

# Læring og kontroll

*Om rektors ledelse av læring og utvikling  
ved skolen i en tilsynssammenheng*

Kjell-Olaf Richardsen



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2015

# Læring og kontroll

Om rektors ledelse av læring og utvikling ved skolen  
i en tilsynssammenheng

© Kjell-Olaf Richardsen

2015

## Læring og kontroll

Om rektors ledelse av læring og utvikling ved skolen i en tilsynssammenheng

Av Kjell-Olaf Richardsen

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

Trykk: Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad

# Sammendrag

I denne masteroppgaven tar jeg for meg fire rektors beskrivelser av møtet med tilsyn etter opplæringsloven, og prosesser knyttet til dette. Hensikten med studien er å undersøke hvilke strategier og tilnærminger rektor gir uttrykk for å bruke i en tilsynssammenheng, og se dette i et lærings- og utviklingsperspektiv. Området er svært aktuelt, da tilsyn har stor prinsipiell og samfunnsmessig betydning gjennom at tilsynsvirksomheten skal bidra til at lover og regler overholdes. Myndighetene har en klar målsetning om at statlig tilsyn på utdanningsområdet skal bidra til langsiktig læring og kvalitetsforbedring ute i skolene og kommunene, og forventninger til at rektorenes ledelse bidrar til at skolene er lærende organisasjoner.

For å belyse problemstillingen, har jeg benyttet teori knyttet til lederstrategier og tilnærminger som gir formelle skoleledere muligheter til å påvirke *den operative kjernen* i løst koblete systemer – læreren i klasseromssystemet. Jeg har videre benyttet teori om lærende organisasjoner. Studien er en casestudie der det er gjennomført semistrukturerte intervjuer av fire rektorer. Tre av disse har hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 ved skolen. Det er transkripsjonene av disse intervjuene som utgjør hoveddelen av datagrunnlaget.

Funnene viser i all enkelhet at rektorene som deltok i undersøkelsen tar i bruk ledelsesstrategier og tilnærminger som kan gjøre det mulig å påvirke hvordan læreren jobber i klasseromssystemet. Studien viser også at rektorene i sammenheng med tilsynet, inngår i flere læringsforhold - forhold hvor man lærer av hverandre. Gjennom at rektor etablerer samspill og samhandling i slike læringsforhold, kan rektors ledelse knyttet til tilsynet bidra inn mot skolen som lærende organisasjon. En betydelig del av læringen knyttet til tilsynet ser ut til å ha funnet sted i skoleleder-/skoleeiernettverk, hvor man har valgt å sette temaer knyttet til tilsynet på sakskartet. Dette peker i retning av at slike nettverk kan ha en sentral funksjon for læring og utvikling i en tilsynssammenheng - også før skoler får tilsyn og for skoler som ikke får tilsyn.

I tilsynssammenhengen tok rektorene i bruk strategier og tilnærminger som kan være egnet for å påvirke aktiviteten i et system med en særegen organisasjonslogikk. Dette peker på at ledelse i utdanningsinstitusjoner krever lederkunnskap, erfaring og ferdigheter i å benytte slike strategier og tilnærminger. I læringsforholdene vektla rektorene også at ledelsesatferd er en viktig faktor, da denne påvirker trygghet og engasjement, aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjons- og følelsesforhold.

# Forord

I 2012 fikk jeg som ungdomsskolerektor gjennom mange år, anledning til å ta Rektorutdanningen ved ILS. Planen var å la dette være det første året på et masterstudium. Og slik er det blitt. Denne oppgaven er siste etappe på et fireårig løp hvor jeg mang en gang har latt meg inspirere av kunnskapsrike medstudenter og dedikerte skoleledere, fra et arbeidsfelt som er svært krevende. Masterstudiet har gitt meg god ballast i hverdagen, og jeg vil si at de positive forventningene jeg hadde til forsknings- og utdanningsmiljøet på ILS, absolutt er innfridd.

Et stykke ut i studiet skiftet jeg jobb fra grunnskolerektor til rådgiver på barnehage- og utdanningsområdet hos fylkesmannen. Dette ble nok utslagsgivende for valg av tema i master-oppgaven. Det har vært svært lærerikt å kunne studere på nært hold det sentrale møtepunktet mellom skolen og myndighetene, som et tilsyn utgjør. Jeg vil rette en stor takk til de fire rektorene som ga av tiden sin og lot meg få innsikt i arbeidet sitt. Kravene til disse er mange, komplekse og kommer fra flere kanter.

En stor takk også til veilederen min, Dijana Tiplic, som med gode og konkrete tilbakemeldinger har guidet meg gjennom arbeidet med oppgaven.

Jeg har vært heldig som hele veien har hatt kollegaer og arbeidsgivere som har støttet og oppmuntret meg. En spesiell takk til mine nåværende kollegaer for deres tålmodighet og gode humør, når de har lyttet og kommet med verdifulle kommentarer underveis i arbeidet.

Sarpsborg, 28. oktober 2015

Kjell-Olaf Richardsen

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	1
	<b>1.1 Styring og tilsyn</b> .....	1
	<b>1.2 Styring og forventninger om ledelse, læring og kunnskapsutvikling</b> .....	3
	<b>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	4
	<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	5
<b>2</b>	<b>Teori</b> .....	7
	<b>2.1 Teorien om løse koblinger</b> .....	7
	2.1.1 Om å prege en skole full av løse koblinger.....	9
	<b>2.2 Et relasjonelt perspektiv på læring i skoleorganisasjonen</b> .....	13
	2.2.1 Læringsatferd og læringsforhold.....	13
	2.2.2 Nettverksdeltakelse.....	14
	2.2.3 Kunnskapsorientert ledelse og læringsledelse.....	14
	2.2.4 Lærende omgivelser.....	15
	<b>2.3 Oppsummering</b> .....	16
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	17
	<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	17
	<b>3.2 Datagrunnlag</b> .....	19
	3.2.1 Utvalg.....	19
	3.2.2 Tekster – sekundære datakilder.....	22
	<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	22
	<b>3.4 Intervjutranskripsjon</b> .....	23
	<b>3.5 Dataanalyse</b> .....	23
	<b>3.6 Kvalitetskrav</b> .....	24
	3.6.1 Forskerrollen.....	24
	3.6.2 Reliabilitet.....	25
	3.6.3 Validitet.....	26
	3.6.4 Generalisering.....	27
	3.6.5 Etske betraktninger.....	28

<b>4</b>	<b>Empiri, analyse og drøfting</b> .....	29
	<b>4.1. Strategier og tilnæringer sett i lys av teori om løse koblinger</b> .....	29
	4.1.1 Delte verdier og syntetisering av lokal kunnskap.....	29
	4.1.2 Ulike uttrykk for læringsfremmende ledelse i tilsynssammenhengen..	32
	4.1.3 Samspillsledelse .....	38
	4.1.4 Oppsummering.....	40
	<b>4.2 Uttrykk for læringsforhold i en tilsynssammenheng</b> .....	42
	4.2.1 Etablering av læringsforhold på skolene.....	42
	4.2.2 Følelsesmessig påvirkning av læringsforhold.....	45
	4.2.3 Skolene i lærende omgivelser – læringsforhold i nettverk.....	46
	4.2.4 Læringsforholdet til fylkesmannen.....	52
	4.2.5 Oppsummering.....	56
<b>5</b>	<b>Konklusjon og implikasjoner</b> .....	59
	<b>5.1 Oppsummering av hovedfunn</b> .....	59
	<b>5.2 Mulige implikasjoner for skoleledelse og forslag til videre forskning</b> ....	60
	<b>Register</b> .....	62
	<b>Litteraturliste</b> .....	63
	<b>Vedlegg</b> .....	66
1	Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	66
2	Temaliste til intervju.....	67
3	Oversikt over koder som er benyttet i analysen av data.....	68
4	Eksempler på dataanalyser.....	69
5	Kvittering for bestilling av innsyn.....	71
6	Tilbakemelding fra Flatåm kommune.....	72
7	Tilsvar på foreløpig tilsynsrapport – Neshøgda kommune.....	74

# 1 Introduksjon

Jeg ønsker i dette innledningskapittelet å komme inn på bakgrunn for valg av organisasjons- læring og utvikling i en tilsynssammenheng som tema for denne oppgaven. Jeg vil både holde frem de målsetningene om slik læring og utvikling som uttrykkes fra nasjonalt politisk-administrativt nivå, og se disse sammen med en logikk i utdanningsinstitusjoner som den amerikanske organisasjonsteoretikeren Karl Weick beskriver som «løst koblet» (Weick 1976). Dette for å danne grunnlag for å rette blikket mot rektors erfaringer med og forståelse av ledelse og utvikling av skolen i en tilsynssammenheng. Innledningen berører i noen grad studiens teoretiske utgangspunkt, og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for arbeidet. Avslutningsvis inneholder kapittelet en oversikt over hvordan oppgaven er bygget opp.

## 1.1 Styring og tilsyn

Utvikling på norske skoler foregår ikke i et styringsvakuum (Langfeldt 2008), og det er to instanser som kan sies å ha mandat til å styre skolen; det offentlige forvaltningssystemet og det parlamentariske beslutningssystemet. Langfeldt (2008) viser til at disse to instansene i praksis ofte vil være integrert i det statlige styringssystemet. Når det gjelder staten, styrer denne blant annet gjennom lovregulering og legale styringsstrategier - politisk administrative styringsstrategier, og hvor man formaliserer strukturer man ønsker adlydt.

I Norge har tilsyn en stor prinsipiell og samfunnsmessig betydning, gjennom at denne tilsynsvirksomheten skal bidra til at lover og regler overholdes.<sup>1</sup>

Kommunene og fylkeskommunene har selv ansvaret for virksomheten de bedriver. Samtidig er det anerkjent at det er nødvendig med statlig styring for å ivareta nasjonale mål, og statlig tilsyn med kommunesektoren er en del av statens styring av kommuner og fylkeskommuner. Det er fylkesmannen, staten på regionalt nivå, som gjennomfører tilsyn etter opplæringsloven i den offentlige grunnopplæringen, og svært ofte er det slik at fylkesmannen har tilsyn på en eller flere skoler i (fylkes-)kommunen på vegne av (fylkes-)kommunen som skoleeier.<sup>2,3,4</sup>

Ulike tilsynsordninger er blitt til i ulike kulturer og til ulik tid, og innholdet i selve tilsynsbegrepet er heller ikke entydig. Dette har blant annet gitt seg utslag i at grensen mellom

---

1 Riksrevisjonens administrative rapport nr. 2 2014 Riksrevisjonens undersøkelse av statlig tilsynsvirksomhet

2 Kommunal- og moderniseringsdepartementet - TILDELINGSBREV 2014 KAP. 525 FYLKESMANNSEMBETENE

3 Kunnskapsdepartementet - <http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2014/>

4 Kunnskapsdepartementet - <http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2015/>

tilsyn og veiledning, har vært uklar.<sup>5</sup> Statlig tilsyn med kommunesektoren i dag, er en kontroll av om kommunens og fylkeskommunens virksomhet er i tråd med lover og forskrifter.<sup>5</sup> Disse lovhjemlede tilsynene som fylkesmannen utfører, består av *kontroll, vurdering og reaksjon*. I praksis er det imidlertid vanskelig å rendyrke tilsynsrollen helt, for i fylkesmannens formidling av at regelverket ikke er fulgt, ligger det naturlig nok informasjon om hvilke mangler tilsynet mener kommunens virksomhet «lider» av.<sup>5</sup> Slik sett vil det ofte kunne være en glidende overgang mellom påpeking av regelbrudd og veiledning om hva som kan gjøres for å oppfylle lovens krav, og myndighetene påpeker at et skille mellom tilsyn og veiledning, ikke betyr at fylkesmannen ikke kan eller skal veilede.<sup>5</sup> Samtidig er det et viktig poeng, at så lenge kommunen ikke bryter loven, er det opp til kommunen om den ønsker å følge rådene som fylkesmannen gir.<sup>5</sup>

Myndighetene i Norge har en klar målsetning om at statlig tilsyn på utdanningsområdet, skal bidra til langsiktig læring og kvalitetsforbedring ute i skolene og kommunene – både når det handler om opplæringen og om saksbehandling – og både hos dem som får tilsyn og andre.<sup>6 7</sup> De øverste myndighetene er tydelige på at fylkesmennene rundt om i landet skal prioritere tilsyn høyt og følge bestemte metoder.<sup>8 9</sup>

I studien min er det i hovedsak felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 det er vist til, men også tilsyn på opplæringsområdet generelt. Et felles nasjonalt tilsyn vil si at alle fylkene fører tilsyn med det samme temaet. Det er initiert og delvis planlagt av Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet, og myndighetene bestemmer hva som er tema for tilsynet. Ofte gjenspeiler et slikt tilsyn sentrale satsinger, og det stilles bestemte krav til gjennomføringen av tilsynet.<sup>6</sup>

Utdanningsdirektoratet har delt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 inn i tre undertemaer; *skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen, forvaltningskompetanse (saksbehandling) og skolebasert vurdering*.<sup>8</sup>

