



Rektor som pedagogisk leder

En studie om hva rektor gjør for å legge til rette for kvalitetsutvikling på egen skole, og hvordan skoleeier og rektor samhandler om kvalitetsutviklingsarbeidet

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Master i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse

Kandidat: Trine Lise Bergum

Juni 2014

Forord

Denne oppgaven markerer punktum for fire spennende år som deltidsstudent ved Høyskolen i Vestfold, nå høyskolen i Buskerud og Vestfold. På mange måter er sirkelen sluttet. Jeg tok lærerhøgskolen på Eik, en gang for mange år siden, og husker at jeg beundret de “voksne damene” som hadde lang vikarerfaring, og derfor kunne stille relevante spørsmål og ha noen knagger å henge teorien på. Jeg følte meg sørgelig blank, og syntes den gang det var vanskelig å koble teori og praksis.

Da jeg på nytt inntok skolebenken, hadde jeg vært i praksisfeltet lenge, både som lærer og som skoleleder. Jeg hadde kjent på hverdagens utfordringer, kjent på avstanden mellom politisk retorikk og skolens hverdag, og har ikke bare fått knagger, men hele knaggrekker. Derfor har disse fire årene vært en spennende reise i egen yrkeshverdag der masterstudiet i utdanningsledelse har vært kombinert med rektorjobb i grunnskolen. Studiet har gått direkte inn i jobben min, og mer enn en gang har jeg tenkt at dette burde alle rektorer vært med på. Jeg har ved hjelp av dyktige fagfolk på høyskolen fått avdekket flere lag ved skolens styringsdokumenter, fått et mer bevisst forhold til skolens mange dilemmaer og sist, men ikke minst, blitt klar over endringsarbeidets mange fasetter og utfordringer. Disse fire årene har gått fort, og med på veien har jeg fått en ballast som har styrket meg som skoleleder.

Professor Halvor Bjørnsrud har vært min veileder gjennom dette året. Hans overblikk og kjennskap til feltet har vært svært nyttig. En takk til deg, Halvor, for konstruktive tilbakemeldingene og din tro på mitt prosjekt.

Jeg vil også rette en takk til mine informanter, en takk for at de har gitt av sin tid i en travel hverdag og latt meg få del i deres erfaringer og opplevelser.

Kombinasjonen full jobb, halv student og ivrig rytter har krevd at noen har tatt et større tak på hjemmebane. Derfor en takk til han som har latt studenten jobbe i fred ved kjøkkenbordet mange, lange kvelder og helger.

Røysland, juni 2014

Trine Lise Bergum

Sammendrag

Oppgaven tar for seg rektors rolle som skoleutvikler. Hensikten med studien er å få en dypere forståelse av hvordan rektorer på mindre skoler, som ikke har et formelt ledelsesteam rundt seg, håndterer kravet i nasjonal skolepolitikk om å etablere skolen som en lærende organisasjon. Norsk skole har blitt påvirket av internasjonale forvaltningstrender med økt grad av mål og resultatstyring. En endring i styringslogikken og økt grad av ansvarlighet til kommunene og den enkelte skole har også ført til endring i rektorrollen. En rekke stortingsmeldinger har det siste tiåret understreket rektors betydning for skolens kvalitetsutvikling, der rektor skal legge til rette for læring i organisasjonen. I oppgaven ser jeg på hvordan rektor henter støtte og utnytter strukturer innad i egen organisasjon og på ulike forvaltningsnivå for å håndtere denne oppgaven. Studiens problemstilling er som følger:

Hva gjør rektor for å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen?

Den teoretiske rammen for oppgaven er ulike tilnærminger til organisasjonslæring der Michael Fullans og Peter Senges systemiske tilnærminger står sentralt. Organisasjonslæring kan ses på som en kollektiv kapasitetsutvikling der lederen må sørge for visjonen og den nødvendige konteksten for å skape læring i bedriften (Fullan, 2001). Oppgaven tar også for seg ulike perspektiv rundt kvalitetsbegrepet og forholdet mellom vurdering og utvikling, og utfordringer knyttet til å utnytte informasjon til handlingsrelevant kunnskap (Emstad 2012, Roald 2010, 2012).

Målet for studien har vært å få mer kunnskap om hvordan rektor håndterer oppgaven som skoleutvikler og hvem som støtter rektor i arbeidet. Det empiriske materialet bygger på individuelle intervju med en rektor og en representant for skoleeier i to forskjellige mindre kommuner. Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori der hensikten har vært å få en dypere forståelse for rektors rolle som systemutvikler og skoleeiers rolle som støttespiller.

Teamlæring er en av grunnsteinene i en lærende organisasjon, men det er krevende. Studien viser at selv om rektor ønsker å bruke teamene til kvalitetsutvikling, er det vanskelig å få dreid fokus over fra overføring av etablert kunnskap til kunnskapsutvikling. Skal kunnskapsutvikling være mulig, må man tørre å sette spørsmål ved etablert praksis. En måte å gjøre det på kan være å besøke hverandre i klasserommet med påfølgende refleksjon.

Studien viser at den nye forvaltningslogikken der kommunene har blitt ansvarliggjorte som skoleeiere, er svært sårbar i små kommuner. Samhandlingen mellom rektor og skoleeier fremstår som lite produktiv, og det er i første rekke ansvarsdimensjonen som preger kvalitetsvurderingsarbeidet. Derfor trer det statlige forvaltningsnivået frem som en aktør rektor i langt større grad klarer å hente støtte fra. Statlige finansierte prosjekt som har form som skolebasert kompetanseutvikling der hele personalet er involvert, og ekstern veileder følger med inn i skolen, ser ut til å hjelpe rektor med å skape en nødvendig kontekst for kvalitetsutvikling. Denne konteksten tar rektor vare på og videreutvikler i samspill med personalet.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Kapittel 1. Innledning	6
1.2 Forskningsformål, problemstilling og metodevalg	10
Kapittel 2. Organisasjonslæring	13
2.1 En endret rektorrolle	14
2.2. Michaels Fullans perspektiv på ledelse og endring	18
2.3 Peter Senges perspektiv på en lærende, systemisk organisasjon	23
Kapittel 3. Kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering – to sider av samme sak?	29
3.1. Kvalitetsvurdering som et redskap i skoleutvikling	29
3.2 Kvalitet i skolen	30
3.3 Kvalitetsvurdering som læring eller kontroll?	34
3.4 Skoleeiers rolle i kvalitetsutviklingen	36
Kapittel 4. Metode og empirisk grunnlag	40
4.1. Kvalitativ analyse og fenomenologisk tilnærming	40
4.2 Hermeneutikk og en refleksiv forskerrolle	42
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	44
4.4 Datainnsamling	46
4.5 Bearbeiding og presentasjon av data	48
4.6 Forskningsetiske vurderinger	50
4.7 Studiens troverdighet og overførbarhet	52
Kapittel 5. Empiri, hva fant jeg?	54
5.1 Kvalitetsutvikling i kommune A	54
5.2 Kvalitetsutvikling i kommune B	61
Kapittel 6. Drøfting, vurderinger og konklusjon	68
6.1 Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?	68
6.2 Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?	71
6.3 Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?	73
Kapittel 7. Oppsummering og avsluttende betraktninger.	76
7.1 Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?	76
7.2 Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?	77
7.3 Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?	78
7.4 Avsluttende betraktning, og hva nå?	78

Litteraturliste:.....	80
Vedlegg I. Informasjonsskriv til informanter.....	84
Vedlegg 2. Intervjuguide.	85

Kapittel 1. Innledning.

Jeg er skoleleder, og har et spennende og utfordrende yrke, der oppgavene er mange og kravene store. Gjennom denne studien ønsker jeg å få større innsikt i jobben min ved å få del i andre rektorers erfaringer som pedagogiske ledere, og se deres erfaringer i lys av teorier på området. Mer kunnskap om skoleledelse vil være nyttig for mitt handlingsrom og mine valg som skoleleder. Studien vil forhåpentligvis også være et bidrag til en bredere og dypere forståelse av hvordan rektorer på mindre skoler i små kommuner, opplever sine muligheter for å håndtere kravene i nasjonal skolepolitikk der kvalitetsutvikling av skoler står sentralt.

Med Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) kom et nytt styringssystem der den enkelte skole og kommune fikk større lokalt handlingsrom samtidig som de ble ansvarliggjort ved mål og resultatstyring. Tydelige nasjonale kompetansemål skal styrke skoleeiers politiske og administrative ansvar og sikre økt læring og kvalitet i undervisningen. Som hjelp til arbeidet med kvalitetsforbedring og organisasjonsutvikling er det utviklet et nasjonalt kvalitetsutviklingssystem med nasjonale prøver, kartleggingsprøver og brukerundersøkelser. I denne studien setter jeg søkelys på hva rektor gjør for å legge til rette for kvalitetsutvikling på egen skole, og hvordan skoleeier og rektor samhandler om kvalitetsutviklingsarbeidet.

I Skolelederundersøkelsen fra 2005 (Møller, Sivesind, Aas, & Skedsmo, 2006a), en omfattende kvantitativ undersøkelse som omfattet 25 % av landets rektorer, ønsket oppdragsgiver, Utdannings- og forskningsdepartementet, en kartlegging av rektorers beredskap for nytt styringssystem. Departementet var særlig opptatt av sammenhengen mellom skoleledernes arbeidsvilkår, kommunenes støtteapparat og de prioriteringer som skoleledere gjør i forhold til omstillingene og de nye forventningene. Endringer i styringsstruktur og endringer i kommunenes egen organisering, der mange kommuner gikk fra tre-nivå med sektororganisering til to-nivå med skoler som egne resultatenheter, har påvirket rammene for skolelederjobben. En hovedintensjon var å kartlegge rektorers oppfatning av det å være leder i skolen, herunder hvordan skoleledere oppfatter det å lede i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Møller (1996) beskriver dette spenningsfeltet slik:

En forvaltningstenkning vil understreke makt knyttet til posisjon i skolehierarkiet. En profesjonstenkning vil understreke tillitsaspektet og arbeidet i skolen som kollektiv virksomhet. Tradisjonen støtter i visse saker opp om retningslinjene innenfor forvaltningen,

andre ganger støtter den profesjonen, men av og til vil de følge sine egne normer som lokalt kan finne et uttrykk som i realiteten går på tvers av normer både innenfor forvaltningen og profesjonen (Møller, 1996, s.106).

Funnene i skolelederundersøkelsen viser at kommuner med to-nivå i hovedsak fulgte opp den økonomiske forvaltningen, mens kommuner med sektororganiseringen var i større grad opptatt av pedagogisk utvikling og elevresultater. Et flertall av rektorene opplever god kontakt med kommunenivå og støtte til delegerede oppgaver og skoleutvikling, men opplever samtidig at det ikke er tilstrekkelig økonomisk prioritering til skolene. Forberedte elevsamtaler og konferansesamtaler ble ansett som det viktigste vurderingsverktøy for å bedre elevresultater, deretter diagnostiske prøver. Nasjonale prøver og skoleporten ble i mindre grad vurdert som viktige redskap for skoleutvikling og verktøy for ledelse. Funnene må ses i lys av at verktøyene ble innført et par år i forkant av undersøkelsen (2004), med til dels stor motstand i Skole-Norge. Implementering av nye strategier i skolen tar lang tid og må forankres på skolenivå.

I sluttkonferansen for Kunnskapsløftet (Aasen & Møller, 2012) ble det vist til at skoleeierne er positive til at de har fått større tilgang til resultater og data for styring av skolene, men beskriver arbeidet med kvalitetsutvikling på skolenivå som utfordrende.

Skolelederundersøkelsen viste at rektorer oppfattet at personlig refleksjon over egen praksis er den aller viktigste kilden for egen læring og utvikling, dernest kom samtaler og diskusjoner med kolleger og observasjoner fra kolleger. Oppfatningen er i tråd med Wadels (2002) og Fuglestad & Lillejords (1997) forståelse av pedagogisk ledelse, som initierer og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen, og Nonaka og Takeuchi (1995) syn på kunnskapsutvikling som en veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. En helt annen sak, og som undersøkelsen ikke gir svar på, er i hvilken grad handling følger tanke, det vil si at rektorene faktisk har etablert systemer og strukturer slik at kunnskapsutvikling og refleksjon kan finne sted.

Som skoleleder har jeg personalansvar, økonomiansvar og ansvar for pedagogisk utvikling ved skolen. At jobben er utfordrende bekreftes i St. meld. nr. 31 (2007-2008)

Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 46).

I en hektisk hverdag er det lett å falle i “drift-fella” og nedprioritere det pedagogiske lederskapet. Dessuten er ikke skoleutvikling noe man bare gjør i en organisasjon med stor grad av autonomi og mye historie i veggene. Altså kjenner jeg godt på kroppen det å balansere mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller, 1996; Møller, Sivesind, Aas, & Skedsmo, 2006b). Den skolen jeg leder, skiller seg neppe stort fra andre skoler. Vi har stadig noe på gang, opplever selv at vi er både fleksible og endringsvillige, men vi driver litt av Tom Tillers “kenguruskole” (Tiller, 1990). Vi hopper på det ene satsningsområdet etter det andre uten at det egentlig fører til varige endringer i organisasjonen. Legitimerer de statlige initierte satsningsområder en “opplæringsorientert” skole (Roald 1999 i Lillejord, 2003) fremfor en prosessorientert skole (ibid) der skolen i større grad må definere sine utfordringer og så søke å løse de etter bredt anlagte dialogiske prosesser?

Slik jeg ser det, er dette nettopp kjernen i å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Samtidig er det utfordrende i en hektisk hverdag der mye handler om drift. Skolen er i aktivt handlingsberedskap hele tiden. Både lærere og skoleledere må fortløpende ta avgjørelser som verken er planlagt eller forutsett. Vi tar raske beslutninger under tidspress som ofte baserer seg på tidligere erfaringer, intuitive beslutninger, preget av det Dale (1998) kaller handlingstvang. Dette er stikk i strid med hva som kreves i analyse og vurderingsarbeid som skal forbedre praksis. Da skal beslutninger tas på en grundig, systematisk måte der en bruker tid på å gå gjennom alle detaljer og sikrer at beslutningen er i tråd med målsettinger, krav og skolens behov. Det trengs tid, ro og øvelse for å kunne bruke refleksjon som verktøy for utvikling. Emstads (2012) funn når hun undersøkte hvordan seks norske skoler brukte resultatet av skoleevaluering til å forbedre praksis, var nettopp at skolene var sterkt handlingsfokuserte og i liten grad brukte tid på å reflektere rundt funnene i undersøkelsen. Det betyr at skolene har vansker med å utvikle det Dale (1998) kaller kompetansenivå tre (K3), *der den kreative tenkningen må folde seg ut, og det er vilje og motivasjon til å stille relevante og vesentlige spørsmål om egen profesjonspraksis* (Dale & Høy Hansen, 1998, s. 285).

Det slås ettertrykkelig fast i ulike policydokumenter at skolen skal bli en lærende organisasjon, som systematisk vurderer egen virksomhet for å forbedre praksis. I St.meld.nr. 30 *Kultur for læring*, (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) presiseres behovet for å utvikle

skolen som lærende organisasjon, for å møte et samfunn i endring og for å realisere prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering. I St. meld nr. 19 (2010) tydeliggjør myndighetskravet ved forventninger om at jeg som rektor bygger opp skolen til en lærende organisasjon ved å være “oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring for øye“ (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 13). Møller og Ottesen (2011) tolker dette dit hen at skoleledere skal legge til rette for en praksisnær og praksisbasert kunnskapsutvikling fundamentert på forskning og en ny kvalitetsdiskurs (Møller & Ottesen, 2011). I kvalitetsdiskursen vil sammenhengen mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling stå sentralt. Roald (2010) problematiserer dette ved å vise til at utdanningspolitiske dokumenter i hovedsak har et lineært og kausalt forhold mellom kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, mens faglitteraturen advarer mot å legge et reduksjonistisk kunnskapssyn til grunn for kvalitetsarbeidet, dvs. at fokus i for stor grad rettes mot det målbare.

I følge “Evaluering av Kunnskapsløftet” tar implementering lang tid og blir vanskeligjort av utydelige og til dels inkonsistente mål, og ingen helhetlig implementeringsstrategi fra det statlige nivå. I tillegg gir Kunnskapsløftet og forskningen rundt mye strukturinformasjon og “politikermat”, men er i liten grad retningsgivende med presis kunnskap som kan forbedre praksis (Aasen et al., 2012).

Aasen mfl. (2012) peker på at det må etableres systemiske forbindelseslinjer for at implementering skal bli vellykket. De trekker blant annet frem at det må være tilslutning til reformens målsettinger og tillit til reformens virkemidler på underliggende nivå og lokalt lederskap og engasjement fra skoleeiere, lærere og lokalpolitikere. Systemiske forbindelseslinjer har også vært sentralt i Knut Roald doktorgradsarbeid om organisasjonslæring mellom skole og skoleeier (2010). Roald har vært opptatt av hvilke former for læringsprosesser som finnes mellom kommune og skolenivå i arbeidet med kvalitetsvurdering. Hans funn viser at det er mange måter å forstå kvalitet, undersøke kvalitet og lære av kvalitetsvurderinger. Videre er kapasiteten til å bruke vurderingsresultat til konstruktivt utviklingsarbeid både avhengig av et lokalt handlingsrom og kompetansen til de som på ulike nivå er involvert i skoleutviklingen (Roald, 2010, 2012).

Kommunenes rolle som skoleeier har kommet tydeligere frem de siste årene. I St.meld.nr 31 (2007-2008) fremgår det at det er viktig at styringsorganene i kommuner og fylkeskommuner har et bevisst og kunnskapsbasert forhold til kvaliteten på grunnopplæringen. Dette er

nødvendig for å følge opp utviklingen av sektoren på en god måte. For å være oppdatert bruker kommunene tilstandsrapporten, utarbeidet fra UDIR og tilpasser den sitt behov. Tilstandsrapporten er et sentralt element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, der fastsatte mål knyttet til læringsresultater, frafall og læringsmiljø er grunnlag for å vurdere kvaliteten i grunnopplæringen, jfr. St.meld. 31 (2007-2008).

I Leithwoods og Riehls (2003) sammenfatning om fremgangsrikt lederskap (i Møller & Fuglestad, 2006) er et av punktene *å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen*. Ut i fra Senges (1991) tenkning om lærende organisasjoner, der det ikke er organisasjonen som lærer, men menneskene i organisasjonen som må lære, vil personalutvikling og utvikling av organisasjonen være to sider av samme sak. Wadel (2002) sier at lærende organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold, mellommenneskelige relasjoner der læring finner sted, og en kultur som verdsetter kontinuerlig læring.

Fullan (2001) ser på organisasjonslæring som en kollektiv kapasitetsutvikling der lederen må sørge for visjonen og den nødvendige konteksten for å skape læring i bedriften. Dette synet er i tråd med tre dimensjoner hentet fra skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et al., 2006b), rektor som *inspirator, veiviser og tilrettelegger* (nærmere beskrevet i kap.2.1). I oppgavens analysedel vil jeg derfor se det innsamlede materiale og den teorien jeg har valgt ut i lys av disse tre dimensjonene.

1.2 Forskningsformål, problemstilling og metodevalg

I denne oppgaven ønsker jeg å få vite hvordan andre skoleledere håndterer kravet om rektor som læringsleder. Sagt på en annen måte; hvordan omsettes myndighetsbestillingen om en lærende organisasjon til praksis. Jeg ønsker å se på hvilke faktorer som påvirker rektors veivalg, hvilke støttespillere rektor benytter i prosessen og hvordan skoleeier plasserer seg i dette bildet.

Denne studien vil være begrenset til to mindre barneskoler i to forskjellige kommuner der rektor er alene i den administrative ledelsen. Jeg har valgt denne skolestørrelsen av to grunner. Både fordi det er en ganske vanlig skolestørrelse i distriktene og fordi rektorer som er alene i ledelsen ikke har formelt ledelsesnettverk i egen organisasjon og kan ha behov for andre støttespillere i utviklingsarbeidet. Qvortrup (2012) er opptatt av at ledelse ikke er en solopprestasjon, men at god ledelse utføres gjennom gode ledelsesteam. Ved å intervjuer to rektorer og to skolefaglige ansvarlige vil jeg belyse hvordan disse operasjonaliserer kravet om

skolen som en lærende organisasjon, og hvilke aktører som er støttespiller for rektor. Det vil være en kvalitativ forskningsstrategi med en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ metode er formålet å få frem forskningsdeltagernes unike og særegne perspektiver. “Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem” (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 19).

Feltet blir undersøkt nærmere ved hjelp av følgende overordnede problemstilling:

Hva gjør rektor for å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen?

Forskerspørsmålene som vil belyse problemstillingen er:

- * *Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?*
- * *Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?*
- * *Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?*

Teorigrunnlaget for oppgaven er bygget opp rundt to perspektiver. Den ene omhandler teori om lærende organisasjoner, den andre teori om kvalitet og kvalitetsvurdering. Rundt begge perspektiver er det knyttet noen utfordringer. Begrepet lærende organisasjoner er flittig benyttet i skolens styringsdokumenter, men det er i liten grad utdypet og gitt et entydig innhold. Faglitteraturens tilnærming til organisasjonslæring har mange fasetter og ulike tilnæringsmåter. “En lærende organisasjon” kan oppfattes som et samlebegrep og kan forstås både strukturelt, kulturelt, humanistisk eller politisk (Bolman, Deal, & Thorbjørnsen, 2009), eller ha ulike tilnærminger basert på læringssyn. Fra å ha en erfaringsbasert tilnærming har utviklingen gått i retning av å se en systemisk sammenheng med blant annet mobilisering av taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995) som kjernen i all organisasjonslæring. Derfor vil jeg bruke Fullan (2001) og Peter Senges (1991) systemiske tilnærminger til organisasjonslæring. Deres modeller handler om de kollektive læringsprosessene som skjer mellom en tradisjonell “input – output”- tankegang slik for eksempel en ensidig bruk av kvalitetsindikatorer i kvalitetsutvikling og skolevurdering vil være. Skoleutvikling er slik jeg ser det, lagarbeid og en underliggende teoretisk premiss vil være at læring skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis der utvikling av praksisfellesskap står sentralt (Wenger, 2004). Gjennom deltagelse i ulike sosiale praksiser får vi innsikt, vi lærer, og vi utvikler vår identitet. Deltagelsen er altså meningsskapende for oss. Bjørnsrud (2014) sier at “læringens mening skapes gjerne i sammenheng med den konteksten eller den kulturen som er nær den som lærer” (s. 45).

St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 27-28) tydeliggjør at skolelederen har stor innvirkning på skolens utvikling “all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten”. Meldingen sier lite konkret om hva skoleledelse er, men hevder at det trengs “tydelig og kraftfullt lederskap, og at..... føyelig ledelse overlater i for stor grad ansvaret til lærerne”. Flere forskere har stilt spørsmålsteget ved en sterk og visjonær lederstil og vektlegger ledelse som et relasjonelt fenomen (Fuglestad & Lillejord, 1997; Møller, 2004). I et relasjonelt perspektiv blir ledelse betraktet som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet, deltar. Lederskapet blir distribuert i organisasjonen og kan forstås som et nettverk av relasjoner og interaksjoner mellom mennesker, strukturer og kulturer (Møller, 2004). Indrebø (1996) viser til Liebermann (1990) for å understreke at skal en kunne skape en profesjonell kultur i skolen, må lærere ta aktiv del i ulike lederoppgaver, som blant annet skolevurdering og beslutninger (s. 104).

Ambisjonsnivået for skoleledelse og kravet om å utvikle skolen til en lærende organisasjon er videreført i St meld. nr. 20, samtidig som lærerne og et relasjonelt perspektiv fremheves: “Lærere og skoleledere har svært stor betydning for elevenes læringsmiljø og -resultater..... Målene for skolens virksomhet kan ikke nås dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 158). I denne oppgaven velger jeg allikevel å se på den formelle leders rolle som veiviser og systemutvikler. Begge dimensjoner finnes hos både Senge (1991, 2006) og Fullan (2001). Dimensjonen «veiviser» knytter jeg til Fullan som sier at leder har et klart ansvar for å skape en mening og en retning (visjon) og Senges utvikling av en felles visjon. Dimensjonen «systemutvikler» knytter jeg til Fullans relasjonsbygging og leders ansvar for praktisk tilrettelegging og mellommenneskelig forståelse og Senges disiplin om team – læring eller gruppelæring.

Utfordringer knyttet til kvalitet og kvalitetsvurdering har sammenheng med at det er mange ulike måter å oppfatte og forstå kvalitet på. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3. For å belyse kvalitet og kvalitetsutvikling vil jeg i hovedsak støtte meg på Fevolden og Lillejord (2005) og Haug (2009). Jeg vil videre bruke Knut Roalds (2010) doktorgradsarbeid om kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og kommune, samt Anne Berit Emstad (2012) kasusstudie om hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering for å forbedre praksis (Emstad, 2012).

Kapittel 2. Organisasjonslæring

”Det er ikke det mennesket får gjennom sitt arbeid som er dets egentlige lønn, men derimot hva det blir gjennom det” (John Ruskin 1819 - 1900).

På Utdanningsdirektoratets nettside www.udir.no står følgende under fanen læringsmiljø: (Utdanningsdirektoratet, 2014a, publisert 13.06.13) Endrings- og utviklingsarbeid i skolen handler blant annet om å etablere profesjonelt læringsfelleskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene (DuFour & Marzano, 2011). I bunn og grunn handler dette om at skoleutvikling er utvikling av de menneskene som arbeider der. Et slikt profesjonelt læringsfelleskap bygger på tre grunnleggende betingelser og hver av disse betingelsene har betydelige konsekvenser for lærere og skoleledere.

De tre betingelsene er:

- Alle elever skal ha et høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene
- Skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning
- Utvikling av en læringskultur i skolen.

