere har en utforskende og kvalitativ tilnærming til vurderingsinformasjonen, der målet er å finne ut hva som ligger bak tallene slik at de kan få innsikt i hva elevenes utfordringer er og

iverksette hensiktsmessige tiltak. Den utforskende tilnærmingen innebærer at lærere og ledere må sette ord på den tause kunnskapen de har i forhold til hva som kan fremme hver enkelt elevs læring og gjøre den eksplisitt for de andre på teamet. I arbeidet foregår det en stadig vekselvirkning mellom de ulike dimensjonene i kvalitetsbegrepet, der både strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet på de ulike nivåene i skolen diskuteres. Prosessene fortoner seg videre som profesjonelle, løsningsorienterte og flerstemmige dialoger der nye tiltak utformes på bakgrunn av totaliteten av lærernes og ledernes bidrag. Ettersom tiltakene stadig vurderes og diskuteres på de etterfølgende teammøtene, foregår det også en veksling mellom handling og refleksjon, og mellom deler og helhet, som muliggjør stadig dypere nivåer av forståelse og læring for lærerne.

Alt i alt, kan vi si at arbeidet kjennetegnes av å være et *systemisk* kvalitetsarbeid der det legges til rette for at det kan foregå to parallelle læringsprosesser. For når lærere og ledere er i kontinuerlige læringsprosesser om hvordan de kan forbedre undervisnings- og læringssituasjonen for de enkelte elevene, skaper det større muligheter for at elevenes læring faktisk også påvirkes av dette (Timperley, 2010).

### **5.1.3 De formelle ledernes verdier, holdninger, strategier og handlinger**

De formelle ledernes involvering i kjernevirksomheten ser ut til å ha stor betydning for kvalitetsarbeidet. De fremstår i stor grad som skolens *læringsledere*. Ledernes handlinger preges av en tosidig aktivitet (integrated leadership). Først og fremst er *ledelse av undervisning og læring* hovedfokuset for ledernes daglige handlinger, men samtidig ser det ut til å være nødvendig at de arbeider for å *oppretholde forutsetningene* for at undervisning og læring kan skje.

*Forutsetningene for undervisning og læring* skapes først og fremst ved at skolens visjoner, mål og forventninger gir retning til arbeidet. Lederne har en viktig rolle i å opprettholde og videreutvikle systemene, slik at de er hensiktsmessige og gjennomførbare for lærerne. At lederne har dedikerte trinn som de følger opp og har undervisning på, fungerer også som strukturelle rammer som letter kommunikasjonen mellom ledere og lærere. Lederne har en avgjørende rolle i prosessene ved at de fungerer som tydelige ledere i møtene, men også i forhold til at de bidrar med sine tanker om elevenes lærings- og undervisningssituasjon og didaktiske innspill underveis.

På det relasjonelle planet, ser det ut at at lederne har betydning ved at de tilrettelegger for at lærerne får et profesjonelt handlingsrom, praktisk støtte, oppmerksomhet og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet. Slik sett, kan vi si at lederne gjennom å tilrettelegge og stadig opprettholde forutsetningene for læring framstår som ledere av *lærernes* læring.

I *ledelsen av undervisning og læring* ser vi at lederne, og spesielt rektor, bruker både lærer- og ledelsesressursene på en strategisk måte for å prioritere elevenes læring. Videre har vi sett at de har et overblikk over og koordinerer undervisningsaktivitetene, både for skolen som helhet og på hvert av trinnene de følger opp. Lederne foretar systematiske klasseromsobservasjoner og overvåker elevenes læring. Slik sett, framstår de også som ledere av *elevenes* læring.

#### **5.1.4 Profesjonell ansvarlighet hos lærerne**

Empirien viser at lærerne på Berg skole framstår som profesjonelt ansvarliggjorte.

Kvalitetssystemet legger til rette for at informasjonen om elevenes læringsresultater er relevant fordi den blir tolket og drøftet i resultatoppfølgingsmøtene. Lederne gir støtte på en slik måte at lærerne både får en forventning om mestring og en mulighet for å gjennomføre foreslåtte tiltak fordi de får praktisk bistand og eventuell tilførsel av ressurser. I selve kvalitetsarbeidet legges det til rette for at informasjonen får en betydning for undervisningen fordi lærerne tar et felles ansvar og bruker sin profesjonelle kompetanse når de skal analysere resultatene. De opplever at de har et reelt handlingsrom i arbeidet med å forbedre praksis.

Det ut til at lærerne på Berg skole opplever kvalitetsarbeidet som nyttig, trygt og profesjonelt fordi de vurderer hva elevene faktisk lærer og at de får muligheten til å forbedre sin egen undervisning. At lærerne betrakter vurderingsinformasjonen som noe som brukes *av og for* dem, og ikke *mot* dem, ser ut til å være avgjørende i denne sammenheng.