---

5 Rundskriv H-03/07 *Nytt kapittel 10 A i kommuneloven - statlig tilsyn med kommunesektoren Kommunal- og moderniseringsdepartementet - Nytt kapittel 10 A i kommuneloven - statlig tilsyn med kommunesektoren*

6 Kommunal- og moderniseringsdepartementet - TILDELINGSBREV 2014 KAP. 525 FYLKESMANNSEMBETENE

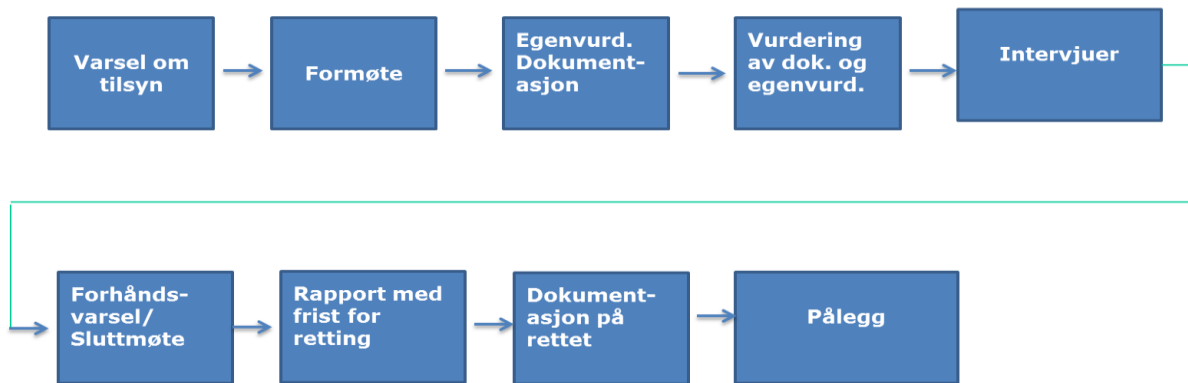
7 Utdanningsdirektoratet, *Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven*

8 Kunnskapsdepartementet - <http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2014/>

9 Kunnskapsdepartementet - [http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2015/Kunnskapsdepartementet/område 31.1 Tilsyn](http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2015/Kunnskapsdepartementet/område%2031.1%20Tilsyn)



Figur 1 viser et eksempel på hvordan et tilsynsforløp kan være.



Figur 1. Eksempel på forløp i et tilsyn <sup>10</sup>

Et *varsel om tilsyn* er ofte et brev til kommunen om at kommunen skal ha tilsyn. På et *formøte* med kommunen vil tema kunne være gjennomføring av tilsynet og krav til dokumentasjon. Noen ganger er formøtet sett i kombinasjon med et åpningsmøte.

I *egenvurderingsskjemaer* kan kommunen selv vurdere sin praksis opp mot loven. Disse gir også fylkesmannen informasjon som kan brukes til å *vurdere dokumentasjonen*. *Intervjuer* er en metode for å hente inn informasjon i tilsynet.

I den *foreløpige tilsynsrapporten* formidler fylkesmannen i tilsynsresultatene og varsler pålegg om retting av lovbrudd. Er det nyttig for kommunen, holdes det et *sluttmøte* med informasjonen som utdyper og forklarer foreløpig rapport. Hvis det er avdekket lovbrudd, skal en endelig *rapport med frist for retting* etterfølge den foreløpige. I *dokumentasjon på rettede lovbrudd* skal kommunen som et minimum erklære overfor fylkesmannen at lovbruddene er rettet og gjøre rede for hvordan dette er oppfylt. Er det lovbrudd som ikke er rettet, inneholder den endelige tilsynsrapporten en frist i forhold til *pålegg* om å rette disse lovbruddene.<sup>11</sup>

## 1.2 Styring og forventninger om ledelse, læring og kunnskapsutvikling

Møller og Ottesen (2011) omtaler styring sammen med ledelse, læring og kunnskapsutvikling, og holder frem skolelederens betydning for skoleutvikling med et uttalt ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, samt et ansvar for å utvikle sin egen kompetanse.

<sup>10</sup> Kilde: Fylkesmannen i fylket hvor studien fant sted

<sup>11</sup> Utdanningsdirektoratet, Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven

Disse viser også til lederrollen i et styringsperspektiv, og peker på at myndighetene har sterke forventninger til at skoleledere kan og vil stimulere, involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser.<sup>12</sup> Det er forventninger til at rektorene oppdaterer både seg selv og de ansatte slik at dette bidrar til at skolene er lærende organisasjoner. Dette kan skje ved at rektorene deler på ansvar og oppgaver og er villige til å prøve ut nye ting og kanskje ta noen sjanser, for at elevens læring skal bli best mulig (Møller og Ottesen 2011).

I følge Møller og Ottesen (2011) forventes det at rektor både initierer og tilrettelegger for en praksissnær og praksisbasert kunnskapsutvikling ved skolen. Kunnskap om regelverket og å praktisere det, er i en tilsynssammenheng eksempler på slik utvikling. Sett i lys av teori om løse koblinger, som hevdes å ha stor forklaringskraft når det gjelder hvorfor de fleste varige nyvinninger i skolen skjer på organisasjonsnivå og ikke i undervisnings- og læreprosessene (Fevolden og Lillejord 2005), ser det ut som om det har aktualitet og samfunnsmessig relevans å undersøke rektors strategier og tilnærminger for å påvirke den operative kjernen i løst koblede systemer (Paulsen 2011) i en tilsynssammenheng.

I Riksrevisjonens administrative rapport nr. 2 2014 som dreier seg om å undersøke statlig tilsynsvirksomhet, peker revisjonen blant annet på at tilsynsmyndighetene har lite systematisk informasjon om effekten av tilsynsvirksomheten og om tilsynsaktivitet og tilsynsmetodikk er hensiktsmessig. Revisjonen slår fast at kunnskap her kan bidra til mer målrettet styring av tilsynsorganene og tilsynsvirksomheten.<sup>13</sup>

Målet med masterprosjektet er å skape en økt forståelse av hvordan rektor bruker en tilsynsprosess til organisasjonslæring ved skolen. Studien er gjort både med sikte på å informere og høste kunnskap på et område hvor også Riksrevisjonen mener det trengs mer informasjon.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Gjennom dette kapittelet er det satt fokus på tilsyn som legal styringsstrategi. Tilsyn blir fra myndighetenes side sett på som et effektivt bidrag til at regelverket følges ute i kommunene, og til å gi kunnskap om regelverket hos ulike grupper i og utenfor skolen. Den ønskede effekten av tilsyn er derfor at regelverket skal oppfylles i praksis - hver dag.<sup>14</sup> Det er blitt stilt krav og forventninger til at rektorer bidrar til å bygge lærende organisasjoner, og utvikler praksisen basert på kunnskapsutvikling ved skolene.

---

12 St.meld. nr. 19 (2009 -2010) Tid til læring: Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport

13 Riksrevisjonens administrative rapport nr. 2 2014 Riksrevisjonens undersøkelse av statlig tilsynsvirksomhet

14 Utdanningsdirektoratet, Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven

Jeg har derfor formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

### **Hvordan bruker rektor et tilsyn til læring og utvikling ved skolen?**

For å svare på problemstillingen vil jeg avgrense og svare på to spesifikke forskningsspørsmål. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) kan vi anta at strategier har en effekt på hvordan de ansatte i en organisasjon tenker og handler. Derfor er mitt første forskningsspørsmål:

*Hvilke strategier og tilnærminger bruker rektor for læring og utvikling i en tilsynssammenheng?*

I følge Wadel (2014) er den grunnleggende enheten i enhver læringsmessig organisasjon, *læringsforhold*. Det vil si et forhold der man lærere av hverandre. Mitt andre forskningsspørsmål er derfor:

*Hvilke læringsforhold etableres i sammenheng med tilsyn?*

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 *Teori* presenterer jeg teori jeg mener er relevant for å belyse forskningsspørsmålene over. Jeg har valgt ledelses- og organisasjonsteori, herunder teori om lærende organisasjoner. Innenfor organisasjonsteorien benytter jeg Weicks teori om utdanningsorganisasjoner som løst koblede systemer som utgangspunkt (Weick 1976). Jeg bruker Fevolden og Lillejord (2005) og Lillejord (2011) hovedsakelig til å beskrive teorien. Videre tar jeg utgangspunkt i Paulsen (2008; 2011) for å drøfte ledelsesmessige strategier og tilnærminger hos rektorene i en tilsynssammenheng, i lys av teorien om løse koblinger. Innenfor teori om lærende organisasjoner benytter jeg Wadel (2014), og ser lærende organisasjoner i relasjonelt perspektiv.

I kapittel 3 *Metode*, presenterer jeg og begrunner valg forskningsdesign, utvalg av informanter og hvordan data er innsamlet og analysert. Jeg har valgt case-studie som forskningsdesign, og har samlet inn data ved hjelp av fire semistrukturerte intervjuer. Jeg kommenterer også oppgavens validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 *Empiri, analyse og drøfting* er strukturert i to hoveddeler. I den første delen presenterer jeg data og analyse knyttet spørsmålet om hvilke strategier og tilnærminger rektor bruker i sammenheng med tilsyn, og drøfter dette i lys av teorien om løse koblinger.

I den andre delen presenterer jeg data og analyse knyttet til spørsmålet om etablering av læringsforhold i forbindelse med tilsyn, og drøfter dette sett i lys av teori om lærende

organisasjoner i et relasjonelt perspektiv. Hver av delene avsluttes med en oppsummering, hvor jeg forsøker å besvare forskningsspørsmålene.

I kapittel 5 *Konklusjon og implikasjoner* vil jeg svare på problemstillingen og sammenfatte funn jeg som mener er spesielt interessante. Til slutt i kapitlet vil jeg peke på mulige implikasjoner for skoleledelse og forslag til temaer for videre forskning.

## 2 Teori

For å analysere dataene og drøfte forskningsspørsmålene i et teoretisk lys, er det i hovedsak to teoretiske perspektiver som legges til grunn; teorien om løse koblinger i utdanningsinstitusjoner (Weick 1976), og teori om lærende organisasjoner i et relasjonelt perspektiv (Wadel 2014). Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bli sett i lys av disse perspektivene, og disse er valgt fordi de anses å ha forklaringskraft i det å forstå rektors «mulighetsvindu» for læring og utvikling ved skolen i en tilsynssammenheng.

### 2.1. Teorien om løse koblinger

*«Imagine that you're either the referee, coach, player or spectator at an unconventional soccer match: the field for the game is round; there are several goals scattered haphazardly around the circular field, people can enter and leave the game whenever they want; they can say 'that's my goal' whenever they want to, as many times as they want to, and for as many goals as they want to; the entire game takes place on a sloped field, and the game is played as if it makes sense»*

Educational Organizations as Loosely Coupled Systems - Karl E. Weick (1976)  
(Personcommunication with March)

Hvis man følger metaforen og i tråd med Weick (1976) erstatter for eksempel «*principals for referees, teachers for coaches, students for players, parents for spectators and schooling for soccer*», tegnes det et ganske annerledes bilde av skolen som organisasjon og noen forskjeller i realiteter sammenlignet med hvordan skolen betraktes innenfor offentlig forvaltning.

Weick (1976) inviterer oss til å forstå utdanningsorganisasjoner eller ulike aspekter ved slike organisasjoner som bestående av løse koblinger og hvor rektor er dommer eller kampleder, for å holde oss til metaforen. Ifølge Weick (1976) kjennetegnes arbeidsprosessene i løst koblede systemer av at flere og ulike midler kan lede til samme mål.

Systemene kjennetegnes videre av manglende eller svak koordinering, fravær av reguleringer og tette nettverk med sen tilbakemelding. Løst koblede systemer kan være enkle å koordinere, men svært vanskelige å forandre, og det har vært påpekt at kunnskapsgrunnlaget i den faglige kjernen er svakt og usikkert (Lillejord 2011). Frem til i dag har skolens administrasjon fungert som en «buffer» for denne svake faglige kjernen, og hatt som oppgave å beskytte kjernen mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra (Fevolden og Lillejord 2005).

Teorien hevder at alle avgjørelser som angår utdanningens «faglige kjerne» foretas i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg *rundt* skolens pedagogiske aktivitet. Det betyr at for eksempel avgjørelser knyttet til hva det skal undervises i, hvordan det skal undervises, hva det forventes at elevene skal lære og hvordan læringen skal evalueres, foregår i skolens «faglige kjerne», og har lite eller ingenting å gjøre med skolens administrative system (Fevolden og Lillejord 2005). Dette kan beskrives som at den *operative kjernen* på skolen kun er såkalt løst koblet til den formelle strukturen på samme sted.

Lærernes klasseromspraksis og handlingsteorier fremstår som en privatisert sfære (Lortie 1975). Paulsen (2011) peker også på at et asymmetrisk maktforhold innad i skolen, medvirker til at skolen fungerer som et løst koblet system – den formelle lederen er mer avhengig av den underordnedes kunnskap enn omvendt. Denne kunnskapen er i tillegg spesialisert, og kan være vanskelig å forholde seg til for rektor på toppen av hierarkiet.

