

# Skoleforbedring i spennet mellom ytre og indre ansvarliggjøringsystemer

*En undersøkende studie på bakgrunn av  
intervju med fylkesdirektør og tre rektorer i  
videregående skoler i Akershus.*

Per-Arne Brunvoll



Masteroppgave i utdanningsledelse  
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

# Skoleforbedring i spennet mellom ytre og indre ansvarliggjøringsystemer

*En undersøkende studie på bakgrunn av intervju med fylkesdirektør og tre rektorer i videregående skoler i Akershus.*

Per-Arne Brunvoll

Masteroppgave i utdanningsledelse  
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

© Forfatter

År: 2012

Tittel: Skoleforbedring i spennet mellom ytre og indre ansvarliggjøringsystemer

Forfatter: Per-Arne Brunvoll

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

Trykk: Trykkeriet, Akershus fylkeskommune

# Sammendrag

Oppgaven har som intensjon å undersøke hvordan rektorer i de videregående skolene i Akershus opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring knyttet til arbeidet med skoleforbedring. På bakgrunn av et foreliggende datamateriale fra den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen og gjennom intervjuer av fylkesdirektøren for videregående opplæring og tre rektorer i videregående skoler i Akershus fylkeskommune utforsker jeg hvordan disse aktørene ser på og stiller seg til ansvarsstyringens konsekvenser og implikasjoner.

Ut fra en kvantitativ analyse påvises sterk statistisk korrelasjon mellom to sumskårvariabler fra den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen som fanger opp skolenes tilrettelegging for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring. Derimot finnes det ingen statistiske forskjeller mellom grupper av skoler med hensyn til elevens tilbakemeldinger på lærernes vurderingspraksis. Forskjellen er større innenfor enn mellom disse gruppene av videregående skoler.

Ut fra en kvalitativ analyse av de fire intervjuene og sammenholdning av disse, viser utsagnene fra de tre rektorene at de opplever styringssignalene fra skoleeier som tydelige. Skoleeiers ansvarssystem åpner likevel opp for ulik fortolkning, forståelse og praksis. Det er i stor grad opp til rektor selv å velge hvordan arbeidet med kvalitetsvurdering og skoleforbedring skal legges opp. I dette ligger det en fare for at skolene kan utvikle seg for mye i forskjellige retninger slik at tilbudet til elevene kan bli for ulikt. Men ansvarsstyringssystemet gir også nødvendig handlingsrom slik at rektor selv kan utvikle skolens praksis ut fra skolens egne forutsetninger. En viktig implikasjon for skoleeiers styring kan være å ta lærdom av prosesser og samarbeidskonstellasjoner og trekke nye temaer og aktører inn i arbeidsformer og møtearenaer som har vist seg produktive med tanke på arbeidet med skoleforbedring.

# Forord

Denne masteroppgaven setter sluttstreken for noen lærerike år med erfaringsbasert masterstudium i utdanningsledelse. Studiet har gitt meg mye nyttig kunnskap og kompetanse som jeg direkte har kunnet anvende inn i mitt daglige virke og arbeid for skoleeier.

Utdanningen har ikke bare styrket forståelsen min for komplekse sammenhenger, men også gitt dypere innsikt i de utdannings- og styringsutfordringer som jeg har studert og til daglig står overfor og er en del av. Denne innsikt har igjen bidratt til nye måter å tenke på og fått meg til å se nye innfallsvinkler i arbeidet med krevende utviklingsoppgaver og -prosesser innenfor skoleforbedringsfeltet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har av ulike grunner blitt svært intensivt og utfordrende, men det har vært interessant å utvikle et vitenskapelig arbeid på dette nivået, på et felt med stor kompleksitet. Styring av utdanning er et område med stort behov for mer kunnskapsutvikling og jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag inn denne sammenheng. Det er behov for at utdanningssektoren utvikler en stadig mer forsknings- og kunnskapsbasert styringspraksis.

Stor takk til veileder Eyvind Elstad for konstruktive forovermeldinger og hjelp til bruk av relevant teori, samt gode avveininger av hvilke prioriteringer som måtte til i en hektisk slutfase. Takk også til gode kollegaer som har gitt innspill underveis gjennom nyttige kommentarer og ikke minst til Hilde Karin Kløvfjell som har tilrettelagt for at jeg kunne gjennomføre dette. Takk også til mine aller kjæreste som nå skal få tilbake all den oppmerksomheten som de fortjener!

Skedsmokorset, den 12. mai 2012

Per-Arne Brunvoll

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
2	Teori .....	5
2.1	Styringsmodeller i lys av ulike typer ansvarliggjøring.....	5
2.1.1	Selvstyremodell og profesjonell accountability .....	7
2.1.2	Hierarkisk modell og hierarkisk accountability .....	8
2.1.3	Rasjonell målmodell og økonomisk accountability .....	9
2.1.4	Åpen systemmodell og deltaker accountability .....	10
2.2	Teori om organisasjonslæring .....	11
2.3	Kvalitetsvurderingsverktøyet Common Assessment Framework (CAF).....	12
2.4	Teori om ansvarstyring .....	13
3	Metode.....	16
3.1.1	Forskningsdesign.....	16
3.1.2	Valg av metoder .....	18
4	Presentasjon av empirisk materiale .....	20
4.1	Bakgrunnsvariabler.....	21
4.1.1	Skoleeier.....	21
4.1.2	Skolene som de tre rektorene leder .....	23
4.2	Kvantitative variabler .....	26
4.2.1	Kvalitetsundersøkelsen og omtale av data .....	27
4.2.2	Analyse og tolkning av statistiske sammenhenger.....	29
4.2.3	Oppsummering av kvantitative funn .....	37
4.2.4	Validitet og reliabilitet .....	38
4.3	Kvalitative variabler .....	40
4.3.1	Skoleforbedring i et hierarkisk perspektiv .....	40
4.3.2	skoleforbedring i et profesjonsperspektiv .....	50
4.3.3	Skoleforbedring i et deltaker- og åpent systemperspektiv .....	58
4.3.4	Sammenfatning av kvalitativ analysedel.....	62
4.3.5	Validitet og reliabilitet .....	63
5	Drøfting av resultater .....	65
5.1	Implikasjoner for skoleeiers ansvarstyring .....	69
6	Konklusjon .....	72

Litteraturliste .....	75
Vedlegg .....	78
Figur 1: Fire visjoner eller idealtyper (Tilpasset etter Olsen, 2005). .....	6
Tabell 1: Noen karakteristiske forskjeller mellom Skole A, Skole B og Skole C .....	26
Diagram 1 og 2: Histogram <i>pedagogisk arenaer 2012</i> og <i>kompetanse 2012</i> . Lærere.....	29
Diagram 3: Korrelasjon pedagogiske arenaer 2012 og kompetanse 2012. Lærere.....	30
Diagram 4: Korrelasjon pedagogiske arenaer 2009 og pedagogiske arenaer 2012 .....	31
Diagram 5: Pedagogisk arenaer 2009 – 2012. Skole A, B og C .....	33
Diagram 6: Kompetanse 2009 – 2012. Skole A, B og C .....	33
Tabell 2: Korrelasjoner <i>pedagogiske arenaer 2012</i> - Lærere og andre variabler - Elever .....	34
Tabell 3: Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier 2012 – Gruppe gj.snitt	35
Tabell 4: ANOVA – Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier 2012.....	36
Diagram 7: Differanse eksamens- og standpunktkarakter skoleåret 2010-11.....	37
Tabell 5: Oversikt over protokollpunkter for 15 videregående skoler i AFK.....	45

# 1 Introduksjon

«Ja, ordfører, dette er en gladsak!» Med disse innledende ordene fra talerstolen satte lederen for hovedutvalg for utdanning og kompetanse (Akershus fylkeskommune, 2010) et slags endelig punktum for dragkampen mellom posisjonen på den ene siden og opposisjonen, fagadministrasjonen, elevorganisasjonen og lærerorganisasjonene på den andre. Den 17. juni 2010 vedtok flertallet i Fylkestinget i Akershus fylkeskommune at det skulle gjennomføres årlige undervisningsevalueringer i de videregående skolene. Striden dreide seg ikke om elevene skulle ha anledning til å vurdere undervisningen. Det var det enighet om. Uenigheten gikk på hvorvidt "Oslo-modellen" for elektronisk evaluering av lærere skulle være retningsgivende eller om det i stedet skulle være en annerledes ordning med regelmessige samtaler mellom lærer og elever.

Vedtaket faller inn i en større nasjonal og internasjonal trend, hvor oppmerksomheten til politikerne rettes mot accountability for å finne svaret på utfordringen med å få til forbedringsprosesser i skolens praksis (Langfeldt, 2008 a: 11). I dette ligger det forventninger om at det vil skje utvikling i skolen dersom skolens aktører holdes ansvarlig for resultater som oppnås. Målinger og tester er verktøyene som benyttes for å holde elevresultater opp mot ønsket kvalitet i skolen. I norsk sammenheng rammer NOU 2003: 16 *I første rekke* dette kvalitetsbegrepet inn i tre kvalitetsområder; struktur-, prosess- og resultatkvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Med St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* og den skolepolitiske reformen Kunnskapsløftet kom ansvarsstyring inn på nasjonalt nivå i styringen av utdanningen, i tillegg til resultat- og målstyringen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Staten styrer fortsatt gjennom de mer tradisjonelle styringsverktøyene, særlig med vekt på de nye læreplanmålene (LK06). Men ansvarsstyringen er med på å forskyve tyngdepunktet mellom styringsverktøyene innbyrdes (Langfeldt, 2008 b: 66). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som er under oppbygging, sammen med statlig tilsyn, gir løpende informasjon tilbake til myndighetene og alle andre om tilstanden i skolen. Mediene omtaler også resultater fra kvalitetsmålinger og bidrar således til å stille utdanningspolitikere og administratorer til ansvar for dårlige resultater (Elstad, 2009). Tilsvarende offentliggjøring skjer nå også i stadig større utstrekning på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, blant annet i form av årlige tilstandsrapporter. Skoleresultater fra undervisningsevalueringen i Akershus fylkeskommune blir for eksempel

offentliggjort fra og med våren 2012 (Akershus fylkeskommune, 2012). Det nye er med andre ord at offentliggjøring av ulike målinger og tester utsetter skoleeier, skolene og lærerne for ulike ansvarliggjøringsmekanismer i arbeidet med å bedre elevenes læringsutbytte.

En slik ansvarsstyring av utdanningen forutsetter samtidig at underliggende nivåer og lærerprofesjonen lokalt har handlefrihet eller autonomi knyttet til endring av praksis (Langfeldt & Hopmann, 2008). I slike endringsprosesser må resultater fra ulike målinger og tester bearbeides og fortolkes for å gi retning i arbeidet på de ulike nivåene i utdanningssystemet. St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* stiller i denne sammenhengen forventninger til skoler som lærende organisasjoner, hvor «*alle må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Skoleeier, i hovedsak kommuner og fylkeskommuner, har på sin side fått et direkte ansvar for at kvaliteten på opplæringen holder mål og sikre at elevenes rettigheter i opplæringslov og forskrifter blir ivaretatt. Skoleeier er pålagt å etablere systemer for kvalitetsvurdering og «*har ansvar for å gripe inn dersom det avdekkes dersom det avdekkes regelbrudd, og sørge for eventuelle økonomiske, organisatoriske eller personell- eller kompetansemessige endringer*», slik dette understrekes i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Skoleeiers oppfølging av skolenes resultater skjer blant annet gjennom styringsdialog med virksomhetene. Et viktig spørsmål er hvilke implikasjoner stadig bredere offentliggjøring av målinger og elevresultater får for skoleeiers oppfølging av skolene.

Dermed er anslaget for denne studien gitt. Jeg vil undersøke hvordan øverste fylkeskommunale fagsjef og tre rektorer beskriver arbeidet med kvalitetsvurdering i videregående skoler i Akershus fylkeskommune. Studien kan således være et bidrag til bedre å forstå de utfordringer som knytter seg til arbeidet med å forbedre skolen i fylker av typen som Akershus er representativ for, når aktørene som ansvarsstyringen berører står i spenn mellom ytre- og indre ansvarliggjøringsystemer.

Studien er basert på en kvalitativ undersøkelse som brukes til å gå i dybden på tre typer skolecases. Gjennom intervjuer av rektorer ved tre videregående skoler av fylkesdirektøren for videregående opplæring i Akershus fylkeskommune vil jeg utforske hvordan aktørene ser



på og stiller seg til ansvarsstyringens konsekvenser og implikasjoner. Problemstillingen min er:

- *Hvordan opplever og forholder rektorer i videregående skoler i Akershus fylkeskommune seg til skoleeiers ansvarsstyring?*

Dette ses på bakgrunn av fylkesdirektørens styringsstrategier for kvalitetsutvikling for videregående skoler i Akershus fylkeskommune. Dermed vil kartlegging av fylkesdirektørens strategier også være en del av denne masteroppgavens innhold. I tillegg ønsker jeg å undersøke om det er noen forskjeller mellom de videregående skolene med tanke på tilrettelegging for kollektive læringsprosesser eller organisasjonslæring. Jeg har derfor plukket ut tre rektorer som jeg mener representerer ulike grupper knyttet til en inndeling av de videregående skolene i en glidende overgang mellom kollektivt versus ikke kollektivt orienterte skoler. Denne utplukkingen av skolecasene er basert på en kvantitativ analyse.

Forskningsspørsmålene omhandler det handlingsrommet som ulike typer indre og ytre ansvarliggjøringssystemer opererer innenfor og som bidrar til å endre betingelsene for skolenes forbedringsarbeid:

- *I hvilken grad utnytter videregående skoler i Akershus handlingsrommet sitt med tanke på organisasjonslæring?*
- *Hva kjennetegner arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen, mellom skoler og mellom rektor og skoleeier?*
- *Hvilke implikasjoner kan offentliggjøring av målinger og tester tenkes å ha for skoleeiers videre oppfølging av virksomhetene?*

Det er særlig to andre masteroppgaver som har sett nærmere på styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. Den ene fokuserer på lederavtalene, mens den andre sammenligner styringen i Oslo og Akershus fylkeskommune. Felles for de to masterstudiene er at de peker på vesentlige utfordringer ved måten skoleeier i AFK utøver styringen på. Rektorer som ikke følger opp fylkeskommunale styringsdokumenter risikerer svært lite eller ingen ting, hevdes det i den ene masteroppgaven (Jacobsen og Lund, 2008: 102).

Desentralisert styring gir stort handlingsrom lokalt, men kan også føre til at skolene utvikler seg i ulike retninger alt etter kompetanse i ledelsen og vektlegging av satsningsområder,

advarer den andre (Colbjørnsen 2008: 91). En styring som ikke samler skolene om en felles pedagogisk utvikling, vil samtidig gjøre arbeidet som rektor enda mer krevende (Colbjørnsen, 2011: 115). Gitt at en slik svak styring er tilfellet, blir hypotesen min at de tre skolelederne som intervjues i denne undersøkelsen også opplever og forholder seg forskjellig til skoleeiers ytre og indre ansvarsstyringssystemer. Slik kan denne masteroppgaven bidra med ny kunnskap i forhold til disse to tidligere masteroppgavene.

For å belyse problemstillingen, undersøke forskningsspørsmålene og teste hypotesen vil jeg i andre del av denne studien først presentere og gjøre rede for det teoretiske rammeverket som seinere vil bli brukt til å analysere de intervjuene som ligger til grunn for denne undersøkelsen av det forbedringsarbeidet som skjer på skolene. Forskjellige styringsmodeller sett i lys av ytre og indre ansvarliggjøringssystemer vil stå sentralt i denne sammenhengen. Tendenser til sterkere statlige styring i løpet av relativ kort tid, vitner om et styringssystem i bevegelse og at ulike styringsmodeller lever side om side. Utviklingen innenfor det teoretiske organisasjonslæringsfeltet og teori om ansvarsstyring vil deretter bli presentert og gjort rede for.

I den tredje delen redegjør jeg for undersøkelsesdesign og metoder. Videre beskriver jeg i den fjerde delen de variablene som jeg benytter i denne studien. Skoleeier og de tre skolene ved rektorene representerer bakgrunnsvariablene. Variabler knyttet til skolenes tilrettelegging for organisasjonslæring utgjør de kvantitative variablene og intervjuer med fylkesdirektøren og tre skoleledere strukturert på bakgrunn av ulike typer ansvarliggjøring utgjør de kvalitative variablene. Her diskuterer jeg også egen rolle og temaer knyttet opp mot reliabilitet og validitet. Studien avsluttes med en drøfting av om vi på et empirisk grunnlag finner resultatbasert hierarkisk ansvarliggjøring i kombinasjon med profesjonell utviklet ansvarliggjøring innenfor styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune og hvilke implikasjoner dette kan ha for skoleeiers tilrettelegging for endring og oppfølging av praksis. Siste og sjette del ender opp med en konklusjon.

## 2 Teori

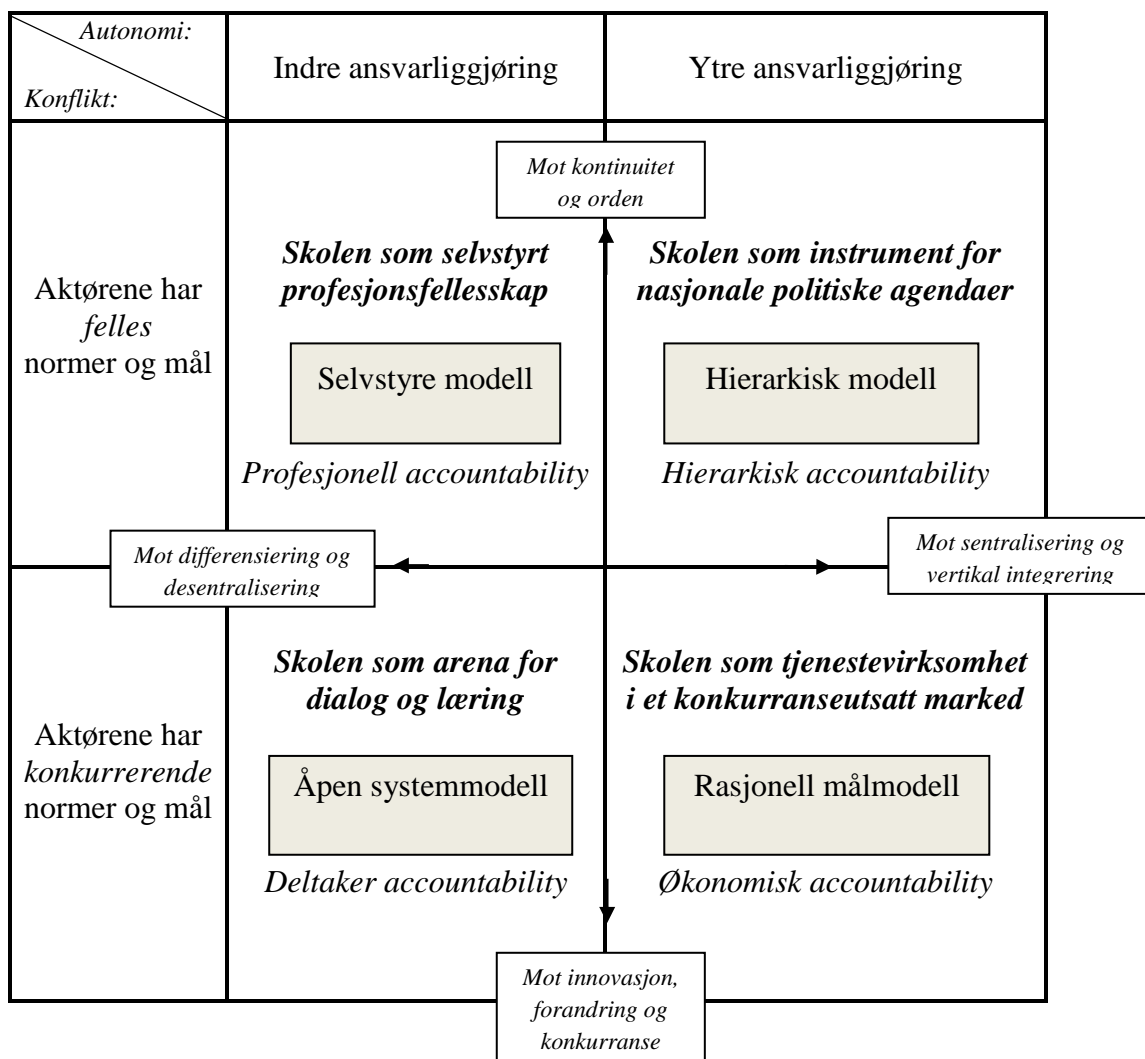
I denne teoridelen redegjør jeg først for det analytiske rammeverket som jeg senere skal bruke i forbindelse med tolkning og vurdering av den ansvarsstyringen som informantene i denne undersøkelsen hver for seg og samlet beskriver. Med utgangspunkt i *et prestasjonsorientert styringssystem* (Fevolden og Lillejord 2005) og gjennom en tillempning av en modell som angir *fire visjoner for utdanning* (Johan P. Olsen 2005) ser jeg nærmere på hvilke ansvarliggjøringssystemer som kan knyttes sammen med ulike styringsmodeller. Jeg fortsetter med å gjengi utviklingen innenfor teorier om organisasjonslæring og viser til Knut Roald (2010) sin distinksjon mellom usystematisk, systematisk og systemisk tilnærming til kvalitetsvurdering, for så kort å omtale kvalitetsverktøyet som skoleeier tilbyr de videregående skolene. Denne andre delen avrunder jeg med å beskrive relevant teori om ansvarsstyring. Utvalg av teori er gjort på bakgrunn av ønske om å gå i dybden og for bedre å forstå, tolke og forklare utsagnene til informantene i denne undersøkelsen med hensyn til ytre og indre ansvarliggjøringssystemer.

### 2.1 Styringsmodeller i lys av ulike typer ansvarliggjøring

Framstillinger av styringssystemer i utdanningen tar gjerne utgangspunkt i grad av integrasjon langs en dimensjon og grad av autonomi langs en annen dimensjon. To eksempler er *prestasjonsorientert styringssystem* framstilt ved hjelp av aksene sentralisering / desentralisering og stabilitet / fleksibilitet (Fevolden og Lillejord 2005: 120-124) og *refleksiv ledelsesmodell*, hvor aksene kontroll / utvikling og ansvarlighet / ansvarliggjøring utgjør et analytisk rammeverk for å kunne observere forskjellige ”overveielser som inngår i ledelse og evaluering av skole og utdanning” (Afazar, Skedsmo, Sivesind 2006: 215). Styrken til tilnærmingen som ligger til grunn for *det prestasjonsorienterte styringssystemet* er den enkle typologisering og beskrivelsen av fire idealtypiske styringsmodeller som til sammen kan sies å beskrive ulike sider ved dagens styringssystem; -hierarkisk modell, -rasjonell modell, -åpen systemmodell og -selvstyremodell. For mitt formål er kanskje en svakhet ved dette styringskartet at det ikke godt nok får fram de ulike ansvarsdimensjonene som ligger i den nye accountability- eller ansvarliggjøringstrenden som har kommet inn i styringen av utdanningen. Det gjør derimot tilnærmingen som ligger til grunn for *den refleksive*

*ledelsesmodellen*, hvor nettopp aksene ansvarlighet / ansvarliggjøring eksplisitt utgjør en av dimensjonene i denne modellen. Ulempen i min sammenheng er at den ikke tilstrekkelig fanger opp ulike typer ansvarliggjøringsmekanismer knyttet til skolen som organisasjon.

For å beskrive dagens styringssystem ut i fra et ansvarsperspektiv, velger jeg derfor i stedet å ta utgangspunkt i *det prestasjonsorienterte styringssystemet* som er omtalt ovenfor og innpasse denne i en modell utviklet av Johan P. Olsen (2005: 9), som framstiller *fire visjoner* knyttet til institusjonell autonomi og ellers gunstige betingelser for endring. Siktemålet er å få fram at styring er en dynamisk størrelse og at ulike styringselementer og ansvarliggjøringsmekanismer gjerne lever side om side:



Figur 1: Fire visjoner eller idealtyper (Tilpasset etter Olsen, 2005).

### 2.1.1 Selvstyremodell og profesjonell accountability

I sin mest ideelle form omhandler *skolen som selvstyrt profesjonsfelleskap* at den enkelte skole og lærer lokalt avgjør hvilke spørsmål som er viktige og selv bestemmer i viktige saker som angår skole og undervisning. Denne institusjonelle og individuelle autonomien legitimeres eller aksepteres av det øvrige samfunnet på bakgrunn av anerkjent, vitenskapsorientert utdanning og yrkesutøvelse innenfor en forpliktende yrkesetikk (Karlsen 2002: 91). Erling Lars Dahle (1997) forbinder i denne sammenhengen profesjonell lærerkompetanse med forskjellige praksiskontekster knyttet til tre kompetansenivåer (K 1, K 2 og K 3). Det første kompetansenivået K 1 omhandler innsikt, handlingsdyktighet og ansvar som knytter seg til gjennomføringen av selve undervisningen og den umiddelbare deltakelsen i skolesamfunnet. Relasjonen mellom lærer og elev basert på en forståelsesorientert kommunikasjonskompetanse hos læreren utgjør praksiskonteksten her. Neste kompetansenivå K 2 dreier seg om planlegging og vurdering av undervisningen og deltakelse i å videreutvikle og (med-)skape skolesamfunnet i dialog med kolleger. Det tredje kompetansenivået K 3 gjelder refleksjoner og argumentative dialoger mellom kolleger rundt gjennomføringen og skapingen av skolesamfunnet ut fra en profesjonskompetanse som gjør lærere i stand til å konstruere og kommunisere i teori (ibid.: 137-138).

Mange har påpekt at lærere som yrkesgruppe mangler et profesjonsfelleskap og profesjonsorientering. Hargreaves (1997) vektlegger for eksempel at lærere i forhold til andre profesjonsgrupper, som også til daglig står overfor vanskelige og komplekse avgjørelser, verken trekker forskning eller annen kunnskapsbaserte kilder inn i vurderingen eller videreutviklingen av egen praksis:

*“Practicing doctors and teachers are applied professionals [...] Doctors and teachers are similar in that they make decisions involving complex judgements. Many doctors draw upon research about the effects of their practice to inform and improve their decisions; most teachers do not, and this is a difference.”*

Erling Lars Dahle (1997) tok selv til orde for at det ikke er utviklet noen felles yrkesidentitet som utdanningsarbeidere, som i denne sammenhengen også omfatter rektorer og utdanningsbyråkrater eller -administratorer. Utdanningssystemet som helhet bærer preg av sterk oppsplitting i lokale og mer administrative delsystemer, som mangler et felles pedagogisk språk og derfor heller ikke klarer å mobilisere noe kollektivt ansvar for kvalitet i utdanningen, nærmere bestemt «*det å livnære elevenes læringsprosesser*» (ibid.: 163).