#### **5.1.5 Ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet**

Innledningsvis presenterte jeg følgende problemstilling for oppgaven: *Hva kjennetegner den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet?*

Med bakgrunn i analysen, har jeg identifisert tre kjennetegn ved de formelle ledernes ledelsespraksis:

For det første spores det en *tydelig omsorg for elevenes læringsresultater*. Lederne har høye krav og forventninger og system for oppfølging av resultater, baserer seg på å avdekke behov for individuell oppfølging for at elevene skal være i en flytsone. Det signaliseres tydelig at målet ikke er at alle elevene skal lære det samme, men at de skal være i en komfortsone der de opplever mestring, og der læringsstoffet samtidig er passe utfordrende. Det kan se ut som at omsorgen som lederne har for elevenes læring også danner et viktig grunnlag for at lederne er positive til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Læringstrykket som spores på skolen handler derfor ikke om at det skal legges et større press på elevene og lærerne for å gi et ytre bilde av skolens resultater, men for å være en hjelp i det interne arbeidet med å forhindre at elever faller ut av flytsonen og mister mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid.

Det neste forholdet handler om betydningen av lederne *faglige pedagogiske innsikt og kompetanse*. Lederne på Berg skole framstår som svært kunnskapsrike faglig, både teoretisk og didaktisk. Denne innsikten danner grunnlaget for at lederne kan gjøre prioriteringer og strategiske valg som kommer elevenes læring til, f. eks ved at de prioriterer forsterketlærere på alle trinn, pedagogisk bruk av ledelsesressursen og at de holder seg orientert om nye læremidler og undervisningsmetoder. Samtidig har vi sett at lederne pedagogiske innsikt framstår som avgjørende for at de har mulighet til å gi nyttige og konkrete didaktiske råd og innspill til lærerne, både i forhold til undervisningsmetoder, organisering og materiell. Videre er det tydelig at den pedagogiske innsikten danner grunnlaget for å få legitimitet i personalet til å ha høye krav og forventninger til elevenes læring og til deres egen undervisning. Lederne ser ut til å ha en faglig autoritet hos lærerne og har mulighet til å bygge relasjoner som er utfordrende og vurderende samtidig som de er støttende og myndiggjørende. Denne faglige legitimiteten ser også ut til å ha betydning for at lærerne opplever kvalitetsarbeidet som trygt, fordi de føler at de deler det pedagogiske ansvaret med lederne og at lederne står som “garantister” for kvaliteten.

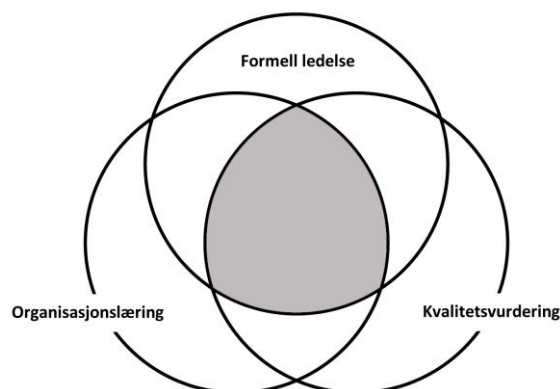
Dette har sammenheng med det tredje forholdet; at lederne *oppretholder tette koblinger* i kvalitetsarbeidet. For det første er de “tett på” lærings- og undervisningsarbeidet ved at de stiller tydelige krav og følger opp kvaliteten. Både av elevenes læringsresultater i resultatoppfølgingsmøtene og i det daglige arbeidet med planlegging (teammøter), gjennomføring (observasjoner og egen undervisning) og vurdering av undervisningen (teammøter). Samtidig er de “tett på” lærings- og undervisningsarbeidet ved at de gir lærerne mye praktisk støtte og konstruktive tilbakemeldinger, slik at de har mulighet til å oppfylle

kravene. Dette ser ut til å være avgjørende for at lærerne føler seg trygge og ivaretatt i kvalitetsarbeidet.

I ledelsespraksisen spores det en dialogisk forståelse av accountability, der lærerne opplever at de har et profesjonelt handlingsrom innenfor de tydelige rammene, fordi lederne i tillegg til å stille krav også gir støtte slik at kravene er gjennomførbare. Slik sett, kan vi si at lederne mestrer balansegangen mellom det å skape ytre, byråkratiske rammer for kvalitetsarbeidet og å gi rom for en indre, profesjonell ansvarlighet.

Dersom vi tar utgangspunkt i modellen som ble utarbeidet for å illustrere problemstillingen, kan vi se at den formelle ledelsen på Berg skole først og fremst er aktivt involvert i arbeidet med *kvalitetsvurdering* i den forstand at de initierer og stadig opprettholder systemet for kvalitetsarbeidet ved å fremstå som tydelige pedagogiske ledere av både elevenes og lærernes læring. Arbeidet med kvalitetsvurdering kan karakteriseres som et lærende kvalitetsarbeid, i den forstand at arbeidet med å vurdere og utvikle kvaliteten i stor grad foregår som *organisasjonslæring*. Skraveringen viser at de to sirklene derfor i stor grad er sammenfallende. De formelle lederne spiller en viktig rolle også i dette arbeidet, ettersom de framstår som tydelige ledere i og av prosessene, men også fordi de bidrar med didaktiske innspill og praktisk støtte underveis.