Teorien om løst koblede systemer har stor forklaringskraft og kan eksempelvis forklare hvorfor de fleste varige nyvinninger i skolen skjer på organisasjonsnivå og ikke i undervisnings- og læreprosessene (Fevolden og Lillejord 2005). Denne teorien kan også ha forklaringskraft når det gjelder at man i litteraturen om skoleutvikling har vært opptatt av respekten for undervisningens autonomi, og de pedagogiske mysteriene. Det har vært liten tradisjon for å stille spørsmål ved den enkelte lærers ønske om å undervise som han vil, og liten tradisjon og mulighet for skolen som organisasjon, til å påvirke sine faglige kjerneoppgaver på grunn av de institusjonelle strukturene. Fevolden og Lillejord (2005) hevder at den eneste måten man kan klare å forbedre praksis i en organisasjon hvor ledelsen ikke har mulighet til å påvirke det faglige arbeidet, er å appellere til frivillighet; 1) forandringene man innfører samsvarer alltid med den enkelte lærers personlige verdier og holdninger, og 2) forandringene er frikoblet fra skolens eller skolesystemets kollektive mål (Elmore 2000 i Fevolden og Lillejord 2005). Skolelederens oppgave har sett i lys av teorien om løse koblinger først og fremst vært å lede organisasjonen *rundt* undervisningen, og i følge denne teorien må det som ikke kan ledes direkte, skjermes mot innsyn. For å opprettholde offentlighetens tillit til systemet, tar skoleledelsen seg av planlegging, organisering, budsjettering og samfunnskontakt (Lillejord 2011).

Man kan kanskje få et inntrykk av at teorien om løse koblinger tegner et noe «dysfunksjonelt» bilde av skoleorganisasjonen. Med henvisning til Weick (1976) pekes det under på at denne teorien imidlertid også har forklaringskraft i et mer «funksjonelt» perspektiv. Eksempler som trekkes frem her, er at sentrale deler av en skole kan fortsette et arbeid til tross for endringer i

skolemiljøet – også ved sammenbrudd i en del av systemet. Teorien har videre forklaringskraft der fagseksjoner, klassetrinn, klasselærerteam osv. kan tilpasse seg til sin del av virksomheten uten å endre hele skolen. Det motsatte, standardisering, vil kunne virke kontraproduktivt (Weick 1976). Løse koblinger kan også være mer sensitive for endringer. Dette begrunner Weick (1976) med at slike systemer bevarer mye uavhengig kunnskap og derfor kjenner organisasjonens omgivelser bedre enn tettere bundne systemer, som har færre uavhengige elementer til å motta inntrykk fra omgivelsene.

I følge Weick (1976) kan løse koblinger være en barriere for spredning av god praksis i skolen. På en annen side kan slike løst koblede systemer også tillate flere nye løsninger og «mutasjoner» enn et tett koblet system.

### **2.1.1 Om å prege en skole full av løse koblinger**

*«Mens mål er en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand, er strategi en beskrivelse av hva man har tenkt til å gjøre for å realisere målene»* (Jacobsen og Thorsvik, 2007, s. 35). Grunnen til at masterprosjektet retter fokus mot rektors strategier, er ut fra en antakelse av at strategiene har en effekt på hvordan rektor tenker og handler i en tilsynssammenheng. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) kan strategiene blant annet ha en motiverende effekt på de ansatte, gjennom at de får vite hvordan de skal gå frem for å nå målene. Strategiene kan ha en styrende funksjon ved at de gir retningslinjer for arbeidet, og strategiene kan fungere som en legitimitetsfaktor (Jacobsen & Thorsvik 2007). Anvendt i tilsynssammenheng kan det for eksempel bety at rektor velger en strategi for å skape utvikling på skolen og rette lovbrudd, som får støtte fra omgivelsene. Det vil si aktører utenfor skolen som er viktige for skoleorganisasjonen. Eksempler her kan være skoleeiernivået og fylkesmannen.

I masterprosjektet ses rektors valg av strategier i lys av organisasjonskonteksten lederrollen deres er situert i – skolen. I følge Paulsen (2011) er essensen i teorien om løse koblinger at ledere som ønsker å sette sitt preg på utdanningsorganisasjoner, må søke etter alternative strategier og tilnærminger enn den klassiske «top down»-orienteringen. Paulsen (2011) viser til fem overlappende strategier. I denne studien er det fire av disse som er vurdert å ha relevans; *felles verdier, læringsfremmende ledelse, samspillsledelse og deltakelse i profesjonelle nettverk* - hvor den sistnevnte strategien knyttes til rektorenes nettverksdeltakelse med skoleledere i andre kommuner, jf. 2.2.2 Nettverksdeltakelse.

### **Fremforhandling av felles verdier**

Begrepet forhandling henviser ofte til at man forhandler seg fram til enighet, men Wenger (1998) bruker også forhandlingsbegrepet som betegnelse på en prosess som krever både tilpasning og langvarig oppmerksomhet underveis, for å få til det man har satt seg fore. I følge Wenger (1998) skaper vi meninger som utvider, omdirigerer, avviser, omfortolker, modifiserer – kort sagt reforhandler, de historiene meningene er en del av.

Meningsopplevelsen oppstår ikke ut av ingen ting (Wenger 1998). Dette gjelder også for meningsopplevelser vi har i arbeidet i skolen. En slik meningsopplevelse er heller ikke kun en simpel virkeliggjøring av en rutine, prosedyre eller regel (Wenger 1998). Ordet *forhandling* uttrykker i følge Wenger (1989) at prosesser innebærer kontinuerlig samspill, gradvis utførelse og utveksling i den aktuelle praksisen. Anvendt i en tilsynskontekst vil dette bety bevisste valg om samspill mellom de ansatte om hva rutiner og prosedyrer skal bety for lærenes praksis, og ikke glemme at lærerkollegiet er av betydning for både utforming av rutiner og prosedyrer ved skolen, og hvordan lover og regler kan forstås. Kollegiet kan skape grobunn for gode initiativer (Møller og Ottesen 2011). Denne samhandlingen skjer over tid. Skoleledere bør være oppmerksomme på dette «limet» som kan holde løst koblede systemer sammen (Orton og Weick 1990). Delte verdier og omforent forståelse av hva som er formålet med lovreguleringer eller endringsinitiativ for bedre regeletterlevelse, vil kunne være en effektiv strategi for å kompensere for de løse koblingene i skoleorganisasjonen.

### **Læringsfremmende ledelse**

Når det gjelder læringsfremmende ledelse identifiserer forskningslitteraturen i følge Paulsen (2011) fem kategorier av slik ledelse som gir formelle ledere muligheter for å påvirke den *operative kjernen* i løst koplede systemer, og som er ledelse som fremmer læring i slike systemer.

Den første kategorien omhandler *syntetisering av lokal kunnskap*, og går ifølge Paulsen (2011) ut på å trekke frem å abstrahere generelle trekk fra vellykket individuell praksis. Ved å fokusere på trekk som kan sies å gjelde for kollektivet – som representerer kollegiet og det faglige felleskapet, blir personlige bindinger løst opp, og på en slik måte gjøres kunnskapen om til å gjelde allment for lærerne. I prosessen tilpasses, redigeres og re-implementeres praksisen (Carlile 2004, Carlile og Rebentish 2003 i Paulsen 2011). Anvendt i en skolekontekst kan dette dreie seg om at man kollektivt tar opp et eller flere punkter hvor det er avdekket lovbrudd i tilsynet, deler praksiserfaringer seg imellom og med skoleledere, peker



på praksis som har fungert godt og i henhold til lovverket, for så å re-implementere denne som *skolens* praksis.

Som nevnt er dette overlappende strategier. I drøftingen av empiri, vil denne kategorien knyttes til strategien som dreier seg om forhandle frem felles eller delte verdier.

Den andre kategorien handler om *lederatferd som fremmer psykologisk trygghet* (Paulsen 2011). I følge Kahn (1990) påvirkes de ansattes engasjement av lederatferd som fremmer psykologisk trygghet. Slike ledere kjennetegnes av å være støttende, rolige og tydelige. Denne rollen overføres til de ansatte og forsterker i følge Kahn (1990) engasjementet hos de ansatte. Her legger skolelederen til rette for at de ansatte føler seg frie og trygge til å komme med sine egne meninger. Det er rom for å fremme konkurrerende perspektiver og tilkjenne en kritisk innstilling (Paulsen 2011).

Den tredje kategorien omtaler Paulsen (2011) som *mandateier-funksjonen*. Kategorien dreier seg om at skolelederen stiller ressurser til rådighet og tydeliggjør forventninger til hva ulike grupper skal levere og oppnå, samtidig med at den profesjonelle autonomien opprettholdes. Mandat synes ikke å stå som et tydelig avgrenset begrep, og det kan derfor være nødvendig å gi det et nærmere meningsinnhold. I dagligtalen brukes for eksempel ord som «oppdrag» og «myndighet til å fatte beslutninger». I skolen ville det kunne være snakk om å utvise myndighet og beslutte på vegne av noen; nasjonale og lokale utdanningsmyndigheter. Går man til opplæringsloven finner man at rektor skal lede skolen, forsvarlig – pedagogisk og administrativt, og oppdraget går ut på at rektor skal være fortrolig med hva som skjer på skolen i det daglige og arbeide med å utvikle skolen.<sup>15</sup> Dette kan ikke ses isolert fra andre deler av lovverket – for eksempel skolens formålsparagraf.<sup>16</sup>

Det er svært mange begreper som i tillegg er med å beskrive rektors mandat. Rektor skal medvirke til refleksjon over skolens normer og verdier og skape respekt og anerkjennelse. Rektor har også ansvaret for å tilrettelegge for best mulige utvikling hos eleven og for å fatte saklige beslutninger etter saklige prosesser. Rektor skal respektere medlemmene i skole-samfunnet sin integritet og tilrettelegge for et godt arbeids- og læringsmiljø og kompetanse-utvikling for alle ved skolen. Rektor skal videre følge med i utvikling og forskning på skole-området.

Disse punktene er basert på et forslag til utkast til nordisk kodeks for god skoleledelse

---

15 Kunnskapsdepartementet - Opplæringsloven kap. 9 – Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen § 9-1 Leiing

16 Kunnskapsdepartementet - Opplæringsloven kap. 1 – Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.

presentert på ESHA-konferansen (European School Headmasters Association) i København i 2008, slik vi finner dem gjengitt hos Møller og Ottesen (2011). Poenget med å vise til flere sider ved rektors mandat, er å peke på at mandateierfunksjonen kan ses i sammenheng med og griper inn i nær sagt alle de øvrige strategiene og tilnærmingene rektor bruker for å kunne påvirke den operative kjernen i løst koblede systemer slik de blir beskrevet her. Ikke minst griper mandateierfunksjonen inn i en fjerde kategori – *lederen som agendasetter* (Paulsen 2011). Rektor står her for en avstemt balansegang i forhold til bruk av formel makt. I avstemt balansegang ligger det at rektor på den ene siden har makt i kraft av stillingen sin og kan vise til lovreguleringer og bruke belønnings- og tvangsmidler. På en annen side vil dette kunne påvirke de reelle mulighetene skolelederen har for å gripe styrende inn overfor de ansatte (Møller og Ottesen 2011).

Mandateier-funksjonen speiles også i den femte kategorien som Paulsen (2011) omtaler - *lederen som ledende profesjonell*. Dette dreier seg om rektors evner til å skape engasjement gjennom legitim makt. Legitimitet forstås her som at rektor er godkjent, har oppslutning og tiltro fra de man skal lede – kolleger, overordnede, medarbeidere og elever (Møller og Ottesen 2011). Denne kategorien kan sies å være en sentral del av grunnlaget i de øvrige strategiene og kategoriene.

### **Ledelse i samspillet mellom rektor og mellomledere**

I følge Paulsen (2011) kan lederteamet som læringsarena fungere som en promotor for samhandlingen mellom ulike formelle ledere. Et effektivt, kunnskapsorientert, produktivt og psykologisk trygt lederteam vil kunne være et bidrag til å påvirke de løst koblede systemene i den retningen skoleledelsen ønsker. Dette kan ses i sammenheng med at ledergruppen ved en skole av en viss størrelse i tillegg til rektor, kan tenkes å bestå av det man kan kalle ulike typer mellomledere, for eksempel inspektører eller fagledere. Paulsen (2008) peker på at deres plassering i linjen mellom rektor og lærere i et skolehierarki, ofte er i en posisjon godt egnet til å påvirke lærenes praksisfelleskap direkte, da de kan ha tettere koblinger gjennom samhandling med lærerkollegane sine. Dette vil kunne ha implikasjoner for de tradisjonelt definerte rollene; leder – ledede og lederskap – følgere. I dette perspektivet kan lederskapet betraktes som en form for arbeidsdeling inne i organisasjonen (Gronn 2000).

## 2.2 Et relasjonelt perspektiv på læring i skoleorganisasjonen

Den norske sosialantropologen Cato Wadel (2014) hevder at det er slike små, løst koblede sosiale systemer som er beskrevet over, som ofte utgjør lærende organisasjoner (Weick 1976 i Wadel 2014). I følge Wadel (2014) er det ikke i organisasjonen, men i slike små systemer at kunnskap blir skapt, utviklet og vedlikeholdt. Organisasjonen kan legge til rette for etablering og oppbygging av små læringssystemer på kryss og tvers i organisasjonen.