“Uavhengig av type endringsstrategier har skolen vist seg å være en institusjon som ikke lett kan formes og forandres” (Aas, 2013, s. 375). Hun viser til flere funn som indikerer at skoleutvikling er en kompleks prosess der alt henger sammen med alt, og at det kreves mange tiltak på samme tid for å lykkes (Aas, 2013). Både individuelle og organisatoriske faktorer har betydning for hvordan lærerne utvikler seg (Postholm, 2012). Sølvi Lillejord (2003) peker på at lærende organisasjoner innebærer en kontinuerlig bevegelse rettet mot å hente inn, analysere, evaluere og ta i bruk ny og forbedret kunnskap. “Fordi kunnskap kan være forskjellige ting for forskjellige mennesker, må ledelse i kunnskapsorganisasjoner ha fokus på prosessene, ikke på personene” (Lillejord, 2003, s. 183).

Både Fullan (2001, 2014) og Senge (1991, 2006) har et systemisk perspektiv på organisasjonslæring der rektor har en sentral plass i å etablere og vedlikeholde systemet. For å se på rektors rolle som skoleutvikler vil jeg derfor bruke disse to teoriene som teoretisk referanseramme. Som inngang til det systemiske perspektivet skisserer jeg de forventninger og de føringer som ligger i dagens rektorrolle og hvordan rektorrollen kan forstås.

2.1 En endret rektorrolle.

Skole og utdanningspolitikk har de siste årene vært preget av økt desentralisering der skoleeier og den enkelte skole har en sentral rolle. Lokale læreplaner, lokal skoleutvikling og skolevurdering står sentralt i den nye utdanningsdiskursen. Denne endringen vil jeg komme tilbake til i kap. 3, men aller først vil jeg belyse noen av de implikasjonene dette har medført for rektor som skolens øverste leder.

I kjølevannet av endringen ligger en dreining av rektorrollen fra en kollegial teamleder som skal tilrettelegge, veilede og koordinere til en rektor som har økt kontroll – og styringsansvar (Indrebø, 1996). Rektor tillegges stor innflytelse og betraktes som sentral for skolens utvikling slik det fremkommer i en rekke stortingsmeldinger som *Kultur for læring* (St. meld. nr. 30, 2003-2004), *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31, 2008-2009), *Tid til læring* (St. meld. nr. 19, 2009-2010) og *På rett vei* (St. meld. nr. 20, 2012-2013). Kritiske røster har stilt spørsmål ved resonnementet “jo mer ledelse, jo bedre resultat”, og gått vekk fra personifiseringen av ledelse og heller betraktet lederskap i et symbolperspektiv (ibid). Betrakter man ledelse i et sosialt-konstruktivistisk perspektiv er ikke skoleledelse noe som *er*, men noe som *blir til* i kontinuerlige sosiale prosesser.

I skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et al., 2006b) konstruerer forskerne tre forskjellige lederroller ved hjelp av faktoranalyse og et kunnskapssosiologisk perspektiv på ledelse: *systemutvikler*, *støttespiller* og *inspirator*. Som «*systemutvikler*» legger rektor til rette for utvikling av skolens kjernevirksomhet ved å skape oppslutning, ha høye forventninger og etablere kultur for prøving og feiling, slik at lærerne selv tar ledelsesinitiativ. Som «*støttespiller*» er rektor tett på, følger opp og veileder der elevenes læring er i sentrum. Som «*inspirator*» stimulerer rektor lærerne til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis. Rollene er til dels overlappende, der rollen «*inspirator*» beskrives i undersøkelsen som et bakteppe i skjæringspunktet mellom de to andre rollene.

Et slikt perspektiv innebærer at skolelederen selv skaper sin rolle ut fra hvordan han eller hun oppfatter seg selv, sine tanker, sine følelser, og sin omverden. I praksis skjer dette i samspill med medarbeidere og omgivelsene i gitte ledessituasjoner. Skolelederrollen blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger (Møller 2004 i Møller et al., 2006b, s. 111).

Et slikt perspektiv innebærer også at legalitet og legitimitet vil spille inn på rektors lederskap og den rollen rektor klarer å skape. Spenningsforholdet mellom legitimitet og legalitet blir

særlig aktualisert i forbindelse med reformer- og endrings og utviklingsprosesser, ikke minst når de blir initiert på andre forvaltningsnivå enn den enkelte skole (Irgens, 2012). Han sier videre at lederen er avhengig av at nivåene over går frem slik at ikke lederens legitimitet svekkes, og at ledere som lykkes, kommer seg ut og tar del i samtalene mellom de ansatte.

De viktigste beslutningene er ikke de som blir tatt på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutninger ledelsen har tatt (Irgens, 2012 s. 227).

Dette utsagnet kan ses i sammenheng med Scheins (1987) oppfatning av leder som *kulturleder*. I følge Schein er ledelse mestring av kultur, og at ledere må ha emosjonell styrke, dype visjoner og evne til selvinnsikt og objektivitet for å kunne påvirke kulturen.

Fevolden og Lillejord (2005) beskriver ledelse som en samhandlings- eller forhandlingsprosess der de ulike aktører påvirker hverandre gjensidig og slik utvikler kulturen ved skolen. De ser på ledelse som handlingsvalg og gode samhandlingsprosesser (Fevolden & Lillejord, 2005). I samhandlingsprosesser vil kommunikasjon mellom aktørene være sentralt. Lillejord (2003) peker på at skal organisasjonslæring være mulig må medlemmene av organisasjonen, altså læreren, drøfte erfaringer fra arbeidet sitt. Refleksjonen er nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis (Postholm, 2012). I refleksjonen vil lærernes handlinger, altså praksis, gjøres til et objekt som kan forklares og begrunnes, og som det også kan settes spørsmålstegn ved. Det er en kontinuerlig prosess som tar tid og er utfordrende både organisatorisk og menneskelig (Lillejord, 2003). Nyhus (2012) sier at forskning kommer opp med idealer og sjekklister som i liten grad fanger opp den kaotiske og til dels motsetningsfylte hverdagen til skolens folk. Åshild Viken Wåle (2010) konkluderte med følgende i sin masteroppgave om kvalitetsforbedring i skolen:

Kvalitetsforbedring og kompetanseheving er krevende arbeid. Det stilles store krav til profesjonalitet og vilje blant de som skal gjennomføre en slik endring. Økt kunnskap om læring eller fag i skolen er ikke nok for å sikre kvalitetsforbedring. Lærernes refleksjon i forhold til egen undervisning og skolens målsetninger krever didaktisk kompetanse utover det lærerne tilegner seg gjennom ordinær undervisning (Wåle, 2010).

Hvor skal så rektor plassere seg i dette bildet? Rektor er ikke en uavhengig aktør, men må balansere mellom myndighetenes forventning og krav om hva ledelse kan eller skal være og skolens egne forestillinger om hvordan ledelse skal foregå (Indrebø, 1996, Myhre, 2010).

Deres forskning viser at lærere forventer at rektor tar en sentral rolle som pådriver og vedlikeholder i en skoleutviklingsprosess. I dette ligger at rektor motiverer, støtter og koordinerer. Rektor må utøve sitt initiativ og pådriverrolle på en demokratisk måte. Sentralt for motivasjon i personalet er at lærerne oppfatter rektors interesse og engasjement i arbeidet. Rektor signaliserer gjennom sin oppmerksomhet og prioritering av arbeidsoppgaver hvor viktig et utviklingsprosjekt er (Indrebø, 1996). Indrebø sier videre at rektor i større grad må være *læringsleder* og i mindre grad *administrator*. I dette ligger at ledelsen må legge til rette for en best mulig læringskultur i skolend er personalet blir oppmuntret og støttet til å tåle den usikkerhet det gir å sette kritisk søkelys på egen praksis. Rektor må ta tak i den ytre ansvarligheten (external accountability) og omdanne informasjon til handlingsrelatert kunnskap (Roald, 2010). Qvortrup et. al (2012) omtaler skolelederen som en *oversetter* som formidler politikernes og forskernes resultater til skolens undervisningspraksis.

Myhre (2010) finner i sitt doktorgradsarbeid om relasjonen mellom rektor og lærere i likhet med Indrebø (1996, 2001) sterke forventninger om medbestemmelse blant lærerne. Kravet til medbestemmelse knytter Myhre til den kollektive autonomien i læreprofesjonaliteten som har utviklet seg på bakgrunn av at lærerne har fått stadig flere oppgaver som skal løses i fellesskap. En kollektiv autonomi krever en annen måte å lede på, sier hun, og det kan føre til uklarheter og misforståelser mellom lærere og rektor.

Indrebø (1996) fant på begynnelsen av nittitallet at lærerne forventet at rektor var et informasjonsknutepunkt som var oppdatert på det som rørte seg utenfor egen skole og formidlet det innad. Omtrent tjue år senere finner Myhre (2010) noe av den samme forventningen, men med den store forskjellen at informasjonen nå er lett tilgjengelig for alle og kommer i slike mengder at det er større behov for en rektor som kan sortere. Lærerne ønsker at rektor er et bindeledd til omgivelsene og en koordinator internt. Legitimitet til å sortere får rektor dersom lærerne i neste omgang får sette sitt preg på de nye impulsene og utvikle de i forhold til egen praksisvirkelighet. Hun hevder at rektor og lærere trenger en felles translasjonskompetanse, det vil si kompetanse i å tolke og skape mening i budskap de får utenfra, der rektors kontrollfunksjon blir oppfattet og brukt som støtte. Rektors kontrollfunksjon omdannes til krav rektor stiller til personalet, ikke som rektors individuelle krav, men krav hun må stille ut i fra omverdenens forventninger. "For at kravene kan ha virkning som støtte for lærerne, må omverdenens forventninger være noe lærerne ønsker å imøtekomme" (Myhre, 2010, s. 243).

Ledelse innebærer i følge Elmore (2008 i Postholm, 2012) om å angi retning, å veilede og å fordele oppgaver og ansvar på flere personer i skolen. Engvik (2012) viser til Valle (2006) og hans gjennomgang av St. melding nr. 30 *Kultur for læring* (2004) og utredningen *I første rekke* (2003) der han finner to perspektiver på ledelse: den individorienterte og den kollektive orienterte ledelsen på skoler. Den individorienterte knytter han til *transformativ ledelse*, der ledere stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater samtidig som de bidrar til at medarbeiderne utvikler sin egen lederkapasitet. Med lederkapasitet kan man forstå det som Wadel (2006) omtaler som selvledelse, som både handler om å styre seg selv i selvstendig arbeid, men også å lede seg selv i samhandling med andre. I samhandlingen vil det relasjonelle perspektivet være sentralt. Da er det ikke de individuelle personene, men den relasjonen de har til hverandre som vil være i fokus (Wadel, 2006). Dette perspektivet vil jeg komme tilbake til og utdype videre når jeg beskriver Senges (1991) disiplin “teamlæring”. Med utgangspunkt i Wadels perspektiv på lederkapasitet mener jeg at den individorienterte og den kollektive orienterte ledelsen på skolen vil ha glidende overganger og kan koples sammen. Qvortrup mener begrepet “ledelse” må forstås vidt der teamledelse er en forutsetning for å skape gode skoler. Skoleledelse er ikke et enmannsprosjekt, men involverer flere personer (Qvortrup, Hemmer, & Nordahl, 2012).

Den kollektive orienterte lederen knytter Valle (2006) til *distribuert ledelse*, der det er viktig å forstå hva lederen gjør sammen med sine medarbeidere. Det er i dialog og samhandling at ledelsespraksis kommer til uttrykk, sier Engvik (2012), og selv om det ikke har vært tradisjon i Norge for at rektor er aktivt med i lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen, vil et distribuert perspektiv på ledelse kreve en aktiv ledelse på alle nivå som samhandler og bidrar til felles problemløsning. Myhre (2010) synliggjør blant annet ved hjelp av nyere dansk forskning at det har vært en utvikling fra Gunnar Bergs begrep “den usynlige kontrakten” (Berg, 1999), der lærerne la premissene for hva slags ledelse rektorer kunne utøve i forhold til arbeidet i klasserommet, til et ønske om at rektor skal involvere seg og gi tilbakemeldinger. Lærerne forsvare livsverdenaspektet, de har et helhetlig syn på eleven og skolens formål, sier Myhre (2010) og vil at rektor engasjerer seg i det. Med bakgrunn i at lærerne har behov for bekreftelse, en aksept for sine ideer, må perspektivet endres fra *hvorvidt* skoleledere skal blande seg bort i det som skjer i klasserommet til *hvordan* de forventes å gjøre det, sier hun. Med henvisning til dansk forskning og John Krejsler (2007, i Myhre 2010) trekker hun frem begrepet *pastoral ledelse*. Pastoral ledelse, lånt fra Michel Foucault med henvisning til hyrdens (pastorens) relasjon til flokken sin, kan i skolesammenheng sees som

“det faderlige eller moderlige” nikk som krever personlig innlevelse, nærhet og engasjement mellom lederen og den ledede.

Ledelsens involvering og engasjement for det som skjer i klasserommet er ikke uproblematisk, advarer Engvik (2012). I tillegg til at skolen må ha en godt utviklet læringskultur basert på samhandling mellom skoleleder og lærere og mellom lærere, handler det også om skoleleders kompetanse og kapasitet. Rektor må ha faglig kompetanse og en forståelse for de utfordringene lærerne møter i sin hverdag, samtidig kan ikke en skoleleder favne alt og må gjøre prioriteringer.

En sterk prioritering av rektorrollen som skolens faglige og pedagogiske leder kan valget om å være “tett på” skolens mangfold av klasseromspraksiser føre til at han/hun mister av syne det vide mandatet skolen har (Engvik, 2012, s. 63).

2.2. Michaels Fullans perspektiv på ledelse og endring

Det å utvikle en kultur for læring involverer å bruke strategier som sørger for at folk lærer av hverandre og blir kollektivt opptatt av forbedringsprosesser. Kultur for læring må koples med en vurderingskultur slik at en kan sortere gode og ikke så gode ideer. Det handler om å samle data for å få innsikt i elevenes læring – og å legge planer basert på disse kunnskapene. Det å utvikle ny kompetanse involverer strategiske valg, ressurser og handlinger som styrker folks kollektive kraft til å drive endringene fremover. For å være effektiv må ledelsesoppgaver spres utover hele organisasjonen, og fokuset må være langsiktig. Det handler om å utvikle skolens kapasitet ved å utvikle ny kunnskap, ferdigheter og kompetanse slik at en har en omforent og delt identitet og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer. Fullan (2001) bygger sitt rammeverk for endringsledelse rundt fem stolper, som jeg i det følgende vil beskrive nærmere.

Moralsk perspektiv. Å ha et moralsk perspektiv betyr å se seg selv i en større sammenheng, og gjøre noe som kan utgjøre en forskjell i livene til folk (Fullan, 2001). Hoekstra og Korthagen (2011 i Postholm, 2012) bringer inn *kall og sier* at lærernes handlinger må være forankret i deres idealer, en inspirasjon og deres indre potensial. Lærerne må ha en *vilje* til å utvikle seg i sin profesjonelle rolle (ibid). Eidsvåg (2004) sier at undervisning for barn og unge alltid må handle om *håp*, og trekker paralleller til Martin Luther King jr. berømte tale “I have a dream...” i 1963. Håpet gir oss et valg. Vi kan lære av våre feil, og handle annerledes neste gang (Eidsvåg, 2004, s. 89).

Skolens samfunnsmandat der alle skal få utviklet sitt potensiale slik at de kan ta hånd om eget liv og engasjere seg i andres, vil være et moralsk perspektiv. Samtidig er dette mandatet fort å miste av syne i hverdagens travelhet og med stort fokus på måloppnåelse innenfor noen spesifikke områder. Det foregår en seleksjon på kunnskapens tre (Bjørnsrud, 2014, s. 139). Rektor må synliggjøre de lange linjene og kople her og nå situasjonen til elevenes muligheter til å ta et samfunnsansvar i sitt voksne liv. Altså vil ledelse handle om å skape en mening og en retning for det en holder på med, og inspirere folk til å delta. Deltagelse er nødvendig for å gi elevene så gode læringsbetingelser som mulig. Postholm (2012) sier at skolene må kommunisere en klar visjon og praktisere den. Visjonen kan også uttrykkes som felles bilder, og utviklingen av felles bilder er viktigere enn plandokumenter (Irgens, 2012). Dette handler om leders evne til å formidle viktige antagelser og verdier på en levende og klar måte (Schein, 1987), som at *alle elever kan lære* (Fullan, 2014 s. 29).

Å forstå endring. Endringsledelse handler ikke om å følge oppskrifter eller gjennomføre flest mulig innovasjoner på kortest mulig tid. Det handler om å tenke strategisk og være innovativ. Det handler om å finne frem til og ta vare på de gode ideene. Det handler om å forstå at utvikling ikke er lineær, og at det er krevende å tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter for å løse oppgaver på en ny måte. Postholm (2012) hevder at lærere, som andre lærende, trenger en god grunn til å engasjere seg tilstrekkelig til å gå i dybden på ny kunnskap slik at praksis kan endres og forbedres.

Å endre kulturen, måten vi gjør ting på her, er kjernen i endringen. Dette er hardt arbeid, og til det trenger leder *energi, entusiasme og håp* (Fullan, 2001 s. 44). Schein (1987) sier at kultur og ledelse er to sider av samme sak og “det eneste virkelig viktige en leder gjør er å skape og administrere kultur” (s.2). Kultur definerer han som “grunnleggende antagelser og oppfatninger” som deles av alle medlemmene i organisasjonen, og som blir tatt for gitt. Han trekker parallellen til Argyris (1976 i Schein, 1987) og “teorier i bruk”, det vil si implisitte antagelser som styrer vår adferd, og som forteller gruppe medlemmene hvordan de skal oppfatte, tenke og føle om ting. Det leder er opptatt av, evaluerer og kontrollerer vil virke som en forsterkning på kulturen. Hvis leder er bevisst sin egen adferd, vil systematisk oppmerksomhet mot bestemte ting være en virkningsfull metode for å formidle et budskap.

Ledere kan ikke bestemme om de vil kommunisere eller ikke, de kan bare velge i hvilken grad de vil administrere sin egen kommunikasjon (Schein, 1987, s. 206).

Ved endring vil det være en kaosfase, Fullan kaller den “*the implementation dip*” der menneskene vil møte to former for utfordringer; psykososial frykt mot endring og mangel på kunnskap og ferdigheter som trengs for å gjøre endringen. Denne fasen, der organisasjonen er i ubalanse, må leder utnytte til relasjonsbygging, utprøving og støtte. Motstanden som vil komme ved en innovasjon, vitaliserer og skjerper prosessen, og må ses på som en styrke, hevder Fullan. Lederes påvirkningskraft vil vise seg i måten de tar hånd om avgjørende situasjoner på (Schein, 1987).

Både individer og kontekst må forandres i en utviklingsprosess, og eierskap til prosessen vil utvikles etter hvert. Leder vil ha behov for å utøve ulike former for lederskap i ulike situasjoner. Dette må læres og øves på, sier Fullan.

Postholm (2012) viser til studier som påviser sammenheng mellom kvaliteten på læreres utvikling, og miljøet der læringserfaringene finner sted. En støttende ledelse som retter oppmerksomheten mot lærernes behov og interesse, en skolekultur der personalet har felles verdier og handler på bakgrunn av disse og et felles utviklingsfokus med refleksjon som et bærende element, vil bidra til lærernes profesjonelle utvikling.

Relasjonsbygging. Fullan ser det ironiske i at skolen som en kunnskapsbedrift, kanskje i større grad enn andre bedrifter har vansker med å få til læring i bedriften. Skolen må styrke sin intellektuelle kapital, sier han, og måten å gjøre det på er å legge til rette for at lærerne i større grad må bygge relasjoner ved å samhandle med hverandre for å gjøre undervisningen bedre. Det kan samhandles på mange måter og på mange nivå i og utenfor organisasjonen. Hovedsaken er at fokus må ligge på forbedring av undervisning gjennom diskusjon av praksis og synliggjøring og spredning av gode praksiser. Nye og bedre ideer må tas vare på og utvikles gjennom relasjonene i organisasjonen. Nøkkelen til utvikling er å skape et felles ansvar for det som skjer, sier Indrebø (1996). Alle i organisasjonen må ta ansvar for at helheten skal utvikles og bli bedre, men rektor har ansvar for både praktisk tilrettelegging (tid, rom og struktur) og mellommenneskelig forberedelse (forstå motstand og bearbeide følelser). Schein (1987) minner om budskapene som er nedfelt i organisasjonens struktur, dens prosedyrer og rutiner. Han karakteriserer de som sekundære mekanismer som kan være en kraftig forsterking av hovedbudskapet.

Kjernepunktet er å spørre seg hvordan jeg kan få mine medarbeidere til å forstå hva de sammen kan utrette for elevenes læring, sier Fullan. Å skape en samarbeidskultur er et langsiktig mål, som ikke må bli forstyrret av politiske krav om raske hopp på resultatlister.

Det er heller ikke sikkert at kulturen i bedriften må endres nevneverdig for å gjøre forandringer i måten en organisasjon arbeider på, påpeker Schein (1987). Ved å mobilisere styrker i egen kultur kan en organisasjon endre kurs.

Postholm (2012) bruker Elmore (2008) for å vise at rektor har en viktig rolle for å mobilisere innsatsviljen til lærerne. Det må være et samspill mellom ytre og indre ansvarlighet. Ytre ansvarlighet er krav nasjonale myndigheter retter mot skolen, mens indre ansvarlighet innebærer at det i skolen er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeidet gjennomført, noe som i sin tur fører til en høy kapasitet for å respondere på det ytre trykket. Den indre ansvarligheten vil kunne fungere som en forsterkning (Irgens, 2013).

Forbedring skjer gjennom sosial læring, og det er skoleledelsens ansvar å legge forholdene til rette for læring i et kollegium. Rektor må verdsette og se nytten av sosial læring, der alle deltagerne er aktive i læringsprosessen (Elmore 2000 i Postholm, 2012).

Å utvikle kunnskap. Relasjoner og kunnskapsutvikling kan være to sider av samme sak. Informasjon må fordøyes, og vil først omgjøres til kunnskap når den settes inn i en sosial kontekst. Det er først i det kontekstuelle at folk kan se betydning og mening i informasjonen. For å gjøre informasjon om til kunnskap trengs gode relasjoner. Forskning både nasjonalt og internasjonalt (Postholm, 2012) viser at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om sosial læring, er den beste måten for lærerne å utvikle egen undervisning på. Studiene viser at observasjon av praksis som utgangspunkt for refleksjon er viktig, og at ressurspersoner eller det forskerne (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978) kaller *mer kompetente andre* kan bidra til kunnskapsutvikling. Kunnskapen må omfatte både fag og elevenes læring.

“Ettersom læring blant annet handler om meningskonstruksjon forutsetter organisasjonslæring at forholdene legges til rette for at kunnskaper og erfaringer kan kommuniseres. Skal organisasjonslæring være mulig, må altså medlemmene av organisasjonen sammen drøfte erfaringer fra arbeidet sitt (Lillejord, 2003, s. 212).

Kunnskapsbygging i en organisasjon handler i stor grad om å få tak i den tause kunnskapen. Den kunnskapen som erfarne medarbeidere har skaffet seg gjennom års trening og utøving av yrket. En kunnskap som ikke står i lærebøkene, og som det kan være vanskelig å sette ord på. Ikke all taus kunnskap er verdifull kunnskap, men gode ideer må komme frem, bli delt og spredd i hele organisasjonen.

“The sharing of tacit knowledge among multiple individuals with different backgrounds, perspectives and motivations becomes the critical step for organizational knowledge creation to take place. The individuals` emotions, feelings, and mental models have to be shared to build mutual trust”(Nonaka & Takeuchi 1995 s.85 i Fullan 2001 s.81).

For at folk skal komme frem med ideene sine og dele personlig kunnskap eller gode praksiser, må de oppleve kollegaene som lyttende og responderende. Gode relasjoner vil føre til at medarbeidere tør å dele innsikt, åpent diskutere bekymringer og utforske nye muligheter. Lærerne kan lære av egne erfaringer ved å være forskende og dermed ha et metablikk på egen undervisningspraksis (Postholm, 2012).

Skolen er en omsorgsbedrift, men den må bli tøffere til å gå for resultater. Bryr lærerne seg nok hvis de ikke kan synliggjøre at elevene lærer, spør Fullan. Indrebø (1996) sier at utfordring med å skape involvering og forpliktende ansvar er velkjent, men utviklingstiltak knyttet til vurderingsprosesser er særlig sårbare. Hun illustrerer dette ved hjelp av Tiller (1990) som beskriver skolevurdering som “et felt som gnager innpå systemets hovednerve” (s. 33).

Skal en skole være i stand til å rette et kritisk søkelys mot egen virksomhet, og delta i en prosess hvor en tenker gjennom og stiller spørsmål ved etablerte “sannheter” og rutiner er det helt vesentlig at deltagerne opplever et eierforhold til det som skjer (Simons 1987, i Indrebø 1996).

Konsolidering. I skolen er ikke mangel på innovasjoner problemet, men at de overstrømmes av for mange, ukoordinerte, uønskede og tilfeldige prosjekter fra et øvre myndighetsnivå, hevder Fullan. Skolen skal forstyrres, men på en måte som fører til det ønskede utbytte. Å initiere en haug av prosjekter, ofte etter “top down” modell, er ikke løsningen. Postholm (2012) refererer til amerikansk forskning og funn som viser at top-down strategier kan skape en negativ holdning til uformell læring. Uformell læring, det vil si samarbeid som ikke er planlagt, er en viktig faktor i en kultur som oppmuntrer til og verdsetter læring i samarbeid.