Slik figuren illustrerer, kan vi si at det som kjennetegner den formelle ledelsens praksis i kvalitetsarbeidet ved Berg skole er at de, med bakgrunn i en tydelig omsorg for elevenes læringsresultater og høy grad av faglig pedagogisk innsikt og kompetanse, er tett på både systemene for kvalitetsvurdering og selve organisasjonslæringsprosessene.



Figur 5.1: Forholdet mellom formell ledelse, organisasjonslæring og kvalitetsvurdering på Berg skole

(Fritt etter Roald, 2010, s. 312).

## 5.2 Metodiske betraktninger

Ledelse er et komplekst fenomen som har mange sider. Det innebærer at man som forsker kan gå i mange fallgruver underveis. Det er derfor viktig for meg å presisere at det er grunn til å utvise forsiktighet med konklusjonene. En studie av dette slaget vil aldri få med seg totaliteten av hvordan en skole fungerer. Det har heller ikke vært intensjonen fra min side. Intensjonen har vært å gi et bilde av hvordan kvalitetsarbeidet på denne ene skolen foregår, og hva som kjennetegner ledelsespraksisen i dette arbeidet.

Ulike kulturelle og historiske kontekster vil gi ulike betingelser og begrunnelser for ledelse (Møller et al., 2007). I tillegg vil kvalitative studier innebære flere begrensninger i forhold til ytre validitet, i hvilken grad funnene kan generaliseres til andre forhold. Derfor er ikke funnene fra Berg skole nødvendigvis overførbare til andre skoler. Når dette er sagt, vil jeg karakterisere studiens indre validitet som god. Dataene fra de ulike intervjuene, samtalene, observasjonene og den kvantitative undersøkelsen passer godt sammen og danner et helhetlig bilde av det som studeres. Jeg har forsøkt å gjøre funnene troverdige ved å gjøre rede for forskningsprosessen i kapittel 3. Samtidig illustrerer Merton-teoremet et viktig poeng: “[...] *Ett eneste vellykket eksperiment beviser at det kan gjøres*” (Sitert fra Merton, 1968, s. 490 i Kalleberg, 1996, s. 65).

Jeg tror andre skoleledere kan ha noe å lære av Berg skoles systematiske tilnærming til kvalitetsarbeidet; at de har strukturer og systemer for å fange opp elever raskt, enten de trenger hjelp eller ikke får store nok utfordringer. Hvordan det legges til rette for arenaer der lærerne og lederne i kvalitetsarbeidet kan utgjøre et praksisfelleskap der det er en systemisk tilnærming til arbeidet med læringsresultatene, vil også kunne være til inspirasjon for andre skoleledere. Forhåpentligvis kan også ledernes rolle som tydelige læringsledere som involverer seg tett på kvalitetsarbeidet, være til inspirasjon for andre skoleledere i arbeidet med å omdanne informasjon til kunnskap samtidig som lærernes profesjonelle ansvarlighet blir ivaretatt.

### 5.3 Studiens bidrag

Målet med denne studien var å få økt kunnskap om og innsikt i hvordan skoleledere kan legge til rette for at kvalitetsarbeid kan skape organisasjonslæringsprosesser som fører til økt læring og utvikling, samtidig som lærernes profesjonelle ansvarlighet blir ivaretatt. Nedenfor vil jeg gjøre rede for hvilke implikasjoner denne studien kan innebære for mitt eget vedkommende, for utdanningspolitikk og for videre forskning.

#### 5.3.1 Personlige implikasjoner

Utgangspunktet for valg av tema i denne oppgaven var min oppfatning om at den viktigste virksomheten i skolen er at elevene lærer, og at jeg tror det finnes et potensial i å forbedre eksisterende undervisningspraksis på mange skoler uten at det går på bekostning av elevers og læreres trivsel.

Kvalitetsarbeidet slik det foregår på Berg skole handler fremst av alt om en grunnleggende omsorg for elevenes læringsresultater. Det handler om at både strukturene og systemet ligger til rette for at alle elever blir kartlagt i basisfagene, og at om enn ikke alle elevene når målene, blir de uansett fanget opp med tiltak som er tilpasset hver enkelt. Systemene er laget for å sikre at elevene lærer, at de opplever mestring og motivasjon i arbeidet og at de trives på skolen. Det er altså ikke nødvendigvis noen motsetning mellom *fokus på læring* og *fokus på omsorg*. For meg er dette viktig, fordi det skaper en mulighet for at man gjennom kartlegging og iverksetting av tidlig innsats kan bidra til å kompensere for ulikheten som elevene kommer til skolen med. Jeg mener at elevene fortjener at vi som profesjonelle yrkesutøvere gjør vårt beste for at de skal få de redskapene de trenger for å delta i samfunnet. Elevene tjener ingenting på at vi beskytter dem mot læring ved å la være å stille krav.