For å beskrive en lærende organisasjon viser Wadel til Senges definisjon (Senge 1990, norsk oversettelse 1991 i Wadel 2014, s. 12):

*«Lærende organisasjoner er organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag»*

Et virksomhetssystem som skolen skal altså ikke forstås som et abstrakt fenomen og en upåvirkelig struktur (Säljö 2009). Går vi fra organisasjons- eller systemnivå til individnivå, er en skole i grunnleggende forstand produktet av de skoleansattes handlinger. En skole som virksomhetssystem inneholder spenninger og konflikter som skaper dynamikk eller fører til mer eller mindre kontrollerbare endringer (Engeström 1987 i Säljö 2009). I et perspektiv der kunnskap først og fremst lever i et samspill mellom mennesker og så blir en del av det enkelte individet og hans eller hennes tenkning og handling, kan vi i følge Säljö (2009) ikke unngå å lære. Spørsmålet er heller hva ulike situasjoner medfører av læring. Tenkningen og handlingene våre er situert i sosiale kontekster, og vi lærer oss å handle innenfor sosiale praksiser. På *en* måte er vi kognitivt utrustet slik at det gjør det mulig for oss å utvikle evner, ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige i komplekse sammenhenger. I forhold til læring på individnivå i en tilsynssammenheng kan det dersom man anvender Säljö (2009), hevdes at læring i stor grad er et spørsmål om hvordan de ansatte i skolen tilegner seg informasjon, ferdigheter og forståelse i tilsynssammenhengen, samtidig som de avgjør hvilken forståelse som er relevant i visse sammenhenger og innenfor rammen av skolen.

### 2.2.1 Læringsatferd og læringsforhold

Wadel (2014) benytter begrepet læringsatferd som atferd rettet mot læring, som det som setter i gang en læringsprosess og noe vi ofte foretar oss sammen med andre, jf. mellommenneskelig forankring av læring. Dette krever at vi tenker relasjonelt.

Kobles komplementære typer læringsatferd, kaller Wadel (2014) dette *læringsforhold*. Det vil si forhold der vi lærer av hverandre i rollen vi har, for eksempel rektor – lærere og lærere – lærere. Man foretar seg her ofte noe sammen med andre, og vi snakker om samhandlingsprosesser hvor også ledelsen inngår. Læringsforholdene blir blant annet påvirket av aktelsesforhold og tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold (Wadel 2002; 2014). I følge Wadel (2002) gjelder en gjensidighet for alle disse forholdene. Wadel (2002) peker på at aktelsesforhold omhandler å vise respekt til en person som person. Tillitsforhold omhandler at man gir og mottar tillit. Motivasjon er noe som i høy grad blir mobilisert mellom personer. Følelsesforhold er knyttet til følelser en selv har, og er avhengige av de følelser man forestiller seg at samhandlingspartnerne har. Tillitsforhold, aktelsesforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold forsterker ofte hverandre. Det er også slik at forstyrrelser i ett forhold, ofte leder til forstyrrelser i andre forhold (Wadel 2002; 2014).

### **2.2.2 Nettverksdeltakelse**

I følge Wadel (2014) finner læring i organisasjoner både sted i enkeltstående læringsforhold og i nettverk av sammenkoblede læringsforhold. Paulsen (2011) peker på at deltakelse i profesjonelle nettverk er en viktig «kunnskapskorridor» utad for ansatte som deltar i slike nettverk. Når læring står i sentrum for oppmerksomheten i nettverk, snakker Wadel (2014) om at fokusering på læringsmessig organisering i relasjonene mellom deltakerne vil kunne være både arbeidsbetingede og læringsbetingede, og kjennetegnes til vanlig av et mangfold av ulike typer læringsforhold. Han peker på at videreformidling av tema i slike nettverk kan innbefatte alle deltakerne eller bare et utvalg av deltakere, og at ulike temaer fører til mobilisering av forskjellige relasjoner i nettverket. Læring i nettverk dreier seg mye om at deltakere først lærer til seg og bearbeider dette. Senere lærer deltakeren dette fra seg til en annen deltaker i nettverket. Paulsen (2008) peker på at for ledere byr nettverk både på en supplerende arena og en innflytelseskanal.

### **2.2.3 Kunnskapsorientert ledelse og læringsledelse**

Som vist til i kapittel 1 er det sterke forventninger til at skoleledere kan og vil stimulere, involvere seg og legge til rette for læringsprosesser med elevens læring og resultater for øye. Tilsvarende forventninger er det til skolelederens ansvar og funksjon når det gjelder skoleutvikling og arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet. Skolelederne har også ansvar for å utvikle egen kompetanse (Møller og Ottosen 2011). Slike lærende organisasjoner stiller krav om en kunnskapsorientert ledelse hvor ledelsen integrerer ledelse og læring og baserer seg på

etablering av læringsforhold, der ledelse blir sett på som en samhandlingsprosess mellom leder og ledede (Wadel 2014). Dette er i følge Wadel (2014) en grunnleggende kilde til læring – begge veier. Dette kan også synes å ha en forbindelse til det som tidligere er nevnt om strategier for ledelse som gir muligheter for å nå læreren i klasseromssystemet – *fremforhandling av delte verdier og læringsfremmende ledelse* (Paulsen 2011).

I følge Wadel (2014) omhandler læringsledelse læringsmessig organisering. Læringsledelse krever ledelsesferdigheter for leders del, og at læringsleder kan etablere ledetferdigheter hos de som ledes. Videre krever læringsledelse ferdigheter i det å lære fra seg, og at man evner å etablere mottakerferdigheter hos dem man vil lære fra seg til. Slik læringsledelse går på kryss og tvers i lærende organisasjoner, og har til hensikt å sette medarbeiderne i stand til å gjøre noe de ikke var i stand til fra før (Senge 1990 i Wadel 2014).

For den formelle leders del, handler læringsledelse om å bygge opp læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere – og medarbeiderne i mellom. I en liten eller mellomstor organisasjon vil dette omfatte lederen i forhold til alle de ansatte. I en stor organisasjon vil dette bare kunne omfatte lederen i forhold til nære medarbeidere (Wadel 2014).

#### **2.2.4 Lærende omgivelser**

Som vist til over, utvikles også læring og utvikling i nettverk mellom aktivitetssystemer (Wadel 2014). Wadel hevder at for at lærende organisasjoner skal være lærende, betinger dette lærende omgivelser. Det synes videre å være en del sammenfallende trekk mellom læring i et nettverksperspektiv og det Wadel (2014) omtaler som lærende omgivelser. Å kunne lære fra *bevegelser i kunnskap* i omgivelsene, er en svært viktig men også krevende kompetanse å bygge opp i en lærende organisasjon. Denne kompetansen er også relasjonell og forutsetter at man har en forståelse av «de andres» ferdigheter (Wadel 2014).

I tråd med Wadel (2014) er eksempler på lærende omgivelser i min studie, andre skoler, skoleeiere og statlige myndigheter. Anvendt på skoleområdet betinger dette at en skole eller skoleeier anerkjenner for eksempel en annen skole, skoleeier eller fylkesmannen som leverandører av kunnskap, og det må eksistere et vidt spekter av mottakerferdigheter ved skolen for å motta ulike typer kunnskap fra disse omgivelsene. I mange tilfeller er heller ikke dette nok. Skolen må også ha *pasningsferdigheter* for å mobilisere mottakerferdigheter i omgivelsene – for eksempel hos fylkesmannen som tilsynsmyndighet. I følge Wadel (2014) må denne mobiliseringen stemme overens med mottakerferdighetene i den lærende omgivelsen.

Enhver lærende organisasjon må ofte være aktiv i å bygge opp den læringsmessige organisasjonen i tilstøtende lærende organisasjoner, for eksempel en annen skole. Slik bygging kan også omfatte organisasjoner som ikke selv betrakter seg som lærende (Wadel, C.C.1992 i Wadel 2014).

### **2.3 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert det teoretiske rammeverket som vil bli brukt til å analysere og drøfte empirien i oppgaven og til å belyse forskningsspørsmålene.

Når det gjelder rektors strategier og tilnærminger for læring og utvikling av skolen i en tilsynssammenheng sett i lys av teori om løse koblinger i utdanningsinstitusjoner, bruker jeg i hovedsak Paulsen (2011) og hans fire kategorier; *felles verdier, læringsfremmende ledelse, samspillsledelse og deltakelse i profesjonelle nettverk* for å kunne identifisere i trekk i rektorenes ledelse. Dette er fordi dette er strategier og tilnærminger skoleledere i følge Paulsen (2011) bør søke dersom de henhold i teorien om løse koblinger, ønsker å sette sitt preg på utdanningsorganisasjoner.

Jeg bruker primært Wadel (2014) når det gjelder å belyse hvilke læringsforhold som etableres i en tilsynssammenheng. Wadel (2014) sine begreper *læringsatferd, læring i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, kunnskapsorientert ledelse og etablering av relasjoner til organisasjonens omgivelse*, kan egne seg til beskrive valg rektorene gjør rettet mot læring, læringen mellom ulike rolleinnehavere på skolen, nettverksdeltakelse utenfor skolen og læringsforholdet til fylkesmannen. Dette er sentrale begreper for å identifisere deler av læringsprosessene i lærende organisasjoner (Wadel 2014). Når det gjelder nettverksdeltakelse har jeg trukket inn Paulsen (2008; 2011). Dette er fordi han hevder at deltakelse i profesjonelle nettverk er en viktig «kunnskapskorridor» utad for ansatte som deltar i slike nettverk.

## 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen i studien. Her vil jeg omtale og begrunne forskningsdesignet som er valgt. Videre beskrives datainnsamlingsstrategi og datagrunnlag, herunder sekundære datakilder. Jeg beskriver og begrunner kriteriene for utvelgelse av informanter, og omtaler intervjutranskripsjonen og dataanalysen. Avslutningsvis omtales ulike kvalitetskrav som gjelder for studien.

### 3.1 Forskningsdesign

Med forskningsdesign menes skissen til hvordan undersøkelsen er utformet (Ringdal 2013). Denne studien er en casestudie om hvordan fire rektorer bruker tilsyn til læring og utvikling av skolene de leder. I følge Yin (1994) er en casestudie en intensiv, empirisk undersøkelse av et fåtall analyseenheter og av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder benyttes.

Som en del av masterstudiet ved ILS gjennomførte jeg et fordypningsprosjekt høsten 2014. Prosjektets arbeidstitel var «*Hvordan en tilsynsprosess kan tenkes å bidra til organisasjonslæring*». Erfaringene fra dette arbeidet viste at det både finnes og er mulig å samle inn data som kan belyse feltet *organisasjonsutvikling i en tilsynssammenheng*. Dette legges til grunn for å hevde at dette feltet er forskbart (Ringdal 2013).

Valg av metode i masterprosjektet bygger på erfaringer fra fordypningsprosjektet, som pekte ut kombinasjonen casedesign og intervju som en mulig metodisk tilnærming i masterprosjektet. Dette finner også støtte i at det i følge Ringdal (2013), er ganske vanlig å velge casestudier som design innen skoleforskning, evalueringsforskning og organisasjonsforskning.

I arbeidet er det hentet inn data for å belyse et avgrenset fenomen (Christoffersen og Johannessen 2012); *hvordan bruker rektor et tilsyn til læring og utvikling ved skolen* (casen). Informasjonen gis i hovedsak av fire rektorer over en periode på en måned, og fokus i studien er hvilke strategier og tilnærminger skolelederen har i en tilsynssammenheng, og hvilke læringsforhold rektorene etablerer sett i denne sammenheng. Dette korresponderer med det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som det instrumentelle casestudium som foretas for å gi innsikt i mer generelle spørsmål.

Postholm (2010) viser til at casestudier kan være beskrivende, beskrivende og tolkende – og beskrivende, tolkende og vurderende samtidig. Beskrivende studier kan være nyttige fordi de kan gi informasjon på områder der er lite forskning fra før. Fortolkende studier innehar en

beskrivende del, men hensikten vil også kunne være å illustrere eksisterende teori. I vurderende studier kommer forskerblikket og forskerens vurderinger med utgangspunkt i teori, ytterligere i fokus (Postholm 2010). I arbeidet som her er gjennomført, vil det kunne hevdes at hoveddelen av studien ligger innenfor kategoriene *et beskrivende og fortolkende studie*, med vekt på det siste, da det finnes begrenset med forskning på området rektors bruk av tilsyn i lærings- og organisasjonsutviklingsøyemed fra tidligere. Rektorenes perspektiv får derfor tre tydelig frem. Samtidig blir primær- og sekundærdata vurdert med utgangspunkt i teori om blant annet løst koblete systemer i utdanningsinstitusjoner (Weick 1976) og et relasjonelt perspektiv på lærende organisasjoner (Wadel 2014). Slik sett er studien fortolkende, samt at den illustrer og støtter eksisterende teori.

Selv om det ikke er noen fasit for hvordan casestudier gjennomføres, er målet i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012), at analysen, tolkingen og rapporten skal gi leseren økt forståelse av hvordan rektor bruker en tilsynsprosess til læring og utvikling ved skolen sett i lys av disse teoriperspektivene.