Lederen kan ikke ha alle svarene. Lederen må sørge for visjonen og den nødvendige konteksten, men hvordan utfordringer skal møtes må de som er nærmest problemet løse selv, sier Fullan. Utfordringene er mange og kommer uavbrutt, derfor må medarbeidere settes i beredskap til fortløpende å søke etter gode løsninger i fellesskap. De må kunne jobbe seg gjennom ubehag og uenigheter, som er en naturlig del av en utviklingsprosess. Leders jobb

blir å få frem spenninger slik at de kan jobbes med. Ledere må kunne “time” når det er tid for forstyrrelser og mangfold og når det er tid for samling og ro. Dette vil gå i kontinuerlig syklus. Å ha et klart mål for øye og å jobbe seg gjennom vanskeligheter for å nå målet, vil skape konsolidering. Undervisning og en kontinuerlig forbedring av denne fordrer at lærerne opplever en indre ro og et handlingsrom i skolen, uten at de til stadighet må forholde seg til nye ytre reguleringer og krav (Postholm, 2012).

Både rektors og lærernes læring vil være knyttet til læring i organisasjonen. Det vil være “*slow learning*” over tid (Fullan, 2001, s. 119). Rektor må ha tålmodighet til å vente, være oppmerksom på det som skjer i organisasjonen og ha fullt fokus på undervisning og læring. James og McCormic (2009 i Postholm, 2012) sier at kulturer skaper strukturer, og strukturer blir formet av kulturer. Skoleledere kan bidra til å endre strukturer og skape kulturer, og de kan delegere ledelse til andre som kan støtte opp om endringsarbeidet både kulturelt og strukturelt. Irgens (2012) konkluderer med at det ikke er mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Individuelle kapasitetsutviklinger er en del av utviklingen, men full effekt oppnår en først når individuell kapasitet inngår som en del av *kollektiv kapasitet*, der kreftene forenes for å forbedre undervisningspraksis (Fullan, 2014).

2.3 Peter Senges perspektiv på en lærende, systemisk organisasjon

Selve begrepet “en lærende organisasjon” er ikke entydig. Hva er den lærende enheten, er det personen eller organisasjonen? I et systemisk perspektiv er det individet som lærer, og organisasjonen fungerer som et minne eller produkt av hvordan medlemmene tenker og samhandler. Det store potensialet for vekst og utvikling finnes i og mellom mennesker i alle organisasjoner. “En lærende organisasjon – er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid” (Senge, 1991, s. 19). Systemisk tenkning er et overordnet refleksjonsverktøy som retter søkelyset på hvordan ulike systemer og delsystemer er knyttet sammen og utvikler organisasjonens kapasitet til å *skape*.

Senge (1991, 2006) trekker veksler på Argyris og Schöns (1978, 1996) teorier om organisasjonslæring, der læring på flere nivå *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring*, er sentrale begrep. Det er ikke tilstrekkelig å gjøre tingene riktig, *enkelkretslæring*, men organisasjonen må også gjøre de riktige tingene *dobbelkretslæring*, og utfordre mål, normer og verdier. Først da kan grunnleggende trekk og systemer i organisasjonen endres. Organisasjonslæring blir følgelig en prosess som foregår over tid, og kollegial refleksjon er nødvendig for nå læring på dypere nivå. De bruker begrepet *deuteolæring* for å beskrive en

metarefleksjon på egen læring, der en evner å se sammenhengen mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring, og vite når det er hensiktsmessig å bruke det ene eller det andre læringsnivå (Argyris & Schön, 1978, 1996).

Senge bygger sin teori rundt fem disipliner (forutsetninger) for å utvikle en lærende organisasjon. Han forklarer de som “personlige”, der hver av dem dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre (s. 17). Han sier videre at å praktisere en disiplin er livslang læring, hvor en aldri vil komme i mål.

Felles visjon er å skape et felles bilde av framtida som skaper genuin forpliktelse og tilslutning til arbeidet, og ikke bare samtykke. “Der det finnes en ekte visjon vil menneskene skape og lære, fordi de har lyst og ikke fordi noen forteller de hva de skal gjøre” (s. 15). Menneskene i organisasjonen er knyttet sammen i en felles identitet og har et felles mål med arbeidet de utfører. Skolens felles visjon reflekterer deres egen personlige visjon. Ved å konkretisere visjonen med tilhørende verdier blir den tydelig for alle i organisasjonen. Qvortrup (2012) bruker begrepet mening og meningsskaping istedenfor visjon for å synliggjøre medeierskapet personalet må ha for at forpliktelsen skal ha effekt i klasserommet.

Mentale modeller, et begrep som er hentet fra kognitiv psykologi, er mentale kart eller referanserammer for vår måte å forstå verden på og er styrende for handling (Gjems, 2007). Vi tenker i forenklete bilder, og disse bildene må forandres om læring skal finne sted. Innfallsporten er refleksjon og gransking (inquiry). Det handler om å bryte eksisterende tankemønstre og inngrodde vaner. Gamle mentale modeller kan hindre endring, nye omforente modeller fremmer endring. Argyris og Schön (1978) skiller mellom “*uttalt teori*” og “*bruksteori*” for å forklare hvorfor gamle handlingsmønstre opprettholdes. Det er ofte en avstand mellom det en sier og tror en gjør, *uttalt teori*, og hva en faktisk gjør, *bruksteori*. Det at en ikke er klar over hva som styrer egen adferd gjør at læringen blir vanskeliggjort. Skal eksisterende bruksteorier endres, er det nødvendig med bevisstgjøring og dobbelkretslæring der våre normer og verdier utfordres.

Personlig mestring handler om personlig vekst og evnen til å være både visjonær og realistisk på samme tid. Organisasjonsmedlemmene må mestre å vurdere en ønskelig fremtid og vite hva som må til for å komme dit. Nøkkelen til vekst er ”kreativ spenning”, en drivkraft til personlig utvikling som oppstår i skjæringsfeltet mellom nåværende virkelighet og fremtidsvisjonene. Senge er opptatt av at organisasjonen må utvikle sine egne analyser og

løsninger, og at læringsfokus må ligge på forventninger og ikke erfaringer (Senge, 1991, 2006).

Team-læring er kollektiv læring. Det er en gruppeferdighet som det må settes av tid til å øve i fellesskap, sier Senge (1991). Teamlæring innebærer en prosess der medlemmene aktivt slutter seg til gruppen og sammen utvikler teamets evne til å skape de resultatene medlemmene virkelig ønsker. Denne prosessen har sitt grunnlag i felles visjon og personlig mestring. Når grupper virkelig lærer, blir ikke bare resultatet bra, men den enkelte i gruppen opplever også en raskere personlig vekst. Wadel (2002) peker på at det som læres i team, har en tendens til å spres og bli felleseie, slik at teamlæring vil være en av grunnsteinene i en lærende organisasjon.

Senge (1991) hevder at teamlæring innebærer å utnytte potensialet i gruppa. Læring i praksisfellesskap er krevende og fordrer verdsetting, tillit og forpliktelse. Det handler om å se seg selv i lys av andre. “Å finne mening og forståelse er kilden som gir energi til videre læring og praktiske handlinger” (Bjørnsrud, 2014, s. 100). De som lærer i grupper eller par, utvikler diskusjoner til dialoger der lytting og refleksjon fremmer ny innsikt med påfølgende handlingskompetanse. Kunnskap som skapes, må lærerne ta i bruk ved å handle slik situasjonen krever, på den måten utvider lærerne sitt eget handlingsrom (Lillejord, 2003).

Wadel (2002, s. 44) bruker Katzenbachs og Smiths kjennetegn for å beskrive team: “(a) et lite antall personer med (b) komplementære ferdigheter som (c) er forpliktet til felles mål og som de (d) holder hverandre gjensidig ansvarlige for å oppnå”.

Wadel (2002) sier videre at arbeid i team innebærer tett samhandling, relasjonelt arbeid, å kunne lære fra seg og til seg, og utvikle og vedlikeholde læringsforhold og veksle mellom ulike roller. Han bruker begrepet *selvledelse* i betydningen strategier for å regulere egen atferd, motivasjon og tankemønstre, og han utvider begrepet til også å omfatte selvledelse i samhandling med andre. Strategier som brukes for å lede seg selv er også rettet mot kollegaer, og selvledelse i samhandling forutsetter relasjonelle ferdigheter. Han poengterer at relasjonelle ferdigheter ikke er en individuell ferdighet, men noe som to eller flere personer må besitte sammen. De består av individuelle delferdigheter som komplementerer hverandre. Han illustrerer dette nødvendige samspillet ved å vise til ballspillet “pasning – mottak”, der det hjelper lite med en god pasning hvis ikke mottaket er godt.

I team må den enkelte ledelse av seg selv være rettet mot å få til et ønsket samspill og bidra til at teamet kan nå et ønsket mål. Handlingene er altså rettet mot andre, og ikke bare mot en selv (Wadel, 2006, s. 64).

“Godfot-teorien” til tidligere Rosenborgtrener Nils Arne Eggen har det samme utgangspunktet. “Du blir god ved å gjøre andre gode” har vært Eggens filosofi. Man er god eller dårlig sammen med noen. Det å være dyktig er ikke en soloprestasjon, slik at relasjonelle ferdigheter og rolleforståelse er sentralt for å utvikle et godt lag (Eggen & Nyrønning, 1999). Roller i et team vil omfatte ulike saksorienterte roller eller læringsroller teammedlemmene alternerer på å gå inn i. De er knyttet til det å lære fra seg og til seg og skaper dynamikken i gruppa. Samtidig omfatter roller også relasjonsorienterte roller som er viktige for følelser, tillit, respekt og motivasjon i gruppa (Wadel, 2002). Wadel beskriver læring i en medarbeiderrelasjon som en “forlengelse” av kunnskap. Med det mener han at en medarbeider får del i en annens kunnskap, det en annen lærer fra seg, medarbeideren legger så til sine egne erfaringer og viderefører den “pasningen” kollegaen har gitt han. Senere, eller ved en annen anledning, kan pasningen sendes tilbake, men da i en foredlet utgave.

Teamarbeid er en viktig del av skolens virksomhet, og samarbeid for lærernes felles læring er beskrevet i en rekke styringsdokumenter blant annet i St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og i Kunnskapsløftets generelle del. Skal læring være noe mer enn bare overføring av etablert kunnskap, må læring betraktes i et konstruktivistisk perspektiv der kunnskapen skapes gjennom dialoger i sosiale sammenhenger, sier Lillejord (2003). Hun peker på at lærernes fokus i samarbeidstiden må dreies fra planlegging mot problemløsning. I stedet for å snakke om det de skal gjøre, må de i større grad problematisere det de faktisk gjør. Bjørnsrud (2014) henviser til Bangs (1999) skolekulturbegrep og kollektive, versus individuelle, orienterte skoler, og sier at teamarbeid vil bli forskjellig fra skole til skole fordi skolenes kultur for samarbeid og utvikling er forskjellig. Nyere dansk forskning beskriver teammøter preget av en familiekultur der det vesentlige er å ha det hyggelig, støtte hverandre og unngå konflikt. Sentreringspunktet på teamene er undervisningens funksjonalitet, altså de praktiske handlingene i skolehverdagen, og ikke elevenes læring. Teammøtene omtales som en blanding av kaffe-slabberas, planlegging og pedagogisk diskusjon.

Lærerne må bli bevisst forskjellen mellom undervisningens funksjonalitet og elevenes læring og vite hvor de har fokus (Tingleff Nielsen, 2014). Dette er i tråd med Lave og Wenger som sier at skal en utvikling være mulig, må lærerne diskutere hva læring er og være

oppmerksomme på egen begrepsforståelse av læring. “Våre diskurser om læring vil påvirke hvordan vi planlegger læring “(Lave et al., 2003, s. 137).

En god pedagogisk skoleledelse skaper en velordnet og støttende organisatorisk kontekst (Hattie & Goveia, 2013). Akilleshælen i organisasjonsutvikling er *transformasjonen* fra enkeltpersoners eller gruppers erfaringer til kunnskap i organisasjonen og krever en helhetlig tenkning og felles forsterkning (Irgens, 2007; Irgens, 2013). Qvortrup et al. (2012) understreker viktigheten av god teamorganisering med gode teamledere på den enkelte skole for å ivareta de ledelsesoppgavene som er nødvendig for å få til ønsket utvikling. Det betyr at rektor utøver pedagogisk ledelse gjennom teamene. En skolekultur med kollektive verdier og samarbeid gjennom lærerteam er et godt grunnlag for å utvikle skoler (Irgens, 2012; Roald, 2010). Både Irgens (2012), Bjørnsrud (2005, 2008, 2014), Nordahl (2005, 2009), Roald (2010, 2012) og Qvortrup et al. (2012) er opptatt av støttende strukturer for teamlæring. Bjørnsrud (2014) trekker frem skolebasert kompetanseutvikling, “der skolen med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass” (Utdanningsdirektoratet, 2014b) som eksempel på organisasjonsutvikling med felles referanseramme, og der individuelle og kollektive læreprosesser skapes gjennom refleksjon og praktisk handling. Aksjonslæring og forskende partnerskap (Bjørnsrud, 2005; Bjørnsrud & Nilsen, 2008, 2011) med en refleksjonsspiral som bærende element, er en strategi som støtter og rammer inn læringsprosessen på teamene. LP- modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005; Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009) er en annen strategi som etablerer struktur og gir systemisk støtte til teamarbeidet på arbeidsplassen. Sentralt for begge modellene er interaksjonen mellom forskningsbasert kunnskap og klasseromspraksis.

Systemisk tenkning, “den femte disiplin”, er den integrerende disiplin som skal binde de andre sammen. Den er grunnlaget for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjonen. Fokuset må være på helhet og hvordan samspillet mellom de ulike delene påvirker og blir påvirket av hverandre. Vi må komme under overflaten på det som skjer i organisasjonen og forstå organisasjonslæring som en prosess mellom ulike aktører og læring på flere nivå (Bateson 1978, 1996 i Roald, Andreassen, & Ekholm, 2012). Det er en sammenheng mellom læringsnivå og det kompetansenivå en organisasjon kan nå. Aktørene vil både være en del av utfordringene og løsningene. Vi må studere de underliggende strukturene som skaper de individuelle handlingene og adferdsmønstrene vi ser. Senge (1991) slår fast at det er en stor utfordring å integrere nye verktøy fremfor å praktisere de hver for seg, men det er helt vesentlig at de fem disiplinene utvikles parallelt. I den reviderte utgaven av *Den femte disiplin*

fra 2006 har Senge samlet disiplinene under hovedparaplyen “*Læringskapasitet i organisasjonen*” og delt de inn i hovedgruppene: *aspiration – reflective conversation – understanding complexity*. På den måten kommer de ønskede kjerneegenskapene tydeligere frem: ledere og ansatte må se fremover og ha høye forventninger og ambisjoner på organisasjonenes vegne, de må utvikle arenaer for refleksjon og dialog og de må forstå den komplekse virkeligheten som organisasjonen er en del av.

Kapittel 3. Kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering – to sider av samme sak?

Kvalitet er et normativt begrep. Et samfunn i forandring vil over tid legge nye verdier til grunn for skolens målsettinger og på den måten påvirke kvalitetsvurderingen. Dagens styringsdokumenter gir en klar retningen for kvalitetsutviklingen med et overordnet prinsipp om å tilpasse opplæringen slik at alle får utnyttet sitt læringspotensial.

Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7).

I doktoravhandlingen om rektors engasjement og oppfølging av skolevurdering mener Anne Berit Emstad (2012) at potensialet for utnyttelse av materialet i skolevurdering kan utnyttes bedre, og at lærerne i liten grad blir engasjert i funnene og er med på å stake ut veien videre. Skal resultatene bli brukt på skolenivå, må ledelsene presentere og legge til rette for det (Emstad, 2012). Knut Roald (2010, 2012) sier at det ikke er mangel på informasjon som er utfordring for skolene, men å kunne omdanne informasjonen til handlingsrelevant kunnskap. I St. melding nr. 20 *På rett vei* (2012-2013) heter det at kvalitetsutviklingssystemet må utvikles, og det må “legges enda større vekt på å utvikle skolene og skoleeierens evne til å ta i bruk den kunnskapen som er tilgjengelig i målrettede utviklingsprosesser” (s. 146.).

3.1. Kvalitetsvurdering som et redskap i skoleutvikling

Begrepet skoleutvikling kan forstås deskriptivt, en fortelling om et lands utdanningshistorie, eller innovativt, beskrivelse av prosess med ulike faser (Aas, 2013). I denne sammenheng vil begrepet bli brukt innovativt der bakteppet er en overordnet politisk målsetting om å utforme en skole som er i stand til å møte kunnskapssamfunnets utvikling og opprettholde velferdsnivået (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011; Fevolden & Lillejord, 2005).

Skolebasert skolevurdering ble forskriftsfestet i 1997 og pålegger alle skolene jevnlig å vurdere i hvilken grad praksis og resultater er i samsvar med de formål skolen skal realisere. Skolebasert skolevurdering er en del av en kvalitetsvurdering som går på å sammenstille informasjon og data for å vurdere tilstanden internt på en skole (UDIR, 2011). Skolevurdering blir ofte beskrevet som et redskap i skoleutvikling med forbedring av skolens virksomhet som hovedhensikt (Haug & Monsen, 2002; Lillejord, 2003). Formålet med kvalitetsvurdering blir i St. meld 20 (2012 - 2013, s. 146) forklart som et “godt grunnlag for å fastsette mål og

prioritere tiltak for å utvikle kvaliteten på opplæringen, både nasjonalt og lokalt”. Der målsettingen er ”å skape en kultur som setter læring og utvikling på dagsordenen på alle nivåer i sektoren”.

Skolebasert vurdering er tosidig og danner grunnlaget både for «accountability» og utvikling. Utviklingsperspektivet er knyttet til skolens behov for informasjon og innsikt i egen virksomhet for å drive utvikling. Emstad (2012) mener at det er vanskelig å finne en god norsk oversettelse av begrepet accountability, men at det blir brukt i betydningen ansvarsplikt eller regnskapsplikt, det vil si myndighetenes legitime behov for informasjon og innsikt for å følge opp og kontrollere. Sivesind og Backmann oversetter accountability med *ansvarsstyring*, og sier at når borgernes rettigheter får større vektlegging må noen stå til ansvar (Sivesind & Bachmann, 2011). Fullan (2014) lanserer begrepet *intelligent ansvarliggjøring* der målrettede strategier og felles ansvar “gjør overgangen mellom intern og ekstern ansvarliggjøring så godt som sømløs” (s. 30).

3.2 Kvalitet i skolen

Vurdering av kvalitet i skolen har skiftet karakter i ulike historiske epoker under påvirkning av ulike ideologier (Haug, 2009). Haug viser til en sammenheng mellom internasjonale trender og det som foregår i norsk skole. I etterkrigstiden og fram til slutten av 70-tallet ble kvalitet forstått strukturelt, og det var viktig å skape en felles utdanning for alle der kvalitet ble sikret gjennom sterke sentrale rammer og direkte økonomiske overføringer. Med et politisk systemskifte i begynnelsen av 80-tallet fikk “New Public Management”, med desentralisering, målstyring og resultatkontroll, fotfeste innenfor offentlig forvaltning. Kvalitetsbegrepet ble i økende grad brukt om arbeidet i skolen, og det ble etterlyst et system for kontroll (Haug, 2009).

Der skete altså et skift fra interesse for en retfærdig og like tildeling af ressourcer til skolerne over mod opmærksomhed om de resultater, som eleverne opnåede ved eksamen og test. Det kaster et særligt lys på arten af den nye regnskabspligt (Moos, 2006, s. 327).

Utover 90- tallet viser en rekke utredninger at det er enighet om at vurderingsarbeid er viktig, men det er uenighet om hvorfor vurdering er viktig, hva som skal vurderes og ikke minst hvem som skal stå for vurderingsarbeidet. Desentralisering for å revitalisere og ansvarliggjøre kommunenivået gjør det vanskelig å finne en løsning på dilemmaet mellom en aktiv stat og lokalt handlingsrom (Haug 2009, Roald 2010).

Norge har siden tidlig 80-tall vært med på ulike internasjonale undersøkelser i skolen. Først på slutten av 90- tallet fikk dette konsekvenser. Det startet med TIMMS undersøkelsen fra 1995 som viste at det ikke sto så bra til i norsk skole som man trodde. Bildet ble ytterligere forverret av de påfølgende undersøkelsene PIRLS, TIMS og PISA. Ressursinnsatsen sto ikke i forhold til resultatet Det var stor spredning i elevresultater og sammenheng mellom prestasjon og hjemmebakgrunn så ut til å være forsterket. Selv om det har blitt satt spørsmålstejn ved relevans og kvalitet ved disse undersøkelsene, har de påvirket debatten om kvalitet i norsk skole og de førte i 2001 til oppnevning av Kvalitetsutvalget (også omtalt som Søgnetutvalget etter utvalgets leder) som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (Haug, 2009, Roald, 2010).

Delinnstillingen “*Førsteklasses fra første klasse*”(NOU, 2002:10) tar for seg ulike oppfatninger av hva kvalitet er, hvordan kvalitet kan bedømmes og hvilke bedømmelser som er hensiktsmessig i skolen. Kvalitetsutvalget konkluderte med en tredeling; struktur – prosess og resultat kvalitet. Disse kvalitetsbegrepene brukes videre i offentlige utdanningsdokumenter (NOU, 2002:10), (NOU, 2003:16) og St. melding nr. 31 (2007-2008).

Resultatkvalitet er det faktiske utbytte eleven har av skolegangen. Nasjonale prøver i basisferdigheter ble foreslått som velegnet måleinstrument. *Prosesskvalitet* omfatter forhold knyttet til skolens læringsmiljø som relasjoner, valg av arbeidsmåter, læremidler og organisering. Dette mente utvalget kunne måles med systematiske undersøkelser av læringsmiljøet. *Strukturkvalitet* handler om skolens rammebetingelser som på den ene siden handler om styringsdokumenter og avtaleverk og på den andre siden økonomi, kompetanse materiell og bygninger.

Utvalget mente at sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene er hierarkiske, der resultatmål, er overordnet de to andre.

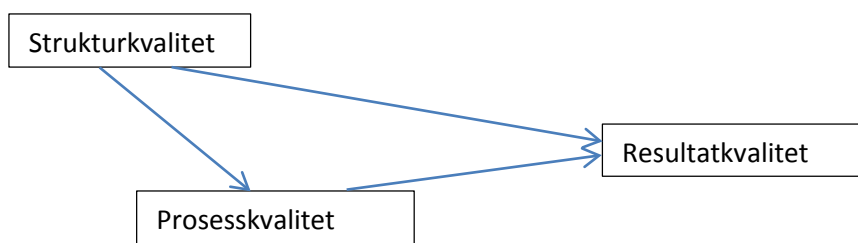


Fig. 3.1 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene (Fevolden og Lillejord, s. 37, 2005)

Modellen viser at strukturkvalitet vil påvirke prosesskvalitet som igjen påvirker resultat. Samtidig vil struktur også regulere de generelle rammebetingelsene for elevenes læring og

derfor påvirke resultat direkte. Roald (2010) viser til flere undersøkelser der en ikke finner direkte sammenheng mellom ressursomfang og læringsutbytte, men at forhold rundt prosess som undervisningsformer, læringsmåter og motivasjon er avgjørende for skolens kvalitet.

Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen* knytter kvalitetsbegrepet tettere til læreplanens generelle del og skolens formålsparagraf. Det er et klart mål at opplæringen skal føre til mestring av grunnleggende ferdighet slik at elevene kan delta og fullføre videre utdanning, samt at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring. Indikatorer for måloppnåelse er resultat på nasjonale og internasjonale undersøkelser og Elevundersøkelsen. Læreprofesjonen har fått en nøkkelrolle i kvalitetsutviklingen, og meldingen skisserer flere strukturelle grep, som videreutdanning av lærere, skolelederutdanning, vurdering av tidsbruk i skolen, utarbeiding av veiledninger i fag og styrking av begynneropplæringen. Meldingen fremhever at det lokale kvalitetsarbeidet er viktig for å følge opp alle sider av skolens virksomhet. Prosesskvaliteten kommer med dette mer i forgrunnen, og det sentrale blir kvaliteten på lærerens møte med eleven, og derav et ønske om å videreutvikle læreprofesjonen (Roald, 2010). Ved gjennomgang av den offentlige debatten rundt læreprofesjonen i årene 2007-2008 fant han at fokuset var flyttet fra forvaltnings- og læreplanreformer til det indre livet i klasserommet. Resultatmålinger gir ikke tilstrekkelig innsyn i læringsprosesser, og en ønsker å vite mer om lærerens arbeid i klasserommet for å utvikle kvalitet i skolen.

Rapporten "*Veien mot kunnskapslandet*" (Salvanes, 2008) slår fast at læreren har en avgjørende betydning for læringsutbyttet i skolen, men at det trengs mer forskning for å finne ut hvilke forhold som er sentrale. Disse forholdene kommer rapporten fra det Danske Clearinghouse *Lærekompetanse og elevers læring* (Nordenbo, 2008) bestilt av Kunnskapsdepartementet, nærmere inn på. Rapporten trekker frem fire kompetanseområder hos lærer som er vesentlige for elevers læring: akademisk kompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonell kompetanse og lederkompetanse. Dette er dynamiske lærerkvaliteter som er vanskelig å få innsyn i gjennom kvantitative målinger (Roald, 2010).

Undervisning er først og fremst en *praksis*, og er som enhver praksis relasjonell og kontekstuell betinget (Fevolden og Lillejord, 2005, s.137). Det betyr at en i vurderingsarbeidet også må ta høyde for lokale forutsetninger og kontekster. Kunnskapsutvikling og læring er situerte og kontekstuelle handlinger og kan derfor ikke beskrives gjennom en oppskrift eller et regelsett. Den tette koplingen mellom utvikling og

vurdering krever økt vurderingskompetanse i organisasjonen. I et kvalitetsvurderingsperspektiv må lærere og skoleledere vurdere prosess, og se på om det som kommer ut av en aktivitet er den best oppnåelige under de gitte omstendighetene (Lillejord & Kirkerud, 2009).