Innledningsvis så vi at ordet kvalitet kan referere til både egenskaper og resultater (qualitas) og prosesser (qualis). Kvalitetsutvalget forsøkte å fange opp begge betydningene av ordet da de lanserte de tre kvalitetsdimensjonene; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I studien har vi sett at lærerne og lederne i resultatoppfølgingsmøtene diskuterer strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet *i undervisningen* når de diskuterer elevenes undervisnings- og læringssituasjon. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det blitt tydelig for meg at også *kvalitetsarbeidet* på Berg skole har en slik tredelt kvalitet: Dersom kvalitetsarbeidet skal kunne skape læring i organisasjonen, en fornyet innsikt og forståelse for



hvordan lærerne kan tilrettelegge for en bedret undervisnings- og læringssituasjon (resultatkvalitet), er det nødvendig at det både opprettes systemer og strukturer som kan fungere som forutsetninger (strukturkvalitet), og at kvaliteten på prosessene er slik at de muliggjør kunnskapsbygging (prosesskvalitet). Det har gitt meg en forståelse av at kvalitetsarbeid ikke handler om å *enten* skape gode systemer *eller* å ivareta systemiske prosesser, og tilsvarende heller ikke handler om *enten* å ha en tydelig ledelse *eller* å skape profesjonell ansvarlighet hos lærerne. Et lærende kvalitetsarbeid forutsetter både et systematisk (qualitas) og et systemisk (qualis) arbeid.

Både gjennom litteratursøket og funnene i denne studien har det også blitt tydeligere for meg at det er forholdsvis urealistisk å forvente at enkeltlærere skal ha tid, kompetanse og ressurser til å utvikle kvaliteten på undervisnings- og læringssituasjonen til hver enkelt elev. Det ser ut som at det er avgjørende at noen legger både strukturene til rette for at det kan skje på en systematisk måte, men også at noen bistår dem underveis, som målrettede og løsningsorienterte møteledere. Parallellen til undervisningsarbeidet er slående. For akkurat som at elever trenger tydelige, pedagogisk kompetente og omsorgsfulle lærere, trenger også lærere tydelige, pedagogisk kompetente og omsorgsfulle ledere.

### **5.3.2 Implikasjoner for utdanningspolitikken**

Innledningsvis så vi at flere forskere har hevdet at kombinasjonen av at skolene skal være lærende organisasjoner innenfor rammen av en markedsliberalistisk og økonomisk rasjonalitet vil være et uforenlig paradoks (Biesta, 2004; Ligaarden, 2009; Scherp & Scherp, 2007; Valle, 2006). På Berg skole ivaretar kvalitetsarbeidet både pedagogiske prosesser som baserer seg på dialog og kunnskapsbygging, og lærernes opplevelse av profesjonelt handlingsrom, innenfor en forholdsvis tydelig mål- og resultatbasert styring. Å bruke resultatkvalitet som utgangspunkt behøver altså ikke å bety at det ikke er rom for kunnskapsbygging og profesjonelt handlingsrom.

Samfunnsdebatten om kvalitetsvurdering i skolen handler i stor grad om de nasjonale prøvenes utforming. Både i forhold til om skolene har behov for den informasjonen resultatene gir, om prøvene faktisk måler det de sier at de skal måle og om resultatene er til å stole på, blant annet fordi skolene kan drille elevene i forkant eller frita elever fra prøvene for å få et best mulig resultat å vise fram. I et kvalitetsvurderingssystem slik det er utformet på

Berg skole, blir det mindre relevant å diskutere validiteten i selve prøvene og reliabiliteten i prøvesituasjonen, fordi uavhengig om elever er fritatt eller ekskludert fra prøvene, vil de befinne seg i klasserommet neste dag og ha behov for hjelp, og kvalitetssystemet vil sikre at elevenes utfordringer uansett blir diskutert på en kvalitativ og undersøkende måte, og at tiltak blir utformet på grunnlag av dette. En prøve blir ikke bare en prøve og et tall er ikke nødvendigvis et tall. Det at kvalitetssystemet forutsetter en slik systemisk og dialogisk tilnærming til kvalitetsarbeidet tar fokuset bort fra den byråkratiske ansvarsplikten og fokuserer på en kvalitativ og spørrende tilnærming til de didaktiske utfordringene. Samtidig mobiliseres lærernes profesjonelle ansvar for hva som kan gjøres for å bedre læringssituasjonen til hver enkelt elev, slik at de kan lære mest mulig. Sagt på en annen måte: Skolens indre arbeid med utvikling blir viktigere enn å skape et ytre bilde basert på resultatene.