*Skolen som selvstyrt profesjonsfellesskap* innbefatter i alle tilfeller tanken om indre ansvarliggjøringsmekanismer eller profesjonell accountability innenfor lærergrupper, som fungerer og reagerer som en profesjon gjennom felles normer og mål ut fra kodifisert kunnskap om den beste yrkespraksisen (Elstad, 2011). Et viktig spørsmål for min studie er om rektorene i denne undersøkelsen legger til rette for at ulike målinger eller andre tilbakemeldinger kan danne utgangspunkt for felles refleksjon og egenutvikling som ledd i profesjonell utvikling.

Ut i fra Johan P. Olsen sin modell vil kilder til endring av lærernes yrkespraksis være dynamikken som skjer innenfor utviklingen av den kunnskapsbaserte forskningen, sammen med refortolkning av skolesamfunnet eller den institusjonelle identiteten. Omfattende eller hurtige endringer skjer bare dersom det oppstår omfattende kriser i utøvelse av yrkespraksisen, for eksempel i form av vedvarende dårlige resultater på nasjonale eller internasjonale tester. I lys av selvstyremodellen kan vi utvide dette perspektivet til også å gjelde kommune- og skoleeiernivået i form av økt frihet til lokalforvaltningen gjennom statlig rammefinansiering og selvbestemmelse over egen organisering. Dette er samtidig en styringsmodell som er mindre mottakelig for impulser utenifra (Fevolden og Lillejord 2005).

### **2.1.2 Hierarkisk modell og hierarkisk accountability**

Det motsatte vil være tilfellet når det gjelder forestillingen om *skolen som instrument for nasjonale politiske agendaer*. Endringer skjer ut fra politiske beslutninger og prioriteringer på bakgrunn av valgresultater, koalisjoner som dannes eller oppløses, eller endringer i politisk lederskap (Olsen 2005: 9). Men i sin reneste form er dette et utdanningssystem som kjennetegnes av sentralisering og regulering. Dette er den klassiske byråkratimodellen, hvor lovendringer eller omlegginger av rutiner kanaliseres videre nedover den hierarkiske styringslinjen (Fevolden og Lillejord 2005). Omleggingen i styringen av utdanningen i årene rundt 1990 innebar imidlertid en desentralisering av myndighet ut fra et generelt ønske om å styrke lokaldemokratiet, det vil si gjennom økt selvstyre for kommuner og fylkeskommuner. Kunnskapsløftet som utdannings- og styringsreform fulgte samme myndighetsdelegerende utviklingslinje. Reformen ble introdusert som et paradigmeskifte med stor vekt på lokal frihet blant annet når det gjaldt metoder, organisasjonsformer og læremidler. Kommuner og fylkeskommuner har på sin side fått styrket rollen sin som skoleeier. Den direkte

styringslinjen mellom sentrale skolemyndigheter og virksomheten i skolen kan i en viss forstand sies å ha blitt svekket som følge av dette.

Gjert Langfeldt (2008 c) anfører i denne sammenhengen at ansvarsstyring innebærer en logikk som tvert om forsterker en hierarkisk relasjon: «*Staten krever at skoleeier [...] har ansvar for kvaliteten i skolen (strukturegenskaper, prosesser og resultater) og at det finnes systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok. Skolen står her til ansvar overfor skoleeier. Læreren står til ansvar overfor skoleledelsen.*» (ibid.: 60). Sentral kontroll med selvstyring er dermed et viktig element i den nasjonale og indirekte styringen av utdanningen i dag. Som ledd i denne hierarkiske ansvarsstyringen stilles det forventninger om målinger av strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet og at resultater danner utgangspunkt for den regelmessige styringsdialogen mellom skoleeier og skoleleder. Et sentralt spørsmål er om skoleeiers faglige og politiske føringer omsettes i problemanalyser innad i skolen og skaper kvalitetsdrivende prosesser rettet mot å bedre elevenes læringsutbytte og læringsmiljø.

Et annet sentralt spørsmål er arbeidsdelingen mellom og sammenkoblingen av nivåer og delsystemer. Teorien om løse koblinger, som blant annet er utviklet av Weick (1976), har i denne sammenhengen vist sterk forklaringskraft både med tanke på sterke og svake sider ved strukturene i offentlig forvaltning. Teorien om løse koblinger forklarer blant annet hvorfor nyvinninger bare skjer på organisasjonsnivå og ikke griper inn i kjernevirksomheten i skolen, lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte. Teorien forklarer også hvorfor vellykket lærerpraksiser i noen klasser eller skoler ikke får feste andre steder og hvorfor dyktige lære eller skoleledere sjelden berømmes for å utøve profesjonell kunnskap, men heller at dyktighet tilskrives personlige egenskaper (Fevolden og Lillejord, 2005: 156-159). Hvilke svakheter i arbeidsdelingen mellom nivåer og delsystemer i skoleeiers styringssystem finnes i lys av denne teorien om løse koblinger?

### **2.1.3 Rasjonell målmodell og økonomisk accountability**

Markedsstyring og fri konkurranse står sentralt i tanken på *skolen som tjenestevirksomhet i et konkurranseutsatt marked*. Innenfor denne settingen står økonomisk ansvarliggjøringsmekanismer sentralt, rektor blir mer sjef enn leder. Managementmentalitet får også gjennomslag i og med at rektor går inn i rollen som salgsperson som skaper differensierte produkter og som raskt responderer på endrede betingelser (Elstad, 2011). Endring skjer eller nye praksiser oppstår på bakgrunn av entreprenørskap og prinsippet om fritt skolevalg, på

samme tid som pengene følger eleven. Skoler som har det beste tilbudet i forhold til det som etterspørres, får størst søkning. Det er markedsmekanismer som influerer skolens måte å forholde seg til konkurranse. Dette kan både skje på bekostning av profesjon og byråkratisk makt og i samspill med profesjonsorientering og byråkratiske mekanismer og med brukermedvirkning. Dersom dette samspillet skjer, inntreffer et balansepunkt mellom flere visjoner for utdanning.

Jeg har valgt å omtale den rasjonelle målmodellen inn under denne idealbeskrivelsen av *skolen som tjenestevirksomhet i et konkurranseutsatt marked*, selv om hierarkisk accountability som er omtalt ovenfor, i mange tilfeller også angår styring mot mål. Selve målstyringsideen bygger på forestillingen om selvstendige beslutnings- eller resultatenheter som søker å maksimere egne resultater ut fra et økonomisk rasjonalitetshensyn. Et viktig skille går likevel mellom om det er markedslignende mekanismer som setter premissene for styringen eller om dette skjer ovenfra. Målstyring skjer enkelt forklart ved at staten eller skoleeier angir overordnede mål, for så å overlate til skolene selv å finne virkemidler som egner seg best for å realisere disse målsettingene. Evalueringen av resultater i forhold til oppstilte mål eller mandat som er gitt, danner sløyfen tilbake til oppdragsgiver eller bestiller. Om skoleeier i denne undersøkelsen også legger til rette for læring i sammenheng med denne tilbakemeldingen, blir dermed viktig å undersøke videre.

#### **2.1.4 Åpen systemmodell og deltaker accountability**

En siste idealframstilling og beskrivelse av *skolen som arena for dialog og læring* tar utgangspunkt i ansvarliggjøringsmekanismer både knyttet til demokrati og interesserepresentasjon og brukermedvirkning generelt, og skolen som et åpent system i offentligheten. I videregående opplæring er det i særlig grad elevenes interesserepresentasjon som gjør seg gjeldende. I grunnskolen er det gjerne foreldre. Dermed tar jeg også inn et noe bredere perspektiv enn tilnærmingen som er anført i modellen til Johan P. Olsen (2005: 9), hvor endring skjer internt gjennom forhandlinger og konfliktløsninger, skiftende allianser. Åpen systemmodell bygger på sin side på tanken om nettverk, samarbeid og åpenhet mellom skole og omgivelser. Makt og myndighet er desentralisert, noe som gir rom for ulike løsnings- og organisasjonsmodeller hvor skoler kan lære av hverandre (Fevolden og Lillejord 2005). Jeg vil derfor også undersøke i hvilken grad intervjuene med rektorene uttrykker dette læringsperspektivet innad og på tvers av skoler.



Kvalitetsvurdering vil befinne seg i spennet innenfor alle disse fire ansvarliggjøringsmekanismene som er beskrevet ovenfor. Resultater må måles eller verdsettes opp mot noe for å gi grunnlag for å bedømme om man har oppnådd det man ønsket. Informasjon om nøkkeltall, tester, undersøkelser og ansvarliggjøring knyttet til resultater og med aktiv bruk av vurderinger i det videre kvalitetsutviklingsarbeidet står sentralt. Organisasjonslæring eller kollektiv kunnskapsbygging knyttet til arbeidet med kvalitetsutvikling blir derfor viktig.

## 2.2 Teori om organisasjonslæring

Kvalitet i skolen er et område som det hersker ulike oppfatninger og meninger om (Fevolden og Lillejord, 2005 og Monsen, Bjørnsrud, Nyhus og Aasland, 2009). Jeg velger en tilnærming som følger i sporene til doktorgradsarbeidet til Knut Roald (Roald, 2010). Sentralt her står ulike teorier og studier knyttet til organisasjonslæring, anført av Peter Senges tilnærming ut fra tanker som presenteres i boka *The Fifth Discipline* (Senge, 1990) og senere arbeider og Lars Qvortrups samfunnsanalyser i relasjon til begrepet ”det hyperkomplekse samfunn” og beskrivelsen av vårt samfunn som et polysentrisk samfunn (Roald, 2004, b).

I et annet forberedende arbeid drøfter Roald (Roald, 2004, a) hovedskillet innenfor de ulike tilnærmingene til organisasjonslæring og forskning på skolevurdering, som går mellom en lineær – kausal forståelse versus en mer fortolkende tankegang. Teoretikere som Bateson, Cyert og March står som talsmenn for en positivistisk eller forklarende tilnærming, mens Argyris og Schön (enkel- og dobbeltkrets-læring), Takeuchi (mobilisering og transformering av taus kunnskap) representerer en mer fortolkende retning. Selv tar Roald også utgangspunkt i denne mer interpretative og kvalitative tilnærmingen i sitt doktorgradsarbeid. På samme tid står en systemisk tilnærming og læring på ulike nivåer, ut fra senere arbeider til Peter Senge, sentralt.

Begrepsdikotomiene informasjon versus kunnskap, medbestemmelse versus medskapning, forvaltningsledelse versus utviklingsledelse og kvalitetssystem versus kvalitetsarbeid står således i sentrum for forskningsarbeidet til Roald. Her finner han at skoleeier og skoleledere tenker forskjellig om dette, og i bladet *Skolelederen* mars 2010 siteres han slik: «*Det er viktig å huske på at data ikke er vurdering. Det er bearbeidningen i etterkant som er den avgjørende*

*vurderingen [...] Man må gripe forskjellen mellom usystematisk/systematisk og systemisk arbeid.» (Smestad 2010: 8).*

Denne forskjellen mellom usystematisk, systematisk og systemisk står også i fokus for min studie. Jeg vil derfor også gi en kort presentasjon og vurdering av denne distinksjonen når jeg nå går over til å presentere det kvalitetsvurderingsverktøyet som skoleeier tilbyr og som omlag halvparten av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune nå har tatt i bruk i skoleforbedringssammenheng.

## **2.3 Kvalitetsvurderingsverktøyet Common Assessment Framework (CAF)**

I arbeidet med skolebasert vurdering har stadig flere av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune tatt i bruk Common Assessment Framework (CAF) som Statskonsult har bearbeidet for bruk i norske offentlige virksomheter. Mange av disse skolene har nå også kommet langt i å lage årshjul, faste prosedyrer og møtepunkter i arbeidet med å vurdere om skolen organiserer, tilrettelegger og gjennomfører opplæringen slik at læreplanmålene nås.

CAF-verktøyet (Statskonsult, 2007) blir beskrevet som et helhetlig ledelses- og kvalitetsverktøy til støtte i arbeidet med å brukerrete og utvikle virksomheten, i tillegg til å måle og dokumentere tiltak som er satt i gang. CAF er et egenvurderingsverktøy, hvor en gruppe blant medarbeiderne i virksomheten svarer på spørsmål og fastsetter poeng etter en nærmere definert skala. Kvalitetsvurderingen skjer i to trinn, først evaluerer medlemmene i gruppen hver for seg, for så å komme sammen å diskutere og bli enige om styrker og svakheter, hvilke utfordringer virksomheten står overfor i lys av tiltak som har vært satt inn og resultater som er oppnådd. CAF-gruppen kommer så med forslag til ledelsen som i sin tur prioriterer videre tiltak i forbedringsarbeidet. Formålet med verktøyet er å identifisere utviklingspotensial og styrker, samt bidra til organisatorisk læring.

Tilbakemeldinger fra CAF-skolene er at dette kvalitetsverktøyet oppleves som svært nyttig, men samtidig omfattende og krevende i arbeidet med den skolebaserte vurderingen. Skoleeier har derfor tilrettelagt for omfattende internopplæring av deltakerne som skal starte opp denne prosessen på egen skole. Denne skoleringen ledes av de to første skolene i fylket som tok det i bruk. Ut fra det som er sagt ovenfor i sammenheng med gjennomgangen av teorier om organisasjonslæring, så kan både opplæringen og riktig bruk av dette kvalitetsverktøyet legge

til rette for systematisk tilnærming og kollektive læreprosesser i skoleforbedringsarbeidet. To av de tre skolene som inngår i denne undersøkelsen, benytter CAF- verktøyet i arbeidet med skolebasert vurdering.

## 2.4 Teori om ansvarsstyring

CAF-kvalitetsverktøyet som skoleeier tilbyr, kan også settes inn i et styringsperspektiv. Det er dette styringsperspektivet jeg legger til grunn for utvalg og analyse av empirien videre i denne masteroppgaven. CAF-verktøyets metodikk kan forstås som støttestrukturer for skolenes eget arbeid med å omforme skole- og lærerresultater til nye praksiser rettet inn mot å forsterke elevenes læringsutbytte og gjennomføring av videregående skole. Gjennom en strukturert prosess i flere etapper, gir verktøyet hjelp til å analysere i hvilken grad virkemidler i skoleorganisasjonen skaper resultater på ulike områder, om det eventuelt er nødvendig med en tilbakeføring av læring til enkelte virkemidler eller om resultatmålingene og indikatorene skal justeres når dette er mest hensiktsmessig (Mikkelsgård, 2009).

CAF-analysen er todelt, hvor hvert medlem av en bredt sammensatt prosjektgruppe først foretar en selvstendig vurdering av hvordan skolens rutiner for oppgaveløsninger står i forhold til PDCA-sirkelen, også kalt kvalitetshjulet: 1) planlegge (**P**lan), 2) utføre (**D**o), 3) vurdere (**C**heck) og 4) iverksette (**A**ct) (Direktoratet for forvaltning og IKT, 2010: 6). Resultatmålingene går på hvordan man vurderer resultater i lys av oppsatte mål og om skolen faktisk måler relevante resultater når den planlegger, gjennomfører, evaluerer og forbedrer sitt arbeid (Mikkelsgård, 2009). Sånn sett er dette kvalitetsverktøyet utvilsomt et verktøy for endring. Mindre opplagt er det kanskje at det på samme tid også kan forstås som et verktøy for kontroll, tilpasning og kontinuitet.

For å sette ansvarsstyring inn i en teoretisk innramming, velger jeg å ta utgangspunkt i forskningen til Jennifer A. O'Day (2002) og Julia Evetts (2011). Begge forskerne drøfter ytre og indre pressmekanismer og mener at disse perspektivene kan forenes. O'Day argumenterer for at en balansert og gjennomtenkt form for resultatbasert hierarkisk ansvarliggjøring i kombinasjon med profesjonell utviklet ansvarliggjøring er best egnet til å møte de utfordringer som ligger implisitt i skolereformer som gjør hele skoleorganisasjonen ansvarlig for elevenes resultater. I dette skoleforbedringsarbeidet, der bearbeiding av data er driveren for endringsprosesser, spiller organisasjonslæring en helt sentral rolle i arbeidet med å

bearbeide relevant informasjon og kanalisere ressurser inn der det er størst behov (O'Day, 2002: 24).

Evetts har en annen og mer sosiologisk tilnærming til endring versus stabilitet i offentlige organisasjoner og med et fokus på organisasjonell profesjonalisme for seg (2006):

*“Organizational professionalism is a discourse of control used increasingly by managers in work organizations. It incorporates rational-legal forms of decision-making, hierarchical structures of authority, the standardization of work practices, accountability, target-setting and performance review and is based on occupational training and certification”.*

Organisasjonell profesjonalisme betegner her koplingen mellom organisasjon og profesjonalisme som en særskilt organisasjonell form for profesjonalisme, som i denne sammenhengen innebærer en lærerprofesjonalisme som stadig kobles tettere til den hierarkiske styringsstrukturen. Evetts (2009) bygger sin tese på at profesjonsbegrepet og utvikling av standarder for utøvelse av yrket stadig oftere brukes ovenfra som et disiplinerende verktøy overfor ansatte i organisasjoner og tjenestevirksomheter innenfor offentlig sektor, blant annet lærere. Som sådan er utsiktene heller pessimistiske med tanke på utvikling av profesjonen som en «tredje vei» mellom marked og byråkrati.

I en nyere forskningsartikkel drøfter Evetts (2011) noen muligheter som knytter seg til utviklingen innenfor ansatte grupper i blant annet offentlig tjenestevirksomheter. Her argumenterer hun for at utviklingstrekkene i offentlig sektor ikke ensidig kjennetegnes av endring ut fra kontroll med yrkesutøvelsen gjennom strukturelle ansvarliggjøringsmekanismer ovenfra. Måling av resultater og annen form for kvalitetskontroll framtvinger samtidig behov for økt spesialkompetanse og selvstendighet hos de utøvende praktikerne i deres relasjon til brukerne av tjenestene. På samme tid skaper standardisering og formalisering av prosedyrer mer transparens og oversikt over tidligere skjulte relasjonelle strukturer og maktlinjer. Dette er trekk i tiden som, i stedet for endring, graviterer inn mot tilpasning og som kan skape kontinuitet. Stabilitet kan igjen skape tilstrekkelig handlingsrom innenfor den organisasjonelle konteksten og stadig mer myndiggjorte («*empowered*») ansatte grupper kan dermed gjenvinne eller utvikle nye legitime profesjonelle standarder for yrkesutøvelsen overfor sine brukergrupper.

På bakgrunn av antakelser om at Akershus fylkeskommune som skoleeier utøver svak styring og har liten oppfølging av skolene med krav om tiltak, som vist til innledningsvis, er det

kanskje heller ikke særlig grunn til å ha noen forhåpninger om at de teoretiske forutsetningene i tilstrekkelig grad er tilstede for å møte utfordringene med å gjøre hele skolen ansvarlig for elevenes resultater i skoleforbedringsarbeidet. Ut i fra teori som er referert til ovenfor om at det er mulig å forene ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer, må de empiriske resultatene i denne undersøkelsen i så fall kunne gi grunnlag for å hevde at både hierarkisk og profesjonell accountability er tilstede i dette regionale utdanningssystemet som skoleeier her har ansvar for. Min hypotese er tvert om at de tre rektorinformantene har forskjellig opplevelse av og forholder seg ulikt til fylkesdirektørens styringsstrategier for kvalitetsutvikling for de videregående skolene. Særlig forventer jeg å finne forskjeller når det gjelder tilrettelegging for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring. Dette gjelder også med tanke på forskjeller innenfor og mellom de regionale styringsnivåene.

Jeg har ovenfor vist til forskjellige ideelle styringsmodeller og teori som knytter seg til ansvarsstyring og ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer. Bak hierarkisk styring ligger det antakelser om at ansvarlighet i skolen utvikles utenifra, gjennom byråkratisk press ovenfra. Bak rasjonell målstyring ligger også antakelsen om at ansvarlighet utvikles gjennom ytre press, men her med tanke på å nå oppsatte mål, best mulig resultat eller utbytte. Profesjonsstyring og deltakerstyring hviler derimot på antakelser om at ansvarlighet utvikles innenifra, gjennom henholdsvis myndiggjorte profesjonelle ansatte grupper eller også øvrige interessenter.

## 3 Metode

Jeg vil i denne delen redegjøre for hvordan jeg empirisk og metodisk har valgt å gå fram for å undersøke problemstillingen min om hvordan rektorer opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring. Studien har i hovedsak en kvalitativ karakter hvor jeg har samlet inn og bearbeidet data om hva fylkesdirektøren og rektorer sier om ytre og indre ansvarliggjøringsystemer.

Mens kvalitativ metode er den beste framgangsmåten for å få fram flere sider ved og å gå i dybden av et fenomen, nærmere bestemt si noe spesielt om et mindre utvalg av enheter ut fra flere variabler, er kvantitativ metode mest egnet til å si noe generelt om et større antall enheter ved hjelp av et mindre antall variabler (Johannessen, Tuft og Kristoffersen, 2005: 36). Jeg har benyttet meg av begge disse framgangsmåtene, såkalt metodetriangulering (ibid.: 199). Triangulering vil her si at jeg studerer ansvarsstyringen i Akershus fylkeskommune fra ulike sider og synspunkter og at problemstillingen min om hvordan rektorer opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring belyses ved hjelp av forskjellige metoder. Jeg har brukt kvantitativ metode for å kartlegge og gruppere et større antall enheter / alle de videregående skolene og benyttet meg av kvalitativ metode i form av intervjuer for å få mer dybdekunnskap om fenomenet ansvarsstyring i Akershus fylkeskommune.

### 3.1.1 Forskningsdesign

For å undersøke og beskrive et komplekst kvantitativt datamateriale, har jeg i hovedsak valgt å se bort fra forhold som geografisk plassering, sosiokulturelt elevgrunnlag eller andre bakgrunns karakteristika. Jeg tar utgangspunkt i variabler som markerer ulik grad av tilrettelegging for organisasjonslæring, men trekker også inn at det kan være forskjell mellom ulike skoleslag i analysen. Den kvantitative analysen er videre et grunnlag for den kvalitative delen av undersøkelsen min.

Jeg har lagt til rette for en totrinnsstrategi i utvelgelsen av respondenter til intervju:

1. En kvantitativ undersøkelse for å kartlegge skolene knyttet til ulik grad av tilrettelegging for organisasjonslæring

2. På bakgrunn av kartleggingen velge ut tre skoler som fanger opp noe av diversiteten i materialet. Jeg vil bruke disse tre casene som empirisk materiale for å utforske hvordan skolene responderer på skoleeiers ansvarsstyring.

Formålet med denne casestudien er å bidra til bedre å forstå de utfordringer som knytter seg til arbeidet med kvalitetsvurdering og endring av skolens praksis når dette står i spenn mellom ytre- og indre ansvarliggjøringsmekanismer. Forskningsproblemet mitt er av utforskende og fortolkende art. Dette tilsier en kvalitativ tilnærming som går mer i dybden på hvilke tanker og verdisyn som informantene legger for dagen enn det en ren kvantitativ tilnærming ville innebære. Analyse og fortolkning av de kvalitative dataene har foregått gjennom hele forskningsprosessen. Dette har ført til at fokuset mitt har endret seg fra å omhandle vurdering av et bestemt kvalitetsverktøy til en oppmerksomhet og interesse for ansvarsstyring som fenomen og at jeg derfor etter hvert endte opp med et tilnærmet fenomenologisk design.

I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke om det var forskjeller mellom skoler som hadde tatt i bruk kvalitetsverktøyet Common Assessment Framework og øvrige skoler. Dette gjelder i dag omtrent halvparten av de 34 videregående skolene i Akershus, men innfasingen har vært ulik de siste åtte årene. Etter § 2-1 i Forskrift til opplæringsloven skal skoler jevnlig vurdere om organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå målene i læreplanen. Skoleeier har ansvar for at denne skolebaserte vurderingen blir gjennomført og støtter skolene med ulike verktøy i arbeidet med å forbedre kvaliteten i skolen. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem tilbyr også flere verktøy og tester, som elevlærer og foreldreundersøkelsen og nasjonale prøver. Men det viser seg at disse verktøyene i ulik grad tas i bruk av skolen og lærerne som grunnlag for å analysere og endre praksis (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt og Skov, 2009). Andre studier peker på at norsk skole preges av svak tilbakemeldingskultur (jf. TALIS 2008) og manglende felles pedagogisk terminologi (Dale, 1997). Dette gjelder alle nivåer i styringskjeden. Vektlegging av lærerne som viktigste innsatsfaktor for bedring av elevenes læringsutbytte har igjen kommet i forgrunnen (Roald 2010).

Formålet med CAF-verktøyet skal som jeg tidligere har nevnt, være å identifisere utviklingspotensial og styrker, samt bidra til organisatorisk læring (Direktoratet for forvaltning og IKT, 2010). Jeg ønsket derfor i starten av denne forskningsprosessen å undersøke om skoler som benytter CAF-verktøyet i større grad enn øvrige skoler fikk styrket sin tilbakemeldings- og oppfølgingskultur, internt og i dialog med skoleeier og om dette bidro

til endring av praksis. Denne inngangen til å studere forbedringsarbeid i skolen la samtidig de innledende føringer for valg av metoder og utformingen av intervjuguiden min.

### 3.1.2 Valg av metoder

For å ramme inn undersøkelsen og samtidig plukke ut et overkommelig utvalg av informanter innenfor den tidsrammen som har stått til disposisjon for arbeidet med denne masteroppgaven og som samtidig kan sies å være rimelig representative for rektorer i Akershus fylke, hentet jeg aller først inn og analyserte noen kvantitative data som omfatter de 33 videregående skolene som inngår i den årlige kvalitetsundersøkelsen til skoleeier.

I første fase benyttet jeg en utforskende tilnærming gjennom statistisk analyse av disse nevnte dataene. Som jeg videre skal gjøre rede for, kunne jeg identifisere visse mønstre i den innledende analysen, uten å kunne påvise noen utpregede statistiske sammenhenger mellom CAF skoler og øvrige skoler på *andre variabler* som har med elevenes resultater å gjøre, herunder karakterutvikling, andel fullført og bestått eller differanse mellom eksamens- og standpunktkarakter. Skolenes utdanningsprofil og -størrelse synes i så henseende å spille en større rolle. I tillegg viste det seg vanskelig å identifisere klart skille mellom CAF-skoler og øvrige skoler, da det varierer når opplæringen har blitt gitt og verktøyet tatt i bruk. Derfor ble det klart for meg at jeg ble nødt til å gå i dybden på noen skolecase gjennom intervjuundersøkelse. De tre rektorene som er intervjuet, er dels valgt ut etter en inndeling i ulike undergrupper av skolene basert på statistisk klyngeutvalgsberegning i SPSS, som jeg senere i denne masteroppgaven vil gjøre rede for i sammenheng med omtale av den kvantitative undersøkelsen. Dels skjedde utvelgelsen også ved at disse tre rektorene var positive til å la seg intervju i perioden som datainnsamlingen pågikk. Blant informantene i denne undersøkelsen er det således en rektor som har lang erfaring med dette kvalitetsverktøyet og som også har ledet opplæringen av andre skoler, en rektor som nylig har tatt det i bruk og en rektor som ikke benytter dette i den skolebaserte vurderingssammenhengen.