Utviklingen har gått i retning av at intern og ekstern skolevurdering kompletterer hverandre, og at kvalitetsbegrepet både blir brukt objektivt som kvalitetsindikator, eks. lav- middels og høy måloppnåelse, og subjektivt avhengig av sosiale og kulturelle kontekster (Roald 2010). “Kvalitet kan forstås som et begrep som må få sitt innhold bestemt i de situasjoner og sammenhenger der det anvendes” (Nyhus, 2009, s. 59). Kvalitetsbegrepet må kunne gjøre nytte for seg. Begrepet må forstås refleksivt og ikke normativt slik at det kan brukes for å håndtere et komplekst samfunn, sier hun. I St. melding nr. 31 (2007-2008) står det at “vurdering av kvalitet i grunnopplæringen byr på mange utfordringer, og ikke alle sider ved kvaliteten lar seg måle” (s. 5). Nyhus påpeker at kvalitetsdiskursen blir for snever hvis den begrenses til de “målbare” områdene i styringsdokumentene, fordi “det ikke er et svar på hva som er kvalitet, og heller ikke et svar på hvilken observasjon som er den beste for å vurdere kvalitet” (s. 73). Et stort fokus på resultatmål i den offentlige debatt gjør at oppmerksomheten mot andre viktige mål, spesielt de målene som er nedfelt i den generelle del av læreplanen, blir svekket. Derfor må perspektivet på kvalitet utvides og utvikles (Monsen, Bjørnsrud, Nyhus, & Aasland, 2009).

Oppsummert finner jeg at det er mange ulike tilnærminger til begrepet kvalitet. Vårt intuitive forhold til kvalitet er ofte relatert til en vare eller tjenesteproduksjon, der kvalitet handler om noe er godt eller dårlig. En del av kvalitetsbegrepet i skolen er også knyttet til tilsvarende dimensjon, der kvaliteten på opplæringen knyttes til målbare resultater på nasjonale og internasjonale tester og elevundersøkelser. “Vurdering er ikke et nøytralt verktøy, men en formende faktor i den pedagogiske praksis” (Eidsvåg, 2004, s. 40). Derfor vil kvalitet være knyttet til den til en hver tid rådende oppfatning av hva som er viktig, rett og nyttig kunnskap, ferdigheter og holdninger. Samtidig har det de siste årene blitt en dreining mot en bredere bruk av begrepet, der prosessdimensjonen kommer tydeligere frem. Det betyr at vi må forholde oss til flere perspektiver på kvalitet. Uansett tilnærming vil kjernen i kvalitetsarbeid handle om å skaffe seg kunnskap om skolen som organisasjonen, slik at vi kan ta begrunnede valg som vil øke elevenes læringsutbytte.

3.3 Kvalitetsvurdering som læring eller kontroll?

På Utdanningsdirektoratets nettside står det at Nasjonale prøver er et nyttig verktøy for pedagogisk utvikling og styring. Resultatene gir skolen og skoleeieren et utgangspunkt for kvalitetsutvikling og kunnskap til å ta informerte valg. På samme nettside står det også at målet med kvalitetsvurdering er utvikling. “Vi bruker det vi vet om læringsmiljø og læringsresultater til å vurdere hvordan opplæringen for elever og lærlinger kan bli bedre” (www.udir.no , 05.12.13).

Det betyr at fra myndighetenes side er det en klar føring på dualisme i vurderingsarbeidet, både accountability og utvikling. Spørsmålet er i hvilken grad skole og skoleeier klarer å håndtere begge aspekter, og i hvilken grad de klarer å gjøre det sammen. I følge Roald og Øydvin (2006) kan økt vekt på deregulering og kvalitetsvurdering både styrke samarbeidet, men også øke avstanden mellom skole – kommune og statlig nivå. Det sentrale er utvikling av samhandlingsprosesser mellom de ulike nivåene. Hvis kontrollfunksjonen fra det overliggende nivå blir for fremtredende, kan det føre til svekket tillitt og ha en nedbrytende effekt. Økt samhandling mellom nivå med vekt på kunnskapsutviklende prosesser der læringslogikk blir forgrunn og administrativ og byråkratisk logikk blir bakgrunn, kan utvikle kommunene som skoleeiere. Et godt redskap vil være velutviklede egenvurderingssystem ved den enkelte skole, der alle berørte parter som elever, foreldre, lærere, skoleeier og det politiske nivået er med på kvalitetsutviklingsarbeidet. Da kan også det nasjonale vurderingssystemet bli brukt som grunnlag for dypere læringsprosesser på skole og kommunenivå (Roald, 2010; Roald & Øydvin, 2006). I St. melding nr. 20 *På rett vei* (2012-2013) finnes tydelige tegn på at myndighetsnivået er på gli i den samme retningen. I meldingen omtales kvalitetsvurderingssystemet gjennomgående som et “*kunnskapsgrunnlag*” for utvikling av skolens læringsmiljø og elevenes læring,” men dette kunnskapsgrunnlaget må suppleres med den erfaring som elever og lærere har” (s. 147).

Monsen et al (2009) hevder at vi trenger et system for kvalitetsvurdering, et system som fanger opp helheten og ikke bare deler av læreplanen. Han advarer mot ensidig fokus på konkurransemoment som ligger i alle sammenligninger, både mellom land og innad i hvert enkelt land. Det er en utfordring at de omfattende tiltakene på kvalitetsvurdering ikke har ført til den ønskede forbedring på læringsresultat målt etter PISA og andre internasjonale undersøkelser (Haug, 2009). Haug peker på at en økende ekstern kvalitetskontroll av skolens virksomhet henger sammen med at det har vært vanskelig å få etablert gode nok interne kvalitetsvurderingssystem som sikrer utvikling på den enkelte skole. Det er spenninger

mellom en tradisjonell, kontinental læreplantradisjon og en angloamerikansk tradisjon, som vi har blitt mer og mer del av, med vekt på desentralisering, metodefrihet og resultatkontroll (Haug, 2009; Moos, 2006). Vi har fått en endring fra demokratidiskurs til en effektivitetsdiskurs, der skolen og lærerne både skal ivareta den demokratiske tankegangen jfr, skolens formålsparagraf, og blir holdt ansvarlig for utbytte og resultat, altså en type økonomisk ansvarlighet. Han sammenligner dette med næringslivets “kontraktsstyring” med tilhørende resultatkontroll. Kommunen og skolens regnskapsplikt, accountability, omfatter både moralske, profesjonelle og politiske forpliktelser (Moos, 2006). Et slikt sterkt kvalitetssystem med faste standarder og klare kriterier kan frarøve kommunenes handlingsrom og initiativ, og den enkelte lærers profesjonelle skjønn (ibid).

I kvalitetsdiskursen vil det også være spørsmål om kvalitet kan kvantifiseres, måles ut i fra objektive kriterier/indikatorer, eller om kvalitet i skolen i hovedsak er knyttet til sosiale og kulturelle kontekster, altså subjektive forhold som krever kvalitative metoder. Moos (2006) bruker begrepene *fast grund-problemer* og *sumpede problemer* (s. 329) hentet fra Leithwood, Begley & Cousins (1994) for å beskrive akkurat dette forholdet. “Fast- grunn”- utfordringer kan løses praktisk eller teknisk ved hjelp av klare kriterier, men de fleste utfordringene i skolen er knyttet til “sump”- problematikk der vurderingen vil være normativ, og det er vanskelig å utforme klare beskrivelser og klare kriterier for når den beste løsning er oppnådd. Fevolden og Lillejord (2006) hevder at kvalitetsarbeidet må konsentreres om å få reelt innsyn i lærernes undervisning og lærernes læring. Å samle inn data er ikke det samme som å få til endring. Den enkelte skole og lærer må analysere og se sammenhenger mellom resultat og praksis i klasserommet. Dette er vanskelig og tidkrevende, og det er heller ikke gitt at skolene har den nødvendige endringskompetansen som er nødvendig for at et vurderingssystem skal føre til utvikling (ibid). Dette er sammenfallende med Tillers (1993) konklusjon om at skolevurdering handler om å forstå det vi ser, og at det må skapes tid og rom for refleksjoner (Tiller, 1993). Indrebø (2001) reiser den samme problemstillingen i artikkelen “Collaboration evaluation – learning process or symbolic action”, og finner at det er en utfordring å etablere en overgang fra innsamlet informasjon, presentasjon av data via refleksjon til handling og utvikling. Knapphet på tid i forhold til å etablere gode produktive arenaer for samarbeid og refleksjon er trukket frem av flere (Fevolden & Lillejord, 2005; Indrebø, 2001; Ligaarden, 2009). Irgens (2012) peker på det spenningsforholdet som er mellom individuell og kollektiv praksis, altså hvordan skolene avstemmer tid til samarbeid og tid til individuelt arbeid. Lærerne har fått økt tilstedeværelse de siste årene, og på de fleste skoler er det faste

møtearenaer for hele personalet og for de enkelte trinn, men det kan være ulik oppfatning om hva tiden skal brukes til. Motivasjon for vurderingsarbeid og villighet til å bruke tid og krefter øker etter hvert som lærerne opplever at vurdering har betydning for skoleutvikling og forbedring av egen praksis (Indrebø, 2001).

Roald (2010, 2012) påpeker at ulike tilnærminger til kvalitetsvurdering i seg selv ikke er negativt, hvis målsetting er kjent og metodevalg begrunnet, kan det føre til et bredere perspektiv for å forbedre undervisning og læring. Samtidig påpeker han at det er forskjell mellom *informasjon* og *kunnskap*, og informasjonen må gjøres om til kunnskap om praksis skal forbedres.

3.4 Skoleeiers rolle i kvalitetsutviklingen

I Norge som ellers i Europa er trenden at intern og ekstern skoleevaluering kompletterer hverandre. Det forutsetter en sterk sammenheng mellom interne endringsprosesser ved skolene og ekstern evaluering. Det forutsetter også at skolene og systemet rundt skolene har kapasitet til å følge opp. Fevolden og Lillejord (2005, s. 69) gjør følgende vurdering: “En ikke så usannsynlig antagelse er at de som mest har bruk for å endre praksis også er de som har minst forutsetning for å bruke systemet”.

Skoleutvikling må foregå i en bredere kontekst som et samspill mellom skolen og skolens oppdragsgivere - kommune og stat. Lærere og skoleledere trenger handlingsrom og støtte i systemet for det arbeidet de utfører, og organisasjonslæring må forstås som noe som skjer i hele systemet og ikke bare internt i skolen (Fevolden og Lillejord, 2005, s.163-164). Jøsendal, Langfeldt, & Roald (2012) sier at “nasjonale mål vil forvitte om det ikke eksisterer et regionalt og lokalt nivå som forvalter god eierstyring” (s. 6). I delrapporten “Kunnskapsløftet - tung bær å bære” (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009) peker forskerne på svake styringssignaler og manglende gode forbindelser mellom styringsnivå. Kort sagt forteller myndighetsnivået et *hva*, men følger i liten grad opp med et *hvordan*. Skolene må selv finne måter å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes praksis. Dette krever kompetanse, tid og arenaer. Rapporten viser at styringsreformen er spesielt utfordrende for små og mellomstore kommuner, og behovet for en støttende skoleeier har sammenheng med hvor god forbedringskapasitet skolene selv har (Blossing mfl. 2008 i Møller et al., 2009).

Roald (2010, 2012) tydeliggjør skillet mellom *informasjon* og *kunnskap*, der informasjon må bearbeides kollektivt for å omgjøres til handlingsrelevant kunnskap. Han sier videre at

skoleeieres arbeid med kvalitetsutvikling kan beskrives etter dimensjonene *usystematisk*, *systematisk* og *systemisk*, der det kun er den siste dimensjonen som fanger opp en helhetlig tankegang med møtearenaer på tvers av nivå som kan skape et lærende kvalitetsarbeid. Med et *systematisk* regime har kommunene det tekniske systemet på plass og holder seg derfor innenfor loven, men systemet er i liten grad knyttet opp til lærende samhandlingsprosesser. I et *usystematisk* regime inngår ikke de enkelte vurderingstiltakene i en helhetlig plan avtalt mellom kommune og skolenivå, og lovpålagte prøver og kartlegginger gjennomføres kun fordi de er lovpålagte.

Fullan (2009, 2014) mener at reformer knyttet til elevers prestasjoner først kan lykkes når de er basert på en helhetstenkning og *lagånd*, på tvers av forvaltningsnivåene. En slik helhetstenkning kan illustreres ved organisasjonsmodellen utarbeidet av Stein og Nelson (2003) der sentreringspunktet er skolens kjerneaktivitet – lærerens undervisning og elevenes læring. Alle aktører er likeverdige parter på sitt nivå, og har samtidig en støttefunksjon til nivået under. De som har ansvar for læringsaktiviteten er plassert på venstre side, men står i dialog med aktøren på høyre side. På alle nivå er læring noe som foregår mellom partene

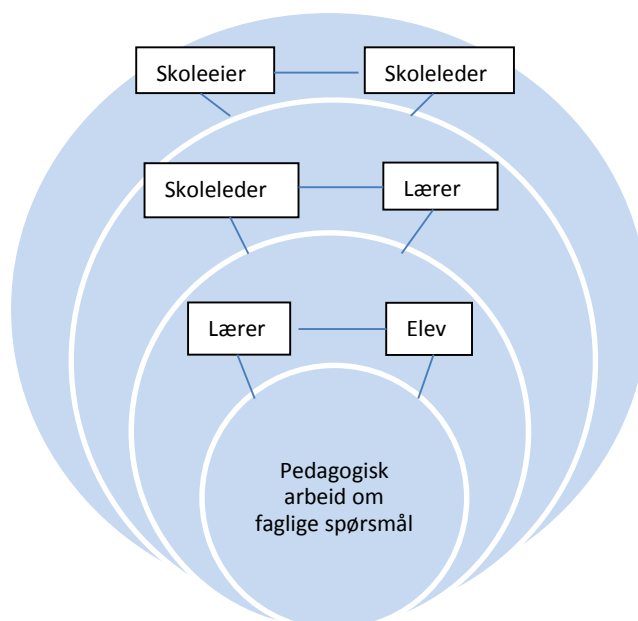


Fig 3.2 Helhetlig arbeid med fokus på elevenes læring (Stein & Nelson, 2003)

I St. melding nr. 20 *På rett vei* (2012-2013) poengteres skoleeiers ansvar for kvalitet i opplæringen, og det legges føringer for jevnlig dialog og samarbeid mellom skoleledelse og skoleeier om skolens resultater og utvikling på et bredt grunnlag. Meldingen presiserer at

Kvalitetsvurderings-systemet er det kunnskapsgrunnet som produseres fra nasjonale myndigheters side, og det forutsettes at dette suppleres med annet kvalitativt og kvantitativt materiale for vurderings- og utviklingsformål, på både nasjonalt og lokalt nivå (s. 147).

Meldingen tar høyde for at skolenes og skoleeierens evne til å ta i bruk den kunnskapen som er tilgjengelig i målrettede utviklingsprosesser ikke er tilstrekkelig og vil videreutvikle tiltakene beskrevet i St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007–2008). Myndighetene erkjenner at kommuner og skoleeiere har et ulikt utgangspunkt for å realisere utdanningspolitiske mål, men problematiserer ikke dette videre utover å si at: “staten kan bidra til å mobilisere lokalt engasjement gjennom støtte og veiledning så vel som lokal handlefrihetog ved å tilby praktiske verktøy og metoder,..” (s.171-172).

Nordenbo (2013) viser til følgeforskning som gir Kunnskapsløftet karakteristikken “*høy flertydighet*”, med rom for mange tolkninger og få anvisninger.

I denne situation kræver en vellykket proces at lokale aktører besidder de nødvendige kompetencer til at opfylde deres del af reformprocessen. På den anden side må det forventes at reformprocessen ikke kan opfattes som en realiseren af foreskrevne reformmål, men må beskrives som både en læringsproces og en kreativ proces (Nordenbo, 2013, s. 15).

At lokale aktører må konkretisere reformen er ikke nødvendigvis en svakhet, selv om utfallet vil variere, mener Nordenbo. Samtidig viser følgeforskning liten endring av klasseromspraksis noe som kan tyde på at det kreative rommet ikke blir utnyttet, og at hyppige resultatmålinger tvert i mot kan føre til en innsnevring av undervisningspraksis. Nordenbo er kritisk til de sentrale tiltakene for å støtte lokale aktører som Kompetanseløftet, veiledere og opplysningsmateriell og begrunner kritikken med: “Ved utformningen af dette program ses det dog ikke at man har trukket på efteruddannelsesprincipper byggende på evidensbasert implementeringspraksis” (s. 23).

Både Elmore (2012) og Fullan (2009, 2014) fronter en manglende tro på utdanningspolitikk så lenge den handler om å initiere nye ideer fremfor å investere i mennesker. Elmore's hovedbudskapet er å konsentrere seg om praksis og skaping av bedre undervisning (Elmore, 2012). Fullan (2014) er opptatt av at endring må vises i handling, konsentrert om noen klare og få mål. Jøsendal m.fl (2012) støtter seg til Levin (2008) når de hevder at det kreves mer enn dedikerte lærere og skoleledere for å oppskalere god praksis. Det er helt nødvendig med infrastruktur for støtte som tar utgangspunkt i skolens behov. Det betyr at kommuner og

fylkeskommuner må balansere krav og støtte for å understøtte lærernes kollektive kapasitet i yrkesutøvelsen. God skoleledelse begynner på det kommunale administrasjonsnivået (Mehlbye 2010 i Qvortrup et al., 2012).

I delrapporten “Kunnskapsløftet - tung bør å bære” påvises en gjennomgående uklarhet omkring skoleeierbegrepet som forskerne kopler sammen med en varierende og tidvis utydelige rolleoppfatning blant skoleeierne.

Når det er uklart om hvem den ansvarliggjorte skoleeieren er, blir delegasjon og ansvars plassering av oppgaver utydelig. Et resultat av dette kan synes å være at skoleledere i mange tilfeller har fått en uforholdsmessig stor del av dette ansvaret (Møller et al., 2009, s. 111).

I følge Jøsendal, Langfeldt, & Roald, (2012) trenger det norske utdanningssystemet mer kunnskap om eierstyring av skolene. “Det er lettere å vedta enn å gjennomføre” (s. 6), og “å svare opp nasjonale utdanningsmål er ressurskrevende” (s. 246). Skoleeiere må styre med elevenes læring som forankringspunkt, der oppmerksomheten i større grad må rettes mot skolene som organisasjoner. Skoleeierskapet blir i hovedsak delegert til administrativt nivå, og krever et bredt kunnskapsutviklende samspill mellom alle nivå i en kommune, “der det skoleadministrative kommunenivået er av stor betydning – både for politikere og skolene” (s. 31).

Kapittel 4. Metode og empirisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres den empiriske fremgangsmåten og de metodiske vurderingene som ligger til grunn for undersøkelsen. Med utgangspunktet i studiens problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg samler inn og bearbeider data om kvalitetsutvikling i skolen og rektors bruk av støttespillere. Ved å gå gjennom forskningsdesignet og forskningsprosessen vil det bidra til min egen bevissthet og en transparent rundt studien som gjør at andre kan gå inn og vurdere om mine funn og konklusjoner er troverdige (Grønmo 2011, Løkken 2012).

Because a design always exist, it is important to make it explicit, to get it out in the open where its strengths, limitations, and consequences can be clearly understood (Maxwell, 2013, s. 3)

4.1. Kvalitativ analyse og fenomenologisk tilnærming

Jeg ønsker å få større innsyn i hva rektor opplever som meningsfullt i kvalitetsutviklingsarbeidet, og hvordan andre forvaltningsnivå som kommune og stat kan støtte rektor. For å studere hva som rektor opplever som meningsfullt og samhandling mellom forvaltningsnivå bruker jeg kvalitative data som er samlet inn ved hjelp av individuelle intervju av to rektorer og to skolefaglig ansvarlige i to forskjellige kommuner.

Maxwell (2013) sier at forskningsdesignet må passe til bruken, men også til omgivelsene. Forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ undersøkelsesmetoder refererer i følge Grønmo (2004, s. 123) til “egenskaper ved de data som samles inn og analyseres”. Kvantitative data uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer, mens data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative. Ved en kvantitativ tilnærming ønsker en ut i fra mange enheter og få variabler å finne sammenhenger, årsaksforklare og til slutt generalisere, mens ved en kvalitativ tilnærming er hensikten å finne en dypere forståelse for et problemkompleks.

Når jeg i denne studien velger å samle kvalitative data ved hjelp av individuelle intervju, er hensikten å få dybde og kvalitet i informasjonen ved å få rikholdig informasjon fra et begrenset antall informanter. Jeg ønsker å få frem det unike og særegne for fenomenet jeg undersøker, og søkelyset er rettet mot innsikt i og forståelse for intensjoner og mening bak handlinger. Sentralt i dette vil være informantenes beskrivelser, forklaringer og begrunnelser for det de gjør eller opplever. “Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle

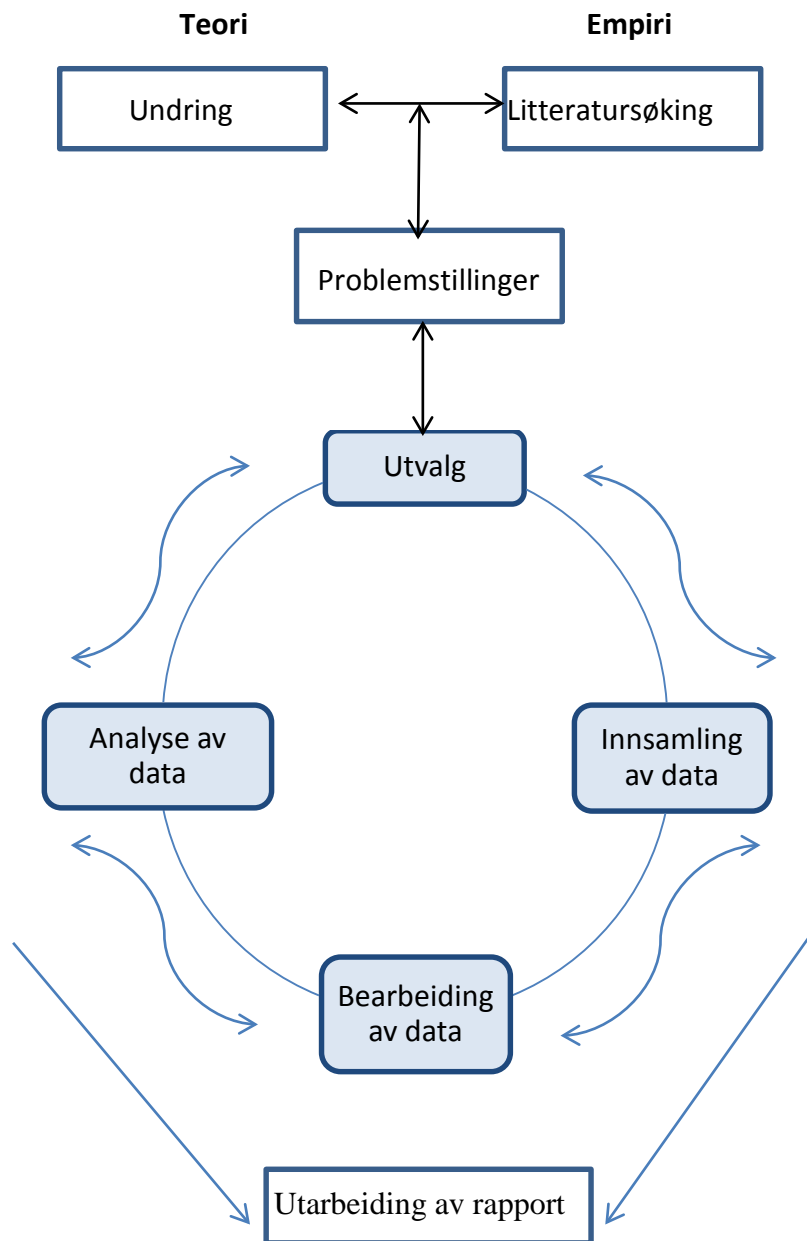
forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004a, s. 15).

Kvalitativ forskning bygger på en grunnantagelse om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Kunnskapen som hentes ut er lokal i den forstand at den må ses i sammenheng med den aktuelle konteksten som informantene befinner seg i, men den vil også være influert av det som vil være rådende oppfatning i fagmiljøer og samfunnet for øvrig på det tidspunktet informasjonen hentes ut. Mitt forskningsprosjekt plasserer seg teoretisk og metodisk innenfor et meningskonstruerende og kvalitativt paradigme med en fenomenologisk tilnærming slik Dalen (2004), Grønmo (2004) og Kvale (2009) beskriver det. Utgangspunktet for fenomenologisk analyse er at virkeligheten er slik aktøren selv oppfatter den. Hensikten er å finne frem til aktørens egen forståelse av handlinger og opplevelser, og hvilke meninger handlingene har for aktøren selv.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale et al., 2009, s. 45)

Maxwell (2013) bruker begrepet interaktivt forskningsdesign for å vise at kvalitativ forskning er en prosess der de ulike elementene, teori, empiri og analyse vil forandres og påvirke hverandre ut i fra hva jeg lærer og oppdager underveis. I et kvalitativt forskningsprosjekt starter bearbeidings – tolknings og analyseprosessen ganske tidlig, sier Dalen (2004). Kvale (2009) konkretiserer dette ved å peke på at bearbeidning og analyse foregår underveis i selve informasjonsinnhenting. Underveis i min datainnsamling ble det tydelig at både fylkesnivå og den statlige forvaltningen hadde stor betydning for rektors rolle som kvalitetsutvikler. Dimensjonen trådte tydelig frem under intervjuene med flere av informantene, og påvirket det senere arbeidet.

Jeg har bearbeidet Dalens (2004, s. 24) figur for å beskrive den interaktive prosessen.



4.2 Hermeneutikk og en reflekssiv forskerrolle

Det epistemologiske ståstedet, i kvalitativ forskning innebærer en oppfatning om at kunnskap skapes i interaksjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Forskeren utvikler et forskningsopplegg og er i tillegg deltager som tolker konstruksjonene ved hermeneutiske prinsipper.