### **Semistrukturerte intervjuer**

Intervjuene med rektorene har hatt form semistrukturerte intervjuer. Disse delvis strukturerte intervjuene hadde en overordnet intervjuguide (vedlegg 2) som utgangspunkt for intervjuet (Christoffersen og Johannessen 2012), men spørsmål, temaer og rekkefølgen varierte. I intervjuene beveget vi oss en del frem og tilbake innenfor temaene.

Til intervjuene var en del tema klare, samtidig var det åpenhet for at rektorene hadde ulike sider ved bruk av tilsyn til læring og utvikling ved skolen, som han eller hun ville ta opp. Om intervjuet dreide en annen vei enn det som var tenkt på forhånd, deltok jeg i en viss grad på rektorens refleksjonsreise (Postholm 2010), istedenfor å holde meg strengt til spørsmålene. I tråd med Postholm (2010) valgte jeg å la forskningsdeltakerne være med på å styre noe av retningen for intervjuet. Slik fikk jeg også en del informasjon jeg ikke hadde forestilt meg i forkant.

Underveis og i slutten av hvert enkelt intervju ble det fra min side gitt en del innspill som avdekket min tolkning og forståelse av det som forskningsdeltakeren sa. Det ble også gjort en kort gjennomgang av temaene mot slutten av intervjuet med den hensikt å se om tilnærmevis alle områder var berørt gjennom samtalen. Her fikk informanten også anledning til å gi ytterligere informasjon og eventuelt kommentere det som var blitt sagt.



Intervjuene er foretatt separat, og relasjonen forsker - informant skiftet. I lys av (Christoffersen og Johannessen 2012) nevnes det at formålet med undersøkelsen påvirket intervjuene i den forstand at på områder hvor formålet er å *forklare* for eksempel sammenhengen mellom rektors strategier og læringsatferd på den ene siden, og hvordan dette virker inn på rektors mulighetsvindu for påvirkning i lys et perspektiv på utdanningsinstitusjoner som løst koblete systemer på den andre siden, var jeg opptatt av å avdekke kunnskap som var fri for min tolkning. Dette med mål om å fange opp og studere fenomenet rektors erfaringer med og forståelse av ledelse og utvikling av skolen i en tilsynssammenheng, og hvor jeg søkte å legge min egen forforståelse til side. Her distanserte jeg meg fra situasjonen ved å holde tilbake personlige synspunkter.

Samtidig er et formål å *forstå* etableringen av læringsforhold i skolesettingen i tilsynssammenhengen. Her oppfattes fenomenet som en helhet som ikke kan forstås ut fra noen få isolerte kjennetegn. Her er det meningene og betydningene rektorene legger i hvordan han eller henne bruker tilsynsprosess til læring og utvikling ved skolen som skal avdekkes. Rollen min her var noe mer subjektiv og verdiladet, og jeg lot rektorene foreta «refleksjonsreiser» hvor vi beveget oss frem og tilbake i temaene gjennom samtalen. Subjektiviteten og verdiladningen kom nok hovedsakelig til uttrykk i kortere oppsummeringer underveis, og i bruk av småord og lyder som «ja», «ja vel», «nei» «nei vel» «mm...» - det vil si trykk, tone og lengden på stavinger i disse ordene. Samtidig kunne disse småordene også ha en virkning som oppfølgings spørsmål til det som allerede var blitt sagt (Postholm 2010). Når intervjuene er den altoverveiende datainnsamlingsstrategien, er det viktig at ikke forskeren påvirker informantene under intervjuet. Det er fordi det er rektorenes autentiske opplevelser som skal frem.

## **3.2 Datagrunnlag**

Det er benyttet to typer kilder i innsamlingen av data. Primærdata er innhentet gjennom intervjuer, og sekundærdata er hentet gjennom de to tilbakemeldingene fra kommunene til fylkesmannen, som forelå i perioden studien pågikk. (Vedlegg 6 og 7) Disse ble det bestilt innsyn i. (Vedlegg 5)

### **3.2.1 Utvalg**

Deltakerne i studien er valgt ut fra flere utvalgsstrategier; «kriteriebasert utvelgelse» og «snøballmetoden» (Christoffersen og Johannessen 2012). Da hensikten med undersøkelsen er

å belyse sider av og forstå hvordan rektor bruker en tilsynsprosess til læring og utvikling ved skolen, er valget gjort ut fra spesifikke kriterier. Disse var:

1. Rektor må ha vært involvert i tilsyn etter metoden som fremgår av «Metode for tilsyn»<sup>17</sup> i kraft av lederstilling i skolen. Rektor A, B, C og D faller innenfor dette kriteriet.
2. Rektor må ha vært involvert i tilsyn etter tidligere metodikk i kraft av lederstilling i skolen. Rektor A, B, C og D faller innenfor dette kriteriet.

Disse kriteriene har jeg satt fordi studien skal medvirke til å lære noe om ledelse av læring og utvikling ved skolen knyttet til tilsyn. Ved at deltakerne både hadde erfaring fra nyere og tidligere metodikk, kunne det åpne seg en mulighet for å se om noe var endret i opplevelsen av metoden som gjelder for felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 i forhold til tidligere.

3. Rektor må ha deltatt på fylkesmannens informasjons- og veiledningssamling i forkant av felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 i kraft av lederstilling i skolen. Rektor A, B, C og D faller innenfor dette kriteriet.

Det felles nasjonale tilsynet strekker seg over en periode på 4 år. Mange skoleeiere og skoler vil møte tilsyn i denne perioden, men ikke alle. Samtidig er det slik at kommuner får tilsyn til ulik tid. Hensikten med kriteriet er å forsøke å observere om det skjer noen aktivitet relatert til tilsynet ved skolen på grunnlag av informasjon og veiledningsmøtet, deltakelse i nettverk eller lignende og *før* et eventuelt tilsyn er varslet.

4. Rektor må ha vært knyttet til et fast skoleleder-/skoleeiernettverk i perioden etter 2014. Rektor A, B, C og D faller innenfor dette kriteriet.

Dette kriteriet er gitt da både etablering av relasjoner til lærende omgivelser og læring i nettverk av sammenkoblede læringsforhold utgjorde en sentral del i et av forsknings-spørsmålene. Ved å tidfeste det, kunne det være mulig å få et inntrykk av om det fellesnasjonale tilsynet 2014 – 2017 er satt på sakskartet i disse nettverkene.

5. Flertallet må ha hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 ved skolen. Rektor A, B og D faller innenfor dette kriteriet.
6. Mindretallet skal ikke ha hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 ved skolen. Rektor C faller innenfor dette kriteriet.

At det var en ulikhet i hvorvidt skoler hadde hatt tilsyn eller ikke, var nødvendig for å

---

17 Utdanningsdirektoratet – Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven

kunne få et inntrykk av om det foregikk lærings- og utviklingsaktivitet på skoler også før et tilsyn var varslet men etter at felles veiledning og informasjon var gitt.

7. Utvalget skal bestå av en rektor i videregående skole. Rektor A faller innenfor dette kriteriet.
8. Utvalget skal bestå av en rektor på en ungdomsskole. Rektor B, C og D faller innenfor dette kriteriet.
9. Utvalget skal bestå av en rektor på en barneskole, eventuelt 1 – 10 skole. Rektor C og D faller innenfor dette kriteriet.
10. Utvalget skal bestå av minst to rektorer fra samme skoleslag. Rektor B, C og D faller Innenfor dette kriteriet.

Begrunnelsen for disse kriteriene var at dette kunne bidra til å spore opp eventuelle likheter eller forskjeller mellom skoletypene, samt å ha et utvalg som dekket hele grunnopplæringsperioden.

Forståelse av fenomenet som skal studeres avhenger av gode valg av informanter. «*Balance and variety are important; opportunity to learn is of primary importance*» (Denzin og Lincoln 2003, s. 153).

Informantene er rekruttert ved at jeg blant annet i fordypningsprosjektet, som er omtalt tidligere, forhørte meg om skoleledere som kunne tenkes å ha erfaringer med ledelse, nettverksdeltakelse og utvikling av skolen i en tilsynssammenheng, og som jeg burde kontakte. Disse har igjen vist til andre mulige informanter. Dette kalles «snøballmodellen» (Christoffersen og Johannessen 2012).

Tabell 1 viser at forskningsdeltakerne er anonymisert. Det samme er kommune, fylkeskommune og fylke. Enkelte steder er det i tillegg benyttet fiktive kommune- og regionsnavn.

Tabell 1. Oversikt over anonymiserte deltakere i undersøkelsen og fiktive skolenavn og kommunenavn

Rektor	Skole	Skoleslag	Kommune
Rektor A	W	Videregående skole	Fylkeskommunen
Rektor B	X	Ungdomsskole	Neshøgda
Rektor C	Y	1 – 10 skole	-
Rektor D	Z	1 – 10 skole	Flatåm

Rektor A, B og D er ledere ved skoler som har vært tilsynsobjekter på vegne av kommunen på intervjutidspunktet. Skolen og kommunen der rektor C er skoleleder, er ikke varslet om tilsyn på tidspunktet for intervjuet. Denne rektoren har imidlertid deltatt på den felles veiledningen

fylkesmannen har knyttet til det felles nasjonale tilsynet 2014 – 2017, og gjennomgått et tidligere tilsyn etter tilsvarende metode.

### **3.2.2 Tekster – sekundære datakilder**

I undersøkelsen er det benyttet to tekster som datakilder for å belyse det som fremkommer i intervjuene med rektorene. Tekstene inneholder informasjon fra skoleeiernivået i kommunen. Dette er to tilbakemeldinger/tilsvar fra kommuner til fylkesmannen, som forelå i perioden studien pågikk, og dokumenter som er mottatt etter å ha bestilt innsyn i disse sakene via offentlig elektronisk postjournal. (Vedlegg 5, 6 og 7) Det er ikke lagt til grunn noen særskilt analysestrategi i forhold til dokumentene, da disse er ment mer som supplerende data i forhold til drøfting av empiri.

### **3.3 Datainnsamling**

Rektorene ble forespurt om deltakelse via telefon og e-post. Deretter ble det gjort avtale om tidspunkt og tidsramme for intervjuet via telefon. I utgangspunktet var varigheten av intervjuet satt til 40 minutter, men dette varierte noe. Av e-posten fremgikk det at masterprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste med hensyn til personvern med videre. (Vedlegg 1) De ble også opplyst om at alt materiale vil være anonymisert. Videre ble rektorene opplyst om arbeidsproblemstillingen.

Temalisten (intervjuguiden) som ble benyttet i intervjuene, var utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Forskningsspørsmålene var utledet av de teoretiske perspektivene som er omtalt i teoridelen og egne erfaringer med tilsyn – egne subjektive, individuelle teorier (Postholm 2010). Alle temaene fra listen ble berørt i løpet av samtalen med alle de fire rektorene, men rekkefølgen på temaene skiftet.

At de ikke fikk oversendt temalisten på forhånd, henger sammen med en vurdering om at denne kanskje kunne begrense rektorenes eventuelle «refleksjonsreiser» gjennom en for tidlig forhåndskategorisering hos deltakerne. I intervju som datainnsamlingsstrategi vil intervjuene bevege seg langs et kontinuum fra det uplanlagte til det planlagte eller strukturerte (Postholm, 2010), og jeg ønsket å beholde en vesentlig grad av åpenhet for å kunne ta del i eventuell informasjon jeg ikke hadde forestilt meg på forhånd. Jeg valgte også å gjøre dette som et bidrag for å skape en fri og romslig atmosfære – og også for motvirke en av feilkildene ved intervju – *sosial ønskelighet* (Bjørvik 1993), hvor forskningsdeltakeren kan svare slik at man kommer i et mest mulig gunstig lys.

Stedet hvor intervjuet foregikk var på den enkelte skole, bortsett fra ett intervju. Her lå det bedre til rette for intervjuet et annet sted, da det kunne legges inn blant annen møtevirksomhet rektoren hadde på dette stedet. Her ble det bestilt egnet intervjurom.

### **3.4 Intervjutranskripsjon**

Samtalene med hver rektor ble spilt inn via opptaksutstyr. Etter at intervjuene var gjort ferdige hos hver enkelt, ble de skrevet ut i sin helhet. Jeg har transkribert intervjuene selv, og nevner dette da jeg i tråd med Postholm (2010) mener dette er verdifullt fordi det i løpet av transkripsjonsarbeidet foregår kontinuerlige analyser. Jeg har også snakket med kolleger og andre som har interesse for arbeidet jeg har holdt på med. Slike samtaler hjelper en videre i analysearbeidet. I denne prosessen bestemte jeg meg for hvordan jeg ønsket å gå frem for å kode materialet – særlig der materialet kanskje tok en ny og noe overraskende vending. Allerede i transkripsjonen kom de første stikkordene ned. Her fikk jeg også et inntrykk av om de deduktive kodene jeg hadde laget i forkant og som jeg hadde et blick for i intervjuene med utgangspunkt i teori, fungerte.