Intervjuguiden jeg benyttet ble utformet ut fra tanken om å gjennomføre et semistrukturert intervju og den er delt inn i temaer som omhandler skolebasert vurdering, styrker og svakheter, kontroll, prosedyrer i kvalitetsarbeidet og spørsmål rundt styringsdialogen som fylkesdirektøren har med skolene. Denne semistrukturerte intervjuformen åpner for å stille oppklarende spørsmål og muligheter til å be om utdypninger der dette er formålstjenlig, noe



som innimellom også var påkrevd og nyttig for å gi videre retning til intervjuene. Ellers må det sies at informantene framstod som meget taleføre og komfortable med å uttrykke og formidle egne oppfatninger og meninger om styring og ledelse. Mitt umiddelbare inntrykk var også at de var svært åpenhjertige og ærlige, samt ga uttrykk for egne synspunkter og erfaringer, noe jeg også mener å se ut av den videre analysen av intervjumaterialet. Jeg opplevde som meget positivt at også fylkesdirektøren for videregående opplæring lot seg intervju i denne sammenhengen.

Analysen av meningsinnhold i intervjuene startet med at jeg først lyttet grundig til lydopptakene for så å transkribere og klargjøre materialet, det vil si fjerne unødvendige gjentakelser, muntlige tankesprang eller andre uvesentligheter. Dernest foretok jeg meningsfortetting av deler av intervjumaterialet gjennom å korte ned lengre uttalelser til færre ord, men samtidig opprettholde det umiddelbare meningsinnholdet. Videre kodet, kategoriserte og fortolket jeg dette meningsinnholdet i lys av det teoretiske rammeverket som jeg har gjort rede for i andre delen av masteroppgaven.

Hensikten med denne meningsfortettende framgangsmåten var å finne fram til deskriptive utsagn som best kunne belyse fenomenet ansvarsstyring. Mer konkret gjorde jeg dette gjennom å oversette respondentenes mer hverdagslige uttalelser om ansvarsstyring til faglige termer om indre og ytre ansvarliggjøringsmekanismer. Til sist i analysen knyttet jeg de mest vesentlige utsagnene sammen til overordnede beskrivende utsagn om hvordan informantene opplever og forholder seg til ansvarsstyring.

Informantene la stor vekt på forhold som hadde med ulike sider av ansvarsstyring og ledelse å gjøre. Denne erkjennelsen bidro også til at jeg helt ga slipp på det opprinnelige og mer kvantitative evalueringsdesignet til fordel for en kvalitativ og interpretativ tilnærming til fenomenet ansvarsstyring og startet intensivt søk etter litteratur og teori omkring temaet accountability i stedet. Opprinnelig var tanken å gjennomføre ett eller to intervjuer, men jeg så snart behov for å framskaffe mer kunnskap om hvordan rektorer tenkte rundt ansvarsstyring. Således valgte jeg også i større grad å anvende hermeneutisk metode for å skaffe meg en dypere forståelse av de fenomenene som informantene intersubjektivt deler samme opplevelse og oppfatninger om. Konkret vil det si at jeg hele tiden i denne forskningsprosessen har vært påpasselig med stadig å veksle mellom å utforske enkeltdeler og helheten.

## 4 Presentasjon av empirisk materiale

Jeg vil i denne delen redegjøre for bakgrunnsvariabler og kvantitative og kvalitative variabler som ligger til grunn for å prøve ut hypotesen min om at rektorene som intervjues i denne undersøkelsen vil gi uttrykk for at de både opplever og forholder seg forskjellig til skoleeiers ansvarsstyring.

Først beskriver jeg skoleeiersystemet og de videregående skolene som de tre rektorinformantene leder. Videre presenterer jeg måleinstrumentet som er den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen og de variablene som legges til grunn i den kvantitative analysen og delen av undersøkelsen min om tilrettelegging for organisasjonslæring i de videregående skolene i fylket. For å teste om det er forskjeller mellom skolene, foretar jeg på bakgrunn av en klyngeanalyse en inndeling av de videregående skolene i tre grupper, for så å undersøke statistisk om det er variasjoner mellom disse gruppene når det gjelder elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis. Kompetanseutvikling og skoleforbedring knyttet til vurdering har vært et av satsningsområdene til skoleeier etter endringen av vurderingsforskriften i 2009.

Videre vil jeg analysere utsagn fra fylkesdirektøren og rektorinformantene som angår ansvarsstyring og skoleforbedring i lys av ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer. I denne kvalitative delen av undersøkelsen min, knytter jeg også utsagnene fra fylkesdirektøren og de tre rektorene til teori om løse koblinger og blant annet diskursen om endring knyttet til profesjoner og profesjonsforståelsen innenfor yrkesgrupper som arbeider i store organisasjoner og offentlige servicevirksomheter.

Jeg diskuterer spørsmål om validitet og reliabilitet i avslutningen på hver av de to metodedelene som ligger til grunn for innsamling av data i undersøkelsen min. Jeg har brukt kvantitativ metode for å kartlegge og gruppere et større antall enheter / alle de videregående skolene knyttet til grad av tilrettelegging for organisasjonslæring, samtidig som jeg har undersøkt om det er noen forskjell mellom de tre gruppene av skoler når det gjelder elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis. For å få mer dybdekunnskap om fenomenet ansvarsstyring i Akershus fylkeskommune har jeg videre benyttet meg av kvalitativ metode i form av undersøkende analyse av respondentutsagn i lys av ytre og indre

ansvarliggjøringsmekanismer ut fra problemstillingen hvordan rektorer opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring.

Jeg benytter i hovedsak Cook og Campbells' validitetssystem (Lund, 2002) som grunnlag i diskusjonen av validitet, det gjelder både for den kvantitative for- og den kvalitative hovedundersøkelsen min. Langfeldt (2008 c: 314) viser i denne sammenhengen til at dette validitetssystemet har en viss pragmatisk kvalitet, noe som innebærer at man mer selektivt kan velge å bruke de deler som er relevante for problemstillingen, det vil si i vurderingen om en slutning er gyldig eller ei, enten det dreier seg om kvantitative eller kvalitative studier.

## **4.1 Bakgrunnsvariabler**

Skoleeier og de videregående skolene som de tre rektorinformantene leder utgjør i denne undersøkelsen bakgrunnsvariablene. Nedenfor gis først en kort beskrivelse av Akershus fylkeskommune som skoleeier og styringssystemets oppbygging. I presentasjonen av de tre skolene legger jeg vekt på å få fram forskjellene mellom dem, som også oppsummeres i form av en tabell.

### **4.1.1 Skoleeier**

Akershus fylkeskommune er landets største skoleeier innen videregående opplæring med 34 videregående skoler, hvor cirka 20 000 elever og 3000 lærere har sitt daglige virke. I tillegg har fylkeskommunen ansvar for 2 200 lærlinger. Skoleeier har også ansvar for tre veiledningssentre lokalisert i Asker/Bærum, Follo og Romerike. I sentrene inngår pedagogisk/psykologisk tjeneste (PPT), Oppfølgingstjenesten (OT), voksenopplæring og karrieretjenesten. I tillegg driver fylkeskommunen to folkehøgskoler og grunnskole for elever i sosiale og medisinske institusjoner og har ansvar for opplæringen av innsatte ved Ila og Ullersmo.

Styringssystemet til Fylkeskommunen er politisk-administrativt basert på formannskapsmodellen, hvor Fylkestinget er øverste politiske organ og ordføreren øverste leder, mens rådmannen er formidleren mellom politikerne og administrasjonen (Engeland, 2000: 55). Ut fra tonivåorganiseringen av fylkeskommunen går styringslinjen fra rådmannen direkte til virksomhetslederne, som innenfor utdanningssektoren hovedsakelig er rektor, og som igjen har fått delegert ansvar og myndighet innenfor vide organisatoriske og økonomiske

rammer på egen skole. De fylkeskommunale videregående skolene har stor grad av autonomi innenfor dette skoleeiersystemet. Avdeling for videregående opplæring, som ledes av en fylkesdirektør, bistår rådmannen i forberedelsen av politiske og andre faglige saker med tilknytning til utdanning spesielt, mens andre sentrale administrasjonsheter assisterer ut fra sine tjenesteområder, som økonomi og personalsaker. I det daglige løses mange saker på dette administrative nivået i dialog mellom rådgiver og den enkelte skole.

Kontaktpunkter mellom nivåene har på samme måte både formelle og uformelle og møtестrukturer, hvor styringsdialogen mellom rådmannen og virksomhetene har en formell innramming, mens rådmannens ledermøter har en mer uformelt og informativt preg. Rektorene har på sin side på eget initiativ opprettet regionale nettverk eller lederutvalg, men som knyttes til styringslinjen ved at fylkesdirektøren inviterer lederne for disse lederutvalgene inn til såkalte Leder-kontakt-møter (LKM) på månedlig basis. Det er slike kontaktpunkter som jeg videre i oppgaven kaller fellesarenaer.

Sentrale styringsdokumenter er

- **Kvalitetsbeskrivelser** som angir hvilken kvalitet brukere av de fylkeskommunale tjenestetilbudene kan forvente. Det er utarbeidet kvalitetsbeskrivelser for utdanning og de øvrige virksomhetsområdene.
- **Økonomiplanen** som viser fylkestingets vedtatte kvalitetsmål og resultatkrav for det første året av økonomiplanperioden, samt økonomiske rammer.
- **Ansvarsdokumentet** som er fylkesrådmannens verktøy i den administrative oppfølgingen av økonomiplanen. Her går det fram hvem som skal ha ansvar for å sørge for at resultatkravene i økonomiplanen oppfylles.

Det kan være verdt å nevne at **lederavtalene** er tatt ut i denne beskrivelsen av sentrale styringsdokumenter. Dokumentet er for tiden under revisjon. Begrunnelsen er blant annet at den ble for generell, for mye en gjentakelse av ansvarsdokumentet og for lite tilpasset den enkelte virksomhetsleder. Viktige satsninger for utdanning i kommende fire-års periode er satsing mot frafall, blant annet gjennom prosjektet Ny GIV og kompetanseutvikling av skoleledere og lærere (ØP 2012 – 2015). Disse satsningene innebærer for øvrig en innstramning i forhold til rekken av tidligere spredte og ukoordinerte forsøks- og utviklingsprosjekter.

Det er flere forhold som tyder på at skoleeier i noen grad er på vei vekk fra den mer rendyrkede autonomien. Vurderingsstyring har kommet i tillegg til konserntankegangen med vekt på bestiller – utfører roller mellom skoleeier sentralt og rektor lokalt, som igjen er fundamentert på New Public Management ideer og mer tradisjonelle målstyringskonsepter. Skoleeier har begynt å stille flere direkte krav til løsninger og stadig nye ansvarsstyringsverktøy tas i bruk, noe som innføringen av undervisningsevalueringen er et godt eksempel på, samt forventer grundigere rapportering og dokumentasjon av skolens arbeid med utviklings- og forsøksprosjekter.

Skolene styres ut fra handlingsrommet satt av sentrale og lokale myndigheter gjennom å kombinere ulike verktøy for styring: økonomisk styring, legal styring, ideologisk styring, vurderingsstyring og markedsstyring (Engeland, Langfeldt og Roald 2008:183). Noen ganger trekker stat og skoleeier i samme retning, andre ganger ikke (Engeland, 2000: 36). Det samme kan gjelde i forholdet mellom skoleeier og rektorer, hvor intensjoner i styringssignaler følges opp eller ei.

Skoleledelse dreier seg i denne sammenhengen om i hvilken grad rektorer følger opp skoleeiers styringssignaler og klarer å mobilisere ressurser og gi retning ut i fra de muligheter eller begrensinger som handlingsrommet eller reguleringen av skolesektoren setter. I denne sammenhengen skilles det gjerne mellom relasjonell ledelse, hvor legitimitet i utøvelsen av ledelse står sentralt, og distribuert ledelse, som ser på ledelse mer som noe som knytter seg til aktiviteter og ikke nødvendigvis til formelle roller.

#### **4.1.2 Skolene som de tre rektorene leder**

Jeg presenterer her de tre videregående skolene som de tre rektorene i denne undersøkelsen er ledere for. Informantene er valgt ut på bakgrunn av en kartlegging av de videregående skolens tilrettelegging for organisasjonslæring.

**Rektor A** leder en mellomstor kombinert skole med rundt 670 elever og omkring 80 lærere. Skolen ble bygd om, utvidet og modernisert for noen år siden med gode muligheter for åpne planløsninger. Geografisk ligger den plassert i vestregionen av fylket og har hatt status som demonstrasjonsskole. Skolen har nå også blitt Universitetsskole som skal samarbeide med lektorprogrammet på Universitetet i Oslo om praksisopplæringen av studenter. Studietilbudet omfatter helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, restaurant- og matfag og

studiespesialisering. I omtalen av seg selv vektlegger skolen en kultur preget av samarbeid og endringsvilje:

*«I dag framstår [navn] som en moderne og godt utstyrt skole. Skolen har videreført sin stolte tradisjon når det gjelder åpenhet for nye metoder og undervisningsformer. Samarbeid og endringsvilje er kjennetegn for kulturen på skolen. Elevmedvirkning tas på alvor og er en viktig drivkraft for endring og utvikling. Noe som har bidratt til at skolen [årstall] utnevnes til demonstrasjonsskole av Utdanningsdirektoratet.»*

Skolen utmerker seg ved varierte undervisningsmetoder og differensiering gjennom nye organiseringsformer. Organisasjonsmodellen gir muligheter for samarbeid mellom lærere, faglig og tverrfaglig. Rektor er tydelig og nyskapende, og noe bestemt. Stor myndighet er delegert til avdelingslederne. Skolen har stor grad av elevmedvirkning og et elevperspektiv som rettesnor for all aktivitet på skolen. Systemer, rutiner og prosesser er godt dokumentert.

Skolen benytter kvalitetsvurderingsverktøyet CAF i arbeidet med den skolebaserte vurderingen og var en av de tidligste skolene som tok i bruk dette i Akershus fylkeskommune. Rektor A har også vært med og ledet opplæringen av de øvrige skolene som har tatt i bruk dette verktøyet.

**Rektor B** leder en stor skole med rundt 1100 elever og omkring 190 lærere. Bygningen er av eldre dato, men det skal bygges ny skole i tillegg til eksisterende lokaler som ikke rives. Også denne skolen har vært demonstrasjonsskole og nå blitt Universitetsskole som skal samarbeide med lektorprogrammet på Universitetet i Oslo om praksisopplæringen av studenter. Skolen tilbyr flere yrkesfaglige program, nærmere bestemt helse- og sosialfag, design og håndverk, bygg- og anleggsgfag, elektrofag, teknisk og industriell produksjon, service og samferdsel, studiespesialisering og musikk, dans og drama. Skolen ligger i nordøstlige delen av fylket. Skolens verdigrunnlag har eleven i fokus og vektlegger tilrettelegging av opplæringen for den enkelte eleven:

*«Den enkelte elev, individuelt og sosialt, lærer mest mulig ut fra egne forutsetninger. Det forutsetter at vi i fellesskap holder fast i troen på at alle kan lykkes og at alle kan lære - på sin måte - på ulike måter - på mange måter - på ulike arenaer. Vi vil tilby alle våre elever en opplæring som er planlagt, gjennomført og vurdert av lærere som i fellesskap tilpasser en helhetlig opplæring til elev, fag og metodikk.»*

Skolen utmerker seg på samarbeid med grunnskolen, lokalmiljø, næringsliv og høyskoler. Den er utviklingsorientert og kjennetegnes av godt skolemiljø og et aktivt elevråd. Ledelsen

er godt synlig, med rektor og øvrig skoleledelse som ofte er ute i fellesarealene på skolen. Mye myndighet er samlet hos rektor og assisterende rektor, som er dyktige til å profilere skolen og dens verdisyn, men skolen har også 10 avdelingsledere med økonomi og personalansvar. Skolen har mange interne og eksterne utviklingsprosjekter. Skolen er mindre god på å dokumentere utviklingstiltakene. Skolen tilrettelegger godt for karriereplanlegging og utviklingssamtaler med elevene.

Skolen bruker ingen kvalitetsvurderingsverktøy i sammenheng med den skolebaserte vurderingen.

**Rektor C** leder en mellomstor skole med 450 elever og 60 lærere. Tyngdepunktet i fagtilbudet er på studiespesialiserende utdanningsprogram. Skolen har dype røtter i det ”tradisjonelle gymnaset”. Service og samferdsel er eneste yrkesfaglige opplæringstilbud som tilbys. Skolen ligger i samme region som skole A. Omtalen av skolens pedagogiske profil mangler på skolens hjemmeside. Det som står er kortfattet og slagordpreget:

*«[Skolens navn] har alt du ønsker i den videregående opplæringen du ønsker»*

Skolen framstår som om den kanskje ikke helt har funnet sin plass ut fra dårligere søkergrunnlag enn den hadde før. Den er også den mest anonyme av de tre skolene i undersøkelsen min. Den utmerker seg verken når det gjelder større utviklingsprosjekter eller annet profileringsarbeid. Det er liten grad av ”vi”-følelse blant lærerne. Det er likevel forskjell mellom kulturene på studiespesialiserende og service og samferdsel, som har et tettere lærersamarbeid og som leder fagnettverket blant lærerne i regionen. Skolekulturen er ellers utpreget individuell og akademisk orientert. Rektor bruker det meste av tiden på å administrere skolen. Men skolen er nå inne i en omfattende omorganiseringsprosess for å endre skolens praksis. Det er blant annet innført et mellomnivå av pedagogiske teamledere som ledd i en større snuoperasjon for å koble lærere og nivåer i skoleorganisasjonen tetter sammen.

Skolen har nylig tatt i bruk kvalitetsvurderingsverktøyet CAF i arbeidet med den skolebaserte vurderingen.

Ut fra det som er sagt over, har jeg forsøkt å gi en visuell oversikt over forskjellene mellom de tre skolene i denne undersøkelsen. Antall +/- angir tentative gradsforskjeller mellom dem:

	Skole A	Skole B	Skole C
> Fagtilbud	<i>Studieforberedende</i>	<i>Yrkesfag</i>	<i>Studiespesialiserende</i>
Størrelse	++	++++	+
Ledelse og delegering	+++	++	-
Dokumentasjon av systemer	+++	++	+
Kollektiv skolekultur / team	+++	++	-
Utadrettet virksomhet	++	+++	-
Kvalitetsverktøy CAF	+++	-	+

Tabell 1: Noen karakteristiske forskjeller mellom Skole A, Skole B og Skole C

## 4.2 Kvantitative variabler

Dette er, som nevnt, en casestudie som avgrensers seg til videregående skoler i Akershus fylkeskommune. De videregående skolene utgjør her hele populasjonen. Det gir derfor ingen mening i å gjennomføre statistiske analyser for å generalisere ut fra et kvantitativt datagrunnlag som kun omfatter disse videregående skolene. Det har med andre ord ingen hensikt å teste ut om det er signifikante forskjeller mellom skolene. Det blir mer en vurderingssak om forskjellene her er store eller små. Nasjonale og fylkeskommunale målinger som gjennomføres blir også stort sett brukt lokalt på den enkelte skole og sentralt av skoleeier til å se den enkelte skoles utvikling over tid og sammenlignet med fylkesgjennomsnittet.

Jeg finner det likevel interessant på et bredere statistisk grunnlag å undersøke forskjeller mellom de videregående skolenes praksis når det gjelder å legge til rette for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring blant lærerne. Mitt anliggende er å prøve ut om tilrettelegging for kollektive prosesser i skoleorganisasjonen utgjør noen forskjell for blant annet vurderingspraksisen i klasserommet, det vil si på det nivået hvor lærer og elever møtes.

Dahl med flere (2004: 20) har vist at kollektiv organisering av skolen og kollektiv tilretteleggelse og gjennomføring av undervisningen har en rekke positive effekter på elevenes læringsmiljø, elevenes læringsutbytte og lærernes arbeidssituasjon. Jeg avgrensers meg i hovedsak til å undersøke lærernes vurderingspraksis i form av tilbakemelding fra elevene.



For å undersøke samspillet mellom organisasjonsnivå og lærernes vurderingspraksis i klasserommet operasjonaliserer jeg først begrepet organisasjonslæring blant de ansatte ved hjelp av to sumskårvariabler fra den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen og undersøker korrelasjoner mellom dem. Deretter rammer jeg inn, også bokstavelig talt, tre klynger av skoler slik de fordeler seg ut fra en statistisk beregning i SPSS (*Clusteranalysis, Ward-method*). Jeg finner det rimelig å bruke kollektivt orienterte skoler og ikke-kollektivt orienterte skoler som benevnelse på de to gruppene som står lengst fra hverandre. Gruppen i midten står i en mellomposisjon og kan eventuelt bidra til å vise om gruppeeffektene avtar suksessivt i retning av ikke-kollektivt orienterte skoler. De tre rektorene som er med i den kvalitative delen av undersøkelsen min er for øvrig valgt ut på bakgrunn av en slik grupperepresentasjon. Hypotese 1 som jeg vil prøve ut er:

*H<sub>1</sub>: Det er forskjell mellom de tre gruppene av skoler når det gjelder elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis.*

Utfallet her kan bidra til å støtte opp under en endelig konklusjon vedrørende problemstillingen min om hvordan rektorer opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring.

#### **4.2.1 Kvalitetsundersøkelsen og omtale av data**

Akershus fylkeskommune har utarbeidet et omfattende *Kvalitetskart* som gjenspeiler verdigrunnlaget til fylkeskommunen og som skal fungere som rettesnor for kvalitetsarbeidet i de fylkeskommunale skolene. Kvalitetskartet er igjen delt inn i ulike kvalitetsområder og -mål som beskriver skoleeiers forventinger til skolene. Nedenfor omtaler jeg først hvordan forventinger til skolen som lærende organisasjon blir målt gjennom Kvalitetsundersøkelsen.

Hver vår gjennomføres en egen fylkeskommunal Kvalitetsundersøkelse, hvor respondentene, elever, lærere og skoleledelsen svarer på et elektronisk spørreskjema som opererer med en skala fra 1 – 5, fra *i liten grad* til *i svært høy grad*. Av de inviterte lærerne svarte 81,78 % på denne undersøkelsen våren 2012. Jeg tar utgangspunkt i to kvalitetsmål fra spørreundersøkelsen som jeg mener gir en indikasjon på hvorvidt lærerne opplever at skoleledelsen legger til rette for kollektive arenaer og organisasjonslæring på de videregående skolene i fylket. De to kvalitetsmålene er

- Skolen har arenaer der informasjon utveksles og pedagogiske problemstillinger drøftes (*pedagogiske arenaer 2012*)
- Ledelsen legger til rette for kompetanseutvikling med utgangspunkt i skolens behov (*kompetanse 2012*)

I prinsippet kunne dette gjennomføres som en multiitemtilnærming der man deduserte flere items fra hvert teoretisk konstrukt. Ved å måle ved hjelp av Cronbachs alpha, kunne man her fått et mål på reliabilitet. Ettersom itemene ikke er laget av meg, har jeg ikke kunnet gjøre dette. I spørreskjemaet utgjør hvert av disse kvalitetsmålene en sumskårvariabel *pedagogiske arenaer 2012 / kompetanse 2012* som henholdsvis er operasjonalisert gjennom følgende påstander

- *Skolen har velfungerende arenaer for å drøfte pedagogiske spørsmål*
- *Skolen legger godt til rette for diskusjoner rundt pedagogiske spørsmål*
- *De ansatte kan ta opp pedagogiske spørsmål med kolleger og ledelse*
- *De ansatte har en god dialog med ledelsen vedrørende pedagogiske spørsmål*
- *Skolen legger generelt til rette for kompetanseutvikling*
- *Skolen legger til rette for etter- og videreutdanning av medarbeiderne*
- *Skolen legger til rette for faglig utvikling*
- *Skolen er flink til å holde medarbeidernes kompetanse oppdatert*

Etter endring i Forskrift til opplæringsloven, Kapittel 3, heretter kalt vurderingsforskriften,

høsten 2009, igangsatte skoleeier tiltak for å styrke og harmonisere skolenes vurderingspraksis, blant annet i sammenheng med å få utarbeidet veilednings- og eksempelheftet «Vurdering – Teori og praksis» (Akershus fylkeskommune, 2011).