Fortolkningen bygger i første rekke på informantens direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen (Dalen, 2011, s. 17).

Ved å ha en fortolkende tilnærming til datamaterialet, vil ikke virkeligheten bli entydig, men mangfoldig. Den blir avhengig av den som ser, aktøren. Det betyr at jeg må forholde meg til en verden som allerede er fortolket av mine informanter ut i fra deres sosiale og kulturelle bakgrunn, og i tillegg vil bli tolket av meg som forsker.

Ved en hermeneutisk tilnærming vil det sentrale være å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Det betyr at fenomener og handlinger må kontekstualiseres for å gi mening. Fortolkningen må sees i sammenheng med den forståelsestradisjonen den er en del av, og som fortolkeren må prøve å gjøre eksplisitt.

Et av de grunnleggende elementene i hermeneutikken er *den hermeneutiske spiral* (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Med henvisning til Radnitzky (1970) beskriver Kvale (2009) dette prinsippet som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Helhet og del henger sammen i en kontinuerlig, sirkulær bevegelse mot dypere forståelse. Når en har nådd frem til en indre enhet uten logiske motsigelser, slutter meningsfortolkningen. Det betyr at delene inngår i en konsistent helhet. Utfordringen, sier Kvale, er å komme inn i sirkelen på en riktig måte.

En slik frem – og tilbakegang mellom deler og helhet kan også beskrive vekselvirkningen mellom “empiriladet teori og teoriladet empiri” (Kleven et al., 2011, s. 205), altså veksling mellom induktiv og deduktiv logikk, slik at jeg gradvis får avdekket et fyldig og godt bilde av problemfeltet

Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming blir det viktig at jeg redegjør for min forforståelse og på den måten klargjør min forskerrolle. En refleksiv forskerrolle betyr at jeg er klar over at jeg selv også er sosialt og kulturelt plassert og at denne plasseringen styrer valg jeg gjør underveis, slik at jeg kontinuerlig reflekterer rundt egen tolkning (Roald, 2010). Innenfor en slik tilnærming kan jeg ikke påberope meg den eneste rette fortolkning av mitt datamateriale. Jeg vil argumentere for en troverdig fortolkning ut fra min forforståelse, i den aktuelle konteksten, og innenfor rammene av en forsvarlig forskningsmetodologisk forankring.

Mitt utgangspunkt er hvordan rektor opplever sin oppgave som pedagogisk leder, og da spesielt knyttet til kvalitetsutviklingsarbeid i tråd med styringsdokumentene. Jeg ønsker å få del i deres erfaringer og forstå bakgrunnen for de valgene de gjør i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Med andre ord ønsker jeg å forstå det de forstår, og finne

ut hva som fremstår som meningsbærende for rektor i en skoleutviklingsprosess. For å få frem slike data må jeg komme tett på informantene og da er det nærliggende å gjennomføre intervju. Jeg kan da også få brukt min egen ledererfaring, og kunnskap om feltet på en positiv måte. Jeg anser det som en styrke at jeg har bred skoleledererfaring, samtidig som det også kan prege min tolkning og forståelse av informasjonen jeg får. Dette dilemmaet vil jeg behandle nærmere under forskningsetiske vurderinger og validitet.

Denne studien er avgrenset til noen få informanter, der det jeg finner vil være tett forbundet med konteksten, det vil si den hverdagen rektorene lever i. Rektors handlinger vil jeg drøfte i lys av en ytre kontekst, som i denne oppgaven vil være tolkning og engasjement rundt kravet om å få til læring i organisasjonen ved hjelp av kvalitetsvurdering, og bruk av relasjonelle forbindelser og støttesystemer på ulike forvaltningsnivå.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det finnes mange former for intervju, og det kan utføres på mange måter. Hvilken form som passer best vil være avhengig av type informasjon som skal samles inn. Jeg har vært opptatt av opplevelsesdimensjonen og ikke bare en beskrivelse av hvordan rektorer utfører sitt pedagogiske lederskap. Jeg støtter meg derfor til Dalens (2004) argumentasjon om at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.

For Kvale (2009) er forskningsintervjuet en samtale mellom deltagerne, en interpersonlig form for meningsdanning. Han ser på intervjuet som et sted der kunnskap blir produsert og “inter-view” er utveksling av synspunkter mellom deltagerne. “Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert” (s. 23).

Jeg erfarte hans beskrivelse av at den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonenes livsverden, gjør det spennende og berikende å intervju. Jeg opplevde også intervjuene som en spennende reise i andres landskap der både skjemt og alvor fikk plass og der både jeg som intervjuer og de som jeg intervjuet sto rikere tilbake. Jeg avsluttet hvert intervju, etter at opptageren var slått av, med å spørre om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen. Samtlige hadde opplevd situasjonen som god, og som en av mine informanter sa: “Dette burde vi ha gjort oftere..”. Jeg opplevde også at samtalen rundt temaet fortsatte etter det formelle intervjuet var ferdig, nesten som en debrifing, og ved et tilfelle ba jeg om å få slå opptaker på igjen, fordi jeg opplevde informasjonen som så viktig at jeg ønsket

å bruke den i oppgaven. Samtidig som Kvale (2009) ser på intervjuet som et samspill der det skapes gjensidig forståelse, minner han også om det asymmetriske maktforholdet som vil være der. Asymmetrien vil ligge i de strukturelle posisjonene i intervjuet, de kan ikke elimineres, men ved å reflektere rundt dem kan de håndteres forsvarlig. En slik refleksjon vil bli speilet i de etiske vurderingene som blir behandlet i 4.4.

Dalen (2004) hevder at en personlig tilknytning til temaet en ønsker å studere kan gi en spesiell innsikt og få frem åpenhet. Samtidig kan det også føre til for stor personlig involvering. Kunnskap om temaet kan bidra til å skape orden og mening når man utfører og analyserer intervjuene poengterer Kvale (2009).

Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2004, s.16).

Jeg har både tilknytning og engasjement til tema gjennom egen yrkesutøving. Kvale (2009) sier at kravet om sensitivitet og forhåndskunnskap om intervjuetemaet står i motsetning til kravet om en forutsetningsløs holdning. Han bruker uttrykket *bevisst naivitet* for å håndtere denne spenningen. Med dette mener han at intervjueren må være nysgjerrig og fordomsfri for å åpne for nye og uventede fenomener samtidig som man må være kritisk til egne forutsetninger og hypoteser.

For å få gode svar er utgangspunktet at jeg har gode, relevante spørsmål. Kvale (2009) sier at et intervjus kvalitet er avhengig av dets formål og innhold, og videre at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Han beskriver seks kvalitetskriterier for et intervju. Kriteriene ser jeg som svært relevante for intervjuene jeg har gjennomført:

- *I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar*
- *Jo kortere spørsmål og jo lengre svar, desto bedre.*
- *I hvilken grad brukes oppfølgingsspørsmål, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?*
- *Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.*
- *Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.*

- Intervjuet er "selvkommunerende" – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer. (Kvale, 2009, s. 175)

I det ideelle intervjuet bør meningen med det som blir sagt både tolkes, verifiseres og kommuniseres før båndopptakeren blir slått av. Slik de tre siste kvalitetspunktene omhandler. Det betyr at min bearbeidelse av materialet startet allerede under selve intervjuet. Forutsetningen for å få til det, sier Kvale, er at intervjueren er godt kjent med temaet, er fortrolig med håndverket og holder fokus på målet.

4.4 Datainnsamling

Utgangspunktet for min undersøkelse er en beskrivende casestudie av rektors rolle som skoleutvikler. For å belyse forskningsspørsmålet har jeg intervjuet to rektorer og to skolefaglige ansvarlige i to små kommuner. Intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidssted. Begge kommuner har til dels store levekårsutfordringer og relativt trange økonomiske budsjetter. Jeg har samlet empiri fra rektorer som i utgangspunktet har noenlunde like rammer for sin skoleledelse. De er rektorer i to-nivå kommuner som frem til nå har vært enhetsledere. I begge kommuner er det prosesser i gang for omstrukturering. I den ene er det nylig tilsatt en felles enhetsleder for skolene i kommunen, mens i den andre var ikke ansettelsesprosessen ferdig på tidspunktet jeg gjennomførte intervjuene. I begge kommuner er det usikkerhet i forbindelse med omstrukturering og dette satte sitt preg på intervjusituasjonen. Tre av intervjuene ble gjennomført i første halvdel av desember, da kommunene var i gang med budsjettbehandling. Det fjerde og siste intervjuet ble utsatt fra desember til begynnelsen av januar på grunn av stort arbeidspress i forbindelse med budsjett. Jeg gjennomførte intervjuene i den ene kommunen før jeg begynte på den andre. I begge kommuner intervjuet jeg rektor først og deretter skolefaglig ansvarlig. Det betyr at jeg hadde rektors informasjon som kontekst før jeg intervjuet skolefaglig ansvarlig, men ikke omvendt. Det kan ha hatt en innflytelse på min forståelse og min tolkning. Mine informanter er av begge kjønn, men jeg vil i det videre omtale både rektor og skolefaglig ansvarlig som hun.

Begge rektorene er ledere ved mindre barneskoler som har i underkant av 100 elever, og de er alene om den formelle ledelsen av skolen. Jeg nærmer meg temaet med en førforståelse om at rektorer som er alene i ledelsen må kunne håndtere mange baller og har ingen formell lederstøtte eller lederteam i egen organisasjon. Derfor er jeg nysgjerrig på rektors prioriteringer i kvalitetsutviklingsarbeidet og hvilke støttespillere rektor oppfatter at hun har. Jeg vil gjennom deres egne refleksjoner få kunnskap om hvordan de håndterer kravet om

læring i organisasjonen, og hva de opplever som meningsfullt i dette arbeidet. Jeg har som mål å gi en utfyllende beskrivelse av rektor som skoleutvikler slik at andre kan lese og eventuelt erfare en sammenheng mellom egen situasjon og det bildet jeg har tegnet. Beskrivelsen og kunnskapen som studien bidrar med, kan dermed tolkes og brukes i praksisfeltet, men den må sees i sammenheng med den aktuelle konteksten og kan derfor ikke løsrives fra denne for å gi grunnlag for allmenngyldige resultater og teorier.

Datainnsamlingen ble gjennomført som et semistrukturert intervju med to rektorer på barneskoler og to skolefaglige ansvarlige på kommunenivå. Ved et semistrukturert intervju er samtalen fokusert rundt noen områder som er satt opp på forhånd. Mine områder var rektor som skoleutvikler og de systemiske forbindelseslinjene mellom rektor og skoleeier. Kvale (2009) bruker betegnelsen “semistrukturert livsverdenintervju” for å knytte intervjuformen til fenomenologisk metode. Hensikten med intervjuet er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden ut i fra slik den oppleves fra informanten. At det er semi-strukturert betyr at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres på bakgrunn av en intervjuguide som inneholder tema for intervjuet og forslag til noen spørsmål (Kvale, 2009). Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av den teoretiske referanserammen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden besto av 6 hovedpunkter med underpunkter for rektor og 5 hovedpunkter for skolefaglig ansvarlig. Jeg valgte å ha få, men vide (åpne) spørsmålsstillinger, slik at punktene i hovedsak var like for begge informantgrupper. Første punkt var introduksjon og presentasjon av forskningsopplegget der jeg gjentok at deltagelsen var frivillig. Siste punkt var oppsummering og avslutning. Punkt nummer to kalte jeg *oppvarming*, der jeg ba informanten fortelle litt om egen bakgrunn både faglig og yrkesmessig. Hensikten var å ha en myk start og etablere en god relasjon før jeg nærmet meg de sentrale temaene. Spørsmålet fungerte etter hensikten, samtidig opplevde jeg at dette punktet ga meg verdifull informasjon om kontekst og var tett forbundet med forskningsspørsmålet om hva rektor opplever som meningsfullt i skoleutviklingsarbeidet.

Jeg foretok også et prøveintervju, både for å få erfaring med intervjusituasjonen og for å se om spørsmålene var døråpnere for informasjon om temaet. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert. Jeg valgte å fokusere på informantene i intervjusituasjonen og noterte ingenting underveid. Hvert intervju tok ca. 90 minutter.

Kvale (2009) trekker frem håndverksdimensjonen i et intervju, og at øving gjør mester. Jeg opplevde at jeg var mest usikker gjennom prøveintervjuet, selv om det ble gjennomført på en velvillig rektorkollega i egen kommune. Det som stresset meg mest var teknikken, om opptageren virket som den skulle. I selve intervjusituasjonen prøvde jeg å ha et metablikk på meg selv og min rolle. Jeg var spesielt opptatt av spørsmålsstilling, om jeg fanget mulighetene for oppfølgingsspørsmål, og om jeg passet på å oppsummere og der i gjennom sjekket min egen forståelse av informasjonen som ble gitt med jevne mellomrom. Jeg erfarte at metablikket og konsentrasjon om egen rolle ikke måtte være for stort for det svekket min tilstedeværelse i selve situasjonen. Jeg fikk direkte tilbakemelding fra min prøveinformant om hvordan hun opplevde situasjonen og meg som samtalepartner. Ut i fra tilbakemeldingene jeg fikk, og mine egne refleksjoner gjennomførte jeg de øvrige intervjuene med større sikkerhet, med adskillig mer frihet og med mer glede.

Forskeren er sitt eget forskningsredskap, og intervjuerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende (Kvale et al., 2009, s. 146).

Refleksjon rundt håndverket og egen ferdighet hadde jeg når jeg fortløpende hørte gjennom opptakene og senere transkriberte så fort som mulig etter at et intervju var gjennomført, somregel samme kveld og noen påfølgende kvelder. Jeg merket meg under transkriberingen at jeg gjennomgående hadde mange *mm*, som bekreftelser på at informanten skulle fortsette, og at jeg ved flere anledninger ba om utdypelse, eller sa at dette må du fortelle meg mer om..... Informantene var i stor grad selvgående, og underpunktene i intervjuguiden ble i hovedsak dekket når hovedpunktet ble brakt på banen.

4.5 Bearbeiding og presentasjon av data

For å kunne studere datamaterialet har jeg prøvd å skape en dynamisk prosess mellom induksjon og deduksjon. Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming går jeg inn i feltet med noen grunnleggende antagelser om rektor som skoleutvikler basert på teoriene om organisasjonsutvikling og kvalitetsvurdering som jeg tidligere har gjort rede for. Teorier og antagelser som utgjør min forståelsesramme har i analysen vært i dialog og samspilt med datamaterialet slik at jeg har hatt mulighet for justering og ny forståelse, og på den måten kan gi en best mulig representasjon av forskerspørsmålet (Dalen, 2004b; Maxwell, 2013)

Alle intervjuene ble ordrett skrevet ut som transkribert tekst. For å bevare helheten er både intervjuers og informants innspill tatt med. Kvale (2009) omtaler transkripsjoner som

“svekkede, dekontekstualiserte gjengivelse av direkte intervjusamtaler” (s.87), og minner om at intervju er et direkte sosialt samspill, mens utskriften er en oversettelse, en hybrid som verken dekker den levende samtalen eller det formelle skriftspråket. Det ble brukt dialekt og begge målføre i intervjuene. Jeg har ikledd alt en bokmålsdrakt, både av hensyn til anonymisering, og at det er mitt språk. Samtidig ser jeg at “språkvaskingen” forsterker avstanden mellom tale og tekst. Jeg har notert lange pauser (.....), latter (latter) og tung/dyp pust (pust) for å gjengi noe av dynamikken og stemningen i intervjuet, men ikke noe mer enn det. Fokuset mitt er på samtaleinnhold, i tillegg har jeg brukt memos, og utover det har jeg ikke funnet det påkrevd å utdype det lingvistiske eller emosjonelle aspektet ved intervjuet. Både i utskriften og i data presentasjon i oppgaven omtaler jeg den ene kommunen som A med rektor A og skolefaglig ansvarlig A, og den andre kommunen som B med rektor B og skolefaglig ansvarlig B.

Dalen (2004) skisserer flere ulike fremstillingsformer av intervjuundersøkelse. En av dem er “tematisering”, der en tar utgangspunkt i intervjuguiden og ordner utsagnene under de enkelte tema i den. Det er denne metoden jeg har brukt og organisert materialet kommunevis i forhold til de tre hovedtemaene i intervjuguiden. Innenfor de to temaene som er felles for rektor og skolefaglig ansvarlig har jeg plassert rektor først, deretter skolefaglig ansvarlig. Ved denne måten å ordne materialet på har jeg kunnet koble hvert tema vertikalt, innenfor samme kommune, og horisontalt på tvers av kommunene.

Jeg har også benyttet meg av “meningsfortetting” slik Kvale (2009, s. 212-213) beskriver det. Jeg har bevart meningsinnholdet, men kortet ned intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Meningsfortetting har vært en del av analysearbeidet, der jeg har lett etter naturlige meningsenheter og uttrykket enhetens hovedtema i konsentrert form. “Mens kategorisering er en dekontekstualisering av et utsagn vil fortolkningen rekontekstualisere utsagnet innenfor bredere referanserammer” (Kvale 2009, s. 214).

Kvale legger hermeneutiske prinsipp til grunn for arbeid med meningsfortolkning og oppfordrer til kontinuerlig vekslning mellom deler og helhet. Det betyr at jeg først går gjennom hele teksten, med tanke på helhet og mening, deretter konsentrerer jeg meg om enkelte tema og utsagn for å finne meningen i disse, før jeg setter denne fortolkningen i relasjon til helheten igjen. Hensikten er å følge en spiral som åpner for stadig dypere forståelse for mening. I tolkningen må jeg holde meg til innholdet i utsagnene og hva det forteller om informantens livsverden. Jeg må ha gode kunnskaper om feltet slik at jeg er sensitiv i forhold til materialet,

og er klar over at det kan oppfattes og tolkes ulikt. Jeg er også klar over at informasjon har gått tapt hele veien i arbeidsprosessen, og at den beskrivelsen jeg til slutt sitter igjen med ikke er virkeligheten, men mitt bilde av den.

Forskningens "fortelling" kan ikke skilles fra forskeren som forteller (Glesne 2006 i Løkken, 2012).

Det betyr at jeg produserer mening og konstruerer virkelighet i teksten ut i fra de data jeg klarer å fange inn. I tillegg til verbale utsagn fra selve intervjuet fikk jeg også tilgang til non-verbal kommunikasjon og data rundt kontekst / miljø. Mine iaktakelser og observasjoner i forkant og underveis skrev jeg ned i det som Dalen (2004) omtaler som "memos", små, usminkede refleksjonsnotater, umiddelbart etter intervjuet. Jeg noterte om det var sekvenser i samtalen som ble opplevd som vanskelig for meg, eller samtalepartner. Om det var endring i kroppsspråk underveis, og mine umiddelbare følelser og refleksjoner rundt intervjuet. På den måten fikk jeg en utvidet kontekst rundt den transkriberte teksten som gjorde at jeg bevarte noe av stemningen og dynamikken i intervjuet som er vanskelig å få frem av lydbåndet og senere transkribering. Dette hjalp meg når dataene fra intervjuet senere ble forstått og kodet (Dalen, 2004a). Ved å kontekstualisere informasjonen jeg fikk, ble også beskrivelsene mine tykkere (Kvale, 2009).

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming har jeg tatt sikte på å gi en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Dette vil styrke påliteligheten i undersøkelsen, og sette andre i stand til å gjøre sin egen vurdering av forståelse og relevans. Andre studier med eventuelt andre metoder, annet perspektiv og annen kontekst kan komme frem til helt andre slutninger (Grønmo, 2004). Derfor må mitt bidrag ses i lys av mine referanserammer, mitt teorivalg og min metode for å samle inn og bearbeide den informasjonen jeg har fått.

Et viktig aspekt ved en case-studie er om det blir samlet inn tilstrekkelig data for å kunne utforske viktige trekk og tolke det som blir studert. En begrensning ved min undersøkelse er at jeg bare har brukt en strategi for datainnsamling, det kvalitative forskningsintervjuet, og bare fire informanter er representert i materialet. På den annen side har både jeg og mine informanter god kjennskap til feltet. Mine informanter er veltalende og kunnskapsrike personer, med til dels lang erfaring med temaet. Spesielt gjelder det de to rektorene som begge har lang fartstid i skoleverket, og er erfarne ledere. De to skolefaglige informantene har

der i mot ikke tilsvarende lang erfaring, men det gir etter mitt syn en nødvendig kontrast og avdekker viktige motsetninger i materialet. For å skape en distanse til materialet har jeg valgt å ha informanter som ikke er lokalisert i egen kommune.

Det kan være en utfordring at jeg er nært på feltet ved selv å være rektor og har en førforståelse i forhold til problemstilling. Erling Lars Dale slår fast at vi kan ikke la være å ha oppfatning om ting. Engasjement og deltagelse er selve grunnstrukturen i den menneskelige tilværelse (Dale, 2011). Jeg har valgt en problemstilling som er sentral for egen yrkesutøvelse. Jeg vil heller ikke legge skjul på at eget engasjement rundt tema i studien er stort. Samtidig erfarte jeg at mine kunnskaper og mine erfaringer som skoleleder gjorde at jeg fikk en tett og åpen dialog med mine informanter, og da spesielt de to rektorene. Ved at jeg var kjent med terminologi og beskrivelser fikk jeg etablert et samspill som gjorde at jeg kunne følge tankegang og komme med relevante oppfølgingsspørsmål. Samtalene ble en “læringsdialog” for begge parter. Underveis i samtalene gjorde jeg oppsummering av det som jeg hadde oppfattet som sentrale punkter i samtalen, og sjekket om jeg hadde oppfattet riktig. Det var nyttig, og gjorde at jeg klarte å holde en tråd. Alle mine fire informanter var vant til å uttrykke seg og hadde til dels mye på hjertet.

Når jeg skal tolke data i oppgaven må jeg ha kritisk sikring av egne ståsteder, og selvrefleksjon rundt det språket jeg bruker i den empiriske analysen. Er de kategoriene jeg vil bruke for å ordne utsagn adekvate og gyldige? Dale (2011) sier at “forskerens kategorier er med på å konstituere kjensgjerningene” (s. 147). I en kvalitativ studie må det kunne stilles spørsmål om både innsamling, behandling og publisering av dataene. Kvale (2009) trekker frem tre etiske prinsipper som han ser på som svært viktige under hele forskningsprosessen: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke innebærer at når informantene vil slippe meg inn på sine arenaer er at de kjent med hensikten av studien, kjent med plan om gjennomføring og vet om mulige fordeler og ulemper ved deltagelse i den. De skal også vite at deltagelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra den. I denne studien ble informantene kontaktet på forhånd og orientert først muntlig, deretter skriftlig om bakgrunn og formål med prosjektet. Informasjonen ble gjentatt i starten av hvert intervju og jeg presiserte spesielt muligheten til å trekke seg, anonymisering og hvordan jeg ville oppbevare og senere slette data.

Konfidensialitet innebærer at man ikke offentliggjør annen informasjon enn det som er avtalt på forhånd. I denne studien skal ikke identifiserbar informasjon offentliggjøres. Det betyr at

data på person, skole og kommune er anonymisert. Jeg har i tillegg i lagt alle samme språkdrakt, noe som betyr at flotte dialektuttrykk har gått tapt, språket er mer konformt, men gjenkjennelsen er mindre. Jeg har også omtalt alle mine informanter som hun selv om jeg har begge kjønn representert i undersøkelsen.

Konsekvenser innebærer at man må vurdere mulige personlige ulemper eller fordeler informantene kan få gjennom å delta i undersøkelsen. Som forsker må jeg være klar over at nærheten og intimiteten i en intervjusituasjon kan føre til større åpenhet fra informantens side enn tilsiktet. Jeg må også være klar over forskjellen mellom tale og skriftspråk, og vurdere de utsagnene som eventuelt skal siteres i oppgaven. Mine informanter viste stor interesse for å være med i en studie om rektor som skoleutvikler og skoleeiers rolle. Tema er sentralt og noe som både rektor og skoleeier er opptatt av. Samtidig var begge kommuner i en omorganiseringsprosess som hadde skapt mye uro og til dels mye støy, slik at det var viktig for informantene at jeg ikke brukte materiale som kunne føre til mer uro og oppleves som illojalt i en fra før av vanskelig prosess. Dette har jeg tatt hensyn til i utvelgelse og bearbeidelse av informasjonen jeg har fått, samtidig har situasjonen som de ulike aktørene har stått i på grunn av omstrukturering blitt en viktig del av konteksten når jeg har gjennomført min meningsfortetting og analyse. Materialet vil bli brukt slik at det ikke kan spores til mine informanter, samtidig vil analyser og konklusjon blir gjort tilgjengelig for allmenheten.

4.7 Studiens troverdighet og overførbarhet

Ved valg av forskningsmetode står en overfor et grunnleggende epistemologisk spørsmål om hva slags kunnskap en er ute etter. Jeg har ønsket å få innsyn i menneskelige handlinger, motiver og erfaringer for å få en utvidet forståelse for hva som rektor finner meningsfullt i kvalitetsutviklingsarbeidet, og hvilke aktører som støtter rektor i dette arbeidet. Det betyr at jeg har utviklet et kvalitativt forskningsopplegg, der begrepene validitet og reliabilitet må forstås på en annen måte enn ved et kvantitativt design (Dalen 2004).

Hensikten med reliabilitet i et kvalitativt design er omdiskutert i metodelitteraturen (Grønmo, 2004). Reliabilitet handler om at innsamling og analyse av data er pålitelig og om fremgangsmåten kan etterprøves av andre forskere. I et kvalitativt design, der forskeren står i en dynamisk relasjon mellom informant og aktuell situasjon har det liten hensikt å snakke om etterprøvbarehet, men ved å være veldig nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte delene i forskningsprosessen kan andre ta på seg forskerbrillene og gjøre sin egen vurdering (Dalen 2004). Jeg har gjort studien transparent ved å beskrive forskningsstrategi og analysemetoder i

studien mest mulig nøyaktig. Jeg har også beskrevet utvalg, vist hvordan jeg har arbeidet med innsamlede data og hvordan jeg har kodet og kategorisert materialet. På denne måten kan leseren følge mine fotspor både ved innsamling, analyse og refleksjon.