I OECDs siste rapport om vurdering og evaluering i Norge (OECD, 2011) anbefales det en ytterligere utvikling av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det kan se ut som at accountability vil prege utdanningssektoren i overskuelig framtid. For verken skoleeiere, skoleledere eller lærere kan velge bort utvikling av skolen. I et hyperkomplekst samfunn som det vi har i dag (Qvortrup, 2001), og som det dagens elever skal vokse opp i, er det avgjørende at vi lar dem få med seg en så stor ballast som mulig. At det finnes indikatorer for resultat kvalitet og et nasjonalt system for oppfølging av kvalitet (qualitas) er slik sett viktig for å vite om skolen som utdanningsinstitusjon lykkes med oppdraget, og for å sørge for at skolene initierer kvalitetsvurderingsarbeid lokalt. Å kartlegge hva elevene kan og hva de ikke kan, er avgjørende for å vite om elevene er på vei mot målene, og ikke minst: en forutsetning for å kunne finne ut hva som kan gjøres for at de skal komme dit.

Samtidig vet vi at skolenes evne til å bruke resultater som utgangspunkt for å skape endring er avhengig av skoleorganisasjonenes evne til å ta i bruk seg selv som verktøy for kvalitetssikring (Isaksen, 2008). Fokus på resultat kvalitet i kvalitetsarbeidet skaper rom for en Matteus-effekt i den forstand at skoler med gode organisasjoner evner å bruke resultatene til utvikling, mens skoler med svake organisasjoner fort kan bli stående på stedet hvil.

I stedet for at den pedagogiske samfunnsdebatten skal handle om man er for eller imot kvalitetsvurdering, bør det derfor kanskje i større grad også fokuseres på og etterspørres hva som preger *prosesskvaliteten* i skolenes arbeid med kvalitet (qualis); *hvordan* skolene evner å bruke informasjon om læringsutbytte som en del av det pedagogiske utviklingsarbeidet. For ut

ifra det vi har sett fra kvalitetsarbeidet på Berg skole, kan man kanskje si at det ikke er tallvariablene fra testene og resultat kvaliteten i seg selv som forteller noe om kvaliteten på en skole, men vel så mye om hva som gjøres med dem når avisenes overskrifter er gårdsdagens nytt og læreren møter elevene for en ny dag i klasserommet. Dessverre forteller Skoleporten ingenting om dette.

Et siste utdanningspolitisk forhold, handler om et spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet med oppgaven. Både denne studien og internasjonal forskning (Hallinger, 2003; Robinson et al., 2008; Timperley, 2011) understreker betydningen av skoleledernes rolle som læringsledere. Skoleledernes inngående kjennskap til undervisning og læring ansees som selve inngangsbilletten både for å ha evne til, men også legitimitet for, å etablere gode relasjoner og høye forventninger. Hvis dette er så avgjørende, hvilken betydning har det da at det i flere kommuner søkes etter rektorer som ikke har formell lærerutdanning, men har pedagogisk “realkompetanse”?

### **5.3.3 Videre forskning**

Kvalitetsarbeidet på mange skoler i landet fortøner seg langt ifra som like konstruktive og målrettede læringsprosesser som det vi har sett på Berg skole (Allerup et al, 2009; Ottesen & Møller, 2010; Riksrevisjonen, 2006; Roald, 2010). Slik Dahler-Larsen (2006) har påpekt, er det behov for at skolene utvikler sin evalueringskompetanse. Denne studien har bidratt med noe kunnskap om ledelsespraksis i kvalitetsarbeidet, men fortsatt er kvalitetsarbeid en forholdsvis ny øvelse og et ungt forskningsfelt i dette landet. Det er behov for mer kunnskap om hvordan man kan legge til rette for kollektive læringsprosesser i kvalitetsarbeidet.

I forlengelsen av funnene i denne oppgaven, kunne det vært interessant å studere noen forhold nærmere:

Både lærere og ledere på Berg skole gir uttrykk for at lærerne er profesjonelt ansvarliggjorte og at “alle drar lasset sammen” i kvalitetsarbeidet. Å studere kvalitetsarbeidet i et distribuert perspektiv, om hvordan lærerne utøver ledelse i kvalitetsarbeidet kunne vært interessant.

Flere skoleledere oppgir at de har for liten tid til å utøve pedagogisk ledelse (Vibe, Aamot & Carlsten, 2009). Det kunne også vært fruktbart å studere nærmere hvordan ledelsen på Berg skole prioriterer tid og ressurser slik at de får muligheten til å være til stede i så stor grad som

de gjør i kvalitetsarbeidet. F. eks kunne en analyse med utgangspunkt i Strands (2007) PAIE-modell vært spennende å få innblikk i.