Utviklingsprosjekter er lagt til enkeltskoler og skoleeier har gitt tilbud om etterutdanning i vurdering for læring. I Kvalitetsundersøkelsen blir skoleeiers forventninger til skolenes vurderingspraksis målt gjennom sumskårvariabelen *Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier*, hvor man tar stilling til følgende påstander:

- *Elevene vet hva lærerne legger vekt på når de setter karakter*
- *Elevene vet hva de blir vurdert etter*
- *Elevene vet hva som skal til for å gjøre det best mulig ut fra sine forutsetninger*

- *Lærerne gjør det klart for elevene hva de forventer av dem faglig*

## 4.2.2 Analyse og tolkning av statistiske sammenhenger

Gjennomsnittet (N=33) for *pedagogiske arenaer 2012* er 3,75 (st. avvik 0,375) / *kompetanse 2012* er 3,63 (st. avvik 0,332). Diagrammene nedenfor viser spredningen innenfor hver av de to variablene. Den til høyre har en topuklet form. Gjennomsnittet blir her mindre typisk enn for den til venstre som føyer seg bedre til normal fordelingen:

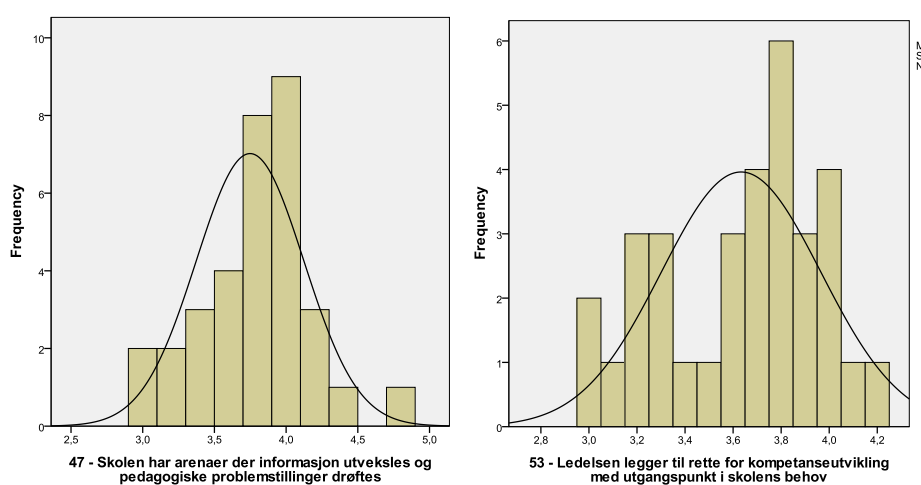


Diagram 1 og 2: Histogram *pedagogisk arenaer 2012* og *kompetanse 2012*. Lærere

I diagrammet under framkommer korrelasjonen mellom disse to variablene:

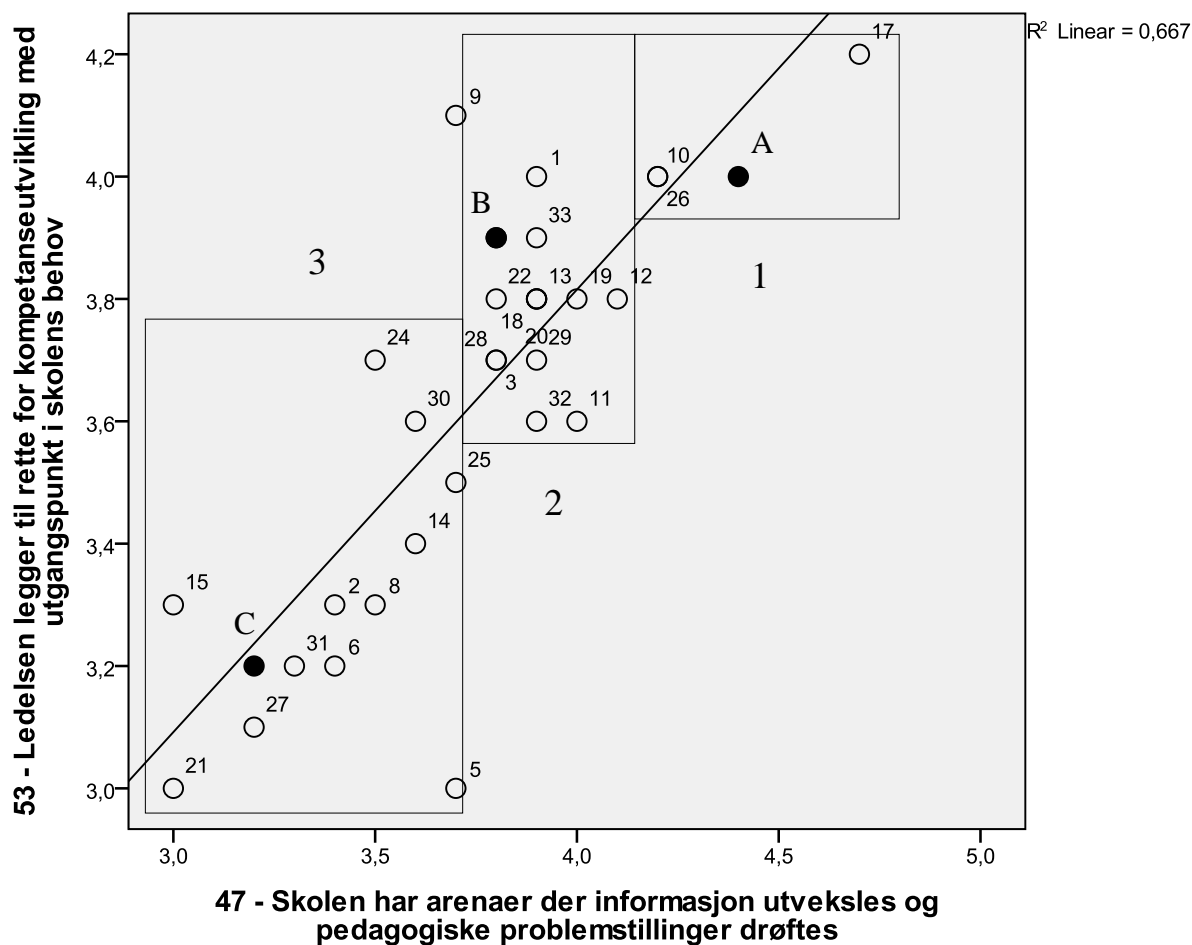


Diagram 3: Korrelasjon pedagogiske arenaer 2012 og kompetanse 2012. Lærere

Det viser seg å være en meget høy statistisk samvariasjon mellom de to sumskårvariablene,  $r = 0,817$ . Predikasjonsverdien er på nærmere 70 ( $R^2 \text{ Linear}=0,667$ ), som vil si at kompetanse øker med bortimot 0,7 for hver hele verdi på pedagogiske arenaer. På bakgrunn av dette kan man konstatere høy grad av samvariasjon i statistiske assosiasjoner. Imidlertid kan man ikke uten videre projisere inn en kausalforståelse når vi tolker dette funnet. Dette kommer jeg tilbake til. Med disse variablene som grunnlag har jeg delt skolene inn i tre undergrupper ut fra en fra klyngeanalyse i SPSS (*Clusteranalysis, Ward-method*). Skolene som de tre rektorinformantene er leder for, er for øvrig markert med respektive bokstaver i diagrammet.

Jeg mener denne sterke korrelasjonen mellom de to variablene *pedagogiske arenaer 2012* og *kompetanse 2012* legger for dagen store forskjeller mellom de videregående skolene når det gjelder forekomster av fellesarenaer som blir utnyttet til kompetansespredning og erfaringsdeling blant de ansatte internt på skolene.

I tillegg er en annen rimelig tolkning at skoler som ligger diagonalt i hvert sitt hjørne av diagrammet, også kan oppfattes som ytterpunkter på en glidende skala mellom henholdsvis kollektivt og ikke-kollektivt orienterte skoler. Ser vi nærmere på de tre skolene A, B og C for seg, så samsvarer plasseringen langs disse to variablene også med den framstillingen som jeg tidligere har gitt av skolene som de tre rektorene leder. Skole A plasserer seg som forventet i øverste og høyre del av diagonalen og Skole C i nederste og venstre delen. Skole B ligger i en posisjon mellom de to, men samtidig mer mot A, noe som heller ikke er uventet ut fra tidligere omtale av skolen.

Når jeg undersøker tendensen over tid, så viser diagrammet nedenfor at om lag halvparten av alle de videregående skolene i Akershus viser framgang og rundt en tredjedel tilbakegang knyttet til forekomsten og utnyttelsen av slike fellesarenaer i perioden fra og med 2009, det året som dette ble tatt med som tema i Kvalitetsundersøkelsen:

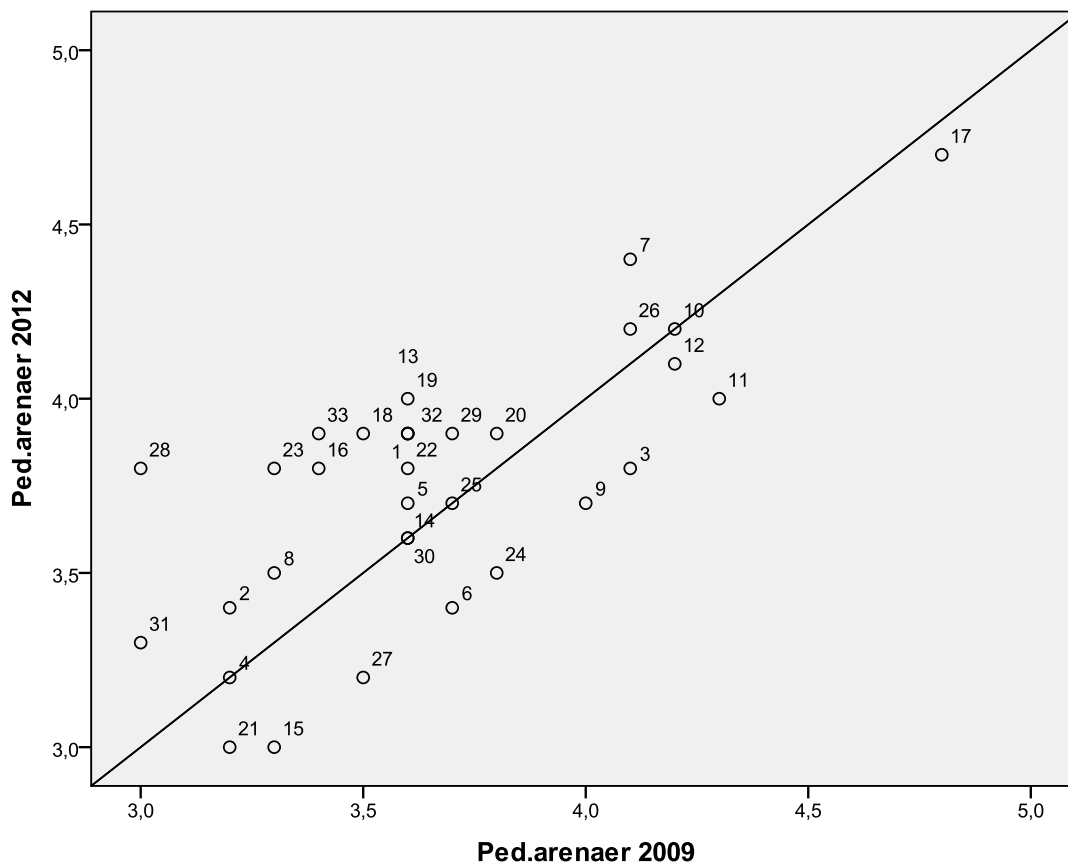


Diagram 4: Korrelasjon pedagogiske arenaer 2009 og pedagogiske arenaer 2012

Noen skoler kan dertil vise til en markant framgang. Et eksempel er skole 28 som har hatt en positiv framgang på 0,8 over de fire siste årene langs variabelen *pedagogiske arenaer 2009 – 2012* (og 0,7 langs *kompetanseutvikling 2009 – 2012*). Skolen har en utpreget yrkesfaglig profil og en rektor som er tydelig i forventninger om lærersamarbeid og forbedring av skolens praksis. Men utviklingen kan også gå i motsatt retning og forbli lav, blant annet gjelder dette skole 21. Denne skolen har opplevd intern strid over flere år, men er nå inne i en omstillingsfase. Eller så kan det inntreffe et uventet og iøynefallende brått fall i forhold til en ellers jevn framgang. Skole 10 har for eksempel hatt en positiv utvikling på variabelen *pedagogiske arenaer 2009 – 2012*, for så å falle kraftig, før utviklingen igjen viser framgang året etter: 4,2, 4,4, 3,8 og 4,2 (og tilsvarende ”dipp” på *kompetanseutvikling 2009 – 2012*). Skole 11 har hatt enda kraftigere framgang over de siste fire årene, men med et tilsvarende markant fall i 2012: 4,3, 4,4, 4,5 og 4,0 (og likt for *kompetanseutvikling 2009 – 2012*). Begge disse skolene har en framtrædende studiespesialiserende profil, særlig sistnevnte skole 11 som også fikk ny rektor i 2011. Skole 10 innførte en ny ordning med tre pedagogiske ledere i 2010 med uttalt forventning om fagsamarbeid mellom lærerne. Selv om det er en viss sjanse for at endringene som framkommer ovenfor kan være innenfor normalvariasjonen, vil det likevel være mulig å spørre seg om ikke lavere skår på disse to variablene i Kvalitetsundersøkelsen kan uttrykke en reaksjon fra lærerne sin side på nye krav fra rektor.

Jeg tolker derfor diversiteten blant skoleslagene med tanke på hva lærerne melder tilbake om skoleledelsens tilrettelegging for organisasjonslæring, også slik at disse to variablene samtidig gir uttrykk for den legitimiteten rektor til en hver tid har blant lærerne. Det er rimelig å anta at legitimiteten til rektor særlig blir utfordret når det framsettes nye krav eller stilles tydeligere forventninger til lærersamarbeid og kompetansedeling som bryter med etablert praksis. Lav skår over tid kan på sin side bære bud om lærere som ikke opplever tilstrekkelig oppmerksomhet fra rektor og øvrig skoleledelse, som kanskje mest bruker tiden på administrative spørsmål og gjøremål. I så fall illustrerer skoleeksemplene ovenfor også teorien om løse koblinger mellom nivåene.

Skole A og skole B viser i hovedsak framgang på begge de to sumskårvariablene. Skole C har en mer ujevn utvikling og ligger betydelig lavere gjennom hele perioden:

### Skolen har arenaer der informasjon utveksles og pedagogiske problemstillinger drøftes

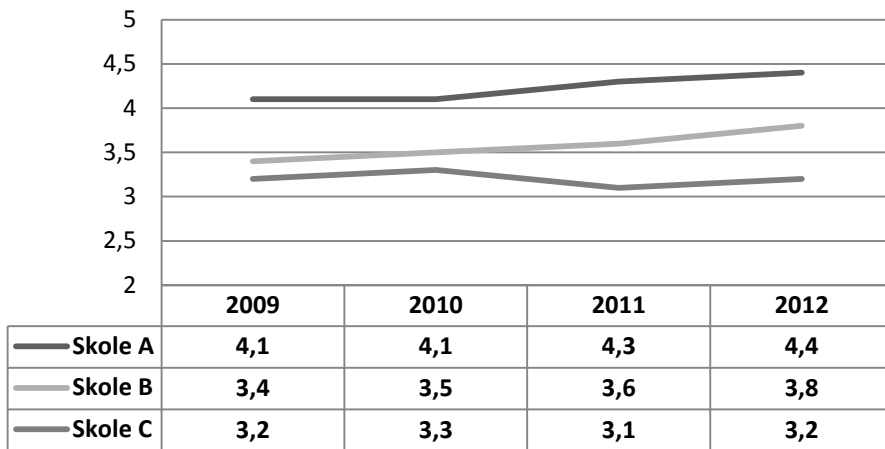


Diagram 5: Pedagogisk arenaer 2009 – 2012. Skole A, B og C

### Ledelsen legger til rette for kompetanseutvikling med utgangspunkt i skolens behov

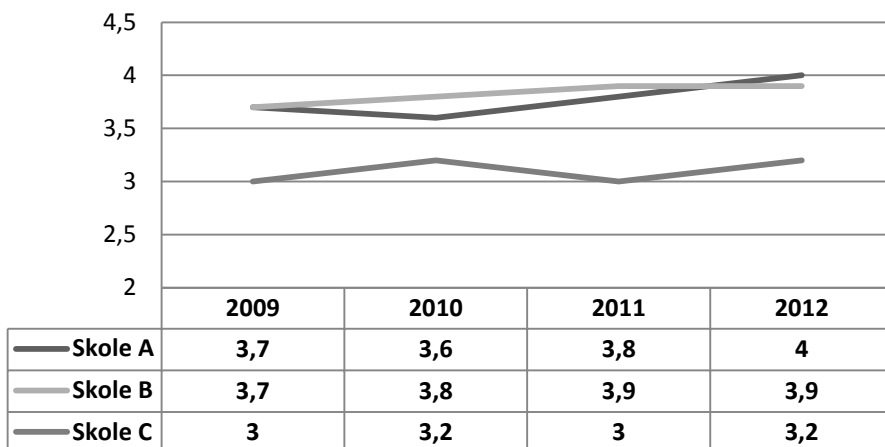


Diagram 6: Kompetanse 2009 – 2012. Skole A, B og C

Skole C står fram blant de tre skolene som en skole som hvor lærerne i liten grad møtes for i fellesskap å diskutere pedagogiske spørsmål og at avstanden til skoleledelsen oppleves å være stor. Mens skole A og B er organisert med et mellomledernivå, har skole C fram til 2011 ikke hatt en slik ledelsesstruktur. I tillegg har også andre forhold gjort at ledelsen har måttet konsentrere seg mer om daglig drift og løpende sakshåndtering. Dette kan kanskje bidra til å understreke den betydning organiseringen av skoleledelsen har med tanke på å legge til rette for at organisasjonslæring og kollektive læringsprosesser kan finne sted.

Jeg skifter nå fokus for å se nærmere på samvariasjonene mellom *pedagogiske arenaer 2012* og andre utvalgte variabler på skolenivå knyttet til skoleorganisasjonen og undervisningen (N=33) og som viser hvordan *Vg2 elevene* responderte våren 2012. Svarprosenten blant elevene i fylket er på 71, 5 %. Hvilke mønstre framkommer i det elevene melder tilbake om når det gjelder ulike sider ved undervisningen og deltakelsen i skoleorganisasjonen?

Correlations						
	Skolen har arenaer der informasjon utveksles og pedagogiske problemstillinger drøftes	Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier	Lærerne benytter ulike metoder, læremidler og læringsarenaer systematisk i læringsarbeidet	Elevene bidrar når de arbeider sammen med andre	Skolen arbeider forebyggende mot mobbing	Ledelsen sikrer opplæring av tillitselever og har rutiner for samarbeid med elevrådet
Skolen har arenaer der informasjon utveksles og pedagogiske problemstillinger drøftes	1	,273	,398*	,150	,468**	,546**
		,124	,022	,404	,006	,001
	33	33	33	33	33	33
2 - Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier	,273	1	,692**	,312	,561**	,535**
	,124		,000	,077	,001	,001
	33	33	33	33	33	33
Lærerne benytter ulike metoder, læremidler og læringsarenaer systematisk i læringsarbeidet	,398*	,692**	1	,146	,691**	,605**
	,022	,000		,417	,000	,000
	33	33	33	33	33	33
Elevene bidrar når de arbeider sammen med andre	,150	,312	,146	1	,311	,359*
	,404	,077	,417		,078	,040
	33	33	33	33	33	33
Skolen arbeider forebyggende mot mobbing	,468**	,561**	,691**	,311	1	,751**
	,006	,001	,000	,078		,000
	33	33	33	33	33	33
Ledelsen sikrer opplæring av tillitselever og har rutiner for samarbeid med elevrådet	,546**	,535**	,605**	,359*	,751**	1
	,001	,001	,000	,040	,000	
	33	33	33	33	33	33

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 2: Korrelasjoner *pedagogiske arenaer 2012* - Lærere og andre variabler - Elever

Det er her sterkest korrelasjon mellom *pedagogiske arenaer 2012* og *Ledelsen sikrer opplæring av tillitselever og har rutiner for samarbeid med elevrådet*  $r = 0,546$ .

Samvariasjonen er relativt svakest mellom *pedagogiske arenaer 2012* og *Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier*  $r = 0,273$ . Dette betyr at tilrettelegging for pedagogiske fellesarenaer blant ansatte korresponderer mer aktivt med øvrige organisasjonsarenaer enn tilfellet er når vi beveger oss i retning av kjernevirksomheten i skolen, det vil si inn mot den



undervisning og vurderingen som skjer i klasserom eller på skoleverksted. En nærliggende tolkning er at jo nærmere kjernevirksomheten i skolen vi kommer, desto mindre betydning får kollektive pedagogiske arenaer blant skolens ansatte. Samtidig viser muligens tilbakemeldingen fra elevene at det kan være mer utfordrende å følge opp enkeltelever i læringsmiljøer der lærerne bruker ulike metoder, læringsmidler og læringsarenaer.

En måte å undersøke om effekten av kollektive organisasjonsprosesser avtar inn mot skolenes vurderingspraksis, er å behandle inndelingen av skolene i kollektivt (gruppe 1) versus ikke-kollektivt orienterte skoler (gruppe 3) som uavhengig variabel for så å teste ut forskjellen mellom dem gjennom en ANOVA-analyse av gruppegjennomsnitt. Nedenfor vises først gjennomsnittsverdiene på den avhengige sumskårvariabelen *Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier 2012*:

<b><i>Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier</i></b>					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
<b>Gruppe 1</b>	4	3,875	,2217	3,7	4,2
<b>Gruppe 2</b>	16	3,769	,1014	3,6	3,9
<b>Gruppe 3</b>	13	3,777	,1589	3,5	4,0
<b>Total</b>	33	3,785	,1417	3,5	4,2

Tabell 3: Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier 2012 – Gruppe gj.snitt

Her framkommer det at standardavviket er størst i gruppe 1, hvor den høyest presterende skolen (skole 17) trekker snittet oppover. Alt i alt så viser tabellen at det er større forskjeller innad i disse gruppene av skoler enn mellom dem. Differansen mellom gruppe 1 og gruppe 3 er også kun  $-0,098$ . Altså ingen iøynefallende forskjell.

Hypotesene som skal testes er:

$H_0$ : *Det er ingen forskjell mellom de tre gruppene av skoler når det gjelder elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis.*

$H_1$ : *Det er forskjell mellom de tre gruppene av skoler når det gjelder elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis.*

Resultatene fra den statistiske analysen som gjengis i tabellen nedenfor viser heller ingen signifikansverdi  $< 0,5$ .  $H_1$  må følgelig også forkastes på et statistisk grunnlag.

Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier (LSD)

(I) Ward Method	(J) Ward Method	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Gruppe 1	Gruppe 2	,1063	,0794	,191	-,056	,268
	Gruppe 3	,0981	,0812	,237	-,068	,264
Gruppe 2	Gruppe 3	-,0082	,0530	,879	-,116	,100
	Gruppe 1	-,1063	,0794	,191	-,268	,056
Gruppe 3	Gruppe 2	,0082	,0530	,879	-,100	,116
	Gruppe 1	-,0981	,0812	,237	-,264	,068

Tabell 4: ANOVA – Elever og lærere har felles forståelse av vurderingskriterier 2012

Ut fra resultater i Kvalitetsundersøkelsen 2012 kan det altså ikke påvises noen signifikant forskjell mellom de tre gruppene knyttet til kollektivt versus ikke-kollektivt orienterte skoler når det gjelder elevenes tilbakemeldinger på vurderingspraksisen til lærerne.

De tre skolene A, B og C har i alle tilfeller henholdsvis snittverdiene 3,8, 3,8 og 3,5. Når man også ser på differansen mellom de samlede eksamens- og standpunkt karakterer i Vg3 som fylkeskommunen har dokumentasjon på, framkommer det at forholdet er diametralt motsatt. Differanse skole A er på  $-0,70$ , differanse skole B er på  $-0,67$  og differanse skole C er på  $-0,19$ . Igjen ser det ut som skoleslag har en vesentlig betydning for forskjeller mellom de videregående skolene. Diagrammet nedenfor viser gjennomsnittlige differanser mellom eksamens- og standpunkt karakterer i Vg3 for skoleåret 2010 – 2011 og som følger en inndeling av skolene etter studietilbud. Inndelingen starter med studiespesialiserende til venstre, for så å gå retning av stadig flere yrkesfaglige studieprogram jo lenger mot høyre side man kommer i diagrammet:

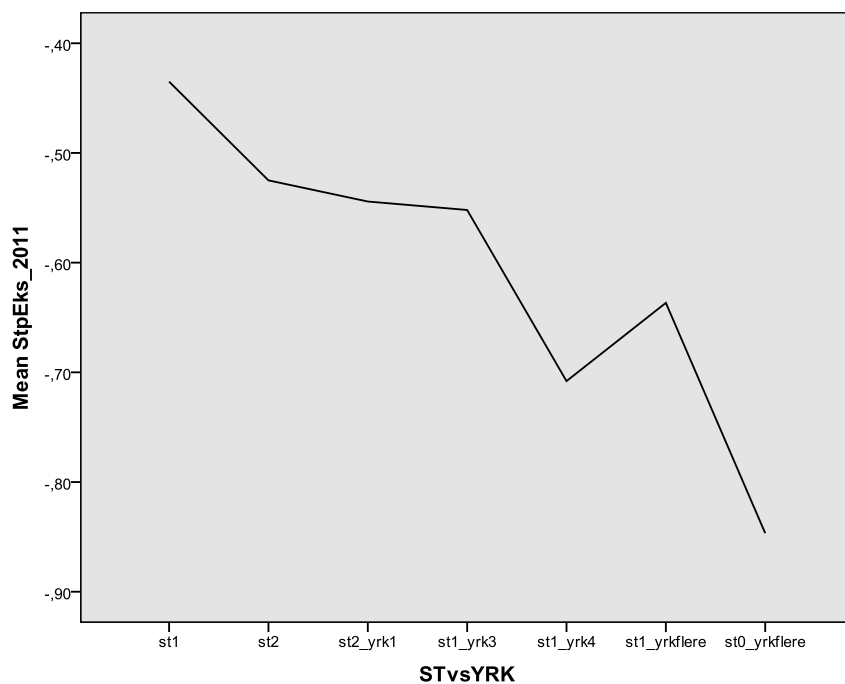


Diagram 7: Differanse eksamens- og standpunkt karakter skoleåret 2010-11

Skoler med tyngde på studiespesialiserende utdanningstilbud har rimeligvis et mer homogent lærerpersonale med felles akademiskfaglig bakgrunn enn tilfellet er i mer heterogene kombinerte og yrkesrettede skoler, hvor ulike fagmiljøer er bærere av forskjellige yrkestradisjoner og kulturer. Den nedadgående linjen i diagrammet ovenfor antyder en forskjellig vurderingspraksis blant lærere i de ulike skoleslagene.

Siden rektorutvalget mitt grovt sett også kan sies å representere de ulike skoleslagene, blir det videre sentralt for meg å få fram hva rektorinformantene i min undersøkelse sier om det vurderingsarbeidet som skjer på de aktuelle skolene.

### 4.2.3 Oppsummering av kvantitative funn

Jeg har i presentasjonen og analysen ovenfor av den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen påvist sterk samvariasjon mellom sumskårvariablene *pedagogiske arenaer 2012* og *kompetanseutvikling 2012*. Resultatene viser stor spredning mellom de videregående skolene når det gjelder tilretteleggingen for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring. Svar på forskningsspørsmålet mitt om i hvilken grad skolen utnytter handlingsrommet sitt med tanke på å legge til rette for organisasjonslæring, er at de videregående skolene gjør dette i ulik grad. En foreløpig slutning blir at en del skoler ikke

etterlever skoleeiers forventninger til skolen som lærende organisasjon. Videre har jeg vist at graden av samvariasjon mellom de to variablene som måler organisasjonslæring og øvrige variabler reduseres jo nærmere vi beveger oss kjernevirksomheten, det vil si i møtet mellom lærer og elever. Det kan også se ut som om ulik grad av tilrettelegging for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring ikke har noen direkte effekt på det vurderingsarbeidet som drives i de videregående skolene i Akershus, målt ut fra elevenes tilbakemelding på vurderingspraksisen til lærerne. En mulig forklaring kan være at delsystemene i skolen fortsatt ikke er tilstrekkelig koblet, selv for enkelte kollektivt-orienterte skoler.

En annen mulig forklaring kan være at det er mer krevende å drive nye undervisnings- og vurderingsformer enn mer tradisjonelt lærerstyrte opplegg og at ulike skoleslag derfor også virker inn. En problemstilling som derfor ville vært interessant å forfølge og undersøke videre, men som ligger utenfor rekkevidde av denne masteroppgaven både tematisk og tidsmessig, kunne for eksempel være å gå nærmere inn på spørsmål som: Fører etterlevelse av skoleeiers forventninger om mer varierte undervisningsmetoder, samarbeids- og vurderingsformer til mindre oppmerksomhet fra lærer slik enkelteleven opplever det? Gjør økt elevmedvirkning at elever stiller stadig høyere krav til vurderingspraksisen? Eller kanskje begge deler er tilfellet? Alternativt at det som tas opp på de pedagogiske fellesarenaer blant ansatte og i lærerteam kanskje mest har informativ og administrativ karakter?