Validitetsbegrepet er omfangsrikt og knyttet til mange ulike aspekter ved datamaterialet. Begrepet handler om troverdighet, om det er grunn til å tro på mine resultater. “I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier, og det finnes ingen enkle kriterier for hva som kan betraktes som tilfredsstillende validitet” (Grønmo, 2004, s. 237). Sentralt i alle studier er *åpenbar validitet*, om innsamlede data er gode og treffende i forhold til problemstilling og *innholdsvaliditet*, om det er samsvar mellom teori og empiri. Validitet er også knyttet til tolkning av data og om metoden undersøker det som skal undersøkes. Ved å gå nøye gjennom hvordan jeg har jobbet med datamaterialet og vise eksempler gjør jeg studien transparent. Kvale (2009) er opptatt av håndverkdimensjonen ved et intervju. Håndverket kan koples til *kompetansevaliditet*, som handler om min kompetanse til å få inn kvalitative, gode data som kan belyse problemstillingen, og *kommunikativ validitet* at jeg får til en dialog med mine informanter om min fremstilling av materialet. Ved å bruke et semistrukturert intervju med vekt på dialog, jevnlig oppsummeringer i løpet av intervjuet og “*memberchecking*” (Stake, 1995 i Emstad, 2012) der informantene får lese gjennom en oppsummering av de transkriberte utskriftene har jeg styrket validiteten.

Jeg går inn i et felt der jeg har mye erfaring, men også mye førforståelse. Jeg er godt kjent med språket og kulturen slik at jeg følte jeg fikk god kontakt med mine informanter. Som forsker må jeg klare å være både nær og distansert til feltet, og jeg må tydeliggjør min tilknytning til feltet slik at andre kan vurdere om dette kan ha påvirket resultatet. Jeg har prøvd under hele prosessen å være så åpen og reflektert som mulig om min egen subjektivitet.

Ved en kvalitativ undersøkelse er ikke generalisering siktemålet, men en intensjon om økt innsikt og forståelse av et fenomen (Grønmo, 2004). Jeg studerer en case som både er tids – og stedbundet og målet mitt er å gi en detaljert beskrivelse av rektors rolle som skoleutvikler i den aktuelle konteksten. Beskrivelser og sitater brukt i oppgaven kan gi leseren et godt innblikk i situasjonen og de opplevde erfaringene til mine informanter. På den måten kan fenomenet gjøres forståelig og leseren har mulighet til gjenkjennelse. Beskrivelsene og kunnskapen som studien bidrar med kan dermed tolkes og brukes i praksisfeltet.

Kapittel 5. Empiri, hva fant jeg?

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i den empiriske undersøkelsen, som jeg gjennomførte med bakgrunn i hovedproblemstillingen som etterspør hva rektor gjør for å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen. Det empiriske materialet er samlet inn ved individuelle intervju av to informanter, en rektor og en skolefaglig ansvarlig, i to forskjellige kommuner, slik jeg har skissert i kap. 4. Jeg startet datainnhentingene med å intervju rektor A først og deretter skolefaglig ansvarlig i kommune A, deretter gjorde jeg tilsvarende i kommune B. I det følgende vil jeg presenterer hver kommune for seg, med en kort innledning som sier noe om kommunens størrelse og organisering. Jeg vil også ganske kort beskrive konteksten rundt hvert intervju. Informasjonen er organisert slik at den først omhandler hvordan rektor bruker team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen. Deretter beskrives hvordan rektor bruker statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeidet, og til slutt beskrives hvordan rektor og skoleeier samhandler om kvalitetsutviklingsarbeidet.

5.1 Kvalitetsutvikling i kommune A

Kommune A er en liten bygdekommune i Sør-Norge. Administrativt er kommunen organisert som en tonivåkommune, der rektor rapporterer direkte til rådmannen. Skoleeierrollen blir ivarettatt av en skolefaglig ansvarlig i 60 % stilling. På tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsen var kommunen i ferd med å omorganisere seg og hadde lyst ut en ny stilling som enhetsleder for skoler, som rektorene skulle sortere under. På grunn av manglende kvalifiserte søkere til stillingen var ingen tilsatt, og situasjonen uavklart.

Skole A er en fulldelt barneskole med ca. 100 elever, SFO og 18 ansatte. Skolen var i perioden 1990 – 2000 en AFS- skole der kollegiet styrte skolen på omgang. Rektor A har vært ved skolen siden 1979, deltatt i den alternative styringsformen og vært rektor siden 2000. Engasjementet hennes for skole og den enkelte elev er fortsatt brennende. Skolen er kjent som en aktiv og utviklingsorientert skole. De er Comeinius skole og har deltatt i det nasjonale programmet “Kunnskapsløftet- fra ord til handling”, med et digitalt skoleutviklingsprosjekt. Rektor A er alene i den administrative ledelsen, har skolesekretær i 50 % stilling og plangruppe som består av tre trinnledere. Skolesekretær er fortiden sykemeldt og rektor A har ingen erstatter for henne.

Intervjuet ble litt forsinket ved at rektor måtte svare på tre forskjellige henvendelser på veien fra personalavdeling til møterommet. En strekning på ca. 20m. En mor ville vite om skolen

hadde førstehjelpsdukker de kunne bruke til kurset på kvelden. En lærer ville ha noen ord om det samme. En håndverker lurte på plassering av noe utvendig. I tillegg trengte to elever hjelp til kopiering.

Rektors bruk av statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeidet

Rektor mener at de utviklingsprosjektene de har vært med på de siste årene har vært med på å forme skolen, ikke minst organisatorisk. Selve søknadsprosessen har vært omfattende, men det har vært verdt det.

Først er det mye arbeid å skrive en søknad, så er det mye arbeid å gjennomføre det, og så er det mye arbeid å finne gode veiledere, for gode veiledere i sånne prosesser er du nødt til å ha.....

Det første utviklingsprosjektet, “Digital hverdag”, gikk over flere år og bidro til at de fikk laget en struktur som de har fremdeles, blant annet fast pedagogisk utviklingstid hver uke. Denne tiden blir nå oppfattet som *hellig*, men tidligere var det nok sånn *at det var den timen vi kunne bestille frisør*. Rektor tillegger veileder mye av æren for at de fikk til omfattende endringer ved skolen.

Da hadde vi den fordelene at vi hadde en veileder, og det forandret skolen. Det var en pedagogisk ide, men også organisatorisk for det omhandler alt du har rundt deg, og det var nok det som var med på å forandre skolen mest, for det har vi dratt med oss hele tiden etterpå.

Nå deltar skolen via rektor og plangruppa på prosjektet “økt læringsutbytte”, initiert av fylkesmannen, der temaet er klasseledelse. Plangruppa deltar på fire fylkesvise samlinger i løpet av skoleåret. Rektor deltar på egne samlinger for skoleledere og skoleeiere. Rektor er bevisst på å samle ressursene og holde fokus på det som er temaet og se ting i sammenheng.

Nå er det klasseledelse som er det store for oss, og der har vi fokus. Er det noe som handler om det så sender vi folk. Tar det tilbake, gjennomgår det i plangruppa, og blir enige om at det, og det tar vi fatt i.

Rektor har opprettet to digitale mapper, en for “vurdering for læring” og en for “klasseledelse”, som utviklingsarbeidet blir lagt inn i. Hun har kjøpt inn litteratur som kan støtte arbeidet og som personalet etterspør. Sist innkjøpte er blant annet Hatties “Synlig læring”. Hun har også brukt prosjektmidler til å få Thomas Nordahl på besøk for å ha planleggingsdag for lærerne og foredrag for foreldrene på kvelden. Nå som prosjektmidler

begynner å ta slutt, og kommunens økonomi er stram er rektor bekymret for hvordan de skal klare å følge opp utviklingen videre.

Du må ha noen ressurser for oppdatering. Vi deltar jo nå på prosjektet økt læringsutbytte. Det koster litt i form av reiseutgifter og vikarutgifter. Hvis du ikke har det, går det ikke.

Rektors bruk av team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen

Skolen er organisert i tre team, 1-3, 4-5 og 6-7 klasse. De tre teamlederne sitter i skolens plangruppe. Skolen har planfestet felles utviklingstid en dag i uka, som rektor betegner som “hellig” tid. Tidligere var det nok ikke alle som var like lojale mot denne tidsbruken, og fort kunne gjøre private avtaler i denne tiden, men det er det helt slutt på. I tillegg har skolen teamtid der teamene planlegger felles, praktiske oppgaver, men tiden blir også brukt til å diskutere videre det som har vært oppe i det pedagogiske fellesmøtet. De som jobber sammen på trinn har en time avsatt til felles planlegging.

Rektor er opptatt av involvering og mener at de ti årene med alternativ styringsform har vært med på å prege henne og skolen i ettertid. Rektor har et stort og tydelig engasjement for skolen og utviklingsarbeid, og tror at engasjementet smitter samtidig som hun er glad for å ha et kollegium som kan få henne litt ned på jorda igjen. Hun mener at skal skolen få til noe må personalet være med på å si *dette vil vi, dette går vi for.*

Rektor er svært fornøyd med engasjementet i personalgruppa og sier at *andre rektorer ville ha misunt meg mitt personale.* Hun har en filosofi om at de som er med i skolens plangruppe vil brenne litt ekstra for den pedagogiske utviklingen, så derfor synes hun det er viktig at teamlederjobben går på omgang. Hun får til rullering ved å bruke utviklingssamtalene til å spørre aktuelle lærere om de kan tenke seg å være med. Plangruppa fremstår som krumtappen i utviklingsarbeidet og møtes en time hver uke.

..... men en time blir ikke en time altså, for der har vi gode pedagogiske diskusjoner og så planlegger vi det vi skal gjøre neste uke med personalet i utviklingstiden.

Akkurat nå holder de på med klasseledelse som er en del av prosjektet “Økt læringsutbytte” initiert fra fylkesmannen. Plangruppa følger kursrekka som er satt opp, så blir de for hver gang enige om hva de skal ta fatt i og hvordan personalet skal jobbe videre med det i fellestiden. Ofte får personalet “lekse” der de skal ha prøvd ut noe til neste gang, og må fortelle om det. *Da tar vi runden, opphøring av lekse, hvordan gjorde du det?* Eller de kan

lese faglitteratur på omgang, slik de gjorde med boka til Trude Slemmen, “Vurdering for læring”. Da måtte alle forplikte seg til å skrive inn resyme som de la inn på skolens elektroniske læringsplattform, i tillegg til å prøve ut noen av tiltakene. Samtidig er rektor klar over at selv om de har høy grad av forpliktelse i forhold til utviklingsarbeid og har gjort et grundig arbeid så kan det være vanskelig å holde trykket oppe over tid. Det fester seg ikke helt i organisasjonen, selv om planene blir oppfattet som både gode og brukervennlige så rektor må både minne på og etterspørre.

Vi har jo vår egen leseplan som ble utviklet da vi holdt på med leseprosjektet, og alle er forpliktet til å bruke den, men gjør de det? Nei, de må passes på og jeg må etterspørre det vi holder på med, og det er jeg ganske flink til(latter).

Skolen har to arbeidsrom og rektor fremhever at det foregår mye diskusjon blant lærerne der. *De henger over hverandre, de er liksom interessert i å få hjelp og gi hjelp.* Hun opplever at lærerne er flinke til å dele med hverandre, også det de har lært gjennom utviklingsprosjektene. Det har vært et generasjonsskifte etter det digitale utviklingsprosjektet skolen var med på for noen år siden, men de holder kompetansen oppe ved å holde interne og eksterne kurs. Lærerne ved skolen er etterspurt som kursholdere og rektor bruker bevisst eksterne forespørsler til intern opplæring.

Når vi blir spurt om kurs prøver jeg å sende to stykker av gangen slik at det er en ny en som får lov til å være med, for å føle seg trygg, en som er på opplæring. Da går de gjennom alle foilene sine og går gjennom det de skal lære bort, da får de repetisjon og blir trygge.

Rektor A, mener hun er for lite i klasserommene, somregel i forbindelse med at hun skal gi en beskjed. Da kan hun sette seg ned og være en stund. *Hadde jeg prioritert tid til det, så hadde jeg nok fått det til, men det har jeg altså ikke gjort.* Hun blir oppdatert ved at lærerne forteller og viser frem elevresultater. Skolen er liten og oversiktlig og rektor opplever at hun har god kontakt med personalet.

Rektors samhandling med skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet

Når jeg spør om hvor oppdatert skoleeier er på det som skjer på skolen, trekker rektor på det og spør tilbake: *Hvem er så skoleeier?*

Hvordan rollen som skoleeier skal forstås eller praktiseres opplever rektor som uklar. Rektor oppfatter ikke at den som er skolefaglig ansvarlig i kommunen har makt eller myndighet til å

ta noen avgjørelser eller initiere noe på vegne av skolene. Skolefaglig oppleves først og fremst som et bindeledd mellom skolene og fylkesnivå, og hun sørger for nødvendig rapportering til kommunestyret og til fylkesnivå. Det er blant annet skolefaglig som lager den årlige rapporten som blir lagt frem for kommunestyret. Skoleeier etterspør resultater, har et kontrollperspektiv, men utviklingsperspektivet i kvalitetsoppfølgingen er lite fremtredende. Kommunen har nylig utarbeidet et årshjul med rutiner som skal følges opp.

Nå fikk jeg mail om at du må huske på å ha samtale med lærer`n før det har gått 14dager, om både klasesituasjon og elevsituasjon. Men det har jeg jo hatt lenge før....

Rektor har tett dialog med sitt personale, og mener selv hun er godt oppdatert på det som skjer i klasserommet. Rektor og skolefaglig diskuterer resultater, men rektor oppfatter at diskusjonen ikke går i dybden.

For rektor kommer ikke resultatene overraskende. Hun er godt kjent med nivået i klassene, og trenger ingen nasjonal prøve for å få greie på det. I tillegg deltar alle elevene på prøvene, også elever som kunne fått fritak. Ingen skal føle seg utenfor på denne skolen, og rektor blir blank i øynene når hun trekker frem Jens Bjørneboes Jonas, og sier at *den historien har gjort noe med mitt elevsyn.*

Skolen har små elevgrupper, og sammen med en politikk om at alle skal delta, kan dette gjøre store utslag i resultater. I fjor fikk de gode resultater, i betydning av at de lå på eller over landsgjennomsnitt, i år er de lavere igjen. Skolens visjon er "Sammen for den gode skole", men rektor konstaterer at de ikke har et avklart forhold til hva en god skole er, og da er det ikke en god visjon. Samtidig påpeker hun at en god skole handler om mye mer enn å kunne vise til gode faglige resultater.

Rektor gir uttrykk for at skolefaglig rådgiver kommer helt på siden av det utviklingsarbeidet som foregår på skolene. Rektor mener at skolefaglig til en viss grad er oppdatert på det som skjer, men har ingen aktiv rolle, verken mot den enkelte rektor eller samlet i kommunen.

Jeg vet jo ikke hvor mye en skal forvente seg av skolefaglig rådgiver heller. Hun har et helt klart ansvar for rapportering, GSI, leirskole osv, så jeg vet ikke. Hun reiser på veldig mange kurs, samme kursrekke som jeg er med på nå, som de eneste fra vår kommune.

De siste 2 årene har skolen vært med i skole - og kommuneprosjektet "SKUP", som skal støtte kommuner med svake elevresultater. Rektor og skolefaglig ansvarlig har sammen med den

politisk og administrativ ledelsen i kommunen vært på flere felles samlinger på Gardemoen. Dette prosjektet har skolefaglig ansvarlig hatt ansvaret for, og rektor og skolefaglig har samarbeidet om å skaffe kursholdere og gjennomføre lokale samlinger for alle skolene. I denne sammenhengen uttrykker rektor at skolefaglig har spilt en aktiv rolle for tilrettelegging av utviklingsarbeidet i kommunen.

Skoleeiers samhandling med rektor om kvalitetsutviklingsarbeidet

Stillingen som skolefaglig ansvarlig ble opprette i 2006, og var opprinnelig en interkommunal stilling som skolefaglig og barnehagefaglige rådgiver, der barnehage var prioritert område. Skolefaglig har bakgrunn fra barnehage, men har lang erfaring fra kommunesektoren, både politisk og som leder. Stillingen var på 75 % og skulle betjene tre kommuner. Etter hvert som oppgavene vokste ble stillingen begrenset til to kommuner, og fra 2013 omfatter den kun kommune A, der hun er skole – og barnehagefaglig ansvarlig i en 60 % stilling som inkluderer 15 % prosjektstilling i forbindelse med SKUP. Skolefaglig uttrykker frustrasjon fordi hun får mange oppgaver og stillingen hennes er liten.

Det er mange oppgaver, og mange å forholde seg til, og både skole og barnehage. Det er mye som bare dukker opp,... og ja det kan du ta. Og så er det masse spørreundersøkelser, og masse ting som går ut på høring, nye forskrifter som en skal si noe om..., nei det er mye som er der, og kanskje litt skjult så ingen ser at du jobber med kanskje,... ja og så nye tilsyn, og rapportering, og så litt den forventningen om at den stillingen kan alt og vet alt.

De siste årene har oppgavene hennes dreid mer og mer mot skole ikke minst på grunn av den rollen kommunen har fått som skoleeier, der tilsyn fra fylkesmannen og SKUP- prosjektet har tatt nesten all tid. Ved tilsyn er det hun som har hentet inn nødvendig dokumentasjon, lagt til rette og samarbeidet med fylkesmannen. Hun ser nytteverdien av tilsynene, selv om det er arbeidskrevende.

Jeg synes tilsyn er viktig, for det hjelper oss å holde fokus på våre rutiner, og da får vi gjort noe med de rutinene. Det tar tid da, og da føler jeg at veldig mye ansvar blir lagt over til skolefaglig. Ja, ja dette er ditt ansvar, men i prosesser da er jeg ikke med der det skjer, men nå skal jeg plutselig ha full oversikt...., og det kan man ikke klare når stillingen er så liten, så da blir det mye jobb....., men det har gått veldig bra, jeg fikk veldig positiv tilbakemelding fra sist tilsyn.....

Skolefaglig opplever at ved en 2-nivå organisering blir rektorene gjort svært selvstendige og det er vanskelig for henne å få innpass i de arenaene der rektorene møtes. Hun mener at skolefaglig burde være mer med i ulike prosesser i kommunen som handlingsplan, kommuneplan, budsjett, årsmelding osv. Det er hun som må ta initiativ å kalle inn hvis hun skal møte rektorene. *Det er sagt at skolefaglig skal være med i rektormøter, det fungerte frem til sommerferien, så har vi hatt endringer, og nå er det sånn at skolefaglig ikke er med.*

Som enhetsledere sorterer rektorene direkte under rådmannen, og er en del av kommunens ledergruppe. *De ser ikke på skolefaglig som skoleeier, som de skal rapportere til, de vil nok helst sett på den som en som kunne gjøre oppgaver for dem, tror jeg.* Hun gir uttrykk for at det er vanskelig at hun skal rapportere til rådmann og politisk nivå, samtidig som hun har liten innflytelse på det som skjer i sektoren. Hun har verken midler eller myndighet til å styre eller koordinere og derfor opplever hun at det er det vanskelig å koordinere en enhetlig satsing, selv om det er et politisk ønske.

Utad når det gjelder møter med fylkesmannen er jeg ansvarlig. Jeg har ingen makt til å pålegge rektorene til å si at nå må dere gjøre det. Et eksempel vi har deltatt i SKUP, og så fikk vi invitasjon til å være med et veiledningskorps, vi kunne få mere penger fra UDIR, og følge opp SKUP. Da innkalte jeg til et møte, med rådmannen og rektorene, men da valgte de å takke nei, og da sier rådmannen at de må få lov til det. Vi kan ikke pålegge de må velge selv, selv om jeg gjerne skulle ha ønsket det, for da hadde det vært lettere å følge opp videre.

I SKUP prosjektet har skolefaglig hatt en sentral rolle som prosjektleder. Hun mener at prosjektet har gitt kommunen en nødvendig styrking av skoleeierrollen.

Vi var vel egentlig glade for å bli spurt, for her i kommunen så trengte vi vel, eller ønsket vi, et press., fokus, på skoleutvikling og skoleeiers rolle.....for det er sånn vi liksom har hatt behov for, tydeliggjøre roller, og hvilke forventninger man stiller til skoleeier.

Midlene som lå i prosjektet, gjorde at kommunen kunne gjennomføre en kursrekke for skolene med bla tema klasseledelse, og de er i gang med å utarbeide en håndbok i klasseledelse som skal beskrive felles rutiner for oppstart, mål, samarbeid, vurdering osv. Skoleeier og skoleledere fikk veiledning av et konsulentfirma. Som et resultat av prosjektet har de nå en mye tettere oppfølging av resultater, både på skolenivå og på kommunenivå. De har fått satt inn i årsplanen at resultater fra NP skal følges opp. Rektor skal ta tak i det i løpet av 14 dager og får beskjed fra skolefaglig om å følge opp. Kommunestyret har bedt om å få

fremlagt resultater så fort de er klare. Politikerne er opptatt av Nasjonale prøver og tilstandsrapporten. Skolefaglig legger frem sammendrag, forventninger og mål i rapporten, og så svarer hver rektor for sin skole. Siden årets resultater ikke er så bra som fjorårets regner hun med at politikerne vil ha meninger om det, samtidig som det ikke er planlagt hvordan de skal følge opp prosessen videre.

Det første året tilstandsrapporten ble lagt frem gikk den rett gjennom, og ingen sa noen ting, men etter hvert er de blitt opptatt av innholdet, av å sette mål, og de bruker mye mer tid på å behandle rapporten.

Veien videre etter at SKUP prosjektet er avsluttet er skolefaglig usikker på. De hadde en oppsummering med rådmann, rektorer og veiledere. Da ble rådmann og rektorer enige om at utfordringene som var synliggjort gjennom prosjektet skulle følges opp på den enkelte skole, bla. erfaringsutveksling på trinn, og samarbeid skolene i mellom. Skolefaglig er betenkelig og tror strukturen blir for løs.

Så, sitter det veldig flinke lærere som får gode resultater, hva er det de gjør, som andre ikke gjør? Vi må jobbe med de tingene der, og det har vi bestemt at rektorene skal ta tak i. Jeg hadde ønska at vi hadde fått inn det vurdererkorpsset for å være sikker på å få hjelp til prosessen.

5.2 Kvalitetsutvikling i kommune B

Kommune B er en mindre kystkommune i Sør-Norge. Administrativt har kommunen tidligere vært organisert som en tonivåkommune der rektor også har vært enhetsleder. Fra 1. august 2013 er organiseringen endret slik at kommunen har tilsatt en felles enhetsleder for skole. Skole B er en 5-delt barneskole med ca.80 elever, SFO og 13 ansatte. Rektor B har vært ved skolen de siste ti årene, har til sammen 25 års ledererfaring, og forteller at hun elsker jobben sin. Skolen er kjent for å være prosjektorientert og godt synlig i lokalmiljøet. De har blant annet vært pilotskole for den naturlige skolesekken, og modellskole for fysisk aktivitet og mat i skolen. Rektor B er alene i den administrative ledelsen og har skolesekretær i 20 % stilling. Skolen har ikke plangruppe.

Rektors bruk av statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeidet

De siste ti årene har skole B vært med på tre ulike prosjekt der et nytt prosjekt har overtatt når det forrige har gått mot slutten. De har bestrebet seg på å lage en sammenheng mellom prosjektene slik at gode ideer og tiltak fra første prosjekt blir videreført i det neste. *Du må*

holde en rød tråd, det er viktig, poengterer rektor B. Det startet med et samarbeid med fylkesmannen om fysisk aktivitet og måltider i skolen for mange år siden. Dette prosjektet ble videreutviklet og forlenget gjennom et samarbeid med Norges idrettsforbund og lokale idrettslag. Først og fremst er det holdninger til fysisk aktivitet og holdninger til hva de spiser som de jobber med, både elevenes og foreldrenes. De har hatt stormøter med foreldrene og invitert til temakvelder med dyktige foredragsholdere.

Så det jeg opplever her, som jeg synes er utrolig bra, er holdninger. Så kanskje det er det aller viktigste, holdningene i foreldregruppa. De vet at vi setter fokus på disse områdene, og det gjør at det skjer noe hjemme og. Dette her er så bra, og jeg har så stor tro på det. Vi ser utrolige resultater og det er jo interessant.

De har klart å snu en inaktiv gruppe elever til å bli mer aktive ved å tilby helt spesielle tilbud før og etter skoletid, f. eks. morgentrim for jentene i 6. og 7. klasse der jentene først trener og deretter spiser før skoledagen begynner. Rektor B er overbevist om at uten midlene som ligger i prosjektene har de ikke kunnet få til en tilsvarende satsing. Engasjerte og spreke lærere er ikke tilstrekkelig, de er helt avhengig av økonomisk støtte for å ha gjennomføringskraft.

En lærer leder aktiviteten, vi har spreke lærere her, og det kan vi gjøre på grunn av prosjektmidlene. Hadde vi ikke hatt prosjektmidlene så hadde vi faktisk ikke fått det til.

Rektor mener hun ser klare sammenhenger mellom denne satsingen og elevenes psykososiale miljø, og viser til gode resultater på Elevundersøkelsen.

Vi ser det igjen på trivselsundersøkelsen i alle klasser og elevundersøkelsen i 7.kl.vi ser igjen det med trivsel, trygghet og helse, som ligger på en måte i bunnen her, det gir resultater.

Nå får skolen mulighet til å videreføre arbeidet i et nytt 4-årig prosjekt som hele kommunen skal være med på "Skolen som arena for psykisk helse for barn og unge"

De tiltakene vi gjør, som er utrolige viktige, med fysisk aktivitet, med kosthold, det viderefører vi nå, og setter det inn i en setting med dette prosjektet.