I forlengelsen av dette kunne det også ha vært interessant å se nærmere på om formell skolelederutdannelse har betydning for kvalitetsarbeidet i skolen. Har skoleledere med formell skolelederutdannelse andre forutsetninger for å skape et lærende kvalitetsarbeid enn skoleledere uten formell skolelederutdannelse?

Forholdet mellom skole og skoleeier har ikke blitt diskutert i denne oppgaven. I forlengelsen av balansegangen mellom støtte og krav som ledelsen gjør internt, kunne det ha vært interessant å se hvordan skoleeieren i denne kommunen arbeider. Hvilke krav stilles det, og hvilket handlingsrom opplever rektor og eventuelt andre rektorer at de har? Har eventuelt et større eller mindre handlingsrom sammenheng med hvordan rektor opplever muligheten for å gi sine lærere handlingsrom?

# Litteratur

- Allerup, S., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, S. (2009). Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. *FoU-rapport no. 8/2009*. Kristiansand: Agderforskning.
- Amdam, J. & Amdam, R. (2000). *Kommunikativ planlegging. Regional planlegging som reiskap for organisasjons- og samfunnsutvikling*. Oslo: Samlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bachmann, K., Haug, P. & Myklebust, R. (2010). Med rett til å prestere. I Elstad, E. og Sivesind, K. (Red.), *PISA – sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., Sivesind, K. & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Redigert av C. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bamburg, J. D. & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals and achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bateson, G. (1972). *Step to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bakken, A. (2009). *Ulighet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevens karakterer på alle skoler?* NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport nr. 8/09.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. I *Nordisk Pedagogikk*, (25)1, 54-66.
- Birkeland, N.R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub skriftserier.
- Bonesrønning, H. & Iversen, J. M. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. SØF-rapport nr. 05/08. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Byrkjeflot, H. (1997)(Red.). *Fra styring til ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Hammersmith: HarperPerennial.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse – evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust, *Journal of Educational Administration*, 47(6), 719-730.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). Starting with what we know. I C. Day & K. Leithwood (Red.), *Successful Principal Leadership in Times of Change. An International Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Research Report DCSF-RR108. Department for Children, Schools and Families & National College for School Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. I: E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dysthe, O. (1997). Leing i eit dialogperspektiv. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Earl, L. & Katz, S. (2000). Changing classroom assessment: Teachers' struggles. I N. Bascia & A. Hargreaves (Red.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform*. London: Falmer.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (2003). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden, Mass: Blackwell.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F. (2003). Accountability and Capacity: I: M. Carnoy, R. Emore & L.S. Siskin (Red.), *The new accountability: High schools and high-staking testing*. New York: Routledge Falmer.
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eriksen, E. O. (1999). *Kommunikativ ledelse – om verdier og styring i offentlig sektor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeland, D. O. (2009). Kvalitetsutvikling i skolen – skoleeierperspektivet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Firestone, W. A. & Riehl, C. (Red.)(2005). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York & London: Teacher College Press.
- Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Universitetet i Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2003). Skolen som lærende organisasjon – en fjern drøm. I B. Ryberg & M. Thrane (Red.), *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*. Århus: Klim.

- Garmannslund, P. E., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. I K. Leithwood, & P. Hallinger (Red.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunter, M. H. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 165-180.
- Halbo, L. (2006). *Kvalitetsstyring og måleteknikk – i laboratorium, produksjon og tjenestevirksomhet*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Hallinger, P. (Red.)(2003). *Reshaping the landscape of school leadership development: A global prespective*. Lisse: Balkema Publishers.
- Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership: How has the Model Evolved and What have We Learned?* Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 15-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. I K. Leithwood & H. Hallinger (Red.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Heck, R. H., Marcoulides, G.A. & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-135.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.)(1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Hood, C. (2002). The Risk Game and the Blame Game. *Government and Opposition*, 37(1), 15-37.
- Hølleland, H. (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Höög, J. & Johansson, O. (Red.)(2010). *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). Fra progressivisme til nyliberalisme – om kvalitetsvurdering i norsk skole i historisk perspektiv. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Irfaeya, W. (2008). *Employee responsibility: Conceptualization, Validation, Determinants and Outcome*. Göteborg: Doktoravhandling ved Göteborgs Universitet.
- Isaksen, L. S. (2008). Skoler i gapestokken. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johanson, O., Moos, L., & Møller, J. (2000). *Vision om en demokratisk reflekterende ledelse*. København: Rapport til Nordisk Ministerråd.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub AS.

- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O.K. & Roe, A. (2008): *Pisa+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Forskningsrådet. Program: Kunnskap, utdanning og læring – KUL.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Krueger, R. A. (1988). *Focuss groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- KUF (1997). *Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Ot.prp. nr. 55 (2008-2009). Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: Research Report 800.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2003). *Changing leadership for changing times*. (Vol. 2). Berkshire: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What do we already know about Educational Leadership? I W. A. Firestone & C. Riehl (Red.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York & London: Teacher College Press.
- Lie, A., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.
- Linn, R. L. (2000). Assessment and Accountability. *Educational Researcher* 29(2), 4-16.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations. *Educational Researcher* 32(7), 3-13.
- Lødding, B., Markussen, E. & Vibe, N. (2005). “...utnytte sine evner og realisere sitt talent”? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFUstep Rapport 5/2005.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Monsen, L. (1991). Ønsker vi “effektive” eller “gode” skoler? En drøfting av debatten om effektive skoler. I L. Monsen & T. Tiller (Red.), *“Effektive skoler” – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad Notam forlag.
- Monsen, L. (2009). Kvalitet i skolen – en uavsluttet historie? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Paul Moxnes
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., & Porter, A. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and management*, 27(1), 170-201.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr. Polit graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller og L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A-M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Vedøy, G. (2007). Successful school leadership: The Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, R. (Red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen. I skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Delrapport 2. Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.
- NCLB (2001). *No Child Left Behind Act of 2011*. Lastet ned 11.10.2011 fra <http://www.ed.gov/esea>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2003:16) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen – og det betyr...? Noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-321.
- O'Day, J. A. (2005). Standard-based reform and low-performing schools. I F. M. Hess (Red.), *Urban school reform: Lessons from San Diego*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- OECD (1988). *Ekspertvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1, Policy and Practice*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD.
- Ottesen, E. (2007). Det viktigste er læring. I R. Mikkelsen og H. Fladmoe (2007). *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. & Møller, J. (Red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Delrapport 3. Oslo: NIFU STEP rapport 37/2010.
- Park, V. & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Presthus, A. M. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier. En studie av tre rektorers arbeid i hverdagen*. Avhandling til PhD-graden. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Riksrevisjonen (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringa i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005-2006). Oslo: Riksrevisjonen.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2011). Skoleleiing og kvalitetsvurdering. Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Roald, K. & Øydvin, A. (2009). Kvalitetsvurdering – eit lærande møte mellom skole og skoleeigar. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. A. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. London/New York: Wiley.
- Ryle, G. (1984). *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Universitetsforlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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 and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stein, M. K. & Nelson, B. S. (2003). Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 423-448.

- Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999). *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringsstilbudet og en nasjonal strategi for vurdering av kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sutherland, S. (2004). Creating a Culture of Data Use for Continuous Improvement: A Case Study of an Edison Project School. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Teamwork (2011). *LedMed - vær med å lede. Håndbok for veiledere*. Oslo: Teamwork.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Frå statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tengblad, S. (2003). *Den myndige medarbeideren*. Stockholm: Liber.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the Leadership of Learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 145-170.
- Tobiassen, J. (1997). Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Academic dissertation. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitetet.
- UFD (2004a). *Dette er Kunnskapsloftet. Rundskriv F-13/04*. Lastet ned 23.10.2011 fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)

- UFD (2004b). *Utdrag fra St.meld.nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Veileder om kravet til skoleeiers "forsvarlige system" i henhold til opplæringsloven § 13-10*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (udatert): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Lastet ned 09.10.2011 fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet: Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. *Nordisk Pedagogik*, 26(3), 243-256.
- Vibe, N., Aamodt P.- O. og Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP, rapport nr. 23.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- Wadel, C. C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wringby, T. (2003). Is "School Effectiveness" Anti-Democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller og L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

# Vedlegg 1

Kari Kolbjørnsen Bjerke  
Nordengkollen 15 B  
1396 BILLINGSTAD

Til informant NN

Billingstad, september 2011

## **Spørsmål om å delta i intervju i forbindelse med arbeid med en masteroppgave i utdanningsledelse**

Jeg er student ved masterstudiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud, og arbeider for tiden med en masteroppgave som omhandler skoleledelsens kvalitetsarbeid.

Jeg har valgt å foreta et casestudie på skolen du arbeider ved. I den forbindelse ønsker jeg å foreta intervjuer av rektor, inspektører og et utvalg av lærere ved skolen.

Rektor og inspektør blir intervjuet individuelt, mens lærerne blir intervjuet i to grupper bestående av et utvalg av lærere fra henholdsvis 1. – 4. trinn og 5. – 7. trinn. Jeg beregner intervjutiden til å være ca. 1 time per intervju.

Jeg vil ta lydopptak av alle intervjuer. Intervjuene vil deretter transkriberes, slik at utsagnene kan brukes i masteroppgaven. Lydopptak og transkriberingsnotater vil behandles konfidensielt i prosjektperioden og vil oppbevares innelåst i et skap. Det vil kun være undertegnede som har tilgang på datamaterialet. Etter masteroppgavens utgivelse vil lydopptakene bli slettet. For å unngå at opplysninger kan føres tilbake til enkeltpersoner, vil opplysninger om kommune, skole og informanter bli anonymiserte i oppgaven.