Uansett svar på slike spørsmål vil det være viktig å fokusere på innholdet i de prosessene som foregår på ulike fellesarenaer i skolen når jeg etter en vurdering av validitet og reliabilitet går over til å analysere de tre rektorintervjuene for å undersøke hvordan de opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring. De statistiske funnene kan fortolkes slik de framstår, men man kan også utforske mer i dybden gjennom intervjuer av rektorer. Dette vil kunne bidra til å utfylle det kvantitative datagrunnlaget jeg har gjort rede for.

#### **4.2.4 Validitet og reliabilitet**

I den kvantitative forundersøkelsen rammet jeg inn fenomenet organisasjonslæring ved hjelp av de to sumskårvariablene *pedagogiske arenaer* og *kompetanseutvikling*. Disse to sumskårvariablene blir målt gjennom Kvalitetsundersøkelsen, et måleinstrument som igjen relaterer seg til det fylkeskommunale Kvalitetskartet. Siden den statistiske korrelasjonen mellom disse to variablene er såpass sterk, er det nærliggende å trekke slutning om at de til

sammen registrerer viktige sider ved skoleledelsens tilrettelegging for organisasjonslæring, samtidig som den statistiske validiteten mellom dem også er sterk. På den annen side så har jeg også vist at disse to variablene kan være vare for endringer som muligens skyldes forhold som mer har med skoleledelsens legitimitet å gjøre. Jeg har også delt skolene inn i grupper ut fra en dimensjon som går fra kollektivt orienterte til ikke kollektivt orienterte skoler. Dahl m. fl. (2004) benytter i denne sammenhengen også en rekke andre indekser som utgangspunkt for disse konstruktene. Begrepsvaliditeten er derfor ikke utelukkende tilfredsstillende, verken med tanke på organisasjonslæring eller inndelingen i grupper av skoler. Men skolenes plassering langs de to variablene *pedagogiske arenaer* og *kompetanseutvikling* kan likevel bidra med viktig informasjon for blant annet skoleeier i et videre arbeid med å tilby støtte til skoler som sliter med å få til bedring av læringsresultatene eller gjennomføringen.

En ikke fullt ut akseptabel begrepsvaliditet har også konsekvenser for gyldigheten av slutninger om kausale forhold på bakgrunn av data fra dette materialet. Jeg har forsøkt å undersøke om det er noen statistisk forskjell mellom de tre gruppene av videregående skoler og elevenes tilbakemelding på lærernes vurderingspraksis. Her kan inndelingen av skolene i tre grupper ha spilt inn og påvirket utfallet av den statistiske ANOVA-analysen. En mer finmasket inndeling gir for eksempel større forskjeller mellom gruppegjennomsnittene. Interessant er det i alle tilfeller at det synes å være større forskjeller innad i disse gruppene av skoler enn mellom dem.

Når det gjelder ytre validitet eller generaliseringer som strekker seg utover de videregående skolene, er også dette problematisk. Selv om Akershus fylkeskommune er den største skoleeieren når det gjelder videregående skoler og skolene er spredt over et relativt stort geografisk område, med ulikt elevgrunnlag og stor spredning i tilbud innenfor forskjellige utdanningsprogram, er det likevel vanskelig å hevde at skolene tilnærmesvis utgjør et tilfeldig representativt utvalg av alle de videregående skolene i landet. Flere år med god økonomi i fylkeskommunen har blant annet gitt gode rammevilkår for alle skolene, med utstrakte forsøks- og utviklingsaktiviteter og prosjekter og betydelig satsning på kompetanseheving for lærere og skoleledere.

Reliabiliteten til Kvalitetsundersøkelsen som måleinstrument er rimelig god. Det har blitt gjort kvalifiserte endringer av påstander i mer konkret retning og en begrensning av temaområder for å gjøre undersøkelsen mer pålitelig enn den var fram til 2007. Teksten i påstandene i undersøkelsen er gjennomgått og kvalitetssikret av Institutt for lingvistikk ved

Universitetet i Oslo og konfirmerende faktoranalyse er foretatt av Pedagogisk forskningsinstitutt, som bekrefter at sumskårer kan benyttes (Tønnesson, 2007; Lervåg, 2007).

## **4.3 Kvalitative variabler**

I denne kvalitative analysedelen henter jeg fram igjen det analytiske rammeverket som ble presentert under teoridelen og analyserer utsagn om ansvarsstyring og skoleforbedring i lys av dette rammeverket. Jeg avgrensner analysen av arbeidet med skoleforbedring til å gjelde; - hierarkisk ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og bruker- / deltaker ansvarliggjøring. Samtidig bringer jeg inn teorien om løse koblinger og diskursen om endring knyttet til profesjonsforståelsen innenfor yrkesgrupper som arbeider i organisasjoner og servicevirksomheter i offentlig sektor.

Hensikten min med intervjuene var i utgangspunktet å gå mer i dybden på skolebasert vurdering og undersøke hvordan skolene ikke bare tilrettelegger for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring, men også hvordan dette gjennomføres i praksis. Jeg erfarte imidlertid ganske raskt at rektorinformantene i stedet tok opp forhold som mer har med styring å gjøre. Dette kan bety at disse intervjuene også reflekterer at Akershus fylkeskommune nå står oppi en brytningstid i styringen av skolesektoren, hvor ansvarsstyring altså har kommet sterkere inn i skolehverdagen og slått rot, men at den samtidig fortsatt er inne i en formativ fase. Dette gjorde at det var behov for også å hente inn informasjon om skoleeiers perspektiver og strategier for styring, noe som lot seg gjøre ved at fylkesdirektøren for videregående opplæring lot seg intervju.

### **4.3.1 Skoleforbedring i et hierarkisk perspektiv**

Kjernen i mye av diskusjonen rundt ansvarsstyring og ulike former for ansvarliggjøringssystemer innenfor skolesektoren er antakelsen om at elevenes læringsutbytte forsterkes gjennom å forbedre skolen. Skoleorganisasjonen er derfor først og fremst den grunnenheten som stilles til ansvar og utsettes for pressmekanismer som skal drive fram endring (O'Day, 2002). I et hierarkisk perspektiv skjer dette presset mot skolen ovenfra. Byråkratiske og administrative systemer iverksetter nasjonale og regionale utdanningspolitiske målsettinger ved å utforme regler og reguleringer som igjen danner

grunnlag for beslutninger på lavere nivåer. Sammenkoblingen av mål, evaluering og kontroll skjer via denne byråkratiske styringskjeden.

Svakheten ved denne hierarkiske styringsmodellen med tanke på skolesektoren er at virksomheten generelt, og skolen spesielt, er dårlig organisert og lite koordinert (Garmannslund, Elstad og Langfeldt, 2008: 253). Første devaluering av Kunnskapsløftet konkluderte for eksempel med at: ”Grunnoplæringen gjennom Kunnskapsløftet er preget av uklarhet når det gjelder styring og ansvars plassering” (Sandberg og Aasen 2008). Men det er også tegn til kursendring fra skolemyndighetene sin side, noe som er varslet i St. meld. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i Skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Den nye nasjonale kompetansestrategien for videreutdanning av lærere og rådgivere, *Kompetanse for kvalitet 2009 – 2012 Strategi for videreutdanning av lærere* (Kunnskapsdepartementet, 2009), er et eksempel på tiltak i sentraliserende retning. Ny GIV-satsningen, med definerte nasjonale måleindikatorer for tiltak rettet inn mot frafallsutsatte elever, er et annet. Begge satsningene styrker styringslinjen mellom stat og skole, blant annet ved føringer på de statlige tilskuddene og tydelige forventninger om måloppnåelse.

Jeg har tidligere i omtalen av Akershus fylkeskommune poengtert at det er forhold som peker i retning av at vurderingsstyring har kommet i forgrunnen på bekostning av mindre autonomi og konsernstyring. Politikerne har begynt å stille flere direkte krav om løsninger og stadig nye ansvarsstyringsverktøy tas i bruk. Når det er sagt, illustrerer flere av fylkesdirektørens utsagn nedenfor at det er skoleforvaltningen innenfor fylkesadministrasjonen og ikke minst autonome skoler som selv fortsatt bestemmer mye av innretningen på skoleforbedringsarbeidet. Jeg vil derfor i denne kvalitative analysen la både fylkesdirektør og rektorinformantene selv ofte komme til orde og tolke deres utsagn i lys av det teoretiske rammeverket.

### **Hvordan framstiller fylkesdirektøren styring av skolenes arbeid med kvalitetsutvikling ut fra et hierarkisk perspektiv?**

Jeg vil først kort innplassere fylkesdirektørrollen og -oppgaver i styringssystemet til skoleeier. Som tidligere nevnt er Akershus fylkeskommune en egen politisk og administrativ enhet på regionalt nivå, med et klart definert skille mellom politikk og administrasjon.

Fylkeskommunen er politisk organisert etter formannskapsmodellen og ledes av politisk valgt ordfører, mens den administrativt ledes av fylkesrådmannen som styrer de fylkeskommunale

virksomhetene, leder politisk sekretariat, forestår bestillinger av tjenester og oppdrag og som skal utvikle støtte- og veiledningsfunksjoner. Fylkesdirektøren for videregående opplæring er underlagt og bistår rådmannen i dette arbeidet med å forberede, iverksette og følge opp politiske vedtak som øverste administrative fagsjef. For å kartlegge fylkesrådmannens strategier for styring av skoleforbedringsarbeidet har jeg valgt å stille spørsmål direkte til fylkesdirektøren om dette.

Tidlig i intervjuet, og som svar på spørsmålet om hvordan skoleeier prøver å endre skolens praksis gjennom den byråkratiske styringslinjen, starter fylkesdirektøren først med å fortelle at det generelt har vært få faste nasjonale eller lokale strategier for implementering av reformer eller skoleutvikling, annet enn mer sporadiske prosjekter for gjennomføring historisk sett. Et eksempel som også Akershus fylkeskommune har deltatt i er Kunnskapsløftet - Fra ord til handling i regi av Utdanningsdirektoratet, som hadde intensjoner om å heve kvaliteten i sektoren og heve skoleeiers kompetanse på bakgrunn av utfordringer ved innføringen av denne nye skolereformen. Og fordi det regionale skoleeiersystemet er løst koblet med det nasjonale utdanningssystemet, så har det heller ikke gjort noen forskjell om kommuner eller fylkeskommuner har vært organisert i to eller tre nivåer, forklarer han. Når fylkesdirektøren fortsetter med å omtale styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune mer direkte, så omtaler han også dette systemet som løst koblet og at forventningene til skolens forbedringsarbeid gjerne har hatt en slags iboende motsetning i seg:

*”Noen ganger lykkes det, andre ganger ikke. Og det er veldig avhengig av aktørene i dette systemet, fordi det som er kommunisert oppfattes forskjellig og noen velger da på et vis å finne en måte å gjøre det på som [...] fører til at det ikke blir resultat av det. Og det har noe å gjøre med hvordan interaksjonen eller kommunikasjonen er mellom de leddene, tror jeg.”*

Sviikt i styringen ovenfra forklarer han med henvisning til løse koblinger. Disse løse koblingene gjør at samspill og kommunikasjon mellom nivåene forringes. Innenfor rammen av tonivåorganisering og den lokale friheten som fortsatt ligger i bestiller – utfører rollene, kommer fylkesdirektøren i løpet av dette intervjuet ofte tilbake til at en mulig løsning vil være å etablere nye eller utnytte bedre de eksisterende møtearenaer for bedre å koble sammen nivåene horisontalt og vertikalt. Slik kan kvalifiserte samtaler om skoleforbedring finne sted, mener han.

Fra et hierarkisk styringsperspektiv må fortsatt skoleeier ha et ansvar for kvalitet og skoleforbedring i sektoren på tross av løse koblinger. Dobbelttheten som uttrykkes i intervjuet



vitner om at rektorer kan stå svært fritt i sin praksis. Jeg kommer tilbake til dette senere i drøftingen. Fylkesdirektøren uttrykker fra sitt hold en grunnleggende tro på at tillit heller enn kontroll er veien å gå for å utvikle ansvarlighet hos rektorene. Denne uttrykte sterke troen på tillit og indre ansvarliggjøring kommer fram i flere av svarene fra fylkesdirektøren og støttes av rektorinformantene. Et eksempel på konsekvenser av stor tillit er i følge ham etablering av egne regionale lederutvalg og nettverk i en periode preget av nettopp høy grad av autonomi i sektoren. Fylkesdirektøren mener det går et skille mellom lederutvalg som på den ene siden forstår at skolene gjensidig er avhengige av hverandre og som samtidig klarer å balansere mellom autonomi og sentrale føringer. På den andre siden står lederutvalg som i noen sammenhenger opponerer mot sentral styring og som velger ulike lokale løsninger som forsterker forskjeller mellom skolene. At man har klart å utvikle et mer løsningsorientert lederkontaktmøte (LKM) mellom sentraladministrasjonen og ledere for de regionale lederutvalgene, løfter fylkesdirektøren fram som en positiv utvikling. I dette møtet gis det anledning til diskusjon, kunnskapsdeling og erfaringsutveksling mellom nivåene. Dette har styrket lederutvalgenes rolle i følge fylkesdirektøren: *«Det gjør at du får et element av fellesskap som balanserer ut autonomien og sikrer at [ledermøtet] ikke blir kontraproduktivt.»*

Fra et hierarkisk styringsperspektiv vil troen på slike møtepunkter alene ikke være tilstrekkelig. Dette forutsetter at møtearenaene er velfungerende til en hver tid. Ett av flere kritiske forhold som kan påpekes, vil være at prosessene knyttet til utvikling blir for personavhengige og relasjonsbaserte.

Videre i intervjuet sier fylkesdirektøren at i ytterste konsekvens vil skoleeier slå tilbake med å overstyre dersom skoletilbudene blir for ulike. For på spørsmål om hvor lenge skoleeier kan sitte rolig å se på tilfeller der det oppstår stadig større forskjeller mellom skolene, svarer fylkesdirektøren:

*«Jeg har sagt det hele tiden [...] til lederutvalgene, at den største sikkerheten de kan ha for å bevare autonomien sin, er at de ser gjensidigheten sin seg i mellom. For i det øyeblikket noen "blir for lure" eller "prøver å lure andre" ... eller ikke er gjensidige nok i den forstand at de ikke informerer eller er åpne nok på ting, så vil det undergrave denne muligheten og du vil få sentralstyring i form av politiske beslutninger.»*

Dette skjer fordi det fylkeskommunale totalsystemet ikke klarer å leve med at det oppstår for store forskjeller. Fylkesdirektøren forklarer at da inntreffer det politiske tilslaget som gjør at

«alt blir likt», som for eksempel bærbare pc-er til alle elever. At bare noen skoler hadde bærbar pc til elevene og andre ikke, var driveren for politikerne i akkurat denne saken. Underforstått er det ikke pedagogiske eller andre hensyn som stod bak denne politiske beslutningen. Et annet eksempel fylkesdirektøren trekker fram er når lederutvalgene ikke selv klarer å samles om opplæringstilbudet, da vil politikerne til slutt skjære igjennom og overstyre rektorene. Slik overstyring tvinger skolene til å tilpasse seg standardløsninger, i dette tilfellet etter hvert også felles fylkeskommunal infrastruktur og innkjøpsordning. Siste tilskudd her er en *service-erklæring* eller ikt-standard som sier hva elever kan forvente av skolenes tilrettelegging for bruk av pc-er i undervisningen.

Fra et hierarkisk styringsperspektiv illustrerer dette de mekanismer som skoleeier rår over og som trer i kraft dersom politikerne opplever at tjenestetilbudet overfor innbyggerne blir for urettferdig. Således viser disse eksemplene også at mekanismer knyttet til tilbud og etterspørsel og synet på skolen som tjenesteleverandør i et konkurranseutsatt marked her spiller sammen med den hierarkiske styringen.

Når det gjelder styringsdialogen som møtearena og ytre pressmekanisme ovenfor skolen, forteller fylkesdirektøren at intensjonen hele tiden har vært å bygge «en bred bro» mellom sentraladministrasjonen og virksomheten, som ikke bare fanger opp kjernerresultatene, men også andre sider ved skolen. Styringsdialogen skjer minst annet hvert år med den enkelte skole. Fylkesdirektøren mener at styringsdialogen fungerer best når den er spisset mot det faglige:

*«Jo mer faglig du kan bli, jo mer dybde blir det i samtalen og jo mere kommer du inn på kjernen av det som foregår [...] og når du spisser samtalen, så får du også [...] deltakerne i samtalen ... mer tilfreds med samtalen, tror jeg [...] De får gå mer i dybden på det de selv har som hovedarbeidsområde og feltet sitt. Vi er genuint opptatt av fagfeltet og oppgavene våre, det er min påstand. Og når vi får tilsvaret på det, så blir vi glad for det og det er bra.»*

Fra et hierarkisk styringsperspektiv så vil styringsdialogen ha en funksjon hvor press ovenfra utøves. Som ansatt i fylkesadministrasjonen og aktiv deltaker i styringsdialogen, har mine erfaringer fra disse møtene vært at den favner om et bredt spekter av temaer. I dialogen tas skolens økonomi, elevenes læringsmiljø og -rettigheter, spesialundervisning, medarbeidertilfredshet og kompetanseutvikling opp på bakgrunn av ulike målinger og resultater. Min erfaring er likevel at det i løpet av siste skoleår har skjedd en bevisst og stadig kraftigere dreining i styringsdialogen fra fylkesdirektøren sin side inn mot elevenes lærings-

og gjennomføringsresultater. Skolens systemer for oppfølging av enkeltklasser og -elever blir etterspurt og skoleledelsen blir massivt utfordret på hvordan den følger opp lærerne i dette arbeidet.

Fra et hierarkisk styringsperspektiv har styringsdialogen således beveget seg i retning av tydeligere forventinger knyttet til elevenes lærings- og gjennomføringsresultater. Slik kan man se et samsvar mellom fylkesdirektørens delegerte styringspraksis og de ytre ansvarliggjøringsmekanismer som knytter seg til hierarkisk styringsperspektiv. Tabellen nedenfor viser tematisk oversikt over protokollpunkter for til sammen 15 videregående skoler som har hatt styringsdialog gjennom skoleåret 2011 – 2012:

<b>Tema</b>	<b>Antall skoler</b>
Øke andelen elever som fullfører og består	8
Vurdering, faglig veiledning/tilbakemelding	8
Forebygge og håndtere mobbing	7
Fravær	6
Positiv karakterutvikling	5
Økt læringstrykk	5
Helhetlig ledelse, pedagogisk refleksjon, arbeidsfellesskap	4
Kompetanseplan/kompetanseutvikling	4
Klasseledelse	4
IKT	3
Økonomistyring	2
Elevenes motivasjon	1
Samarbeid med kommuner/næringsliv	1
Spesialundervisning	1

Tabell 5: Oversikt over protokollpunkter for 15 videregående skoler i AFK

Fra et hierarkisk styringsperspektiv er imidlertid dette intenderte styringssystemet fra fylkesdirektøren sin side igjen svært personavhengig og sårbart, siden det kun knyttes opp til fylkesdirektøren alene som enkeltperson i et løst koblet system. Rektorene melder på sin side tilbake at de ønsker tettere oppfølging fra skoleeier og at styringsdialogen forekommer alt for sjelden (Akershus fylkeskommune, 2012 a).

Før jeg skifter perspektiv og undersøker nærmere hvordan skolelederne opplever og forholder seg til press ovenfra, vil jeg kort oppsummere fylkesdirektørens utsagn om hierarkisk styring

av skoleutvikling. Skoleeiers styring innenfor skoleforbedringsområdet har i en periode med stor grad av lokal autonomi og bestiller–utførersystem vært preget av løse koblinger mellom nivåene som noen ganger fører til at samspill og kommunikasjon mellom skoleeier og skolene ikke fungerer optimalt i skoleforbedringsarbeidet. Utsagnene fra fylkesdirektøren vitner om at det er lagt opp til en heller mild form for ansvarsstyring basert på tillit mer enn direkte kontroll i den hierarkiske styringen av skolene. En kritisk innvending til dette er at det blir mye opp til den enkelte rektor å velge om han eller hun vil tilpasse seg styringen av skoleforbedringsarbeidet som kommer ovenfra.

### **Hvordan opplever og forholder skolelederne seg til hierarkisk styring av skoleutviklingen?**

I intervjuene av de tre rektorene er det først og fremst rektor C som tydeligst uttaler og slutter opp om fylkesdirektørens framstilling om at det er det løst koblede systemet mellom lokalforvaltningen og skolelederne som fører til misforståelser og motsetninger i kommunikasjonen mellom nivåene. Og i følge rektor C gjelder dette særlig skoleledere som har et annet skolepolitisk utgangspunkt eller som står i opposisjon til styring ovenfra.

Rektor C deler skolelederne inn i to grupper, de som *skjønner det aktuelle styringssystemet* og de skolelederne som har et slags *ensidig eierforhold til egen virksomhet*. Den siste gruppen etterlyser «tydeligere styring» ovenfra og forventer gjerne økte tilføringer av økonomiske midler eller andre ressurser for å få gjennomført endring:

*«Og der er den ansvarsoverføringen som jeg også opplever at [fylkesdirektøren] er veldig tydelig på. Og vi skjønner da at [fylkesdirektøren] har en måte å lede på hvor han har en stor tillit til virksomhetene, men samtidig en forståelse for at virksomhetene skjønner hvilke områder de ikke har nok kompetanse, og den kompetansen må de sørge for å få sjøl. Men der er også rektorene ulike, for noen vil da ha klare krav, og de kravene skal betales ett eller annet sted fra.»*

Rektor C ser på sin side den gjensidige avhengighet mellom skolene som desto viktigere i skoleforbedringsarbeidet. Denne innsikten deler man blant skolelederne i denne regionen, hevder rektor C, noe som også har ført til at diskusjonen og samarbeidet i dette ene regionale lederutvalget har endret karakter i løpet av de siste par årene. Fra å være en slags *”tillitsmannsorganisasjon mot ledelsen”* er fokuset nå rettet mot de overordnede målene som går på skolens kjerneprosesser – møtet mellom lærer og elev – og et ønske om å styrke denne relasjonen på egen skole:

*«Vi [...] tok tak i den gamle kulturen vår hvor vi brukte mest energi på opplæringstilbudet og å krangle oss i mellom og ser hverandre nå mer som en helhet. Altså at sammen skal alle skolene i [regionen] prøve å utvikle det som er det overordnede mandatet vårt - og hvordan vi kan gjøre det best sammen. Og da kan vi gi hverandre klasser ... uten at det blir diskusjoner!»*

Denne dreiningen mot mer samarbeid om fellesløsninger tilskriver rektor C den sittende lederen av det regionale lederutvalget (som for øvrig er rektor A) og nevner i tillegg et konkret tiltak fra fylkesdirektøren sin side, nemlig å trekke tilbake fylkesadministrasjonens representant på lederutvalgsmøtene, ”som ofte bare ble skyteskive for alt som var galt”. Nå diskuterer og følger lederutvalget i stedet opp oppgaver som har blitt tildelt gjennom lederkontaktmøtene, for eksempel ansvaret med å koordinere de nye fagnettverkene som har blitt etablert for å spre kompetanse og dele erfaringer fra de sentraltgitte etter- og videreutdanningstilbudene for lærerne.

Eksempelene som rektor C tar opp her gir igjen støtte til O’Day og Evetts argumentasjon om at det er mulig å balansere ytre og indre ansvarliggjøring på en måte som kan gi felles oppslutning om skoleforbedringsarbeidet. Det interessante er at det er rektor ved den skolen som representerer de ikke-kollektivt orienterte skolene i denne undersøkelsen som gir sin tilslutning til og stiller seg på linje med resten av rektorene i regionen. Dette sier muligens noe om den kraften som ligger i foreningen av disse to ansvarliggjøringsmekanismene.

Rektor C er samtidig den av de tre rektorinformantene som er mest fornøyd med styringsdialogen slik den gjennomføres i dag, samtidig som det går fram at det ligger elementer av både støtte og kontroll i dette styringsverktøyet:

*«Styringsdialogen er en anledning for min leder til å gå meg i korta og snakke om de utfordringene han ser at jeg har. Det er ikke et sted hvor jeg skal presentere go’sia. Og der er det en del av oss som misforstår, som synes de ikke får nok anledning til å fortelle om alle de positive sidene ved skolen. Men dette er for meg et slags tilsyn og utenfra sett ser hvilke områder vi at du sliter med eller har utfordringer. Det snakker vi om, og så får jeg høre dine tanker om hvor langt eller kort du har kommet og er det noe veiledning du kan trenge av oss, for eksempel.»*

At rektor C er fornøyd med styringsdialogen, kan tyde på at de videregående skolene nå har blitt mer vant med «å bli kikket i kortene» eller at åpenhet rundt skolerresultater ikke får noen negative følger for skolene i form av alvorlige sanksjoner, verken fra skoleeier eller media. Kanskje begge deler er tilfellet? Offentliggjøring av skolerresultater etter årets undrevisningsevaluering ble for eksempel kun kommentert i et fåtall lokale medier, samtidig

som rangering ikke var noe tema. Medias blikk var denne gangen heller rettet mot eksempler på god undervisning. Utsagnet til rektor C ovenfor tyder i alle tilfeller på at skoleleder som sliter med å få til egen skoleforbedring, kan oppleve styringsdialogen som nødvendig oppmerksomhet og støtte fra øverste administrative fagsjef.

For skoler som mener at de har kommet langt i arbeidet med skoleforbedring og fortsatt ønsker å bli bedre, kan styringsdialogen oppleves annerledes. Utsagn fra rektorene A og B nedenfor tyder på dette.

I intervjuet er rektor A litt distansert og likegyldig i omtalen av styringsdialogen slik den har fungert fram til nå. Det blir heller ikke noen egentlig dialog som ender opp med noen konsensus til slutt, siden fylkesforvaltningen allerede i bearbeiding av resultater som skal tas opp i styringsdialogen synes å ha bestemt seg for hvilke utfordringer som det skal snakkes om, fortsetter rektor A. Det ligger heller ingen overraskelser i målingene som blir lagt fram for skolen, siden skolen selv løpende har arbeidet med kvalitetsvurderinger og sikret egen dokumentasjon. Derfor spiller resultatene som blir presentert heller ikke noen rolle, konkluderer rektor A med. Men ved å involvere deltakere fra flere grupper på skolen inn i styringsdialogen, både tillitselever, rådgivere, tillitsvalgte og øvrige lærerrepresentanter og resten av skoleledelsen, utnyttes styringsdialogen til å skape større legitimitet for det forbedringsarbeidet som skal skje i etterkant:

*«Jeg opplever det som veldig nyttig med den brede representasjonen [...] som jeg tar med [inn] i styringsdialogen, for det tjener til at veldig mange på [skolen] vet hva som kreves av oss uten at jeg må gå ut med det. De kan bare bekrefte at sånn og sånn og det og det ble sagt og vi må gjøre sånn og sånn [...] Jeg synes det er en styrke å ha med tillitsvalgte, for da er de der de også.»*

Dette utsagnet illustrerer altså det teoretiske poenget om at rektorer kan oppleve å få mer makt overfor lærerne gjennom å trekke flere enn skoleledelsen inn i møter med representanter på høyere nivåer i den byråkratiske styringskjeden. Sagt på en annen måte så formidles og videreføres skoleeiers forventinger ovenfra om resultatforbedringer gjennom styringsdialogen som her fungerer som et redskap til å utvikle ansvarlighet i lærerkollegiet.