Siden jeg både leste teori underveis i arbeidet med transkriberingen og i tillegg til dette utviklet mer og mer forståelse for materialet underveis, ble noen deduktive koder nyansert og justert. Andre såkalte induktive koder oppsto allerede i transkriberingen, og siden hovedsakelig i analysearbeidet. Kodebenevnelsene som ble valgt, henviser i all hovedsak til teorien som er lagt til grunn for analysen og drøftingen. (Vedlegg 3) Notatmuligheter for umiddelbare tanker og refleksjoner viste seg å være svært nyttig.

### **3.5 Dataanalyse**

Yin (1994) opererer med to analysestrategier: *analyse basert på teoretiske antakelser* (teoristyrte) og *beskrivende casestudium*, hvorav den første i følge Yin er å foretrekke hvor det finnes teoretiske antakelser på forhånd. I denne studien fantes det teoretiske antakelser særlig knyttet til organisasjonsteori på forhånd. Teksten ble ordnet i kategorier som er sentrale for analysen. (Vedlegg 3 og 4) I studien er det fokusert på rektorenes perspektiv, og en del av antakelsene en har på forhånd, opprettholdes – andre ikke (Postholm 2010). Det fremkom også forhold jeg ikke hadde tenkt på forhånd og som jeg tok med videre – forhold som omhandler rektorrollen i forhold til nyere tilsynsmetode spesifikt og ulikheter i sammenkoblede nettverk. Noen kategorier, såkalte induktive koder kom fra selve materialet og de temaene som ble behandlet der; *læringsatferd, læring i nettverk av sammenkoblede*

*læringsforhold, kunnskapsorientert ledelse og å etablere relasjoner til organisasjonens omgivelser.* (Vedlegg 3) Andre kategorier kom fra nøkkelbegreper som var laget på forhånd, såkalte deduktive koder med utgangspunkt i teori om løst koblede systemer i utdanningsinstitusjoner; *responsiv strategi – delte verdier, responsiv strategi for læringsfremmende ledelse og responsiv strategi – samspillsledelse.* (Vedlegg 3) Dette speiler en mer deduktiv tilnærming i studien. Disse variablene ble ikke endret i løpet av forskingsarbeidet. Dessuten var disse variablene med på å bestemme en del av datamaterialet som ble samlet inn.

Christoffersen og Johannessen (2012) fremhever at koding kun er ett ledd i tolkningsprosessen, som er nødvendig for å få tak i meningsinnholdet. Selv om koding er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet i det som fremkom i samtalen med rektorene, kan denne kodingen ikke erstatte tolkningsarbeidet.

## **3.6 Kvalitetskrav**

### **3.6.1 Forskerrollen**

I en kvalitativ studie er det et sentralt poeng at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm 2010). Derfor bør min egen subjektive teori komme tydelig frem. Jeg har en interesse for hvordan tilsyn eventuelt er med og bidrar til at barn og unge får et godt opplæringstilbud under tiden de går på skolen. Samtidig er jeg av den oppfatning at rektors mulighetsvindu i skolens særegne organisasjonslogikk må gis god plass i betraktningen ved utforming og gjennomføring av tilsynsdesign, slik at tilsyn kan bidra til læring i skolen i vid forstand.

Under innsamlingen av data har det i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012) vært viktig å være oppmerksom på at jeg har møtt disse forskningsdeltakerne med min egen forståelse av fenomenet jeg skulle studere; jeg har vært rektor selv, jeg har hatt tilsyn ved egen skole, og jeg har utført tilsyn ved skoler som tilsynsmyndighet. Tema og forsknings spørsmål er valgt ut i fra erfaringer jeg har med meg fra yrkesbakgrunnen min og studier. I og med den faglige og yrkesmessige bakgrunnen min kan det være en fare for at jeg ikke har en tilstrekkelig distanse til materialet.

Også den teoretiske tilnærmingen min vil kunne spille en rolle her. I arbeid med intervjuer og senere med intervjutekstene, vil teorien sette sitt preg på utformingen av både intervjuguide og lesing av intervjutekstene. Dette kan på den ene side trekke inn nye kontekster for

betraktning av intervjutemaene og få frem viktige sider ved det jeg undersøker (Kvale og Brinkmann 2015). Samtidig kan denne teorien medføre ensidighet i innsamlingen av data og senere fortolkning, der jeg bare samler inn de aspektene jeg ser gjennom de teoretiske filtrene mine. Forforståelsen er altså avgjørende for hva slag mening jeg finner i det rektorene forteller under samtalen og i etterkant når jeg har gjennomgått datamaterialet grundig. En forståelse av sitt eget tolkningsmønster er i følge Christoffersen og Johannessen (2012) en forutsetning for å kunne forstå andre. Under innsamlingen av data har jeg derfor måttet være mitt eget tolkningsmønster bevisst. I et slikt perspektiv er det viktig å vurdere kvaliteten på undersøkelsen i form av reliabilitet og validitet, da *ukontrollert* subjektivitet (Höjer 1990 i Postholm 2010) er trussel mot dette.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet referer seg vanligvis til resultatenes pålitelighet (Postholm 2010). Jeg har blant annet søkt å nå målet om reliabilitet gjennom en grundig refleksjon og tolkning av materialet med data fra rektorene, for å sikre at undersøkelsen måler det den skal måle. Deltakerne har fått kommentere de fullstendige transkripsjonene av intervjuene samt tolking av dataene.

Dette styrker reliabiliteten fordi informantene har kunnet endre på uttalelsene sine på et senere tidspunkt.

Videre har fokuset vært å gi spørsmålene i form av åpne temaområder og å gjennomgå disse til dels kursorisk ved starten av hvert enkelt intervju. Dette ved siden av ikke å sende ut sirlige spørsmål på forhånd, er gjort som et bidrag til at min forforståelse i minst mulige grad skal påvirke resultatene.

Imidlertid er det slik at reliabiliteten eller påliteligheten kan trues av flere faktorer (Postholm 2010). Forskningsdeltakerne i min studie kan ha latt være å omtale sider ved tilsynsprosessen som de oppfatter som er kontraproduktive med hensyn til læring og utvikling ved skolen sett i en tilsynssammenheng, hukommelsen kan variere - og deltakeren kan av ulike årsaker ha behov for en positiv selvrepresentasjon (Postholm 2010). Da jeg har en stilling hos fylkesmannen har det vært et absolutt kriterium at jeg ikke skulle være involvert i tilsyn i kommuner hvor forskningsdeltakere er skoleledere. Dette kriteriet er oppfylt. Deltakerne kan likevel forbinde meg som forsker med rollen som myndighetsutøver. En utfordring her er at man eventuelt ikke får opplysninger en annen forsker ville ha fått. På en annen side har jeg har god kjennskap til feltet det forskes på. Det er ved siden av dette valgt ut kommuner som har hatt en positiv innstilling til læringselement i tilsyn. Rektorene har vært villige til å lære

bort om dette. Poenget har vært å løfte frem det i tilsynets bidrag til læring på skolene, som rektorene har vært interesserte i å dele.

Jeg hadde et klart mål om å skape en fri og romslig atmosfære under samtalen – også for å motvirke denne feilkilden ved intervju som metode – *sosial ønskelighet* (Bjørvik 1993), hvor deltakeren vil svare slik man kommer i et mest mulig gunstig lys. Omdømme er viktig for ledere. Min erfaring i intervjuene var at rektorene var trygge og ærlige i sine svar og heller ikke unnlot å kommentere områder som kanskje kan fremstå som mer tyngende, følelses- og verdiladde – for eksempel hvilke ledelsesoppgaver som var krevende, hvor det var avdekket feil og mangler under i tilsynsprosesser, hvorfor nyere og eldre tilsynsmetoder virker produktive eller kontraproduktive i lærings- og utviklingsøyemed - og følelsesforhold i ulike læringsforhold i en tilsynsprosess. Jeg har lagt vekt på å transkribere datamaterialet korrekt i forhold til hva informanten og jeg uttrykte. Når det gjelder tolkningene av materialet i etterkant, er det kun mine egne tolkninger som kommer til uttrykk, og disse er selvsagt preget av min forforståelse og tolkninger gjort underveis.

### **3.6.3 Validitet**

Validitet dreier seg om metoden som er tatt i bruk, undersøker det den er ment å undersøke (Postholm 2010). I følge Postholm (2010) vil vi i fenomenologisk forskning spørre om en gruppe forskere aksepterer resultatene som sannsynlige eller troverdige. Validitet referer til datamaterialets gyldighet i forhold til den problemstillingen som skal belyses (Grønmo 2004). Noe validitetstematikk er også berørt ved å bruke sekundære kilder. I følge Grønmo (2004) finnes det ingen presise mål på validitet, og validitet lar seg heller ikke måle eksakt. I forbindelse med kvalitative studier er det særlig tre typer validitet som trekkes frem; *kompetansevaliditet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet*. I denne studien var de to førstnevnte aktuelle.

#### **Kompetansevaliditet**

Kompetansevaliditet omhandler kompetansen min for å samle inn kvalitative data på feltet jeg har studert. I denne studien har jeg brukt teoretisk kunnskap jeg har tilegnet meg som student ved masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo/ILS, samt erfaringer fra fordypningsprosjektet i masterstudiet høsten 2014. Selv om kompetansen min på å samle inn kvalitative data er begrenset, har jeg en del erfaring fra skriving av rapporter basert på innsamlede data. Denne erfaringen har jeg fått både som student, i arbeidet mitt som rektor og hos fylkesmannen.



Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i teorien som er lagt til grunn i studien og samtidig forsøkt å vise kompleksiteten i noen av områdene som for eksempel; alternative og overlappende ledelsesstrategier i systemer bestående av løse koblinger, læring i nettverk av sammenkoblede læringsforhold og lærende organisasjoners etablering av relasjoner til lærende omgivelser. Jeg har også latt forskningsdeltakerne fortelle om sine oppfatninger og assosiasjoner omkring tilhørende områder som for eksempel; agendassetting, lederstrategi – og lederroller i en tilsynssammenheng. Dette er sammensatte begreper og jeg kan ikke se bort i fra at slike begreper kan medføre feiltolkninger. Kompetanse kvaliteten blir uansett styrket ved at jeg har god kunnskap om og erfaring fra det empiriske feltet for undersøkelsen (Grønmo 2004).

### **Kommunikativ validitet**

Slik validitet bygger på dialog mellom meg som forsker og andre, om hvorvidt datamaterialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen i studien (Grønmo 2004). Utover generelle drøftinger med kolleger, særlig når jeg holdt på med intervjutranskripsjonene og dialogen med veileder i studien, har jeg ikke hatt anledning til å drøfte min fremstilling i dialog med andre. Jeg har imidlertid latt forskningsdeltakerne få lese og kommentere intervjutranskripsjonene, og sitatene sine satt inn i rapportens analyse- og drøftingskontekst før denne ble ferdigstilt. Dette kalles *member checking* (Postholm 2010), og betyr at jeg som forsker ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger som er gjort. Lincoln og Guba (Lincoln og Guba 1985 i Postholm 2010) peker ut denne prosedyren som den viktigste for å skape en troverdig studie. Slik kan forskningsdeltakerne som ble intervjuet, få anledning til å si fra om eventuelle faktafeil, og kommentere og utfordre tolkninger som de ikke er enige i (Postholm 2010). Da det ikke har kommet innvendinger mot fremstillingen, kan det tale for at den kommunikative validiteten er tilfredsstillende (Grønmo 2004).

### **3.6.4 Generalisering**

Resultatene fra denne studien av hvordan fire rektorer bruker en tilsynsprosess til læring i og utvikling ved skolene er ikke generaliserbare. Beskrivelser av det den enkelte rektor forteller om erfaringer og valg knyttet til slike tilsyn, kan likevel fungere som speil for andre skolelederes refleksjon i sitt møte med tilsyn på opplæringsområdet. Dette peker i retning av at studien kan være analytisk generaliserbar (Kvale og Brinkmann 2015). Det vil si at funnene i studien kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den type analytisk generalisering det her er tale om, er det Kvale og Brinkmann (2015) kaller

*leserbasert analytisk generalisering*. Det vil si at det er den som leser rapporten som på grunnlag av de detaljerte kontekstuelle beskrivelsene av intervjuundersøkelsen med rektorene, vurderer om resultatene fra studien kan generaliseres til en ny situasjon.

### **3.6.5 Etske betraktninger**

I forkant av studien og innmelding av denne til NSD, hadde jeg stor nytte av å lese om valg og etiske betraktninger i kvalitativ forskning (Postholm 2010). Her ble jeg gjort kjent med retningslinjene som NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora – har utviklet som støtte ved ulike valg man som forsker må ta i forskningsprosessen. Derfor har jeg etter beste evne forsøkt å etterkomme det Postholm (2010) omtaler og NESHs etiske retningslinjer når det gjelder informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen. Informantene er kontaktet via telefon og e-post hvor det blitt gitt informasjon om undersøkelsens formål, frivillighet og problemstilling, og at det var kun jeg og veileder som hadde tilgang til intervjuene. Jeg har sendt hver forskningsdeltaker både transkribert intervju og mine tolkninger, slik at de har kunnet kommentere eller korrigere. I intervjusituasjonene opplevde jeg et godt forhold til deltakerne. Jeg oppfatter disse som personer med svært høy integritet og med evne til å korrigere underveis og til å betone det de selv mener står sentralt i forhold til problemstillingen. Jeg har ingen grunn til å tro at rektorene opplevde deltakelsen belastende eller negativ på noen måte.