Jeg presiserer at deltakelse i prosjektet er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet uten å oppgi årsak, og uten at det får noen konsekvenser for deg. Jeg ønsker et skriftlig samtykke for innhenting av data fra deg, og ber om at du fyller ut og returnerer vedlagt skjema.

Jeg ser fram til samarbeidet!

Med vennlig hilsen

Kari Kolbjørnsen Bjerke  
Mastergradsstudent  
Kontaktinfo: Tlf. [REDACTED]



## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker herved til at Kari Kolbjørnsen Bjerke kan innhente datamateriale gjennom intervju av rektor, inspektører og lærere ved skolen.

Jeg er klar over at intervjuene skal tas opp på bånd og at anonymiserte utsagn fra intervjuene skal brukes i masteroppgaven.

---

## Vedlegg 3

### Intervjuguide ledere

- Takk for velvillighet
- Tema for intervjuet: “Kvalitetsarbeid i skolen”
- Anonymisering
- Gjennomføring (båndopptaker, tid, intervjuguide)

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
“Kvalitet i skolen”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva forbinder du med ”kvalitet i skolen”?</li> <li>• Hva er målet med å vurdere kvaliteten i skolen?</li> <li>• Hva er dine tanker om det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet?</li> <li>• Hvem har ansvaret for kvaliteten i skolen?</li> <li>• Hvilke muligheter ser du i arbeidet med kvalitetsvurdering? Hvilke utfordringer?</li> </ul>
1) Hvilke systemer og strukturer for kvalitetsarbeidet finnes på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortell om hvordan arbeidet med å følge opp resultater fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver foregår:</b>(Kvalitetsvurdering→ kvalitetsutvikling) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rutiner/systemer – hva, når, hvordan?</li> <li>– Planer, dokumenter?</li> <li>– Informasjonsgrunnlag</li> </ul> </li> </ul>
2) Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kan du si noe om hvordan prosessene i kvalitetsarbeidet foregår?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ledelsens rolle?</li> <li>– Lærernes/teamenes rolle?</li> <li>– Plangruppas rolle?</li> </ul> </li> <li>• Hvilken betydning har disse prosessene for <u>elevnes</u> læring?</li> <li>• Hvilken betydning har disse prosessene for lærernes/<u>lærerkollegiets</u> læring?</li> <li>• Hvilken betydning har disse prosessene for lærernes opplevelse av profesjonalitet?</li> </ul>
3) Hva kjennetegner holdninger, verdier og strategier i ledelsen og organisasjonen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke krav og forventninger har ledelsen i kvalitetsarbeidet?</li> <li>• I hvilken grad har ledelsen innsikt i og påvirkning av det som skjer i kvalitetsarbeidet? (Planer/praksis)</li> <li>• Hvilken betydning har ledelsens rolle/handlinger i kvalitetsarbeidet?</li> <li>• I hvilken grad framstår kvalitetsarbeidet som en felles plattform for skolen/lærerkollegiet?</li> </ul>
Annet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noe du har lyst til å tilføye?</li> </ul>

## Vedlegg 4

### Intervjuguide lærere

- Takk for velvillighet
- Tema for intervjuet: "Kvalitetsarbeid i skolen"
- Anonymisering
- Gjennomføring (båndopptaker, tid, intervjuguide)
- Presentasjonsrunde

Område	Intervjuspørsmål
"Kvalitet i skolen"	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva forbinder dere med "kvalitet i skolen"?</li><li>• Hva er målet med å vurdere kvaliteten i skolen?</li><li>• Hva er deres tanker om det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet?</li><li>• Hvem har ansvaret for kvaliteten i skolen?</li></ul>
2) Hva kjennetegner prosessene i kvalitetsarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Kan du si noe om hvordan prosessene i kvalitetsarbeidet foregår?</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Ledelsens rolle?</li><li>- Lærernes/teamenes rolle?</li><li>- Plangruppas rolle?</li></ul></li><li>• Hvilken betydning har disse prosessene for <u>elevenes</u> læring?</li><li>• Hvilken betydning har disse prosessene for deres/<u>lærerkollegiets</u> læring?</li><li>• Hvilken betydning har disse prosessene for deres opplevelse av profesjonalitet?</li><li>• Hva slags informasjonsgrunnlag bruker dere i OBS-møtene?</li></ul>
3) Hva kjennetegner holdninger, verdier og strategier hos ledelsen?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke krav og forventninger har ledelsen i kvalitetsarbeidet?</li><li>• I hvilken grad har ledelsen innsikt i og påvirkning av det som skjer i kvalitetsarbeidet? (Planer/praksis)</li><li>• Hvilken betydning har ledelsens rolle/handlinger i kvalitetsarbeidet?</li><li>• I hvilken grad framstår kvalitetsarbeidet som en felles plattform for skolen/lærerkollegiet?</li></ul>
Annet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Er det noe dere har lyst til å tilføye?</li></ul>