Denne samme brede ansatte- og elevrepresentasjonen inn i styringsdialogen har også rektor B, som på sin side etterlyser mer refleksjon rundt ledelsesspørsmål og mulighet til å gå i dybden på enkelttemaer. Den trange tidsrammen på to – tre timer gjør det likevel vanskelig å få til en mer grundig dialog rundt skolens praksis ut over de rene tallene. Styringsdialogen framstår

dermed i verste fall som enda en undersøkelse som skolen må forholde seg til. Når tallmaterialet attpåtil bare viser resultater fra tidligere skoleår, blir samtalen gjerne mer tilbakeskuende enn framoverrettet. De formelle plan- og ansvarsdokumenter, som økonomiplan og diverse strategidokumenter, oppleves imidlertid som meget tydelige føringer fra skoleeier. Rektor B støtter også indirekte opp om rektor C sin beskrivelse av skoleledere som i mer eller mindre grad fristiller seg i forhold til den hierarkiske ansvarsstyringen innenfor det løst koblede systemet:

*«Hvis ikke skolen opplever at det er tydelig, så blir kvaliteten der etter, på en måte. Det som da ligger i utydigheten, for å bruke det motsatte begrepet, det er jo på hvilken måte skolene lar dette bli en del av praksis, på hvilken måte blir det fulgt opp, på hvilken måte er det kommunikasjon rundt det.»*

Bevisstgjøring gjennom tillit og støtte fra fylkesdirektøren sin side framheves av rektor B i omtalen av hvordan forventninger om kvalitetsutvikling kommuniseres nedover i systemet, på samme tid som denne bevisstgjøringen bidrar til at ansvarsoverføringen mellom leddene forsterkes:

*«Jeg opplever også at en del av de tingene som kommuniseres på ulike ledersamlinger, når vi hører [fylkesdirektøren] snakker, så er det nokså tydelige signaler, sagt på en veldig inkluderende måte. Ikke de store sånn, sånn, sånn ... men en slags bevisstgjøring på hvilke perspektiver vi må ha inn i det [og] som jeg opplever som veldig støttende i praksisfeltet. Og der ligger jo også en slags nedhenting av de politiske føringene kommunisert direkte til oss som ledergruppe [...] Og da føler jo jeg at det hviler et ganske stort ansvar for å gjøre det om til praksis.»*

Jeg oppfatter de mest positive utsagnene og eksemplene fra rektorene ovenfor om rektorsamarbeid og organisasjonslæring i rektorkollegiet som en mulig bekreftelse på at strategien fra fylkesdirektøren sin side for å utvikle ansvarlighet gjennom en mild form for press ovenfra delvis er vellykket. Utsagn fra rektor C tyder på at man i det aktuelle regionale lederutvalget har lyktes med å få til kollektiv tilslutning til skoleeiers forventninger om å gå sammen for å finne fram til fellesløsninger i arbeidet med å endre skolenes praksis. Rektor B sitt utsagn om tydelige signaler og bevisstgjøring av rektorene på ulike ledersamlinger i regi av skoleeier styrker antakelsen om at den samme ansvarliggjøringsmekanismen basert på tillit også er til stede her. Dette sier noe viktig om behovet for å etablere fellesarenaer som kobler nivåene horisontalt og vertikalt. Felles møtearenaer vil i så fall kun måtte ses på som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning. Utvikling av ansvarlighet basert på tillit fører ikke alltid, som flere av utsagnene ovenfor også kan tyde på, til at rektorer frivillig slutter opp

om skoleeiers forventninger om å finne fram til løsninger i fellesskap. Eksemplene ovenfor demonstrerer også at rektorene selv må velge å slutte seg til kollektive læringsprosesser og gjennom felles metakognisjon relatert til organisasjonslæring og dobbeltkretslæring foreta et oppgjør med felles verdier og kulturer. Da kan det være på sin plass å skifte perspektiv for å se nærmere på skoleforbedring i lys av indre ansvarliggjøringsmekanismer.

### 4.3.2 skoleforbedring i et profesjonsperspektiv

I et profesjonsperspektiv skjer presset for å utvikle ansvarlighet innenfra i skolen, fra lærerprofesjonen selv. På det individuelle planet dreier profesjonell ansvarlighet seg om å sette eleven i sentrum, samarbeide med andre lærere og forbedre egen praksis gjennom å følge felles yrkesmessige standarder for profesjonell ansvarlighet i skoleorganisasjonen. På system- og skolenivå dreier profesjonell ansvarlighet seg i tillegg om å bringe refleksjonen over egen praksis inn i interaksjonen med kolleger og elever. Og med tanke på at organisasjonslæring er forutsetning for skoleforbedring også innenfor denne formen for ansvarsstyring, så bidrar blant annet mentorordninger, kvalifisert kollegaveiledning, lærersamarbeid og felles problemløsning knyttet til elevers behov til å utvikle lærernes undervisning. Derigjennom forsterkes også *alle* elevenes læringsutbytte (O'Day, 2002: 20- 22).

Svakheten ved denne tilnærmingen til skoleforbedring, og som jeg tidligere har omtalt i teoridelen i sammenheng med modellen for selvstyring og skolen som selvstyrt profesjonsfellesskap, er at lærerprofesjonen er svakt utviklet. Dette gjelder norske skoler, så vel som skoler i de fleste andre land. For å fremme utvikling av profesjonell ansvarliggjøring hevder derfor O'Day at det kan være nødvendig med eksterne insentiver og administrativ assistanse for å nå målsettingen om det vi på norsk vil omtale som tilpasset opplæring for alle elever (Ibid.: 22).

Utfordringer med slike ovenfra stimulerte og assisterte bidrag til profesjonalisering av yrkesgrupper innenfor offentlige tjenestevirksomheter, som Evetts (2011) også løfter fram gjennom begrepet *organisasjonell profesjonalisme*, er at endringsarbeidet i så fall innebærer påføring av organisasjonens disiplinerende verdier og standarder som motvirker utvikling av egen profesjon innenfor blant annet lærere som yrkesgruppe. Som jeg også har nevnt tidligere, argumenterer imidlertid både O'Day og Evetts for at det kan være mulig å forene ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer på en måte som gagnar positiv endring. Jeg har



derfor nedenfor vektlagt disse to tilnærmingene både i utsagn som uttrykker forventinger fra fylkesdirektøren og utsagn som belyser rektorenes tilrettelegging for kvalitetsutvikling.

### **Hvilke forventninger har fylkesdirektøren til arbeidet med kvalitetsutvikling i et profesjonsperspektiv?**

Det som kjennetegner *det gode møtet* om endrings- og utviklingsarbeid i styringsdialogen og andre sammenhenger, slik fylkesdirektøren ser det, er når nivåene snakker om det samme og man møtes i forståelsen av hva som skal til og hva man vil gjøre gjennom kvalifisert refleksjon på bakgrunn av dokumenterte resultater. På spørsmålet om man har en felles terminologi til å ramme inn utfordringene i skoleforbedringsarbeidet, svarer fylkesdirektøren:

*«Nei, jeg tror vi absolutt må øve videre på det [...] og om vi har det i noen sammenhenger, så har vi det ikke bredt nok [...] Til og med, kan du si, ligger det en utfordring i avdelingen her [...] Kompetanseheving er en måte [å utvikle felles terminologi], men utfordringen ligger i å få det til i hverdagen, det er det som teller, så at de møteplassene man har, sikrer den kvalifiserte samtalen og språkbruken ... Så bevissthet på de tingene her kan det jobbes med [...] på alle nivåer.»*

I forhold til det som er sagt tidligere om lærere som svak utviklet profesjon og mangel på blant annet felles terminologi innenfor utdanningssystemet generelt, så faller fylkesdirektørens utsagn om at det må jobbes mer med å utvikle felles språk om kvalitetsutvikling godt inn i Erling Lars Dahles beskrivelse om at grunnlaget for å mobilisere et kollektiv ansvar for kvalitet og skoleforbedring mangler innenfor utdanningssystemet (Dahle 1997:137-138).

Når intervjuet kommer mer direkte inn på lærerne som gruppe, viser fylkesdirektøren til tidligere erfaringer som rektor og hevder generelt at lærerne ofte er for lite profesjonelle i forhold til den tiden de har til rådighet. Satt på spissen så brukes fellesskapet og fellestiden ikke godt nok til å styrke profesjonsforståelsen. Men mye av tiden fylles også opp av administrativt å dokumentere og rapportere undervisning og oppfølging av elever. Det ideelle, slik fylkesdirektøren ser det, er selvdrevne team som reflekterer over egen praksis i klasserommet og løfter diskusjonen slik at den knyttes til pedagogisk teori og det man vet ut fra evidensbasert forskning:

*«Jeg ser det ikke på noen annen måte enn at [man] utvikler team som etter hvert lar seg være arenaer for [...] distribuert ledelse [...]. For det er slike team som etter hvert blir modne og*

*alltid finner de beste løsningene. Og det betyr også at de vil bygge tillit i systemet og etter hvert bli selvledet i veldig stor grad.»*

Bruk av fagterminologien distribuert ledelse (Spillane mfl, 2004) viser at fylkesdirektøren her har en reflektert og konsistent tilnærming til de utfordringene som han mener skoleforbedringsarbeidet står ovenfor. Samtidig er distribuert ledelse gjerne helst et forskningsperspektiv og en krevende og utfordrende tilnærming mer enn det formelle makt og autoritetstilnærming er når det gjelder ulike ansvarsstyringssystemer. Men når ledelse på denne måten rammes inn som aktivitet som ikke bare omfatter ledere, men et fenomen som vokser fram i interaksjonen mellom aktører og kontekster, blir ledelse også mer enn summen av enkelthandlinger (Ottesen og Møller, 2006: 138). Indre ansvarliggjøring gjennom felles aktiviteter synes således å stå sterkt i fylkesdirektørens forventinger til både rektorer og lærerne i skoleforbedringsammenheng.

Ikke minst står tillit og respekt for andre som to grunnforutsetninger knyttet til å få til dette forbedringsarbeidet:

*«Jeg har stor tro på at det er mulig å bygge en kultur hvor folk som vil gjøre en god jobb. Og hvis man får gode strukturer, så greier man å distribuere ledelse i veldig, veldig stor grad. Og tillit. For alt det vi driver på med bygger på tillit. For du vil aldri gjennom kontroll gi et tilsvarende som til de grader greier å gi samme resultater som du får gjennom tillit.»*

Også når det gjelder de mer formelle ansvars- og lederdokumentene og deres funksjon, fremhever fylkesdirektøren igjen betydningen av det relasjonelle aspektet mellom aktørene:

*«Lederavtalene vokste [...] frem i en tid, hvor man trodde veldig på en slik bestiller - utfører og sånn frikoblet system ... en veldig løs kobling av systemet. [Vi må] prøve å få dette systemet mer koblet. Da er ikke lederavtaler veien å gå. Da må det bringes inn et mer relasjonelt forhold, enn [et] avtalebasert. Men en må jo på et vis bli målt på noe. Resultatene vil ikke bli noe mindre betydningsfulle for refleksjoner og dialogen. Så jeg tror vi skal holde fast ved at resultater skal vi ha, men vi skal bruke dem i fellesskap for å nå nye mål.»*

### **Hvordan tilrettelegger skoleledere for skoleutvikling i et profesjonsperspektiv?**

Siden rektor A representerer gruppen av kollektivt orienterte skoler blant de videregående skolene i Akershus og som også benytter CAF-verktøyet, er det kanskje ikke uventet at rektor A også er den informanten av de tre rektorene i undersøkelsen min som klart beskriver og gjør rede for rutiner og systematikk rundt tilrettelegging av forbedringsarbeidet på skolen.

Rektor A viser tydelig sammenhengen mellom ulike planer og den virkeligheten skolen står overfor til daglig:

*«For å få til utvikling må du ha prosesser og holde fast ved tingene gjennom et skoleår og ta dem opp på de ulike arenaene. [...] På bakgrunn av handlingsplanen [og] prioriteringer fra CAF-gruppa og avdelingene [...] lager vi møte- og aktivitetsplaner for skoleåret og der har vi en del fellesmøter, avdelingene har sine fagmøter, det er en del ulike møtearenaer. Men da er vi veldig opptatt av at det vi har prioritert skal synliggjøres i den møte- og aktivitetsplanen ... systematisk gjennom året, for eksempel nå; - grunnleggende ferdigheter, ikke sant. Da er det et felles pedagogisk fora hvor vi starter opp det lærerne skal gjøre [...] i sitt eget klasserom, så følges de opp på et nytt fellesmøte, følges kanskje opp i gruppesamtaler, på fagmøter og så videre, så det står på agendaen gjennom hele opplegget. Så akkurat innenfor der har vi en egen prosjektgruppe nå, som skal se på det som kommer inn, det skal leveres inn no' og så skal noen presentere dette for fellesskapet det de har gjort. Det samme skjer på avdelingsnivå.»*

I tillegg kommer intern erfaringsdeling to ganger i halvåret, hvor lærerne blir utfordret på å melde inn emner som de presenterer for hverandre, enten som foredrag eller workshops. Hverdagslæring gjennom erfarings- og kompetansedeling mellom lærerne er en form for kompetanseutvikling som vektlegges:

*«Selvfølgelig er det er masse vi kunne blitt enda bedre på. Jeg skulle ønske vi var enda bedre på det å utnytte hverandres kompetanse. Jeg ser jo at det er forskjeller på hvor mange som klarer å ta ansvar for helheten i skolen og alle resultatene og hvem som bare ønsker å ta ansvar for sin egen klasse, så der tror jeg egentlig vi har veldig mye å gå på.»*

Rektor A viser her den samme forståelsen som fylkesdirektøren for at team som fungerer godt er med på å styrke profesjonaliteten til lærerne. I denne sammenhengen er det relasjonelle grunnleggende, men også evnen og viljen til å gå inn i en forbedringsdiskusjon:

*«Jeg tror at uansett så må det være god kjemi der, relasjonene må på plass på en eller annen måte, så det betyr jo at de fungerer ulikt. Og så er det noe med at de må prioritere å se hverandre. Og de som fungerer ordentlig godt, de er også flinke til å ta inn over seg "- all right, vi fikk til det og vi fikk til det, men ikke til det, hva kan vi gjøre bedre? Hva kan vi justere?" Men en del andre team er mer – hva skal jeg si - på administrasjonsnivået at de sier "du gjør det, du gjør det og jeg gjør det og så går vi fra hverandre og så ordner vi det". De har liksom ikke prosessen inne.»*

Rektor A uttrykker også at ledelsen har et ansvar å følge opp team i refleksjonsarbeidet og team som ikke fungerer optimalt:

*«Så det vi jobber litt med nå da, vi har jo skolevandring – alle lederne har systematisk skolevandring - og vi har begynt å prøve ut litte grann at man tar ett sånt team i samme periode og så kan lederen gå inn igjen i teamet etterpå også å diskutere ”hvordan var skolevandring til dere fem” - for eksempel – ”... så så jeg noen felles ting. Er det noe dere har lyst til å gi tilbakemelding på?”. Det ønsker vi å videreutvikle. Vi har så vidt begynt med det og det ser ut til å være interessant for å få flere av disse teamene til å fungere bedre.»*

Alle utsagnene som er gjengitt ovenfor fra rektor A sin side vitner om en tilrettelegging i arbeidet med skoleforbedring som svarer godt til fylkesdirektørens forventinger om kvalitetsutvikling ut fra et profesjonsperspektiv. Kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring i forbindelse bearbeiding av data fra ulike undersøkelser og målinger har en sentral plass i det skolebaserte vurderings- og forbedringsarbeidet. I tillegg bruker rektor A senere i intervjuet begrepet *tvungen kollegialitet* om skoleledelsens bevisste bruk av blant annet fag- og timefordelingen for strukturelt å legge til rette for lærersamarbeid gjennom parallellegging av timer og faste fagmøter, noe som kan tyde på en bevisst og balansert utnyttelse av ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer i arbeidet med å utvikle skolen vider.

Rektor B skisserer på sin side en noe mer toppstyrt prosess i skoleforbedringsarbeidet, som først starter i ledergruppa for så å gå videre gjennom kanaler ut til avdelinger og faggrupper. De store prinsipielle sakene, som skolens utviklingsmål, etiske retningslinjer, beredskapstenkning og ulike pedagogiske temaer blir likevel først tatt opp på skolens fellesmøter som holdes i snitt hver annen måned, slik at samtlige lærere blir invitert til å være med i dialogen. Man starter diskusjonen i plenum og fortsetter i grupper på tvers av «de vanntette skottene». Deretter blir innspillene tatt inn i skolens planverk. På denne måten unngår man at informasjon går gjennom for mange ledd, noe som i følge rektor B kan svekke forståelsen av hva man egentlig skal drive på med:

*«Når du spør hvem er involvert [i kvalitetsvurderingsarbeidet] og hvem er ”vi” ... Mye av dette ligger veldig på toppnivå for å holde tak i det, men prosessene har veldig mye involvering. Men vi tør altså ikke sette bort deler av tingene, slik at nå skal vi få utvikle akkurat som vi vil. Vi tror ikke det blir bra når ”hundre blomster blomstrer”, det er ikke det vi vil kommunisere.»*

Rektor B understreker samtidig at skolen har en veloverveid tilnærming til det å bruke fag- og timefordelingen og ulike team og former for lærersamarbeid i forbedringsarbeidet:

*«Vi har en bevissthet rundt hvilke fag vi parallellegger [...] og nå er vi i de grunnleggende fagene, grunnleggende ferdigheter [...] og da er det samtidig viktig å legge til rette for ... vi kan ha ulike typer fagteam, klasseteam som kan holde tak i de tingene og temaene. Og det blir*

*en del av systematikken vi har utviklet på skolen. Det er nokså komplekst, fordi det er hel del timer å holde seg à jour i for enkelte, men vi sørger jo for at folk er dedikerte til to eller tre team, så blir de liksom gjestelærere hvis de er i enda flere team, fordi noen blir spredt på ulike utdanningsprogram nødvendigvis. Vi er tross alt noen og sytti klasser og to hundre og førti ansatte og elleve hundre og femti elever, så det går jo liksom i hverandre dette her da.»*

Det kommer tydelig fram gjennom intervjuet av rektor B at det er skolens pedagogiske mål og verdigrunnlag som utgjør «limet» i organisasjonen:

*«Vi våger å kommunisere hva skolen står for ut i fra de etiske perspektivene. Altså i stedet for å begrunne med det byråkratiske, med lovendringene, og alt det som på en måte ligger der som en forutsetning for det som er der. [...] Når vi jobber inn mot Ny GIV, IKO-modellen, innføring av den type ting [...] Så er det slik at vi har veldig systematikk i arbeidet, vi vet alt om måten å jobbe rundt det, vi kan systemene godt, vi har laga rutiner som er ok. Men når vi skal gjennomføre det, ta det ut i praksisfeltet, implementere det som kan oppleves som en litt annen måte å jobbe på, en litt mer systematikk rundt elevarbeidet, så er innfallsvinkelen vår at vi skal drive en skole som er inkluderende, skal ta i mot alle typer elever, skal utvikle et fellesskap i lærerteamet, det enkelte klasseteam, for å få til en god samhandling, få fram det beste hos den enkelte eleven.»*

For rektor B er det de etiske perspektivene, framfor byråkratiske rammer og regelstyring, som står sentralt i arbeidet med å føre endringer ut i praksis. Da kjenner lærerne seg mer igjen i utviklingsarbeidet og kan bruke systemet på en mer smidig måte, hevder rektor B:

*«Hvis en hele tiden bare peker på rammene og systemene - og husk at nå må dere gjøre det, - og nå skal dere det, - og nå må vi ha rapport på det, - og dere må kvittere ut det, - bruk det skjemaet, da er det ingen som blir veldig engasjer av det, ikke en gang velfungerende lærere blir bedre av det. Men når vi våger den måten å kommunisere det på [vektlegge de etiske perspektivene], så etterspør lærerne hvilke verktøy vi trenger. - Jo der er det skjemaet du kan bruke til den oppstartsamtalen, - her er rådgiveren som holder tak i det. Altså når vi kommer med rammene i etterkant, i stedet for å møte de med det. Dette er det jeg vil si er vårt kvalitetsstempel.»*

Rektor B ser det her som en viktig oppgave å være det «filter» som har oversikten og som tar hånd om de tunge administrative oppgavene og allikevel får til en levende skole hvor det menneskelige møtet med både elever og lærere skal prioriteres. For rektor B er utholdenhet en annen viktig egenskap i endringsarbeidet:

*«Det er viktig å jobbe målrettet og tålmodig, fordi ting skal vedvare en stund. Vi kan ikke late som vi skal gjøre en ting ett år og noe helt annet neste år [...] Det handler alltid om å være enda mer fokusert på ting, være enda bedre i møte med elevene, være enda tettere på, følge enda tetter opp ... Kvalitetsarbeid handler jo som regel om å gjøre de gode tingene bedre.»*

Jeg har valgt å ta med såpass mange utsagn fra rektor B for å illustrere og gi noen gode eksempler på bevisst bruk av ytre og etiske organisasjonsmessige ansvarliggjøringsmekanismer overfor lærerne. I lys av denne undersøkelsen sitt tema står denne sterke vektleggingen av normer og verdier i kontrast til rektor A sin noe mer balanserte bruk av både indre og ytre ansvarliggjøringsmekanismer i arbeidet med skoleforbedring. Både rektor A og rektor B nevner også i løpet intervjuene at store mengder data fra en rekke resultatmålinger og andre skoleresultater legges til grunn for arbeidet med den skolebaserte vurdering. I et profesjonsutviklingsperspektiv tyder likevel Rektor A sine utsagn på at organisasjonslæring og profesjonsutvikling på individnivå og ut fra lærernes egne forutsetninger kan finne sted selv om skoleledelsen riktig nok også har lagt sterke strukturelle føringer for lærersamarbeidet.

Rektor C dveler på sin side verken ved skolens resultater eller historikk, men peker så å si utelukkende framover når han redegjør for skolens arbeid med kvalitetsutvikling. Første nå er skolen rede til å utvikle en systematikk rundt kvalitetsarbeidet på skolen. Det skyldes at skolen har tatt i bruk kvalitetsvurderingsverktøyet CAF. Samtidig er rektor C også blitt mer bevisst på å ta i bruk fellesarenaene i skoleforbedringsarbeidet:

*«Antakelig måtte vår skole vente så lenge før den var moden nok til å gå inn i dette her, for dette er et gammelt tradisjonelt gymnas, med sterke, gamle ... og husk på det, disse på min alder [...] som har landets høyeste utdanning innenfor fysikk, kjernefysikk og realfag ... vi får jo ikke sånne lenger. De har mistet all sin autoritet på alle andre områder enn det rent faglige][...] og å få de til å få systemforståelse om at vi skal berge alle og at vi skal ta vare på alle, gi det samme tilbudet til alle og så videre, det har vært en lang prosess altså.»*

Det nye er opprettelsen av et faglig og pedagogisk ledelsesledd mellom ledelsen og lærerne, såkalte teamledere, som skal ha ansvar for å gi retning på forbedringsarbeidet innenfor de ulike møte- og samarbeidsarenaene på skolen og eventuelt melde tilbake dersom dette ikke skjer. Rektor C uttrykker store forventninger til at dette vil styrke kjernevirksomheten, lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte.

Utdragene fra intervjuene som jeg har tatt med i denne gjennomgangen av hvordan skoleledere tilrettelegger for kvalitetsutvikling ut fra et profesjonsperspektiv faller etter min vurdering også godt på plass i forhold til funn i den kvantitative delen i undersøkelsen min. De tre rektorene ble valgt ut på bakgrunn av ulik plassering knyttet til dimensjonen kollektivt versus ikke-kollektivt orienterte skoler. Profesjonsutviklingsperspektivet på individnivå framstår som

noe sterkere fundamentert i rektor A sine utsagn enn rektor B i denne sammenhengen. Rektor C og øvrig skoleledelse har startet en snuoperasjon for å få til et samarbeid i en lærerkultur som har vært preget av individuell praksis. Likevel svarer alle de tre rektorene i utvalget mitt på fylkesdirektøren signaler om å stryke lærersamarbeidet som ledd i endring av skolenes praksis.

En utfordring for skolenes skoleforbedringsarbeid kan nå mer være at det har blitt så mange undersøkelser som følger på hverandre, at dette kan virke kontraproduktivt. Rektor A svarer for eksempel bekreftende på spørsmålet om skoleledelsen trenger mer analysekompetanse, og føyer til:

*«Det må jeg innrømme, vi har nå så mange resultater, at det kan være vanskelig å vite hvilke man skal bruke. Vi har i hvert fall ikke for få resultater.»*

Rent visuelt illustrerer rektor A med hjelp av begge hendene tykkelsen på den store dokumentmengden som brukes som dokumentasjon i blant annet CAF-arbeidet. Rektor A er samtidig forundret over at skolen ikke skårer høyere når det gjelder vurdering, et område som det er satset mye tid og krefter på i utviklingsarbeidet på denne skolen. Det gjelder ikke minst alternative vurderingssituasjoner og vurdering for læring, hvor tydelige tilbakemeldinger fra lærer på styrker og svakheter kan bidra til å fremme elevenes læring (formativ vurdering).

Jeg viste i den kvantitative delen av undersøkelsen min at det ikke var noen utpregede forskjeller mellom de tre gruppene av videregående skoler i fylket og som de tre rektorene representerer når det gjaldt elevenes tilbakemelding på vurderingspraksisen til lærerne. Forskjellene var også større innad enn mellom de tre gruppene. Samtidig var differansen mellom eksamens- og standpunktkarakter betydelig mindre for skole C enn de to øvrige skolene.

Interessant er det at rektor C i intervjuet forteller at flere av lærerne på skolen har lang erfaring med sensorarbeid og driver en utbredt praksis med å rette prøver for hverandre. Det er også min erfaring ut fra informasjon gitt under styringsdialogen med øvrige skoler som i tallmaterialet mitt viser minst sprik mellom eksamens- og standpunktkarakter. Dette er samtidig skoler hvor fagmiljøene innenfor studiespesialiserende utdanningstilbud ofte står sterkt. Det kan derfor tenkes at den etablerte, faste praksisen med å utveksle prøver blant lærerne, samtidig som skoleringen som sensor over tid i sterkere grad setter en kollegial standard for vurderingspraksisen enn tilfeller er på skoler som har mer heterogene

lærergrupper. Sånn sett er denne praksisen styrt av indre press og fører til konformitet blant lærerne, i hvert fall med tanke på sluttvurdering. I tillegg følger ofte skoleledelsen på flere av disse studiespesialiserende skolene nøye med i karakterutviklingen til den enkelte lærer, slik at både ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer gjør seg gjeldende i dette vurderingsarbeidet.