## 4 Empiri, analyse og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere utvalgte data fra undersøkelsene mine. Dataene presenteres hovedsakelig gjennom sitater fra intervjuene jeg hadde med informantene. Under overskriften *Læringsforholdet til fylkesmannen* med påfølgende oppsummering, omtaler jeg dessuten sekundærdata i form av tilbakemeldinger fra skoleeiernivået i to av kommunene hvor rektorene arbeider. Kapitlet er strukturert i to deler, hvor den første omhandler strategier og tilnærminger sett i lys av teori om løse koblinger og tar opp det første av forskningsspørsmålene. Den andre delen omhandler uttrykk for læringsforhold i en tilsynssammenheng og drøfter dette i et relasjonelt perspektiv. Hver del avsluttes med en oppsummering hvor forskningsspørsmålene besvares.

### 4.1 Strategier og tilnærminger sett i lys av teori om løse koblinger

Som nevnt i teoridelen er strategier og tilnærminger som kan utgjøre rektors mulighetsområde for å påvirke den operative kjernen i løst koblede systemer, overlappende (Paulsen 2011). Dataene som er analysert i lys teori om løse koblinger i utdanningsorganisasjoner, er samlet på en slik måte at det kan bidra til å se likhetstrekk i rektorenes svar. Innledningsvis er data som beskriver *strategien* knyttet til *delte verdier* (Wenger 1998) sammenstilt med *kategorien syntetisering av lokal kunnskap*. Denne kategorien regnes også for en kategori innenfor *læringsfremmende ledelse* (Paulsen 2011). Dette er et uttrykk for overlapping. Et annet uttrykk for det samme, er at det Paulsen (2011) kaller *mandateier-funksjonen*, blir uttrykt innenfor flere av strategiene og kategoriene som beskrives i det følgende.

#### 4.1.1 Delte verdier og syntetisering av lokal kunnskap

Delte verdier og omforent forståelse av hva som er formålet med endringsalternativ (Orton & Weick 1990), som for eksempel å endre praksis for bedre regeletterlevelse, kan være en virksom lederrespons på løse koblinger i skoleorganisasjoner.

Rektor A opplever at det ikke er så vanskelig å innføre en rutine som følge av et pålegg i tilsynet. Rektor A vil imidlertid begrunne en slik rutine også fra et pedagogisk ståsted. Rektoren antyder at rutinen er *en ting - hvorfor* denne rutinen er viktig er en annen – og innebærer en diskusjon som vil involvere lærerkollegiet. Rektor A sier:

*Og så kan vi si at det letteste er å innføre rutiner knyttet til mer struktur på «re-testing». Det er ikke så vanskelig. Men så kommer den pedagogiske biten av det – hvorfor er dette viktig?*

Rektoren ser for seg en prosess som krever samspill i og med ansattegruppen og tid til å drøfte og utveksle ideer. Rektor A forteller videre om en anledning hvor en samlet gruppe ansatte drøftet konsekvenser av tilsynet som omhandlet prosedyrer og elevrettigheter, og som grep inn undervisningspraksisen til hver og en. Her lot lærerne seg engasjere:

*- Og se; hva er det som skjer helt i fra vi møter den eleven for første gang og gjennom hele den fasen. Og det er på en måte slutten som da var utgangspunktet, som gjør at vi går hele veien tilbake og sier noe om både innlosinga i den rettigheten, og gjennomføringen. Og da får du en pedagogisk diskusjon, som gjør det mye lettere å fange lærere på.*

Rektor B knytter tilsynsprosessen til et arbeid med et system for kvalitetsvurdering som er utviklet ved skolen, og hvor de ansatte har vært involvert. Det som kommer frem i tilsynet sammenfaller med det skolen er kjent med gjennom sitt eget system. Også rektor B ser ut til å være opptatt av samspillet og en omforent forståelse:

*Vi vil skaffe bredde og legitimitet for de utviklingsarbeidene vi setter i gang. Vi vil ikke at det skal være sånn at ledelsen trer noe ned over huet på folk. Vi vil at dette her skal folk ha vært med på selv gjennom analysene.*

Ledelsen ved denne skolen har som en følge av eget arbeid og tilsyn, bestemt seg for å fastsette veiledningssamtaler og vurderingssamtaler med elevene som utviklingsområder. Frem til at dette skal tre i kraft, skal lærerkollegiet involveres:

*Vi må ha en prosess på hvordan vi skal gjøre det. Så kommer ikke det som noen bombe på noen. Det kommer som en helt naturlig konsekvens, både av våre egne analyser, og tilsynet har bekreftet det.*

Felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 innebar en del arbeid med rutiner og prosedyrer på skolene. Rektor D forteller at rutiner og prosedyrer kan utformes av skoleledelsen, men viser samtidig til en prosess der skolelederen er avhengig av å samhandle med lærerne:

*Jeg skal se til at systemene er der. Så er det jo andre som iverksetter, og da hjelper det ikke hvor mange timer jeg har måttet sitte for meg selv – det får du ikke til. Da er du nødt til å være der.*

Wenger (1998) hevder at vi skaper meninger som reforhandler de historiene – den konteksten, meningene – er en del av. Disse meningsopplevelsene kommer i følge Wenger (1998) ikke «ut av det blå». For en lærer er ikke en meningsopplevelse ene og alene etterlevelsen av en rutine, prosedyre eller en regel. Som rektor A ga uttrykk for; «å innføre en rutine er lett» – men uttrykker at dette må følges av en tankeprosess. Meningsforhandlinger vil i tråd med Wenger (1998) innebære at de ansatte får oppleve praksis i et annet lys, og dette forutsetter kontinuerlige samspillsprosesser, gradvis utførelse og utvekslinger i den aktuelle praksisen. Rektor A, B og D velger å gå inn i samspillet med de ansatte om hva det som fremkom i tilsynet medfører, og hva rutiner, prosedyrer og satsninger har av konsekvenser. Det gis et inntrykk av at de tre skolelederne ser seg i samhandlingsprosesser med lærerkollegiet over tid, der også kollegiets faglige og verdimeslige fellesskap og initiativ er av betydning (Møller og Ottesen 2011).

Strategien som er beskrevet over kan finne «klangrom» i prosesser som Paulsen (2008) omtaler som *syntetisering av lokal kunnskap*. Dette går i følge Paulsen (2008) ut på å trekke frem å abstrahere generelle trekk fra vellykket individuell praksis. På en slik måte kan man bidra til å gjøre kunnskapen om til å gjelde allment for lærerne.

Også rektor D forteller om et område skolen trengte å gå fra en individuell praksis til en kollektiv forståelse av praksis i vurdering for læring, og hvor gjennomgangen av innholds-betydningen av vurderingsbegreper har ført til en re-implementert praksis:

*Og så er det klart at dette har vært altså en vekker i forhold til den praktisk-estetiske siden av fagområdet. Vi hang vel kanskje verst igjen på kunst- og håndverkssiden der vi ble prøvd. Og der er det gjort et stort arbeid med hele systemet rundt fordi at man... Vi var jo mer opptatt av våre egne ting enn å se på kompetansemål og vurdering i forhold til disse kompetansemåla. Dette har jo blitt rettet opp i praksis. Så det har vært en veldig nyttig gjennomgang av hvordan vi driver vurdering for læring i forhold til de elementene som ligger i det begrepet.*

Rektor A, B og D ser ut til å velge tilnærminger der praksisen man bestemmer seg for ved skolene, er basert på den kunnskapen lærerne har fra tidligere og ny kunnskap de har tilegnet seg gjennom arbeidet med analyser (B) og gjennom tilsyn - og hvor tilnærmingene munner ut i hvordan skolen, «vi», skal gjøre det. I samspillet mellom ledere og lærerne og lærerne seg i mellom, får man et inntrykk av at det gjennom det som har foregått på de tre skolene for å komme frem til endret felles praksis, er lagt til rette for en læringsfremmende atferd som

innebærer å syntetisere lokal kunnskap (Paulsen 2011). I en slik prosess tilpasses, redigeres og re-implementeres praksisen – for eksempel slik rektor B oppgir, gjennom at lærerne skal ha flere veiledningssamtaler og vurderingssamtaler med elevene sine og en forankring av dette i skolens utviklingsplaner. Eller at lærerne, slik som rektor A omtaler det, diskuterer undervisningspraksisen sin i lys av at elevene gjennom lærernes undervisning, skal nå faglige målsettinger igjennom opplæring som elevene etter testing har rettigheter til i henhold til lovverket. Lederne ser ut til å vektlegge lærerkollegiets betydning for både praktiseringen av rutiner og prosedyrer ved skolen, og konstruktive initiativer som kan komme fra kollegiet (Møller og Ottesen 2011).

Rektorene gir et bilde av et samspill som går over tid med den hensikt å komme frem til en felles og legitim praksis. Dette kan synes å samsvare med at rektorene bør være oppmerksomme på «lim» som kan holde løst koplete systemer sammen (Orton og Weick 1990). Videre kan dette også ses på som konkretiseringer av rektors *mandateier-funksjon* (Paulsen 2011) på områder som at rektor skal medvirke til refleksjon over skolens normer og verdier, og at rektor skal respektere og anerkjenne medlemmene i skolesamfunnet sin integritet.

#### **4.1.2 Ulike uttrykk for læringsfremmende ledelse i tilsynssammenhengen**

De fire rektorene kommer i samtale inn på hvordan tilsynet kan synes å virke inn på prosesser og saker skolen vil være opptatt av som et resultat av tilsynet, og over er det vist til eksempler på hvordan rektorene ser tilsynet i sammenheng med områder som ellers opptar skoleledelsen.

I intervjuene omtaler rektorene bruk av strukturelle elementer som utviklingstid og samarbeidstid, og noen av rektorene kommer mer inn på temaer som involvering og det ikke å fremstille tilsynet som truende. Samtidig er det slik at rektor er gitt ett mandat og har derigjennom makt, og som vi skal se på i det følgende, tar beslutninger og setter agendaen på skolen. Å *sette agenda* er en av de kategoriene forskningslitteraturen har identifisert som *læringsfremmende ledelse* (Paulsen, 2011). Agendasetting er også et uttrykk for rektors *mandateier-funksjon* hvor det slås fast i opplæringsloven<sup>18</sup> at rektor skal lede skolen.

Rektorene lar tilsynet prege skolen, og det kan synes som om tilsynet samvirker med rektors agendasetting. Rektor A forteller om at tilsynet i seg selv setter agenda gjennom informasjonen som går ut i skolen, og for de av de ansatte som blir direkte involvert.

---

18 Kunnskapsdepartementet - Opplæringsloven kap. 9 – § 9-1 Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen

Rektor A betrakter tilsynstemaene som klare nasjonale styringssignaler og forventninger til skolen, og gir derfor tilsynsområdene betydelig oppmerksomhet. Disse styringssignalene er med på å forme rektors agenda overfor de ansatte:

*Helt sikkert. Fordi at gjennom de styringssignalene som vi sender fra vår/min ledergruppe gjennom organisasjonen, så setter vi agenda for hva vi skal ha oppmerksomhet på, og dermed så påvirkes lærerne. Og særlig de lærerne som da er mye involvert i de tilsynstemaene, uten at de nødvendigvis tenker på at dette her er fordi at dette er et tilsyn.*

Rektor B ser ut til å bruke tilsynet til å styrke sin egen agenda i forhold til skolens kvalitetsvurderingssystem. Rektoren ser tilsynet som en forsterker i forhold til spørsmål skolen allerede har stilt knyttet til kvaliteten ved opplæringen:

*Nå dukker det opp noe vi vet fra før, som vi allikevel... men det forsterker behovet, og gir oss som skoleledere da, ekstra tyngde, ekstra fundament, ekstra legitimitet i forhold til å jobbe videre med dette her.*

Rektor D ser med grunnlag i tilsynsprosessen ut til å endre en agenda som allerede var satt for skolen. Skolelederen justerer agendaen slik at tilsynet skal bidra til læring og utvikling for alle de ansatte:

*Da er det ikke minst viktig at du bruker tilsynet for de mulighetene til at hele organisasjonen lærer om det. Ikke bare de som skal opp til eksamen, fordi at de skal delta i et intervju, men alle, tenker jeg. Og derfor så har vi jo gått ut av årets utviklingsplan, sånn sett. Altså, vi har våre fem satsningsområder hvor vi forlater ikke de ved å gå dypere inn i dette tilsynet, men utviklingsplanen får en annen profil fordi at vi må bruke tilsynet til å lære.*

Selv om rektor C ikke er varslet om felles nasjonalt tilsyn i kommunen og ved skolen, setter også denne skolelederen agenda med henvisning til tilsynet:

*Jeg ser på det som et verktøy i min styring videre når jeg... Noe av det første jeg sa til personalet på den skolen jeg fikk jobb på i fjor, det var jo at «mine forventninger til dere må gå innenfor rammene av fellesnasjonalt tilsyn – altså det jeg skal stå ansvarlig for overfor deres daglige arbeidsoppgaver i klasserommet – det er innafor her, så jeg må sørge for at dere forholder dere til rammeverket».*

I følge Jacobsen og Thorsvik kan strategier ha en styrende funksjon (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Rektorene A, B og D betrakter tilsynet og tilsynstemaenes betydning på en slik måte at

de lar disse prege skolens målsetninger og skolens agenda. Dette er områder som skoleledelsen meddeler de ansatte at skolen vil rette oppmerksomheten mot. Skolene går nøye inn på områdene hvor det føres tilsyn og knytter tilsynet til utvikling av planer og prosedyrer. De tre skolelederne uttrykker at tilsynet vil gi ekstra tyngde og legitimitet og slik forsterke agendaer de allerede har. Det fremstår altså både som rektorene setter agenda, og at de lar *tilsynet* prege deler av den agendaen som settes på skolen.