Rektor er opptatt av at nasjonale satsinger må ha en viss varighet og være skoleomfattende for å sette spor i organisasjonen. Som eksempel nevner hun et utviklingsprosjekt i matematikk der felles samlinger, ble fulgt opp med veiledning på skolene. Faget ble gjort interessant, og de hadde fullt fokus på matematikk i den perioden. Hun mener å se en sammenheng mellom prosjektet og de gode resultatene de har hatt på Nasjonale prøver i matematikk de siste årene.

Om de hadde undervisning i matematikk eller ikke, alle var med på en toårs etterutdanning og løftet matematikken. At en jobber systematisk over to år, gir resultater.

Rektors bruk av team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen

Skolen er organisert i to team, lærerne på 1-4 klasse og 5-7 klasse, som har faste møter en gang i uka. De har ingen teamleder, men organiserer seg selv. Det er på det faste fellesmøtet hver uke at de legger struktur og jobber med prosjekt. Denne organiseringen *fungerer helt greit, vi er så små, så dette føles helt naturlig.*

Rektor er opptatt av å involvere de ansatte i avgjørelser som har betydning for skolen. Akkurat nå har de sett på bruk av rammetimene, for å utnytte ressursene best mulig. Hun er imponert over hva personalet får til og presiserer *det er jo ikke jeg som sitter med løsningen, det er jo de.* Hun påpeker at rektors ansvar er å få til driv, rydde tid og etablere strukturer. Som rektor må hun legge forholdene til rette slik at de får gjennomført de utviklingstiltakene de har blitt enige om, og følge de opp etterpå. Nå har de samlet trådene etter kursrekken “økt læringsbytte”, initiert fra Fylkesmannen, og et kommunalt fellesseminar med klasseledelse som tema, og de er blitt enige om at for å styrke klasselederrollen vil de begynne med kollegaveiledning og reflekterende team. *Det er jo det som skjer klasserommet som er viktig, og hvordan gjør vi det så de kommer videre, for det er jo der det skjer.* Rektor mener at kulturen i skolen er klar for at lærerne skal besøke hverandre i klasserommene, og selv om det er et ønske i kollegiet, så er hun bevisst på at organisering og struktur vil være avgjørende for om dette blir vellykket. Hun må rydde plass til både observasjon og refleksjon.

Føler at det er en veldig trygghet, men så er det hvordan en legger opp kollegaveiledningen. Da må en være tydelig på hva en skal observere. Det er ikke snakk om å henge ut noen, men å gjøre undervisningen bedre. Struktur er mitt ansvar, og si at Ok i den perioden må vi flytte noen ressurser for å frigjøre folk. Dette gjør jeg selvfølgelig sammen med kollegaene, ...de sitter jo på løsningene. ...og vi må rydde tid slik at de som er inne i den klassen skal få tid til å sitte rundt bordet og diskutere.

Personalmøtene blir brukt til å holde rutiner og utviklingstiltak ved like. I begynnelsen av semesteret går de igjennom hvilke rutiner de har, som for eksempel malen for “læringsbetingelse i klasserommet” og “læreren som leder”. Malen henger oppe i alle klasserom, og rektor mener at alle vet hva som ligger i rutinen, samtidig må hun løfte opp den opp med jevne mellomrom for å se om kartet passer til terrenget. Rektor er opptatt av at

personalet skal være seriøse med hensyn til den tjenesten de skal utøve, og at hver og en er ansvarlig for skolens læringsmiljø.

Jeg er ganske streng på en del ting, og det er jeg ikke redd for å si...., jeg forventer at de følger opp de tingene vi jobber med, at de faktisk skal følge det som er skolens grunnlag.

Rektors samhandling med skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet

Rektor opplever det som utfordrende at politikerne i hovedsak har fokus på konkrete resultater, som Nasjonale prøver, kartleggingsprøver og grunnskolepoeng når de skal rapportere om skolens virksomhet. Hun etterlyser en kvalitetsdebatt, for det er mange andre områder som også er viktige, men som ikke er like målbare.

Litt for mye er de hengt på det, for det er så mange andre ting som må måles. Så det er en utfordring, hvilke kriterier, hva skal måles for det er så mange andre ting.

Samtidig er rektor bevisst på at rektorene også har et ansvar for å informere politikerne på et bredere grunnlag, skolere de, slik at kvalitetsdebatten kan utvikles.

Politikerne har vært opptatt av at skolene i kommunen skal jobbe sammen. De skal få best mulig resultater og de skal lære av hverandre. Et av tiltakene er felles personalseminar annen hvert år, der pedagoger, fagarbeidere/assistenter, skolesekretærer, ordfører og leder av livsløpskomiteener er med. Som et resultat av det første seminaret for to år siden har de opprettet *fagdialoger* i kjernefaga. Skolene har samordnet fellestiden slik at en gang i måneden møtes lærerne på tvers av skoler og diskuterer fag. Alle skolene er representert i alle grupper. Vertsskolen setter opp agendaen, men alle skolene er ansvarlig for innholdet. Diskusjonene som har vært på dialogmøtene tas tilbake til personalgruppa og drøftes videre i fellestiden og på trinnmøtene. Erfaringene har vært så gode så nå vil de lage fagdialoger i IKT og fellesprosjektet “barn og psykisk helse”.

Før omorganiseringen til 3-nivå, var alle rektorene enhetsledere og satt i rådmannen ledergruppe. Rektorene møttes en gang i uken, og de brukte rektormøtene som både driftsmøter og utviklingsmøter. Nå har rektorene ukentlige ledermøter med ny enhetsleder. Rektor mener at ny enhetsleder trenger litt tid til å bli kjent, men hun har tro på at ledermøtet etter hvert kan bli et tilsvarende forum for utvikling og støtte. Denne høsten har de brukt mye tid på budsjett, men hun er innstilt på å ta et medansvar for å få satt den nødvendige agendaen.

Det er enhetsleder som skal drifte det, men vi rektorer skal selvfølgelig sørge for at det blir struktur på dette her, og gjøre enhetsleder god, men det er en ny struktur, så ting må gå seg til litt, og det er viktig. Men jeg har veldig tro på det med rektorkollegiet, og det med å gjøre hverandre gode, og få ideer, men det må være ordentlig struktur på møtene.

Skoleeiers samhandling med rektor om kvalitetsutviklingsarbeidet

Enhetsleder B har en allsidig utdanning og yrkeserfaring som hun har tatt med seg inn i jobben som enhetsleder i kommune B. Hun har bred erfaring, spesielt fra videregående, der hun har vært både rådgiver og inspektør. Hun har også erfaring fra kultursektoren som rektor og kultursjef, og hun har vært hovedtillitsvalgt i Utdanningsforbundet.

Dette første halvåret som ny enhetsleder opplever hun som utfordrende, både fordi hennes rolle som enhetsleder ikke var tilstrekkelig forberedt i organisasjonen, og fordi hun føler seg isolert når hun sammen med saksbehandler har arbeidsplass på kommunehuset. Hun hadde ikke forberedt seg på at enhetslederjobben på mange måter er en ensom jobb.

For å være en god byråkrat mener hun at en må ha god kontakt med det som skjer i organisasjonen. Hun ønsker å være nærmere livet på skolene, gjøre seg kjent med det som skjer i klasserommene og delta i hverdagen. Hun har lekt med tanken om å ha en fast "åpen dag", der ansatte i skolen kan besøke henne på kontoret, men ser dilemmaet med lojalitet.

Helst ville jeg nok ha vært tettere på menneskene, på ungdommen, på elevene, på personalet. Det er nok en av de tingene som jeg ser som en utfordring nå..... Jeg tror at veldig mye av min personlighet er driftet mot kommunikasjon, og jeg er veldig opptatt av hva som skjer i møtet mellom mennesker.

Rektorene beskriver hun som både *en borg* og *en styrke*. Ved at de har sine mandater og fullmakter oppfatter hun dem som et hinder for hennes ønske om å bevege seg nedover i organisasjonen. Hun møter motstand i rektorkollegiet som ikke helt har godtatt den nye organiseringen. Prosessen rundt endringen mener rektorene ikke var god nok, og de var heller ikke tilstrekkelig forberedt på konsekvensene av omorganiseringen.

Jeg vet jo at flere av dem hadde ønsket at vi hadde en helt flat struktur videre, og at jeg på en måte skulle være en av likemenn, og at vi skulle til enhver tid drøfte oss frem til konsensus.

Bakgrunnen for opprettelse av en ny, enhetslederstilling var kommunens ønske om å samordne enheten skole, lære av hverandre og heve samlet resultat. Det er stor variasjonen

mellom skolene, og det vil de gjøre noe med. Den tidligere organiseringen der rektorene også var enhetsledere mener hun manglet den nødvendige strukturen for systemisk jobbing med kvalitetsutvikling i kommunen.

Rektorene hadde gode og dårlige interaksjoner seg i mellom og gode og dårlige resultater i forhold til hva de tenkte. Det var ingen enhetlig tanke om skole. En skolefaglig rådgiver skulle ivareta et diffust rom, uten noe mandat, og prøve å samle 6 rektorer/enhetsledere, mange flinke, dyktige folk, det sier seg selv at det er en utfordring.

Hun tror at det etter hvert vil gå opp for rektorene at hun er en del av en større struktur og har politikere og rådmann å svare for, derfor kan ikke alt være som før. Sitatet *Det heiter ikkje eg no lenger, det heiter vi...* (Haldis Moren Vesaas) har hun brukt for å understreke forventningene om en delingskultur i enheten. Deling på kompetanse, deling på materiell og ikke minst deling av en felles økonomisk ramme, *den enes overskudd er den andres underskudd*. Kommunens økonomi er stram, det har vært omfattende nedskjæringer, og en skolestrukturdebatt lurer i bakgrunnen.

Enhetsleder opplever at det er forståelse for deling blant rektorene, men skolene er redd for sin egenart, sin kultur, og det gjelder å trå varsomt. Hun mener at de må ha grunnleggende verdier for samhandling på plass når de skal gå videre, for *det er en vei å gå*.

Jeg har lagd en skisse, et helt dokument på verdiplattformen for skolene, som vi ikke har drøftet ennå, som jeg bare sendte ut for at de skal kunne se og tenke, for det med verdier, og verdigrunnlag, for meg er jo det det viktigste, hvordan vi oppfatter hverandre, hvordan vi behandler hverandre, og at alle er likeverdige.

Det er politisk bestemt at hun og rektorene skal ha faste møter. Til nå har det vært korte ukentlige møter, der hun opplever at rektorene ikke vil slippe henne inn i fellesskapet.

Lederskap handler om å forelske seg i, og bli forelsket, at du opplever en fasinasjon, og at du er tilstede fordi du ønsker det. Du kommer inn i en gruppe som har partnere, som ikke er interessert i å engasjere seg i deg, men som kjører et slags pliktløp.

Stort press på gjennomføring gjør at hun strever med å få etablert gode samarbeidsrelasjoner til rektorene

En sitter i møter, og det er krav til ting, det er rapportering, det er penger, det er budsjett...så det rommet for å være litt sånn, by på seg selv, det er en sånn balansegang, jeg kjenner i hvert

fall på det..... På den måten så oppfatter en vel at en ikke har det samme registeret å spille på, det å skape de relasjonene du har lykket med før.

Ved å ha lengre møter annenhver uke håper hun at det skal bli mer ro og at møtene også kan brukes til utvikling. Hun vil legge forholdene til rette for at de kan gå mer i dybden, analysere resultater og definere behov, selv om det kan være krevende.

...litt av kluet med mitt lederskap må jo være å finne nøkkelen, både til den enkelte, til gruppa, til det som fenger, og så må en jo gå litt varsomt i forhold til det som er utfordrende og vanskelig for den enkelte.

Kapittel 6. Drøfting, vurderinger og konklusjon

Studiens hovedproblemstilling er som følger: *Hva gjør rektor for å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen?* Ut i fra denne er det stilt tre forskerspørsmål: Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid? Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen? Og hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet? Det empiriske materialet i kap.5 er organisert slik at informantenes beskrivelse av bruk av statlige satsingsområder, team og teamlæring, og samhandling mellom rektor og skoleeier om kvalitetsutvikling blir tydeliggjort og dermed kan bli gjenstand for drøfting. De tre forskerspørsmålene danner rammen rundt den videre analysen, der jeg drøfter det empiriske materialet opp mot den teoretiske referanserammen og rektorrollen knyttet til dimensjonene *inspirator*, *støttespiller* og *systemutvikler*, som beskrevet i kap. 2.1. I analysen av materialet prøver jeg å skape en dialog mellom teorien og antagelsene som utgjør forståelsesrammen min, og datamaterialet jeg analyserer. En slik dialog vil hjelpe meg til å gi en best mulig representasjon av forskerspørsmålene, men også mulighet for justering og ny forståelse. Altså etablering av en dynamisk prosess mellom induksjon og deduksjon, som til slutt kan føre frem til abduksjon (Kleven et al., 2011; Lund, 2002).

6.1 Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?

Både Fullan (2001) og Postholm (2012) advarer mot for mange, ukoordinerte, uønskede og tilfeldige prosjekter etter “top down” modell initiert fra myndighetsnivå. Slike prosjekt kan ta fokus bort fra uformell læring, læring i samarbeid som ikke er planlagt, som er en forutsetning for en lærende organisasjon, mener de.

Både skole A og skole B har gjennom flere år deltatt i statlige prosjekter, både prosjekter som har vært skoleomfattende og prosjekter der skolen har deltatt med noen representanter. Det empiriske materialet tyder på at rektorene har klart å utnytte deltagelsen til vekst og utvikling for skolen når noen grunnleggende faktorer har vært på plass. Dette vil jeg komme tilbake til i den videre drøftingen.

Utviklingsprosjekt som støtte for rektors rolle som systemutvikler.

For skole A er det i første rekke det digitale skoleutviklingsprosjektet som har satt varige spor i organisasjonen. Dette var et prosjekt de selv søkte om, som gikk over flere år, som involverte hele personalet og som brakte med seg ekstern veiledning inn i skolen. Rektor var pådriver for prosjektet, men hun gir veileder æren for at de fikk til omfattende endringer både

med kultur og struktur. *Det var en pedagogisk ide, men også organisatorisk for det omhandler alt du har rundt deg, og det var nok det som var med på å forandre skolen mest, for det har vi dratt med oss hele tiden etterpå.* Rektors oppfatning kan forstås som delegert ledelse til andre, i dette tilfellet prosjektleder, som støttet opp om endringsarbeidet både kulturelt og strukturelt slik James og McCormic (2009 i Postholm, 2012) argumenterer for.

Rektor A har vært ved skolen i mange år, også i tiden som AFS skole, og i følge rektor er både hun og skolen fortsatt pregete av tiden med alternativ styreform der ledelsen gikk på omgang. Det kan være grunn til å tro at dette også påvirker hvilke forventninger lærerne har til rektor som pedagogisk leder og hvordan rektor ser på sin egen lederrolle. Dermed kan det bildet Myhre (2010) og Indrebø (1991, 1996) tegner om sterke forventninger om medbestemmelse blant lærerne være forsterket ved skole A, og ha betydning for den oppfatningen av ledelse som er ved skolen. Betraktes ledelse i et sosialt-konstruktivistisk perspektiv jfr. skolelederundersøkelsen 2005 (Møller et al., 2006b) er ikke skoleledelse noe som *er*, men noe som *blir til* i kontinuerlige sosiale prosesser. Da vil skolens historie med “ledelse på omgang”, både være førende for rektors oppfatning av seg selv og egne muligheter, men også for legitimitet og handlingsrom på skole A.

Det digitale prosjektet ga skole A et nødvendig puff for å endre struktur og skape forpliktelse i personalet. Ekstern veileder, *for gode veiledere i sånne prosjekter er du nødt til å ha* (rektor A), hjalp rektor med å lage en struktur med fast utviklingstid hver uke, og forpliktelse i personalet. Veileder både veiledet og ga rektor nødvendig legitimitet til å gjennomføre endringer som også påvirket kulturen ved skolen, *det var nok sånn at det var den timen vi kunne bestille frisør* (rektor A). Dette er i tråd med Fullans (2001) oppfatning om at kulturendring, måten vi gjør ting på her, er kjernen i endringen, og Schein (1985) som sier at kultur og ledelse er to sider av samme sak. Materialet viser at rektor A har tatt vare på det utviklingsrommet som ble skapt, og omtaler utviklingstiden som *hellig tid*, der de kontinuerlig jobber med skoleutvikling. Rektors holdning og effekten av den understøtter Scheins (1985) argumentasjon om at det leder er opptatt av, evaluerer og kontrollerer vil virke som en forsterkning på kulturen.

Utviklingsprosjekt som støtte for rektors rolle som veiviser og inspirator.

I kap. 2.1 ble endringer i rektorrollen beskrevet på bakgrunn av et systemskifte i skolen med økt desentralisering og mål/resultat -styring. I dagens nasjonale styringsdokumenter tillegges rektor stor innflytelse og betraktes som sentral for skolens utvikling. Indrebø (1996) beskriver

dreiningen fra kollegial teamleder som skal tilrettelegge, veilede og koordinere mot en rektor som har økt kontroll – og styringsansvar. Det betyr ikke nødvendigvis at rektor skal ha en sterk og visjonær lederstil, noe flere skoleforskere advarer mot (Fuglestad & Lillejord, 1997; Møller, 2004), men leder må ha en vilje til endring og kommunisere den via viktige antagelser og verdier på en levende og klar måte (Postholm, 2012, Schein 1987). I disiplinen *felles visjon*, (Senge,1991) beskrives dette som å konkretisere en visjon med tilhørende verdier slik at den gir identitet og ønske om tilslutning og forpliktelse.

Både ved skole A og skole B tyder materialet på at de skoleomfattende utviklingsprosjektene, dvs. der hele personalet er involvert og der en eller flere dyktige ekstern veiledere samarbeider med skolene over tid, gir rektor hjelp til å utvikle en skoleidentitet med tilhørende verdier for skolen. Spesielt kommer dette tydelig frem ved skole B som har *sunnhet og helse* som sentreringspunkt. Det første prosjektet om fysisk aktivitet og skolemåltider i samarbeid med fylkesmannen, ga skolen nødvendige midler og hjelp til å starte på en identitet som nå er tydelig, og synliggjøres ved ulike tilbud innenfor og utenfor skolehverdagen. Skolens visjon er lett å få øye på, og den virker samlende. *Det må være en rød tråd* (rektor B), som gjør at skolen ikke hopper fra det ene prosjektet til det andre, men tar vare på og videreutvikler de bærende ideene i neste prosjektet. Materialet viser at rektor B`s utnyttelse av statlige satsingsområder peker i retning av Fullans (2001) perspektiv på endringsledelse som handler om å tenke strategisk og være innovativ, og skape en omforent og delt identitet og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer.

Utviklingsprosjekt som støtte for rektors rolle som støttespiller og inspirator.

Rektor skal legge til rette for lærernes læring, og oppmuntre til kunnskapsutvikling i egen organisasjon. Læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om sosial læring, er den beste måten for lærerne å utvikle egen undervisning på (jfr. Fullan 2001, Postholm 2012 og Senge1991). Ressurspersoner eller *mer kompetente andre* (Vygotsky, 1978) kan bidra til kunnskapsutvikling.

Begge skoler har erfaringer med utviklingsprosjekt der lærernes læring og utvikling av bedre undervisningspraksis har vært i fokus. Skole B`s matematikkprosjekt peker seg ut som det prosjektet som har hatt størst effekt, og som rektor B mener har gitt synlige resultater i form av gode resultater på Nasjonale prøver. *Om de hadde undervisning i matematikk eller ikke, alle var med på en toårs etterutdanning og løftet matematikken. At en jobber systematisk over*

to år, gir resultater (rektor B). Faglige veiledere, mer kompetente andre, støttet rektor ved å ha spennende fagsamlinger, og ved å følge opp utviklingsarbeidet på skolen. Støtten fulgte med helt inn i klasserommet slik som Fullan (2014) og (Jøsendal mfl. 2012) er opptatt av.

Materialet kan tyde på at utviklingsprosjekt som ikke er skoleomfattende i betydningen av at alle lærere er involvert, og det heller ikke følger med støtte inn i skolen, er vanskeligere for rektor å følge opp i etterkant, jfr. Nordenbo (2013) kritikk av Kunnskapsløfte. *Vi har jo vår egen leseplan som ble utviklet da vi holdt på med leseprosjektet, og alle er forpliktet til å bruke den, men gjør de det? Nei, de må passes på og jeg må etterspørre det vi holder på med* (rektor A). Tilsvarende minner rektor B personalet sitt på malen for “læringsbetingelse i klasserommet”, og “læreren som leder” ved oppstart av semesteret. Det tyder på at rektorene tar ansvar for å vedlikeholde skoleutviklingsprosesser (jfr. Indrebø, 1996 og Myhre, 2010), men utarbeiding av planer og maler og oppfølging i form av påminning om bruk, synes ikke som tilstrekkelig for å gi varig endring. Materialet gir støtte til Irgens (2012) argumentasjon om at det kreves systematisk samarbeid og samordnet innsats over tid for å få til endring, slik det ser ut som de skoleomfattende utviklingsprosjektene er. De øvrige prosjektene der skolen har deltatt med noen representanter fremstår som sårbare hvis de ikke blir integrert som en del av skolens kunnskapsbygging (Fullan, 2001) i et sosialt fellesskap (Lillejord 2002, Postholm 2012, Wenge 2002) der fokus er på prosess og ikke personer (Lillejord, 2003).

6.2 Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?

Skolen må styrke sin intellektuelle kapital og lærerne må settes i beredskap til fortløpende å søke etter gode løsninger i fellesskap, fordi utfordringene er mange og kommer uavbrutt (Fullan, 2001). Postholm (2012) er opptatt av sammenhengen mellom kvalitet på læreres utvikling, og miljøet der læringserfaringene finner sted. Postholms kvalitetsvariabel kan knyttes til Fullans (2001) oppfatning om at lærerne må bygge relasjoner ved å samhandle med hverandre for å gjøre undervisningen bedre, og Senges (1999) disiplin *teamlæring* som innebærer å utnytte potensialet i gruppa for å skape de resultatene medlemmene virkelig ønsker.

Teamarbeid og rektors rolle som systemutvikler.

Et overordnet mål for systemutvikling er at lærerne selv tar ledelsesinitiativ (jfr. Indrebø, 1996, Valle, 2006, Wadel, 2006). Rektor har en viktig rolle for å mobilisere innsatsvilje og skape et felles ansvar for det som skjer (Indrebø, 1996, Postholm, 2012).

Begge rektorene er opptatt av å involvere de ansatte i avgjørelser som har betydning for skolen, *for det er jo ikke jeg som står i klasserommet (rektor A), det er jo ikke jeg som sitter med løsningen, det er jo de (rektor B).*

I skole A fremstår plangruppa som motoren i skolens utviklingsarbeid. Rektor A er bevisst i sin rullering på medlemmene i gruppa *fordi jeg har en ide om at de blir ganske “glødende” etter å ha vært med en stund, og jo flere som gløder, jo bedre...* Det er plangruppa som blir kurset og det er plangruppa som legger føringer for hvordan personalet skal jobbe videre med utviklingsarbeidet. I følge rektor foregår det mange spennende pedagogiske diskusjoner i gruppa og *en time avsatt, blir ikke en time altså* (rektor A).

Samhandlingen mellom rektor A og plangruppa kan forstås som uttrykk for en kollektivt orienterte leder (Valle, 2006), som distribuerer ledelse. Et distribuert perspektiv på ledelse krever en aktiv ledelse på alle nivå som samhandler og bidrar til felles problemløsning, der rektor er med i lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen, (Engvik, 2012).

Materialet viser at rektor A deltar aktivt og bidrar til felles problemløsning. Spørsmålet er om diskusjonene i plangruppa, felles lesning av litteratur og utprøving av tiltak knyttet til skolens satsingsområder er tilstrekkelig for å få til organisasjonslæring. Praksisnær kunnskapsutvikling er et sentralt element innenfor organisasjonslæringsdiskursen. Både Fullan (2001), Nonaka og Takeuchi (1995) og Senge (1991) argumenterer for at kunnskap må utvikles i sirkulær veksling mellom praksis og refleksjon. Plangruppa legger opp til at ny kunnskap skal spres i organisasjonen gjennom drøftinger og synliggjøring av praksiser i utviklingstiden, *da er det lekse og opphøring av lekse, hvordan gjorde du det?*(rektor A), men kunnskapen synes i liten grad å bli forpliktende for skolens samlede praksis. Det empiriske materialet kan tyde på at kunnskapsutviklingen ved skole A i større grad handler om en “opplæringsorientert” skole (Roald 1999 i Lillejord, 2003) fremfor en prosessorientert skole, og der tiltak for endring ikke fører til kollektiv profesjonsutvikling og endring av klasseromspraksis (Fullan, 2014, Levin, 2012). Sagt på en annen måte: materialet illustrerer vanskene med transformasjonen fra enkeltpersoners eller grupper erfaringer til kunnskap i organisasjonen jfr Irgen (2007, 2013). Spørsmålet er om teamarbeid på skole A i større grad dreier seg om undervisningens funksjonalitet og ikke elevenes læring jfr. Tingleff Nielsen (2014), og at skolen mangler den nødvendige organisatoriske konteksten (Hattie, 2013)

Teamarbeid og rektors rolle som støttespiller og inspirator.

Rektor B er bevisst på at hun skal legge forholdene til rette slik at de får gjennomført de utviklingstiltakene de har blitt enige om, og følge de opp etterpå. Som støttespiller skal hun være tett på, følge opp og veilede der elevenes læring er i sentrum, som inspirator skal hun stimulere lærerne til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis (jfr Skolelederundersøkelsen, 2005).