Igjen kan dette vise at ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer kan forenes på en produktiv måte. Med tanke på å få til forsterket læringsutbytte til elevene, kan det være at skoleledelsen i sterkere grad må følge tettere på og ha større kontroll med karakterutviklingen til elevene gjennom hele året, slik at ikke utprøving av nye vurderingssituasjoner og -former fører til for ulik praksis blant lærerne innenfor egen skole eller mellom skoler.

### **4.3.3 Skoleforbedring i et deltaker- og åpent systemperspektiv**

I dette deltaker- og åpent systemperspektivet bringes flere aktører inn i skoleforbedringsarbeidet gjennom nettverk, samarbeid og åpenhet mellom skole og omgivelser. Makt og myndighet er desentralisert. Endring skjer ikke bare gjennom forhandlinger og konfliktløsninger og skiftende allianser, men også ved at skolen blir en arena for dialog og læring. Når komplekse utfordringer møtes med samhandling mellom nivåene, kan skolens aktører utnytte handlingsrommet sitt i ansvarsstyringen bedre enn det som ofte er tilfeller i dag. På bakgrunn av sin studie om hvordan norske kommuner forholder seg til ansvarsstyring, hevder Engeland, Langfeldt og Roald (2008: 203) således at framtidens muligheter synes å ligge i *«et styrket samspill mellom politikk og administrasjon og i å mobilisere utviklingspotensialet i profesjonsgruppene, elevene, foreldrene og ulike yrkes- og interessegrupper i lokalmiljøene»*.

### **Hvilket syn har fylkesdirektøren på kvalitetsutvikling i et deltaker- og åpent systemperspektiv?**

Arenabygging er et begrep som stadig går igjen i intervjuet med fylkesdirektøren som svar på spørsmål om hva skoleeier kan bidra med for å få til bedre koblinger mellom nivåene:

*«Et viktig tiltak fra skoleeier sin side blir å bygge disse arenaene, helt klart! Og så blir utfordringen å fylle disse arenaene med energi som går i riktig retning.»*



Ansvarliggjøring knyttet til styring av kvalitetsutvikling og endringsarbeid må samtidig ha sitt utspring innenfra hos de enkelte aktørene, hevder fylkesdirektøren, for å ha noen betydning over tid:

*«Du havner fort i et spørsmål om hva som virker og hva som ikke virker, ikke sant [...] Da har refleksjonene mine ligget veldig i at det er noe driv i dette her som må ligge i systemet og ikke utenfor, på en måte ... Du har jo hatt mye diskusjoner om incentivordninger kan være drivere, alt i fra rangeringer til lønn opp mot målinger og så videre. Men jeg har vel den oppfatningen at ikke noen er veldig der i dag - til tross for at noen kan være noe der ... - og at insentiver kan virke til et visst punkt, men det vil ikke virke sånn over tid. Men basis ligger i tillit i systemet til at man vil forbedring. Og så må det skapes en kultur på et grunnlag som er godt nok fundert da, selvfølgelig. Så da får du da en spenning mellom sentral styring og lokal autonomi. Dette [systemet] må finne en balanse i tillit og kommunikasjon som gjør at alle ser seg som medspillere i å få til kvalitetsvurdering.»*

En måte å motvirke at politikerne overstyrer skolelederne blir altså «å jage konsensusløsninger og bygge strukturer som fremmer kommunikasjon og interaksjon» og som sørger for at synspunkter går begge veier, slik at det ikke blir ovenfra-og-ned styring i forholdet mellom skolene og sentraladministrasjonen eller politikerne. Man må også tenke på samme måte i alle øvrige relasjonelle sammensetninger, poengterer fylkesdirektøren, ikke bare innenfor det administrative feltet:

*«På skolen, mellom ledelsen og lærerne, mellom lærerne og elevene, mellom lærerne, skolen og foreldrene [...] Skolen er på en måte en konsekvens av hele det samfunnet ... Og så skal vi selvfølgelig ha en interaksjon med omverdenen, det vil si arbeidslivet.»*

Men ifølge fylkesdirektøren ligger det en utfordring i å få involvert blant annet politikerne i denne måten å tenke på:

*«Da må du ut av de gamle forestillingene om de politiske arenaene, ikke sant [...] da må politikerne ut av vedtaksrollen og inn i prosessroller. Og det er noe som det kunne være morsomt å jobbe med, men som vi ikke har fått gjort noe med enda. Skoleutvalget er det nærmeste du kommer et slikt prosessorgan på skolen. Og det politikerne sier i Akershus, er at de opplever det som veldig positivt å være der, fordi de blir involvert i skoleprosesser. Men hovedutvalget er jo ikke tilnærmet der enda.»*

Undervisningsevalueringen, som ble innført skoleåret 2010-11, er i alle tilfeller en politisk beslutning om i sterkere grad å involvere og myndiggjøre elevene som deltakere i skoleforbedringsarbeidet. Hver lærers undervisning skal evalueres av to klasser eller grupper og undersøkelsen skal følges opp med en samtale lærer og elever i klassen og mellom lærer

og nærmeste leder i form av en utviklingsplan med to eller flere utviklingsmål. Hensikten med undersøkelsen er at den skal være et utviklingsverktøy for lærer og elever og for rektor i utviklingen av skolen. Eneste negative tilbakemeldinger fylkesadministrasjonen i denne sammenhengen fram til nå har mottatt fra skolene, går mest på administrering av den tekniske løsningen og all tiden som går med på å organisere og gjennomføre selve undersøkelsen. At noen klasser eller grupper må svare på veldig mange undersøkelser for å få det til å gå opp med ovennevnte føringer om to klasser per lærer, løftes også i noen grad fram som negativt med tanke på seriøsiteten i svarene fra elevene.

La meg derfor avrunde denne delen med å gjengi fylkesdirektørens syn på hvorfor undervisningsevalueringen synes å ha blitt en suksess og hvilken betydning dette har for det videre arbeidet med å få til gode prosesser:

*«Kvalitetsundersøkelsen er [nå] under revisjon, nettopp fordi undervisningsevalueringen har blitt så viktig og fått en slik plass og tjener formålet. Suksessfaktoren var at man evnet å bygge et fellesspråk og bruke tid på kommunikasjon rundt dette her i forkant, så det er til etterretning og læring for andre, kan man si da.»*

### **Hvilket syn har skolelederne på kvalitetsutvikling i et deltaker- og åpent systemperspektiv?**

Siden spørsmålene i intervjuene med de tre rektorinformantene ikke gikk direkte på undervisningsevalueringen eller hadde dette åpne systemperspektivet som eksplisitt tema, er det mer begrenset hva jeg kan vise til av utsagn i sammenheng med skolen som en arena for dialog og deltakermedvirkning. Alle de tre skolelederinformantene uttrykker imidlertid at de ser fordelen med å samarbeide med de tillitsvalgte for å få gjennomført utviklings- og forbedringstiltak. Eksempelvis sier rektor B at de tillitsvalgte blir tatt med i alle typer vurderingsarbeid:

*«Veldig mye av det vi holder på med starter med de gode prosessene med de tillitsvalgte, faktisk. Og vi tar de veldig dypt med i evalueringen av det som har vært av et tema, en prosess eller et helt skoleår, fra A til Å i alle typer ting. Våger de åpne og ærlige dialogene med de, legger noen premisser som vi kan ta med videre ... Og så legger det da føringer på hvordan vi kan ta med dette videre inn i fellesskapet.»*

Rektor B løfter samtidig fram nytten av å se sammenhengen mellom strukturelle forhold og -rammer og å trekke med plasstillitsvalgte inn i skolens utviklingsprosesser:

*«Det som vi har gjort som en tydelig endring da, det er når vi ser den måten vi kan jobbe med organisasjonene i skolen, altså representert med de plasstillitsvalgte, så opplevde vi at det skjedde en endring på det tidspunktet der ... der den tydelige koblingen mellom skolens lokale arbeidstidsavtale og skolens utviklingsmål ble en årlig prosess [...] Det er jo selvfølgelig slik at det er en relasjon mellom innholdet i det en skal gjøre og rammene for det en skal gjøre, så det er en logikk i det. - Og det har vi utviklet en klar bevissthet rundt, at når vi fikk den type prosess, som jeg mange ganger har kalt en "gavepakke", fordi det rydda veldig mye i tenkninga.»*

Når det gjelder undervisningsevalueringen, så har alle de tre rektorinformantene og mange andre rektorer for øvrig blant annet i styringsdialogen trukket fram positive erfaringer med å gjennomføre og følge opp denne undersøkelsen.

Jeg gjengir derfor nedenfor noen sitater fra pressemeldingen som fulgte offentliggjøringen av Undervisningsevalueringen 2011-12. Tre regionale representanter for rektorer i de fylkeskommunale videregående skolene hevder at undersøkelsen åpner for dialog og samhandling mellom lærer og elev og mellom lærere og ledere:

*«Undervisningsevaluering er en svært god arbeidsform for å sikre en god dialog mellom elever og lærer om innhold og kvalitet i læringssituasjoner. Dette er med og utvikler lærernes praksis og elevenes medvirkning til egen læring, sier John Arve Eide, rektor ved Jessheim videregående skole.»*

*«Undervisningsevalueringen kan være et godt utgangspunkt for samtaler med elevene om måten undervisningen er lagt opp, gjennomføres og evalueres i etterkant. Å etablere god samhandling med elevene er et hovedsikttemål med undervisningsevaluering, sier Jarle Furnes, rektor ved Rud videregående skole.»*

*«Undervisningsvurdering er en god mulighet for elevene å påvirke undervisningen på egen skole. Undersøkelsen bidrar til gode samtaler mellom lærere og elever og mellom lærere og ledere. Undervisningsvurdering bidrar til mer konkret og mer målrettet utvikling av praksis i klasserommene, sier Frank Westby, rektor ved Drømtorp videregående skole.»*

(Akershus fylkeskommune, 2012 b).

I den samme pressemeldingen hevder Elevorganisasjonen at undervisningsevalueringen samtidig bidrar til elevmedvirkning og tilrettelegging for den enkelte elev:

*«Elevorganisasjonen i Akershus har utelukkende et positivt syn på undervisningsevalueringen, og de oppfølgingsmulighetene denne gir. Elevene får medvirkning på undervisningen, og dermed en undervisning som er bedre tilrettelagt til den enkelte elev. Elevene er samstemt i at årets undersøkelse har blitt tatt på alvor fra alle hold, og at arbeidet*

*som gjøres i etterkant gir resultater, sier Morten Boye, leder av Elevorganisasjonen Akershus.»*

Utdanningsforbundet slutter også opp om undersøkelsen og minner i tillegg om det felles ansvaret for at dette blir en god prosess:

*«Utdanningsforbundet er positive til at det gjennomføres undervisningsevaluering med hovedvekt på oppfølging og utvikling gjennom dialog i etterkant, slik Akershus fylkeskommune har lagt opp til. Elever, lærere, ledere og skoleeier har alle et ansvar for at denne viktige prosessen blir god slik at undervisningen utvikles, sier Ine-Lill Hjelm Gabrielsen, hovedtillitsvalgt videregående opplæring, Utdanningsforbundet i Akershus.»*

(Akershus fylkeskommune, 2012 b)

Undervisningsevalueringen blir altså av flere av skolens aktører hilst velkommen innenfor rammen av skoleeiers ansvarsstyring. I et åpent og deltakerorientert systemperspektiv mener både fylkesdirektøren og skolelederne at undersøkelsen er nyttig fordi den griper direkte inn i kjernevirksomheten til skolen, lærerens undervisning og elevenes læringsutbytte. Også tillitsrepresentanter for lærerne og elevene deler synet på at undervisningsevalueringen er en suksess og et godt verktøy i skoleforbedringsarbeidet. Involvering gjennom deltakelse fra representanter for alle de involverte og tydelig kommunikasjon og informasjon i forkant, løftes fram som suksessfaktorer i denne prosessen.

#### **4.3.4 Sammenfatning av kvalitativ analysedel**

Jeg har i presentasjonen av intervjuene med fylkesdirektøren og de tre rektorene ovenfor analysert utsagn om ansvarsstyring og skoleforbedring i lys av hierarkisk ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og deltakeransvarliggjøring. Samtidig har jeg brakt inn teori om løse koblinger og blant annet diskursen om endring av yrkesprofesjoner som arbeider i organisasjoner og servicevirksomheter innenfor offentlig sektor.

Ut fra en kvalitativ analyse av fire intervjuer og sammenholdning av disse, blir svar på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen, mellom skoler og mellom rektorer og skoleeier at det lagt opp til en heller mild form for hierarkisk ansvarliggjøring basert på tillit mer enn direkte kontroll i den hierarkiske styringen av skolene. Utsagnene fra de tre rektorene uttrykker at de opplever styringssignalene fra skoleeier som tydelige. Men i et system preget av løse koblinger mellom nivåene blir det mye opp til den enkelte rektor å velge om han eller hun vil tilpasse seg styringen av

skoleforbedringsarbeidet som kommer fra sentralt hold. Men det gis også eksempler på at man har lykket med å få til kollektiv tilslutning til skoleeiers forventinger om å gå sammen for å finne fram til fellesløsninger i arbeidet med å endre skolenes praksis.

Profesjonell eller indre ansvarliggjøring synes således å tillegges mye vekt i fylkesdirektørens forventinger til både rektorer og lærerne i skoleforbedringssammenheng. Utsagn fra rektorene kan i denne sammenhengen muligens tyde på at en balansert og bevisst bruk av både ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer overfor lærerne kan virke produktivt, blant annet for skolenes vurderingspraksis. Bevisst arenabygging er sist, men ikke minst, et tiltak skoleeier kan bidra med for å få til bedre koblinger mellom nivåene. utfordringen er å tilføre disse foraene en energi som bringer skoleforbedringsarbeidet videre i riktig retning. Prosessen med undervisningsevalueringen kan i så måte stå som eksempel på at ansvarliggjøring av deltakerne gjennom involvering, samhandling og dialog bidrar positivt i arbeidet med å utnytte undersøkelser som dreier seg om kjerneprosessen i skolen på en produktiv måte.

#### **4.3.5 Validitet og reliabilitet**

Jeg går nå over til å gjøre rede for og vurdere tiltak jeg har gjort for å sikre at jeg faktisk har klart å undersøke hvordan rektorer opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring. Det er tolkningen av dataene som skal valideres, og ikke intervjueteknikken som sådan. Alle intervjuene skjedde på informantenes kontor og strakte seg i snitt litt over en time. Intervjuguide ligger vedlagt. Tanken var opprinnelig bare å gjennomføre ett eller to intervjuer, men jeg så snart behov for å framskaffe mer informasjon om hvordan fylkesdirektør og noen flere rektorer tenkte rundt fenomenet ansvarsstyring.

Det kan her være på sin plass å nevne at min interesse for kvalitetsvurdering og forbedringsarbeid i skolen springer ut av mitt daglige virke som faglig rådgiver i avdeling for videregående opplæring i Akershus fylkeskommune. Her arbeider jeg med kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, kontakt med lærerutdannere, samt saksforberedelser knyttet til skoleforbedring. Jeg har også i ulike sammenhenger møtt og samarbeidet med alle de tre rektorene, men i svært ulik grad og varighet.

Mitt forhold til dette forskningsfeltet er også påvirket av tidligere tilsetningsforhold som avdelingsleder ved en videregående skole i fylket. Dette er med å danne en bakgrunn som bidrar til en bredere forståelseshorisont med erfaringsbasert praksis fra skoleledelse. Tidligere

har jeg også arbeidet med utforming av nasjonale styringsdokumenter knyttet til blant annet Program for digital kompetanse som også er praksis som er med å danne min erfaringsbakgrunn og blir en del av min forståelseshorisont.

Motivasjon i form av økt kunnskap om teori og forskning på dette feltet gir nødvendig driv og engasjement, men mulighet for stor nytteverdi i det daglige kan fort sløre blikket for viktige detaljer. Det som likevel veier tyngst i favør av å undersøke et fenomen som angår eget arbeidsfelt, er at dette masterstudiet i Utdanningsledelse er et erfaringsbasert studium hvor egen praksis skal være en lærings- og utprøvingsarena for å tilegne seg ny teori og kunnskap.

Derfor valgte jeg hermeneutisk metode for å skaffe meg en dypere forståelse av de fenomenene som informantene intersubjektivt deler samme opplevelse og oppfatninger om. Konkret vil det si at jeg hele tiden i denne forskningsprosessen har vært påpasselig med stadig å veksle mellom og utforske enkeltdeler og helheten.

En slik veksling mellom enkeltelementer og helhet utfordrer også egen rolle i forskningsprosessen og gjør det nødvendig å reflektere rundt farene med å studere et fenomen som jeg selv står midt oppi til daglig.

Ved bruk av hermeneutisk metode benytter man egen forståelseshorisont og utvider også denne gjennom aktiv refleksjon i kunnskapsutviklingen. Dermed blir man som forsker selv svært sentral i denne prosessen. Kjennskap til feltet er naturlig nok en fordel, men truer samtidig evnen til å holde nødvendig kritisk distanse til egen undersøkelse. Spesielt vil jeg trekke fram problematikken knyttet til at jeg er ansatt direkte i linjen med fylkesdirektør som øverste leder. Dette vil i stor grad kunne påvirke mitt forhold til intervjuobjektet og farge min forståelse og tolkning av svar og utsagn. Fordelene vil på den andre side være den gode kjennskapen jeg har til området, arbeidet som gjøres og mitt kjennskap til de aktuelle problemstillingene som skal drøftes. Jeg er sterkt klar over at dette vil kunne påvirke mine muligheter til kritisk distanse, men jeg har valgt å bruke fylkesdirektørs stemme som et uttrykk for hvordan skoleeier strategier på feltet er og har laget et metodisk design hvor jeg forsøkt å kompensere for dette ved å blant annet gjengi flere sitater direkte, slik at leseren selv også har anledning til å tolke utsagnene i denne undersøkelsen.

## 5 Drøfting av resultater

Jeg vil på et empirisk grunnlag drøfte om vi finner resultatbasert hierarkisk ansvarliggjøring i kombinasjon med profesjonell utviklet ansvarliggjøring innenfor styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. I hvilken grad tilfredsstillter / tilfredsstillter ikke de empiriske funnene i denne undersøkelsen de forutsetningene som O'Day (2002) argumenterer for teoretisk skal ligge til grunn for stille hele skolen til ansvar for elevenes resultater? Hvilke ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer kan sies å være / ikke være tilstede?

Ut fra det teoretiske rammeverket som jeg redegjorde for i teoridelen, knyttes ytre hierarkisk ansvarliggjøring til tanken om skolen som instrument for nasjonale og / eller regionale politiske målsettinger. I min undersøkelse har skoleeiers målsettinger om økt læringsutbytte for elevene og gjennomføring vært rammet inn av fylkesdirektørens styringsstrategier for arbeidet med å få til skoleforbedring i de videregående skolene. For at strategier basert på ytre ansvarliggjøring av hele skolen skal lykkes forutsettes det for det første forekomst av adekvat informasjon om lærernes undervisning og elevenes læring som kan benyttes individuelt og kollektivt i skoleorganisasjonen og mellom nivåene (Ibid.).

Den fylkeskommunale økonomiplanen angir i denne sammenhengen både kvalitetsmål og årlige resultatkrav for programområdet utdanning og kompetanse, på samme tid som det forventes at de fylkeskommunale skolene setter egne resultatkrav ut fra disse målsettingene i sine virksomhetsplaner. Informasjon om elevenes inngangs- og utgangskarakterer og gjennomføring bearbeides og gjøres tilgjengelig for skolene og andre interessenter av fylkesadministrasjonen, blant annet i den årlige tilstandsrapporten. Lokalt har skolene også tilgang på verktøy som kan ta ut månedlige rapporter vedrørende elevenes karakterutvikling og fravær. Årlig gjennomføres det i tillegg flere undersøkelser for å måle ulike sider av elevenes læringsmiljø og lærernes undervisning, som den nasjonale Elevundersøkelsen (Vg1) og de fylkeskommunale undersøkelsene Kvalitetsundersøkelsen (Vg2) og Undervisningsevalueringen (alle trinn).

Utfordringen med tanke på forekomst av adekvat informasjon synes ikke å være mangel på informasjon, men heller det at skoleorganisasjonen og den enkelte lærer eller skoleleder kan ha for mye informasjon å forholde seg til. Det kan i forlengelsen av dette også

problematiseres om mye av informasjonen er relevant for videre endringsarbeid så lenge tallmaterialet ikke er «ferskvare», men for eksempel relaterer seg til tilstanden forutgående skoleår eller semestre. Når alle spørreundersøkelsene som er nevnt ovenfor dertil gjennomføres mer eller mindre i samme tidsrom eller tett på hverandre utover vårparten av skoleåret, så kan gyldigheten av undersøkelsene også problematiseres. En vanlig innvending er også at påstandene i Kvalitetsundersøkelsen blir for generelle for elevene, for eksempel hvilke lærere skal man knytte til påstanden *Lærerne gjør det klart for elevene hva de forventer av dem faglig*, alle, noen eller bare den ene som kanskje faktisk gjør dette?

På den annen side så tyder de empiriske resultatene på at Undervisningsevalueringen allerede å ha et potensiale i seg til å møte den teoretiske forutsetningen om adekvat informasjon. Undersøkelsen griper direkte inn i kjernevirksomheten ved at hver enkelt elev får muligheten til å gi tilbakemelding på undervisningen til læreren. Skoleeier har vektlagt oppfølgingen av undersøkelsen, både mellom lærer og elever og mellom lærer og nærmeste leder i form av en utviklingsplan. Det er også politisk vedtak om at gjennomføring og oppfølging skal evalueres årlig. Både skoleledere, lærerorganisasjon og elevorganisasjon stiller seg bak denne formen for tilrettelegging av undersøkelsen og uttaler at de ser den som et nyttig verktøy i skoleforbedringsarbeidet. At resultatene nå er tilgjengelig på aggregert nivå gjør det eventuelt mulig for skoleeier å intervensjonere overfor skoler som skårer lavt ut fra denne og øvrige indikatorer.

For at strategier basert på ytre ansvarliggjøring av hele skolen skal lykkes forutsetter O'Day (2002) for det andre at lærere og skoleledere har tilstrekkelig kompetanse til å tolke og nyttiggjøre seg av data som driver i arbeidet med å forbedre skolen. De empiriske resultatene viser at dette er en utfordring selv for rektor A som er den blant rektorinformantene som mest systematisk redegjør for hvordan skolen arbeider med ulike elevresultater. Skoleeier har på den annen side hatt tilbud om kurs i analysekompetanse i sammenheng med videreutviklingen av Kvalitetsundersøkelsen, samtidig som utviklerselskapet som administrerer den tekniske løsningen også tilbyr analytisk brukerstøtte og kompetanseheving. En samleportal for utvalgte elevdata og -resultater med et enkelt brukergrensesnitt og grafisk presentasjon, og som muligens kan bidra til å lette analysearbeidet for skolene, er også under utvikling og vil gjøres tilgjengelig for skoleeier i løpet av 2012.

For at strategier basert på ytre ansvarliggjøring av hele skolen skal lykkes forutsetter O'Day (2002) for det tredje at resultater knyttes til konsekvenser på en måte som motiverer aktørene



i skoleforbedringsarbeidet. Jeg har innledningsvis vist til at Colbjørnsen (2011) advarer om at svak styring og liten oppfølging med krav om tiltak fra skoleeiers side øker risikoen for store forskjeller mellom skolene og at de utvikler seg i ulike retninger. Empirien i denne undersøkelsen gir heller ikke noe belegg for at det skjer noen umiddelbar intervensjon fra fylkesdirektøren sin side når skoler skårer lavt eller oppnår dårlige elevresultater. Inngripen kommer først når gapet mellom skoler har blitt for stort. Offentliggjøring av skolerresultater synes heller ikke lenger å ha samme avskrekkende virkning som tidligere med tanke på frykten for å blottstilles. Skolene kan ha blitt mer vant med medias oppmerksomhet, på samme tid som lokale medier synes å ha tonet ned rangeringen i omtalen av skolerresultater til fordel for positiv framstilling av praksisen på skolen som skårer best. Dermed berører en slik offentliggjøring også perspektivet på skolen som en tjenestevirksomhet i et konkurranseutsatt marked i og med at dette kan bidra til at skolene utvikler ansvarlighet ved at elever og foresatte bruker denne typen informasjon i valg av videregående skole.

På den annen side, og med tanke på at resultater må få konsekvenser for at ytre pressmekanismer skal utvikle ansvarlighet, så viser de empiriske resultatene at fylkesdirektørens vektlegger tillit framfor kontroll i sin styringsstrategi overfor de videregående skolene. Fylkesdirektøren er meget tydelig og bestemt i styringsdialogen med skolen når det gjelder forbedring knyttet til elevenes gjennomføring og karakterutvikling. Et nytt system for tettere og mer regelmessig oppfølging av de fylkeskommunale skolene, i tillegg til styringsdialogen, er også under anmarsj og trolig virksomt fra høsten 2012. Fylkesdirektøren og avdeling for videregående opplæring har også annonsert i kjølvannet av offentliggjøringen av Undervisningsevalueringen at skoler som skårer gjennomgående lavt på brukerundersøkelser og andre prestasjonsindikatorer vil få tilbud om midler for å kunne knytte til seg forsker- og kompetansemiljøer og inngå et samarbeid over tid med sikte på å heve kompetansen for hele skolens lærerpersonale og skoleledelse.

Dette bringer meg over på teoretiske forutsetninger for utvikling av alternativet til ytre pressmekanismer, nemlig ansvarlighet som springer ut fra indre press i organisasjonen. Innenfor det teoretiske rammeverket er perspektivet her skolen som selvstyrt profesjonsfellesskap. Selv om de empiriske resultatene tyder på at lærernes organisasjoner og plasstillitsvalgte aktivt tas med på råd og som deltakere i skolevurderingsarbeidet, gir ikke undersøkelsen min tilstrekkelig grunnlag til støtte for den teoretiske forutsetningen om at slike indre pressmekanismer er tilstede. Riktignok forteller rektor A at skolen legger godt til rette

for erfaringsdeling og kunnskapsdeling i hele skoleorganisasjonen. Felles standarder for involvering av elevene og god undervisning deles i lærerteam og spres av dyktige praktikere til øvrige kollegaer gjennom intern kompetanseutvikling som er satt i system. Jeg har tidligere analysert utsagn fra rektor A dithen at denne rektoren i større grad en de to øvrige rektorinformantene synes å legge til rette for slik profesjonsutvikling på individnivå gjennom arenaer for organisasjonslæring og på et selvstendig grunnlag. Likevel bruker rektor A selv begrepet «tvungen kollegialitet» om nødvendigheten av å styre skolehverdagen og lærersamarbeidet. I lys av Evetts (2006) begrep organisasjonell profesjonalisme kan derfor flere av utsagnene til både rektor A og rektor B tyde på at organisasjonens verdier mer enn lærerprofesjonens verdier bevisst utøves av rektor for å disiplinere lærerpraksisen på disse skolene. For som rektor A også uttaler: «*Ellers hadde det jo ikke blitt noe lærersamarbeid!*».