For å styrke klasselederrollen er de blitt enige om at vil de begynne med kollegaveiledning og reflekterende team. *Det er jo det som skjer klasserommet som er viktig, og hvordan gjør vi det så de kommer videre, for det er jo der det skjer* (rektor B). Rektor mener at kulturen i skolen er klar for at lærerne skal besøke hverandre i klasserommene, og som rektor vil hun også være med. Materialet tyder på at skole B har et ønske om å problematisere det de faktisk gjør, og at lærerne gjennom reflekterende team ønsker å samhandle tett og gjøre praksis til et objekt som det kan settes spørsmålstegn ved (Lillejord 2006, Wadel 2002). På den måten vil lærernes mentale modeller bli utfordret (Gjems, 2007). Refleksjon i teamet vil kunne mobilisere lærernes tause kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995), utnytte potensialet i gruppa (Senge, 2004) og gjøre hverandre gode (Eggen & Nyrønning, 1999).

Flere peker på at arbeid i team er utfordrende både organisatorisk og menneskelig (Lillejord, 2003). Materialet tyder på at rektor B er en støtte i prosessen ved at hun viser tydelig engasjement og vilje til å legge forhold til rette og følge opp. Hvis leder er bevisst sin egen adferd, vil systematisk oppmerksomhet mot bestemte ting være en virkningsfull metode for å formidle et budskap (Schein, 1987). En slik måte å tenke skoleutvikling på vil være helt i tråd med Levin (2012), og gjennom å lage en tydelig struktur for “klassevandring” og refleksjon kan rektor B etablere en helhetstenkning og indre ansvarlighet (Irgens 2007, 2012,2013).

6.3 Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?

Det skoleadministrative kommunenivået har en viktig funksjon som tilrettelegger og oppfølger både for det politiske nivået og for skolene. Det administrative nivået må ha kapasitet, kompetanse og evne til å *transformere* for å skape en felles forpliktelse og virkelighetsforståelse (Fullan 2014, Jøsendal, Langfeldt, & Roald, 2012). Skal en lykkes som skoleeier må en bygge kunnskap og utviklingskapasitet i et nært samarbeid mellom politikk, administrasjon og profesjon.

Samhandling som forvaltning

Skolelederundersøkelsen fra 2006 viste at kommuner med to-nivå i hovedsak fulgte opp den økonomiske forvaltningen, mens kommuner med sektororganiseringen i større grad var opptatt av pedagogisk utvikling og elevresultater. Mine funn tyder på at begge kommuner, både kommune A med to-nivå og kommune B med tre-nivå har et sterkt fokus på økonomistyring, og kontroll, *det er penger, det er budsjett* (enhetsleder B).

Kommunene fremstår som sårbare som skoleeiere, ved at det er en enkelt person som skal ivareta det skoleadministrative nivået, og det er relativt små ressurser knyttet til stillingen. Materialet tyder på at rådmannsnivå og det politiske nivået har store forventinger til hva det skoleadministrative kommunenivået kan utrette *den forventningen om at den stillingen kan alt og vet alt* (skolefaglig A), mens rektor har en annen oppfatning *jeg vet jo ikke hvor mye en skal forvente seg av skolefaglig rådgiver heller* (rektor A). Uklarhet rundt skoleeierrollen slik Møller mfl (2009) beskriver kommer tydelig frem når rektor A spør *Hvem er så skoleeier?*

Det skoleadministrative kommunenivået fremstår i hovedsak som et rapporteringsnivå, spesielt i kommune A, som har skolefaglig rådgiver i deltidsstilling. Nivået har også en rolle som tilrettelegger for statlige tilsyn, og statlige utviklingsprosjekt, men har få muligheter til å utvikle en selvstendig skoleeierrolle slik dagens politiske diskurs legger opp til. I kommune B er det politiske forventninger om at ny struktur skal føre til enhetlig, systemisk arbeid som kan heve kommunens samlede resultater. Så langt ser det ut til at kommunen har et stykke vei igjen.

Samhandling som systematisk kvalitetsutviklingsarbeid

Roald (2010) skiller skoleeieres arbeid med kvalitetsutvikling etter dimensjonene *usystematisk, systematisk og systemisk*, der det kun er den siste dimensjonen som fanger opp en helhetlig tankegang med møtearenaer på tvers av nivå som kan skape et lærende kvalitetsarbeid.

I begge kommuner kommer rapporteringsplikten tydelig frem *og så nye tilsyn, og rapportering* (skolefaglig A). *En sitter i møter, og det er krav til ting, det er rapportering* (enhetsleder B). Mye tyder derfor på at accountability dimensjonen dominerer i forhold til utviklingsdimensjonen i kommunenes kvalitetsvurderingsarbeid. *Litt for mye er de hengt på det, for det er så mange andre ting som må måles* (rektor B). Visjonen “sammen for den gode skole”, (skole A) er uavklart i forhold til hva en god skole er, men rektor A tolker en “god

skole” til å omfatte mye mer enn faglige resultater. For henne betyr inkludering mer enn skolens statistiske resultater på Nasjonale prøver. Rektor A synliggjør dermed kvalitetsbegrepets dilemma og kvalitetsmålingenes begrensede verdi, slik både Bjørnsrud (2014), Monsen, (2009), Nyhus(2009) og Roald (2010) påpeker.

At de Nasjonale prøvene ikke bringer inn noe nytt (rektor A), gir støtte til Knut Roalds (2010, 2012) konklusjon om at det ikke er mangel på informasjon som er utfordring for skolene, men å kunne omdanne informasjonen til handlingsrelevant kunnskap.

Materialet tyder på at samhandling mellom skolenivå og det kommuneadministrative nivå blir oppfattet som utfordrende i begge kommuner. Omorganisering i kommune B har skapt uro, til dels mistillit og de har foreløpig ikke klart å etablere nye hensiktsmessige strukturer, *så ting må gå seg til litt, og det er viktig* (rektor B). Presset på rapportering gjør at *det er vanskelig å skape de relasjonene du har lyktes med før* (enhetsleder B) (jfr. Roald og Øydvin, 2009).

Relasjonelle forhold peker seg ut som en avgjørende faktor for mangel på produktiv samhandling mellom nivåene. I teorier om organisasjonslæring (Fullan, 2001, Senge, 1999, 2006) har det kollektive perspektivet en sentral plass. I det kollektive vil faktorer som kultur og relasjoner være like gyldige for læring mellom nivå som det vil være på skolenivå.

Materialet viser avstand og mangel på forståelse mellom forvaltningsnivå, og gir liten indikasjon på læring mellom nivå slik Fullan (2014), Jøsendal m.fl. (2012) Roald (2010) og Stein og Nelson (2003) mener er en forutsetning for å lykkes med nasjonal utdanningspolitikk. Materialet bekrefter der i mot sentrale funn i delrapporten “Kunnskapsløftet - tung bær å bære” (Møller et al., 2009) der forskerne peker på svake styringssignaler og manglende gode forbindelser mellom styringsnivå, og stor variasjon i utnyttelse av kvalitetsvurderingssystemet der store kommuner ser ut til å ha kommet lengst(Aasen et al., 2012).

Kapittel 7. Oppsummering og avsluttende betraktninger.

Oppgaven setter søkelys på hva rektor gjør for å legge til rette for kvalitetsutvikling på egen skole, og hvordan skoleeier og rektor samhandler om kvalitetsutviklingsarbeidet når skolene skal nå lokale og nasjonale mål ved å utvikle seg som lærende organisasjoner. Gjennom de senere år har internasjonale forvaltningstrender også satt sitt preg på norsk skole. Kommunene har blitt ansvarliggjort som skoleeiere og det nasjonale nivået har i økende grad tatt i bruk mål-, resultat- og ansvarsstyring.

Den faglige innfallsvinkelen til hva rektor gjør som pedagogisk leder og skoleutvikler har vært organisasjonslæring med vekt på systemisk tenkning, og nyere forskning rundt kvalitetsvurdering. Målet for oppgaven har vært å utvikle kunnskap om hvordan rektor omsetter myndighetsbestillingen om kvalitetsutvikling til praksis. Det empiriske materialet bygger på individuelle intervju av en rektor og en representant for det kommuneadministrative nivå, altså skoleeier, i to forskjellige kommuner. For å få en dypere forståelse av rektors handlinger som skoleutvikler har jeg spurt om hvordan rektor utnytter støttestrukturer både innenfor og utenfor egen organisasjon.

Studiens overordnede problemstilling har denne ordlyden:

Hva gjør rektor for å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen?

På grunnlag av den overordnede problemstillingen, er det utarbeidet tre forskerspørsmål.

- * *Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?*
- * *Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?*
- * *Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?*

De empiriske funnene i studien er drøftet i relasjon til ulike teoretiske tilnærminger til kvalitet, kvalitetsvurdering og organisasjonslæring.

7.1 Hvordan utnytter rektor statlig initierte satsingsområder i kvalitetsutviklingsarbeid?

Ut fra studien kan det synes som om statlige initierte satsingsområder, som er skoleomfattende, dvs. omfatter hele personalet, og varer over flere år, støtter rektor som skoleutvikler jfr. skolebasert kompetanseutvikling. Eksterne veiledere gir rektor hjelp som systemutvikler, støttespiller og inspirator i egen organisasjon. Eksterne midler gjør at skolen får et handlingsrom og en frihet til selv å finne gode løsningene, uavhengig av kommuneøkonomi.

Studien viser også eksempel på at rektor utnytter statlig initierte satsingsområder til kulturbygging i skolen, og at kulturbygging som samlende faktor og identitet får ringvirkninger for interne skoleutviklingstiltak jfr Schein (1987) og Irgens (2012).

Det kan synes som om eksterne satsingsområder representert som kursrekker, eller fylkesvise samlinger har en mye lengre vei å gå for å vises som praksisendring i klasserommet, om de i det hele tatt blir synlige som kollektive utviklingstiltak på skolenivå. Mine funn gir derfor støtte til kritikken Nordenbo (2013) retter mot kompetansetiltakene myndighetene tilbyr for å støtte skoleeier i kvalitetsutviklingen. På den annen side ser det ut som om eksterne samlinger og kurs gir lærerne oppdatering og motivasjon for å jobbe med skoleutviklingstiltak på egen arbeidsplass, selv om veien fra ord til forpliktelse og handling kan synes lang og komplisert. Dette kan ha sammenheng med at en slik form for skoleutviklingstiltak mer tenderer mot en *opplæringsorientert* diskurs (Roald, 1999) fremfor en *prossessorientert* diskurs med fokus på kollektiv profesjonsutvikling og endring av klasseromspraksis (Fullan 2014, Levin 2012) og ikke blir satt inn i en helhet (Irgens 2007, 2013).

7.2 Hvordan bruker rektor team og teamlæring for å fremme læring i organisasjonen?

Rektorene signaliserer store grad av verdsetting og tillit til personalet, og oppfordrer til ledelsesinitiativ i organisasjonen (Indrebø, 1996, Valle, 2006, Wadel, 2006). De uttrykker i flere sammenhenger at det er personalet som kjenner på utfordringene og det er personalet som sitter med løsningene (Fullan, 2001).

Rektorene viser et stort engasjement for å få til utvikling og bruker teamarbeid for å mobilisere innsatsvilje og skape et felles ansvar for det som skjer (Indrebø 1996, Postholm 2012, Qvortrup 2012). Rektorene mener at det foregår mye erfaringsutveksling mellom kollegaer både formelt i utviklingstid, og i uformelle diskusjoner. Likevel synes det som om læring i team ikke har den ønskede effekten på skolens samlede praksis. Spørsmålet da blir om erfaringsutvekslingen mangler refleksjoner om læreprosesser (Lave et al., 2003; Lillejord, 2003; Tingleff Nielsen, 2014) Ut i fra innsamlet materiale er det vanskelig å vurdere om teamene jobber i en “familiekultur” , som innsnevrer handlingsrommet for forbedringer (Tingleff Nielsen, 2014). Der i mot viser materialet at statlige initierte satsingsområder, som har likhetstrekk med skolebasert kompetanseutvikling jfr. Bjørnsrud (2014), Nordahl (2005, 2009) og Qvortrup (2012) rammer inn og utvikler teamarbeidet på skolene.

Flere har pekt på at teamlæring er utfordrende og spesielt der praksis blir gjort til gjenstand for vurdering (Lillejord,2003,Postholm, 2012, Senge, 2002,Wadel, 2004). Skal praksisendring

bli mulig må skolen som et kollektiv ha vilje og mot til å strekkes seg ut over seg selv, i den gode saks tjeneste, nemlig bedre læring for alle (Fullan, 2001, 2014). Studien viser at det kan være mulig å komme tettere på klasseromspraksis og sette denne under lupen, ved at lærerne besøker hverandre i klasserommet med påfølgende refleksjon. Den ene skolen i studien er klar til å forsøke en slik tilnærming, der rektor er bevisst på sin rolle som tilrettelegger, støttespiller og inspirator for å realisere tiltaket (Møller et al, 2006).

7.3 Hvordan samhandler rektor og skoleeier om kvalitetsutviklingsarbeidet?

Studien er gjennomført i to små kommuner med til dels store økonomiske utfordringer. Det kommunale forvaltningsnivået som skal håndtere både det politiske nivået og skolenivå blir ivaretatt av enkeltpersoner, og fremstår som sårbart.

I begge kommuner er ansvarsdimensjonen, *accountability*, dominerende i kvalitetsvurderingsarbeidet. Roald (2010) påpeker at kapasiteten til å bruke vurderingsresultat til konstruktivt utviklingsarbeid både er avhengig av et lokalt handlingsrom og kompetansen til de som på ulike nivå er involvert i skoleutviklingen. Faktorene; knapphet på tid, mangel på møteplasser, og vanskelige relasjonelle forhold preger samarbeidet mellom nivåene. Relasjonelle forhold, grundig dokumentert i oppgavens teoridel, er helt fundamentalt i kvalitetsutviklingsarbeidet, og vil også være en avgjørende faktor for likeverdig samhandling på nivå og støtte til nivået under sentrert rundt skolens kjerneaktivitet (Stein og Nelson, 2003).

7.4 Avsluttende betraktning, og hva nå?

Med tanke på nyere forskning (Emstad, 2012, Roald, 2010,) som viser at det er vanskelig å etablere skolene som lærende organisasjoner er assosiasjonen til Ibsens Peer Gynt nærliggende: *«Ja, tenke det; ønske det; ville det med, —men gjøre det! Nei; det skjønner jeg ikke».*

I denne studien har jeg møtt rektorer og representanter fra det kommunale forvaltningsnivå. Alle er opptatt av kvalitetsutvikling, og vil det beste, men å trekke sammen synes vanskelig. Materialet gir klare indikasjoner på at kvalitetsarbeidet og det daglige læringsarbeidet forgår i to adskilte sfærer (Roald, 2010, 2012). Den kommunale kapasiteten som skoleeier virker marginal i forhold til ansvar og oppgaver som er delegert fra myndighetsnivå, og for kommunene i materialet synes det som om Kunnskapsløftet, er en tung bær å bære jfr. Møller et al (2009).

I mangel på kommunal samhandling og støtte, trer det statlige nivået frem som en aktør rektor kan lene seg til i kvalitetsutviklingsarbeidet. Det betyr at Fevolden og Lillejords (2005) vurdering: ”En ikke så usannsynlig antagelse er at de som mest har bruk for å endre praksis også er de som har minst forutsetning for å bruke systemet” (s. 69), har like stor gyldighet på kommunenivå som på skolenivå. Da er det bekymringsfullt at det i St. melding nr. 20 *På rett vei* (2012-2013) skisseres “mer av det samme” som veiledningsmateriell, kursrekker og stoff på direktoratets nettside, til tross for at følgeforskning viser at denne støtten verken er forskningsbasert eller tilstrekkelig for å få til nødvendig endring og utvikling (Nordenbo, 2013). Meldingen løfter også frem skolebasert kompetanseutvikling, og dette synes som en mer farbar vei å gå. Dette er en vei som inkluderer hele skolen og som gir både strukturell og kulturell støtte (Bjørnsrud, 2005, 2014; Bjørnsrud & Nilsen, 2011; Nordahl, 2005; Nordahl et al., 2009).

Denne studien har gitt meg som skoleleder noe å tenke på. Hva skal til for å etablere infrastruktur for støtte som tar utgangspunkt i skolenes behov (Levin, 2008 i Jøsendal et al., 2012)? Mye av forskningen og det som er publisert har utgangspunkt fra andre land med en annen tradisjon og kontekst enn den norske, og ofte med store regioner som bakgrunn eks. Ontario i Canada omtalt av (Fullan & Sandengen, 2014; Levin, 2012). I norsk sammenheng er Knut Roalds (2010) doktorgradsarbeid om organisasjonslæringsprosesser mellom skole og kommune i arbeid med kvalitetsvurdering det nærmeste. Denne oppgaven har derfor mange referansepunkter til hans arbeid. Roald har tatt utgangspunkt i større kommuner som har vært spesielt interessert i bruk av kvalitetsvurdering og utvikling av et system rundt dette. Jeg ser derfor behov for mer kunnskap om hvordan mindre kommuner kan håndtere desentraliseringslogikken, og om interkommunalt samarbeid kan være en vei å gå for å styrke kommunene som skoleeiere. Dilemmaet med en aktiv stat og lokalt handlingsrom, er påpekt av flere, samtidig viser denne studien at lokalt handlingsrom er minimalt om ikke kommunen har kapasitet til å utnytte det.

Litteraturliste:

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Aasen, P., & Møller, J. (2012). Kunnskapsløftet som styringsform - et løft eller et løfte? (Sluttkonferansen, kunnskapsløftet). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/konferanser/1005%20Aasen%20EvaKL%20Avslutningskonferansen.%202012.ppt> nettsted:
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? : forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf?epslanguage=no nettsted:
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerearbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G., Deal, T. E., & Thorbjørnsen, K. M. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dale, E. L., & Høy Hansen, I. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Dalen, M. (2004a). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2004b). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Eggen, N. A., & Nyrønning, S. M. (1999). *Godfoten: samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Eidsvåg, I. (2004). *Menneske først!* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Elmore, R. F. (2012). Utdanningspolitikk er problemet - og annen hardt tilkjempet innsikt. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: kommuneforlaget.
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering: en kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena* (B. 2012:308). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforl.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. I K. T & Å. K (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 179-198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. (s. S.[21]-41). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Haug, P., & Monsen, L. (2002). *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Indrebø, A. M. (1996). Skoleleder. drivkraft eller bremsekloss. *Sætrykk Høgskolen i Lillehammer, 8/1996*.
- Indrebø, A. M. (2001). *Collaborative evaluation - learning process or symbolic action?: a longitudinal case study exploring the consequences of participation in an organisational self-evaluation process* (B. nr 80/2001). Lillehammer: Høgskolen.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring IM. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Irgens, E. J. (2013). Skolebasert kompetanseutvikling hvordan kan skoler og ikke bare enkeltlærere lære? Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/56712/1%20samling/Eirik%20Irgens%20-%20kollektive%20skoleutviklingsprosesser.pdf> nettsted:
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforl.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (B. St.melding nr. 19 (2003-2004)). Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring* (B. nr 30(2003-2004)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (B. 31 (2007-2008)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* (B. 20(2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring* (B. St. meld. nr. 19 (2009-2010)). Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., Wenger, E., Lave, J., Wenger, E., Wenger, E., Lave, J., . . . Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Levin, B. (2012). Introduction to "How to Change 5000 Schools". I J. S. Jøsendal, Langfeldt, Gjert, Roald, Knut (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet?: om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managementaliteten" og "den bevegelige mosaikken" (s. S. 76-95). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Lillejord, S., & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling (s. 148-164). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon : en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.

- Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L., & Aasland, B. (2009). *Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Moos, L. (2006). *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter: et dansk-norsk aksjonsforskningsprosjekt* (B. 1-2006). Tromsø: Eureka forl.
- Myhre, H. (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen: en kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler* (B. 2010:113). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet - tung bær å bære?: underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. *42/2009*, 209 s. : digital, PDF-fil. Hentet fra
- Møller, J., Sivesind, K., Aas, M., & Skedsmo, G. (2006a). *Skolelederundersøkelsen 2005: om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen* (B. 1/2006). Oslo: Instituttet.
- Møller, J., Sivesind, K., Aas, M., & Skedsmo, G. (2006b). *Skolelederundersøkelsen 2005: om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen* (B. 1/2006). Oslo: Instituttet.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (B. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Ottosen, A. L. (2009). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008* (B. nr. 5-2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole CY - København.
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Synteserapport%20Nordenbo%20Endelig.pdf> nettsted:
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring: delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. res. 5. oktober 2001: avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14. juni 2002* (B. 2002:10). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- NOU. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle* (B. 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Nyhus, L. (2009). *Kvalitet i skolen - og det betyr...?: noen refleksjoner om kvalitetsbegrepet* (s. S. 59-75). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Qvortrup, L., Hemmer, K. J., & Nordahl, T. A. H. O. (2012). *Skoleledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. [Bergen]: Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Roald, K., Andreassen, R. A., & Ekholm, M. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf?epslanguage=no nettsted:

- Roald, K., & Øydvin, A. (2006). Skolevurdering for læring: korleis skape gode koplingar mellom lokale og nasjonale vurderingssystem? (s. s. 175-204). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Salvanes, K. G. (2008). *Veien mot kunnskapslandet: utfordringer for det norske utdanningssystemet* (B. nr. 01/08). Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning.
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forl.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. [Oslo]: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn: om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn (s. S. [51]-73). Oslo: Universitetsforl.
- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 25, No. 4, Special Issue on Educational Leadership*, 423-448. Hentet fra
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget : vurdering basert på tillit*. <Oslo>: Gyldendal.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv: skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Tingleff Nielsen, L. (2014). Teamsamarbejde – hvordan samarbejder teamet om elevernes læring ? Hentet fra <http://alinea.dk/kurser/konferencer/~media/Files/Downloads/Alinea/Materialekursusoplæg/Teamarbejde ved Lise Tingleff.ashx> nettsted:
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Læringsmiljø (nettside). *Tilgjengelig* <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Skolebasert kompetanseutvikling. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/> nettsted:
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. C. (2006). Om å lede seg selv sammen med andre. *Selvledelse i medarbeidersamhandling. Sosiologi i dag, 1-2006(36)*, 59-77.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wåle, Å. V. (2010). *Kvalitetsforbedring i skolen : økt kompetanse og vurderingspraksis*. Oslo: Å.V. Wåle.

Vedlegg I. Informasjonsskriv til informanter.

Hei.

Viser til tidligere samtaler om å gjennomføre et intervju i forbindelse mastergrad i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse ved Høgskolen i Vestfold. Oppgavens tema er rektor som veiviser og tilrettelegger for skolens utviklingsarbeid.

I St.meld.nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003), presiseres behovet for å utvikle skolen som lærende organisasjon for å møte et samfunn i endring og for å realisere prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering.

I min oppgave ønsker jeg å se nærmere på hvilke erfaringer rektor har med å utvikle skolen til en lærende organisasjon, hva som etter rektors mening påvirker utviklingen og hvordan han/hun opplever å lede arbeidet. Jeg vil også se på hvordan rektor og skoleeier samhandler i denne prosessen. Dette kan være av interesse for andre skoleledere, meg selv inkludert, å se hvordan rektorer oppfatter rollen sin som organisasjonsutvikler og hvilken plass skoleeier har i dette.

Jeg vil bruke intervju som metode for datainnsamling. Jeg har taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Alle personopplysninger vil bli anonymisert og informasjon vil bli behandlet i henhold til lovverket for personopplysninger. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for å sikre at jeg ikke går glipp av viktig informasjon. Opptaket slettes etter at intervjuene er ferdigbehandlet, senest 15. juni 2014. Deltagelsen i denne undersøkelsen er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke deg fra intervjuet dersom du ønsker det. Du som informant vil få mulighet til å se datamaterialet du har bidratt med.

Min veileder ved Høgskolen i Vestfold, fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, er Halvor Bjørnsrud

E-post: halvor.bjornsrud@hive.no

På forhånd takk!

Hilsen

Trine Lise Bergum, rektor Sønedeled skole

E-post: trine.bergum@risor.kommune.no

Telefon: 41571958

Vedlegg 2. Intervjuguide.

Intervju med rektor

1. Innledning
Hensikt med oppgaven, konfidensialitet, anonymisering, tilbakemelding / bearbeiding / godkjenning, sletting.
2. Oppvarming.
Bakgrunn informant som skoleleder
3. Kan du si litt om hvilke utviklingsarbeid skolen er engasjert i?
 - Bakgrunn for valg av områder
 - Omfang og deltagelse
 - Arbeidsmåter
4. Kan du fortelle om erfaringer du har gjort med å lede skolens utviklingsarbeid?
 - Eget engasjement i arbeidet
 - Felles mål / visjon
 - Tilrettelegging av prosess
 - Direkte/ indirekte ledelse, fordeling av ledelse
 - Motivasjon, er alle med?
 - Håndtering av motstand?
 - Oppfølging av individ og prosess (tilbakemeldinger)
 - Forventninger individuelt, kollektivt
 - Bruk av resultatindikatorer?
 - Betydning for undervisning og læring?
5. Kan du fortelle om hvordan du oppfatter skoleeiers rolle i utviklingsarbeidet?
 - Forventninger, støtte, engasjement
6. Oppsummering.
 - Kort gjennomgang av innholdet, hva jeg har oppfattet.
 - Noe som informant ønsker å presisere, legge til?

Intervju med skoleeier.

1. Innledning

Hensikt med oppgaven, konfidensialitet, anonymisering, tilbakemelding / bearbeiding / godkjenning, sletting.

2. Oppvarming.

Bakgrunn informant som skolefaglig ansvarlig

3. Kan du si litt om hvilke utviklingsarbeid skolene er engasjert i?

- Hvordan være oppdatert?
- Hva vet du om bakgrunn, prosesser, oppfølging, resultat?

4. Kan du fortelle om hvilke tanker, opplevelser og erfaringer du har om din rolle i skolens utviklingsarbeid?

- Eget engasjement
- Forventninger
- Oppfølging av skolen, rektor
- Kommunikasjon, samhandling mellom nivåene.

5. Oppsummering.

- Kort gjennomgang av innholdet, hva jeg har oppfattet.
- Noe som informant ønsker å presisere, legge til?