O'Day (2002) viser på den annen side, og ut fra kompleksitetsteori, at en av hovedutfordringene med å stille hele skoleorganisasjonen til ansvar for elevenes resultater er at tilslutning må skje på individnivå. Vanligste respons når oppgaver og omgivelser er komplekse og mangetydige er enten direkte motstand eller bare tilsynelatende bifall (Ibid.: 25). Empirien i denne undersøkelsen omfatter ikke lærere og jeg har derfor ikke grunnlag for å gå særlig dypere i dette rene profesjonsperspektivet. Interessant er det likevel at flere resultater ikke bare peker i retning av at slik tilslutning har skjedd på rektornivå gjennom samarbeid om koordinering av fagnettverk eller andre felles skoleforbedringstiltak i noen av de regionale lederutvalgene, men også fra andre aktører som Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen i tilknytning prosessen med innføringen av Undervisningsevalueringen.

Dette bringer meg over til det siste styringsperspektivet som springer ut fra mitt analytiske rammeverk, nemlig skolen som arena for dialog og læring og skolen som et åpent system. Jeg har tidligere vist til at fylkesdirektøren peker på løse koblinger mellom nivåene som en hovedutfordring når det gjelder styringen av skoleforbedringsarbeidet og at en løsning på denne utfordringen vil være å etablere eller utnytte bedre eksisterende møtearenaer for å koble sammen nivåene horisontalt og vertikalt og på en slik måte at kvalifiserte samtaler om skoleforbedring kan finne sted. Vektleggingen av tillit framfor kontroll i sin styringsstrategi overfor de videregående skolene er i så måte i samsvar med O'Day sin teoretiske forutsetning om at skoleforbedringsarbeid må ta hensyn til at endring skjer på individnivå. Intervensjon som ikke tar slike hensyn kan møte direkte motstand eller bare tilsynelatende oppslutning som i realiteten ikke endrer verken individuell eller organisatorisk praksis.

På den annen side så gir det empiriske materialet i undersøkelsen bare støtte til at fellesarenaer blant annet på rektornivå er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for at endring av skolens praksis kan finne sted. Rektorer i de fylkeskommunale skolene velger innenfor et system med stor lokal autonomi selv om de vil slutte seg til fylkesdirektørens styringsstrategi og -signaler eller ei. I et ansvarsstyringsperspektiv kan utøvelse av sterkere kontroll og ulike former for straffesanksjoner muligens være løsningen på denne utfordringen. Men en slik innsnevring av handlingsrommet til rektorene rører ikke ved ansvarsstyringens mulige negative slagsider. O'Day (2002) gir i denne sammenhengen eksempler ut fra amerikansk delstatsstyring hvordan ensidig vektlegging på hierarkisk accountability styring ytterligere svekker heller enn styrker skoler som presterer lavt, gjennom stigmatisering og intervensjoner som ikke er innrettet mot å styrke skoleorganisasjonen ut fra skolens egne forutsetninger.

Før jeg går over til å se hvilke implikasjoner videre offentliggjøring av målinger og tester kan tenkes å ha for skoleeiers oppfølging av virksomhetene, konkluderer jeg med at det empiriske materialet mitt bare i noen grad gir støtte for at resultatbasert hierarkisk ansvarliggjøring i kombinasjon med profesjonelt utviklet ansvarliggjøring er tilstede i styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. På bakgrunn av drøftingen ovenfor har jeg likevel identifisert særlig tre forhold som teoretisk skal ligge til grunn for å kunne stille hele skolen til ansvar for elevenes resultater. Undervisningsevalueringen kan for det første bidra til adekvat informasjon i skoleforbedringsarbeidet, på individnivå og øvrige nivåer. Mer tydelighet og sterkere prioritering av forbedringsområder i fylkesdirektørens sin strategi og kommunikasjon utad kan for det andre gjøre det enklere å knytte resultater og konsekvenser tettere sammen, for eksempel gjennom intervensjoner. Vektleggingen av tillit framfor kontroll i skoleforbedringsarbeidet har for det tredje potensiale i seg til å fremme reell endring av skolens praksis, men dette forutsetter igjen at det løst koblede systemet knyttes sammen horisontalt og vertikalt gjennom å utnytte allerede eksisterende eller etablere nye møtepunkter som fellesarenaer for dialog og læring.

## **5.1 Implikasjoner for skoleeiers ansvarsstyring**

De tre forholdene som jeg har identifisert ovenfor og som kan bidra til å stille hele skolen til ansvar for elevenes resultater, det vil si adekvat informasjon, tydeligere prioriteringer og tillit framfor kontroll i skoleforbedringsarbeidet, har alle sammen ytterligere potensial med tanke

på endring av praksis. Bedre analysekompetanse hos både skoleledere og administrasjonen, som samtidig kobles tettere opp mot evidensbasert og pedagogiske forskning, kan være ett viktig bidrag og prioriteres som satsingsområde for skoleeier. Kvalifisert gjennomgang av foreliggende brukerundersøkelser med tanke på å begrense overlapping i tid og temaer kan gjøre det enklere å sortere all informasjonen, på samme tid som elektroniske analyseverktøy kan forenkle bearbeidingen av dataene. Dette vil være et annet viktig bidrag som skoleeier kan iverksette. O'Day (2002) argumenter i denne sammenheng for at det er nødvendig å tenke nøye gjennom arbeidsdelingen mellom sentralt nivå, som følger en mer administrativ og byråkratisk modell og lokalt nivå, hvor hun i denne sammenhengen mener at det må tas hensyn til sterke innslag av indre profesjonalisme. Det viktige her er at ikke byråkratiet eller administrasjonen i sine intervensjoner kommer med tiltak som kommer i veien for utviklingen av profesjonelle normer, strukturer og standarder som på skolenivå er nødvendige for å få til endring av lærerpraksis (Ibid.: 24).

Her er det særlig to forhold som det er viktig for skoleeier å tenke nøye gjennom. Jeg har tidligere vist at rektorinformantenes utsagn tyder på en sterkere organisasjonell verdi og normbasert profesjonalisme overfor lærerne. Så lenge lærerprofesjonen ikke selv i egen praksis tilstrekkelig har utviklet eller etterlever felles yrkesmessige standarder, kan muligens en slik strategi måtte være en mellomvei å gå for skoleeier også. Det har som nevnt blitt utarbeidet en fylkeskommunal standard for bruk av IKT i undervisningen for å sikre mer lik praksis blant skolene og lærerne. Hvordan en slik standard oppleves og etterleves i skolen og blant lærerne kunne også vært et interessant forskningstema å undersøke videre. Et annet forhold skoleeier i alle tilfelle må ta på alvor knytter seg til lavt presterende skoler over tid og hvilke prioriteringer og former for intervensjon eller støtte som skal gis. Økonomisk støtte slik at skolen kan knytte til seg kompetansemiljøer for å heve hele personalets kompetanse, er en måte administrasjonen kan følge opp på uten å gå i veien for skolens egen satsning. I denne sammenheng vil det også være aktuelt å tilrettelegge for mer forsknings- og utviklingsarbeid som tar hensyn til sektorens behov. Selv om dette er et langsiktig og ressurskrevende arbeid for skoleeier å være en del av, vil dette kunne bidra til at forskningsresultater får gjennomslag i praksisfeltet og få skoleforbedringsarbeidet ytterligere forskningsbasert.

Tett oppfølging og faglig bistand fra administrasjonen er ut fra O'Day sitt resonnement kanskje mer diskutabelt, men mer administrativ støtte i form av assistanse og hjelp med eksempelvis økonomi- og budsjettstyring har vist seg nyttig for å snu tilfeller av uheldige

skolepraksiser som har vedvart over tid. Suksessen har vært at denne bistanden har tatt utgangspunkt i pedagogiske hensyn i diskusjonen med skolen om innsparing gjennom for eksempel endring av gruppestørrelser blant elevene. «Mer tid til ledelse» er et annet og aktuelt eksempel på et skoleeierprosjekt som vurderer hvilke administrative oppgaver som sentralt kan overtas og hva som kan gjøres lokalt for å styrke rektor som pedagogisk leder.

Alle tiltakene som er nevnt ovenfor kan være viktige bidrag i arbeidet med å forbedre praksisen i skolen, men de løser likevel ikke den viktigste utfordringen med en ansvarsstyring som har som bærende ide at elevenes læringsutbytte øker gjennom å forbedre hele skoleorganisasjonen, noe Kunnskapsløftet som utdannings- og styringsreform forutsetter og gir handlingsrom til. Det gjenstår fortsatt å finne de gode måtene «å rigge til» fellesarenaer på, hvor skolens myndiggjorte aktører kan møtes for dialog og læring. Roald (2010) og andre gir en viss empirisk støtte til at dette er mulig. De empiriske resultatene mine gjør også dette i noen grad. En viktig implikasjon for skoleeiers styring blir da å trekke lærdom av prosesser og samarbeidskonstellasjoner som viser seg produktive og trekke nye temaer og aktører inn i slike arbeidsformer og fellesarenaer.

## 6 Konklusjon

Oppgaven har hatt som intensjon å undersøke hvordan rektorer i de videregående skolene i Akershus opplever og forholder seg til skoleeiers ansvarsstyring. Dette har jeg gjort på bakgrunn av et foreliggende datamateriale fra den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen med mer og gjennom intervjuer av fylkesdirektøren for videregående opplæring og tre rektorer i videregående skoler i Akershus fylkeskommune og utforsket hvordan disse aktørene ser på og stiller seg til ansvarsstyringens konsekvenser og implikasjoner.

Forskningsspørsmålene har vært

- *I hvilken grad utnytter videregående skoler i Akershus handlingsrommet sitt med tanke på organisasjonslæring?*
- *Hva kjennetegner arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen, mellom skoler og mellom rektor og skoleeier?*
- *Hvilke implikasjoner kan offentliggjøring av målinger og tester tenkes å ha for skoleeiers videre oppfølging av virksomhetene?*

Min hypotese har vært at de tre rektorinformantene har forskjellige opplevelse av og forholder seg ulikt til fylkesdirektørens styringsstrategier for kvalitetsutvikling for de videregående skolene. Særlig forventet jeg at det ville være forskjeller når det gjaldt tilrettelegging for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring.

Svar på forskningsspørsmålet mitt om i hvilken grad de videregående skolene utnytter handlingsrommet sitt med tanke på å legge til rette for organisasjonslæring, er at de gjør dette i ulik grad. Ut fra en kvantitativ analyse har jeg påvist sterk statistisk korrelasjon mellom to sumskårvariabler fra den fylkeskommunale Kvalitetsundersøkelsen som fanger opp skolens praksis på dette området. Jeg fant derimot ingen statistiske forskjeller mellom grupper av skoler med hensyn til elevens tilbakemeldinger på lærernes vurderingspraksis. Forskjellen er større innenfor enn mellom disse gruppene av videregående skoler.

Svar på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen, mellom skoler og mellom rektorer og skoleeier, er mer sammensatt. Ut fra en kvalitativ analyse av fire intervjuer og sammenholdning av disse, viser utsagnene fra de tre

rektorene at de opplever styringssignalene fra skoleeier som tydelige. Skoleeiers ansvarssystem åpner likevel opp for ulik fortolkning, forståelse og praksis, men dette gir også nødvendig handlingsrom slik at rektor selv kan utvikle skolens praksis ut fra skolens egne forutsetninger. Dette kjennetegner også forholdet mellom nivåene, hvor autonome lederutvalg har utviklet felles forståelse for gjensidig avhengighet i arbeidet med skoleforbedring. Men siden styringssystemet i stor grad baseres på tillit framfor kontroll er det også mye som taler for at sårbarheten i systemet er stor, blant annet fordi det i for stor grad fram til nå har vært knyttet fylkesdirektørrollen alene. Et annet eksempel er at skolene kan utvikle seg for mye i forskjellige retninger slik at tilbudet til elevene blir for ulikt.

Svar på forskningsspørsmålet om hvilke implikasjoner offentliggjøring av målinger og tester videre kan tenkes å ha for skoleeiers oppfølging av virksomhetene, viser av påviste ytre og indre ansvarliggjøringsmekanismer at identifisering av adekvat informasjon, tydeligere prioriteringer og tillit framfor kontroll har ytterligere potensiale med tanke på endring av skolens praksis. Det gjenstår også fortsatt å finne de gode måtene « å rigge til » møtearenaer som kan knytte sammen nivåene horisontalt og vertikalt, hvor skolens myndiggjorte aktører kan møtes for dialog og læring. Men å trekke lærdom av prosesser og samarbeidskonstellasjoner som viser seg produktive og trekke nye temaer og aktører inn i slike arbeidsformer og fellesarenaer kan være en viktig vei å følge videre.

Analysen av de tre rektorinformantenes utsagn i lys av relevant teori om ytre og indre ansvarsstyringssystemer viser at de opplever og i praksis forholder seg stort sett likt til skoleeiers styringsstrategi for skoleforbedringsarbeidet, selv om de rett nok har kommet ulikt i gang med og har noe ulik systematisk tilnærming for å gjøre hele skoleorganisasjonen ansvarlig for elevenes læringsresultater. Rektor A leder den skolen som i størst grad synes å ha lagt til rette for kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring på skolens møtearenaer. Potensialet som ligger i slike møtearenaer, også på andre nivåer, gir blant annet rektor C et uttrykk for ved å fortelle om hvordan arbeidet i det regionale lederutvalget har bidratt til å endre samarbeidskulturen og økt forståelsen for gjensidig avhengighet mellom skolene i skoleforbedringsarbeidet.

Funksjonelle møtearenaer som kobler nivåene tettere sammen og som legger en ramme rundt kvalitetsdrivende prosesser, synes således å være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for dialog og samarbeid om endring av skolens praksis. Det fylkeskommunale styringssystemet til skoleeier er fortsatt mye basert på frivillig tilslutning og det er som nevnt

sårbart. Det er i stor grad opp til rektor selv å velge hvordan arbeidet med kvalitetsvurdering og skoleforbedring skal legges opp. Et alternativ kan være enda sterkere skoleeierstyring med mer direkte kontroll av både prosesser og resultater, noe som vil snevre handlingsrommet til rektorene og komme i tillegg til den allerede sterkere nasjonale styringen av utdanningen.

Det empiriske materialet i denne undersøkelsen gir likevel i noen grad støtte for at resultatbasert hierarkisk ansvarliggjøring i kombinasjon med profesjonell utviklet ansvarliggjøring er tilstede i styringen av de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. Dette gir samtidig mulighet for at ytre og indre ansvarliggjøringssystemer kan utvikles videre med tanke på å gjøre skolene ansvarlig for elevenes læringsutbytte.

Konklusjonen min blir derfor at rektorer i de fylkeskommunale videregående skolene opplever og forholder seg ulikt til skoleeiers ansvarsstyring, men også at det blant forhold som teoretisk skal ligge til grunn for å kunne stille hele skolen til ansvar for elevenes resultater, kan adekvat informasjon, tydelig prioriteringer og tillit og støtte framfor vekt på kontroll i skoleforbedringsarbeidet identifiseres. Disse tre forholdene har ytterligere forbedringspotensiale som bidrag til endring av skolens praksis, men de løser ikke den viktigste utfordringen med en ansvarsstyring. En viktig implikasjon for skoleeiers styring blir å trekke lærdom av prosesser og samarbeidskonstellasjoner som viser seg produktive og trekke nye temaer og aktører inn i slike arbeidsformer og møtearenaer.



# Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune (2010): *Oppfølging av sak nr. 15/10 fylkestinget "Evaluering av undervisningen"*. Web-TV opptak. Lastet ned fra <http://akershus.exss.no/bruker/pages/archive.aspx>
- Akershus fylkeskommune (2011): *Vurdering – Teori og praksis*. Oslo: Akershus fylkeskommune
- Akershus fylkeskommune (2012 a): «*Mer tid til det som gjelder*» *Standardkrav og tiltak for å bedre kapasitet og kvalitet på ledelse i videregående skole i Akershus fylkeskommune*. Sluttrapport, Oslo 9. mai 2012. Oslo: Akershus fylkeskommune
- Akershus fylkeskommune (2012 b): *Undervisningsevalueringen 2011-12*. Pressemelding 6.3.2012. Lastet ned fra [http://www.akershus.no/fylkeskommunen/Pressemeldinger/?article\\_id=55068](http://www.akershus.no/fylkeskommunen/Pressemeldinger/?article_id=55068)
- Allerup, P., V. Kovac, G. Kvåle, G. Langfeldt, og P. Skov (2009): *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*. FoU Rapport 8/2009.
- Colbjørnsen, T. (2008): *Overstyrt eller understyrt?* Masteroppgave i utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Colbjørnsen, T. (2011): *Skoleeiers arbeid med vurdering – konsekvenser for ledelse i skolen*. Møller, J. og Ottesen, E. (red. (2011)). *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, L. E, (red.). (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Direktoratet for forvaltning og IKT (2010): *CAF – kvalitetsverktøy*. Lastet ned fra [http://www.difi.no/filearchive/caf-utvidet\\_versjon\\_internett\\_v5muw.pdf](http://www.difi.no/filearchive/caf-utvidet_versjon_internett_v5muw.pdf)
- Elstad, E. (2009): *Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21:173-189.
- Elstad, E. (2011): *Achieving School Accountability in Practice – Skoleledelse*. Lastet ned fra [http://skoleledelse.no/lks/pdf/Eyvind\\_ELSTAD.pdf](http://skoleledelse.no/lks/pdf/Eyvind_ELSTAD.pdf)
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo (3) 2000 ss. 13-30, 35-108 ISSN: 150. Oslo: Unipub Forlag.
- Evetts, J. (2011). *A new professionalism? Challenges and opportunities*. Current Sociology, 59, 406-422.
- Fevolden, T og S. Lillejord (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Griprsrud, G. et al (2004): *Metode og dataanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grønmo, S. 2004: *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hargreaves, D. (1997): *In defense of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley*. British Educational Research Journal, 23, (p. 407).
- Jacobsen, A. M. W. og Lund, S. A (2008): *Rektor på "kontrakt". Om bruk av lederavtaler som verktøy for lokal kvalitetsutvikling ved de videregående skolene i Akershus*. Masteroppgave i utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 5. opplag 2009. Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsen, G. E. (2002): *Utdanning, styring og marked – Norsk utdanning i et internasjonalt perspektiv*. 2. utgave. 2006. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2003): NOU 2003:16 *I første rekke*.
- Kunnskapsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet (2007): St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*
- Kunnskapsdepartementet (2008): St. meld. 31 (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Kompetanse for kvalitet 2009 – 2012. Strategi for videreutdanning av lærere*
- Langfeldt G. (2008 a): Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? Langfeldt G., Elstad E. og S. Hopmann (red.). (2008): *Ansvarlighet i skolen. Politiske Spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Langfeldt G. (2008 b): *Ansvar og kvalitet - strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Langfeldt G. (2008 c): Epilog: En metodologisk vurdering av resultater og bergrensinger i ASAP. Langfeldt G., Elstad E. og S. Hopmann (red.). (2008): *Ansvarlighet i skolen. Politiske Spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lervåg, A. (2007): *Rapport vedrørende delanalyse av Akershus Fylkeskommunes Kvalitetskart og Kvalitetsundersøkelser*. Internt dokument.
- Lund, T. (Red.). (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Mikkelsgård, O. F. (2009): *Common Assessment Framework (kvalitetsutvikling del 3)* Lastet ned fra <http://www.blogg.olefrode.no/?p=260>
- Monsen, L., H. Bjørnsrud, L. Nyhus og B. Aasland (2009): *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- O'Day, J. A. (2002): *Complexity, Accountability, and School Improvement*. Harvard Educational Review.

- Ottesen, Eli & Jorunn Møller (2006): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. I: Langfeldt, Gert, Kirsten Sivesind & Guri Skedsmo (red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Roald, K. (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen. Pyskologisk fakultet. Lastet ned fra [https://bora.uib.no/bitstream/1956/3849/1/Dr.thesis\\_Knut%20Roald.pdf](https://bora.uib.no/bitstream/1956/3849/1/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf)
- Roald, K. (2004, a): *Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering – ei kritisk drøfting av ulike tilnæringsmåtar*. HiSF. Notat nr 14/2004. Lastet ned fra [http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF\\_notat\\_2004\\_14.pdf](http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF_notat_2004_14.pdf)
- Roald, K. (2004, b): *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. HiSF Notat nr 15/2004. Lastet ned fra [http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF\\_notat\\_2004\\_15.pdf](http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF_notat_2004_15.pdf)
- Sandberg, N. og Aasen, P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået - Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU 42/2008
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Smestad, T. (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Artikkel om innlegget til Knut Roald om temaet accountability på konferansen Ledelse og kvalitet i skolen trykket i bladet Skolelederen nr. 3/2010.
- Spillane, James P., Richard Halverson & John B. Diamond (2004): Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. I: *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34
- TALIS 2008. *Teaching And Learning International Survey*. OECD.
- Tønnesson, J. L., m. fl. (2007): *Rapport om endringer i Akershus fylkeskommunes kvalitetsundersøkelse i den videregående skolen: Hovedområde 3 – Miljø*. Internt dokument.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1):1-19.

# Vedlegg

Til informant/rektor.

Hensikten med dette intervjuet er å undersøke hvordan det arbeides med skolebasert vurdering og kvalitetsutvikling i noen videregående skoler i Akershus. Intervjuet skal brukes som empiri i tilknytning til arbeidet med min masteroppgave i Utdanningsledelse ved Institutt for læring og skoleutvikling (ILS). Det gis ingen direkte referanser til navngitte personer eller skoler. Kvantitative data framstilles på aggregert nivå. Veileder er professor Eyvind Elstad.

Jeg ønsker å benytte lydopptaker i intervjuet. Dette for å kunne bruke sitater til å underbygge og eksemplifisere eventuelle sentrale funn. Lydfilene slettes etter at prosjektet er ferdigstilt.

Oppgavens arbeidstittel er «Fra resultater til nye praksiser – gjennom skoleeiers ansvarsstyring». Problemstillingen omhandler skoleeiers styring via rektor/styringsdialogen med fokus på styringssystem og endring av praksis. Et sentralt tema i oppgaven vil være hvordan rektorer forholder seg til dilemmaer i iverksettingen av tiltak.

Forskningsspørsmålene omhandler hvilke kvalitetsutviklingsstrategier som vektlegges, deriblant kompetanseutvikling og prosessorienterte arbeids- og møteformer.

Intervjuguide:

## **Tema 1: Skolebasert vurdering**

- *Kvalitet i skolen, hva forbinder du med dette?*
- *Hvordan foregår det overordnede vurderingsarbeidet på skolen? Gi noen eksempler ...*
- *Hvor systematisk vil du si at dette vurderingsarbeidet blir utført?*
- *Hva er det som forteller deg som rektor at du er på rett vei?*
- *Hvordan informeres lærerne/andre om skolens vurderingsarbeid og tiltak som settes i gang?*
- *Hvordan inkluderes lærere/andre i kvalitetsvurderingene/ -arbeidet?*

## **Tema 2: Styrker og svakheter ved kvalitetsarbeidet på skolen**

- *Hvilke områder prioriterer du som rektor i kvalitetsarbeidet på skolen?*
- *Er det noen kvalitetsområder som du mener skolen er spesielt god på?*
- *Er det noen kvalitetsområder som skolen er mindre god på?*
- *Områder som eventuelt ikke fanges opp gjennom den overordnede kvalitetsvurderingen?*

## **Tema 3: Kontroll med kvalitetsarbeidet som foregår på skolen**

- *Brukes nøkkelresultater (karakterer, gjennomstrømnings tall mv.) som underlag for å sette i gang nye tiltak? Nevn gjerne eksempler...*
- *Brukes resultater fra brukerundersøkelser (elevundersøkelsen, kvalitetsundersøkelsen, undervisningsevaluering) som begrunnelse for å sette i gang nye tiltak? Nevn gjerne noen eksempler...*
- *Hva gjør du/skoleledelsen når slike tiltak ikke gir bedre (nøkkel-)resultater?*
- *Har du/skoleledelsen behov for økt analysekompetanse?*
- *Hvor langt er skolen kommet i å få på plass rutiner og systemer opp mot § 13-10 - Forsvarlig system?*
- *Gi noen eksempler på at rutiner for å dokumentere at elevrettigheter og gjeldende forskrifter/lover blir fulgt opp ...*

## **Tema 4: Prosedyrer i kvalitetsarbeidet**

- *Kan du beskrive kort hvordan beslutninger om nye satsningsområder fattes – hvilke føringer, hvor formelt, hvem deltar?*
- *Kan du beskrive kort hvordan beslutninger om nye tiltak fattes – hvilke fora, hvor formelt og hvem deltar?*
- *I hvilken grad vil du si at disse tiltakene løpende evalueres og eventuelt justeres? (sirkulær veksling mellom refleksjon og utprøving)*
- *Har du som skoleleder nok tid til å være tett på det pedagogiske arbeidet?*
- *Har skolen flere møtearenaer og utfyller disse hverandre, eventuelt hvordan?*

- *Har skolen arenaer hvor ledere, lærere og/eller andre med ulik kompetanse*
  - *reflekterer sammen*
  - *har samtaler om konkrete problemstillinger og*
  - *i fellesskap kommer fram til forslag til tiltak?*

### **Tema 5: Kompetanseheving og kvalitetsutvikling**

- *Bruker du som rektor/skoleledelsen bevisst kompetanseutvikling som tiltak i utviklingsarbeidet – eventuelt hvordan?*
- *Hva fungerer godt og hva kan bli bedre når det gjelder kompetanseutviklingsarbeidet?*
- *Har skolen en kompetanseplan med tiltak som er knyttet opp til øvrige virksomhetsplaner?*
- *Hvordan samler skoleledelsen inn informasjon om hvilken kompetanse som behøves blant lærerne? På kort sikt – lang sikt?*

### **Tema 6: Styringsdialogen**

- *Hvordan opplever du generelt styringen fra skoleeier?*
- *Tydlig skoleeier? – hva oppfatter du som viktigste styringssignaler?*
- *Er du fornøyd med styringsdialogen slik den er lagt opp denne runden?*
- *Hva kan bli bedre i styringsdialogen?*
- *Opplever du at styringsdialogen er med på å gi retning / legitimere tiltak som trengs å settes i gang på skolen?*
- *Opplever du noen utfordringer knyttet til å iverksette styringen fra skoleeier? – overgang fra system til nye praksiser (eks. innføring av undervisningsevaluering, ikt-standarder o.l.)*
- *Hvordan forholder du deg til eventuelle dilemmaer som oppstår i denne sammenhengen?*
- *Er det noen områder hvor skoleeier burde gi mer støtte i kvalitetsutviklingsarbeidet?*

---

*Før vi avslutter intervjuet: Er det noen forhold som ikke har blitt tatt opp eller som du spesielt har lyst til å trekke fram når det gjelder arbeidet med kvalitetsutviklingen på skolen?*