### **Initiering av læringsarenaer**

Paulsen (2011) peker på at en svært viktig oppgave for formelle ledere, er å initiere læringsarenaer som kan trekke lærerne ut av det lukkede klasseromssystemet.

Alle rektorene berører dette med å engasjere lærerne utover klasserommet, samtidig som de her har en ulik beskrivelse av dette i en tilsynssammenheng.

Rektor B er opptatt av et bredt engasjement i tilsynsprosessen ved skolen for å komme videre i utviklingen av skolen. Kulturen har til nå vært konserverende og mye av skoleutviklingen har blitt værende på personalrommet:

*Lærere må få vite at det er andre interessenter som er like berettiget på både informasjon og deltakelse og det å sette agenda som de selv. De er yrkesgruppen som utfører en tjeneste. Det er slutt på «lærerrådet», hvor lærerne satt og bestemte hvordan skolen skulle være.*

I rektor C setter utfallet av tilsynet på agendaen på fellesarenaer i lærenes arbeidstid:

*Ja, da må vi jo ta det som et innspill i hva vi skal legge vekt på i utviklingstid, og samarbeidstid i halvåret som kommer da for eksempel. Det definerer noen mål for vår administrasjon for å jobbe med akkurat den føringen som vi må få bedre praksis rundt, og da må vi kanskje prioritere det en periode.*

Paulsen (2011) peker på at mye god praksis i skolen som er et resultat av ulike utviklingsforløp, lagres «lokalt» og konverteres til «taus kunnskap». Her forstås lokalt som i «mindre systemer» eller hos den enkelte lærer. Det blir derfor som nevnt en svært viktig strategisk lederoppgave å initiere læringsarenaer som kan bringe læreren ut av det lukkede klasseromssystemet – skolens faglige kjerne. Dette systemet har sett i lys av teori om løse koblinger i utdanningsinstitusjoner (Weick 1976), lite eller ingenting å gjøre med skolens administrative system (Fevolden og Lillejord 2005).



Rektorene omtaler initiering av læringsarenaer på litt ulik måte. Rektor B ser ut til å ønske en stor grad av innsyn i skolen, og ser det som viktig å gå ut bredt med hvordan opplæringen ved skolen er, i fora som representerer brukere og eiere av skolen. Rektoren ser ikke ut til å la lærerne være «i fred» inne i klasseromssystemet. Rektor C og D omtaler involvering av personalet via strukturelle- og organisatoriske tiltak – bruk av utviklingstid, samarbeidstid (C,D) og bred deltakelse fra de ansatte (D).

Rektorenes strategier her kan synes å stå i kontrast til en tilstand der skolelederens oppgave sett i lys av teorien om løse koblinger, først og fremst har vært å lede organisasjonen *rundt* undervisningen, og i følge denne teorien må det som ikke kan ledes direkte, skjermes mot innsyn. For å opprettholde offentlighetens tillit til systemet, tar skoleledelsen i følge denne teorien seg av planlegging, organisering, budsjettering og samfunnskontakt (Lillejord 2011). Rektorenes utsagn over tegner et til dels kontrasterende bilde av dette (B, D).

Man får et inntrykk av rektorene søker å skape engasjement gjennom bruk av myndighet til å initiere læringsarenaer. Dette ligger det også til rektors mandat å gjøre; rektor skal lede skolen og oppdraget går ut på at rektor skal være fortrolig med hva som skjer på skolen i det daglige og arbeide med å utvikle skolen.<sup>19</sup>

Rektor D gir uttrykk for dette slik:

*Dette ga jo meg som leder her også mulighet til å bli veldig oppdatert på hvor er vi egentlig nå? Altså, du får en status, du blir prøvd. Samtidig så er det jo sånn at du får et nytt formøte, og der la jeg jo vekt på at jeg ønsket, dersom det var mulig, å ha hele personalet tilstede.*

Det finnes eksempler på at disse arenaene også omfatter elever og foreldre i tillegg til de ansatte. Gjennom datamaterialet skapes det ikke noe inntrykk av at det å bruke myndighet for å skape disse møteplassene, svekker rektors legitimitet i betydningen av rektor som ledende profesjonell (Paulsen 2011) og at rektor er godkjent, har oppslutning og tiltro fra medarbeidere, elever og foreldre (Møller og Ottesen 2011).

### **Psykologisk trygghet**

En tredje kategori som knyttes til læringsfremmende ledelse som responsiv strategi i forhold til løse koblinger (Paulsen 2011) er *lederatferd som påvirker psykologisk trygghet* (Kahn 1990).

---

<sup>19</sup> Kunnskapsdepartementet - Opplæringsloven kap. 9 – Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen § 9-1 Leiing

I følge Kahn (1990) påvirkes de ansattes engasjement av en lederatferd som fremmer psykologisk trygghet. Slikt lederskap er karakterisert av støtte, ro og tydelighet.

Rektor A gjør et valg tidlig i tilsynsprosessen som kan synes å ville imøtekomme dette. Skolelederen er opptatt av man som leder ikke sitter på all kompetansen, og involverer medleiderne sine i tilsynet slik at de kommer aktivt på banen. Dette er både for å fordele ansvar og fordi de vokser på det. I tilsynet var rektoren bevisst på dette, og ønsket å vise særlig *en* ansatt tillit og støtte:

*Jeg har valgt å plukke ut en ansvarlig for det lokale arbeidet med tilsynet og pekt ut vedkommende helt bevisst i forhold til dens behov og ønske om å få utvikle seg innenfor forvaltning. Og det var full match det.*

Det at medarbeideren hadde ytret et spesielt ønske om utvikling gjennom tilsynet og sa ja til en sentral oppgave i tilsynsprosessen, peker i retning av et læringsforhold som ivaretok et positivt følelsesforhold (Wadel 2014).

En annen av rektorene, rektor B, omtaler en transparent situasjon for lærerne som tjenesteytere. Det er mange interessenter i skolen som har krav på informasjon om hva som skjer i undervisningen. Denne transparensen synes også å gjenspeiles når rektor B kommuniserer tilsynet overfor lærerne, og hvor skolelederen ønsker å alminneliggjøre det å ha tilsyn:

*I starten, altså når vi vet at vi skal få et tilsyn, informerer jeg om det, så prøver jeg å ufarliggjøre det ved å si at det her, det er sånn det er. Vi har hatt tilsyn før - vi kommer til å ha tilsyn igjen.*

Rektor B sier at lærerne skal oppleve trygghet og støtte i tilsynssammenhengen, og formidler tilsyn som en naturlig del av skoledriften og ikke en trussel. Praksisen ved skolen og hos lærerne skal holdes frem slik den er, med tro på seg selv og uten frykt for å bli hengt ut:

*For jeg tenker at, hvis man som lærer skal inn å bli intervjuet om sin egen praksis, og det skulle vise seg at noe ved den praksisen kanskje ikke er hundre prosent, eller at man rett og slett har misforstått noe eller gjør noe feil, så skal den læreren føle seg trygg på at man ikke blir hengt ut til tørk, da. Man skal ikke behøve å føle et personlig ansvar for det. Da er det vi som skole som får den tilbakemeldingen.*

Rektor B ønsker ikke ansatte som stiller til intervju og er utrygge, er redde for å bli «tatt for noe», og derfor «pynter på» sannheten om praksisen sin. Rektoren er tydelig på dette, og sier til de ansatte:

*Vi skal være åpne og ærlige. Vi skal ikke prøve å pynte på noen sannhet eller noe sånn. Det er det bare dumt å gjøre. Og vi kan være trygge på den måten vi gjør ting på. Og ufarliggjøring også i forhold til at hvis det viser seg at vi gjør noe feil, at noe ved vår praksis eller enkeltpersoners praksis for den saks skyld, skulle vise seg ikke å holde mål, så er det greit.*

I intervjumaterialet som det her vises til, synes rektor B å være orientert mot en transparent skoleorganisasjon hvor åpenhet står sentralt. Skolelederen motiverer også de ansatte til å gi et autentisk bilde av egen praksis og av skolen i tilsynsprosessen. I en tilsynsprosess vil det etableres flere organiseringer der skolens ansatte både opptrer enkeltvis og i gruppe. Paulsen (2011) fremholder til dette at medarbeidernes læring fremmes når de opplever at de kan dele erfaringer og ta opp sensitive temaer i et klima preget av støtte og respekt. Psykologisk trygghet åpner også for å fremme konkurrerende perspektiver og å fremme negativ informasjon i diskusjoner (Paulsen 2011).

### **Mandateier-funksjonen**

Over er det vist til flere uttrykk for rektors mandateier-funksjon og hvordan rektors mandateierskap gjenspeiles i flere strategier og tilnærminger. Tidligere er det også pekt på forankringen rektors mandat har i lovverket.<sup>20</sup> I følge Lillejord (2011) er det i lys av teori om løst koblede systemer, påpekt at systemene kjennetegnes av manglende eller svak koordinering, fravær av reguleringer og tette nettverk med sen tilbakemelding. Rektorene som er intervjuet, er opptatt av at skolen skal ledes forsvarlig i betydningen at opplæringspraksisen ved skolen de leder skal etterleve lovverket og krav og forventninger til skolen, og det fremgår at de ønsker at tilsynet skal være et bidrag til at også lærerne er kjent med lovverk, krav og forventninger. Rektor A sier:

*De kjenner temaet. De kjenner til hva vi er bedt om å levere inn og hva vi skal intervjues om.*

*Hva er forventninger og krav og hva må vi gjøre nå?*

---

20 Kunnskapsdepartementet - Opplæringsloven kap. 9 – § 9-1 Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen

Også rektor B snakker om at det er nødvendig at lærerne er bevisste om rammene for praksisen sin og imøteser en refleksjon hvor lærergjeringen ses ut over klasseromspraksisen. Rektoren forteller at bevisstheten øker i stor grad gjennom tilsynet. Dette synes viktig for rektor B, for å motvirke det teorien om løse koblinger forklarer - at endringer i skolen skjer på organisasjonsnivå og ikke i undervisnings- og læreprosessene (Fevolden og Lillejord 2005), og rektor B sier i forhold til lærerne at bevisstgjøringen medvirker til:

*å sette sin lærergjering inn i en større sammenheng.*

*Jeg tror ikke akkurat at lærere forstår at de er bundet opp av et lovverk.*

Selv om rektor C ikke har hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017, er også denne rektoren tydelig på at det å ha tilsyn kan bidra til økt bevissthet. Rektor C sier:

*Man blir minnet om ting som man nok egentlig vet, men man får inn det perspektivet av at det er veldig viktig å ha kontroll på forvaltningen også i hverdagen. At man ikke skal... man kan ikke løfte opp problemstillingen når vi får avvik, liksom.*

På spørsmålet om hvem «vi» er, svarer rektoren:

*Alle sammen. Ja. Det er klart at som rektor så har jeg utfordringen med å klare å forankre ting i personalgruppa. Og det gjelder alle ting. Ikke bare det som kommer på tilsyn.*

Også rektor D forteller om bevissthet i forhold til ett av områdene hvor skolen fikk påvist et lovbrudd, og prosessen som fulgte:

*Men nå har iallfall alle et veldig bevisst og nært forhold til det der. Og ønsker å praktisere.*

Videre er rektor D opptatt av å bruke tilsynet for at de ansatte skal bli kjent med nasjonalt fastsatte krav. Rektoren er opptatt av at disse forventningene blir tydelig artikulert og sier:

*Men det kjennes på en måte ganske så riktig at man bruker begrepene lovbrudd, for det er jo det det er. Det er en opplæringslov. Og hvordan kan du være trygg på det? Jo, det er jo ved å skape... å være med på å skape en forankring i hva er det som styrer oss. Og vi kan ikke bare velge en måte å drive skole på.*

### **4.1.3 Samspillsledelse**

Rektor A omtaler forhold der tilsyn medfører drøftinger i skolens ledergruppe, og et samspill mellom rektor og mellomledere. Skolelederen forteller også at tilsynet var en anledning til å

snakke sammen for å kunne ha et mer helhetlig perspektiv på skolen, samtidig som dette samspillet er nødvendig for å fremstå enhetlige i kommunikasjonen med lærergruppen:

*Og det er jo interessant i en ledergruppe som på sett og vis kan ha både et litt sånn helhetsblikk, men som også har fragmenterte oppgaver. Og da tilsynet har en helhetsinnretning som jeg opplever at det har, så blir det en god, konstruktiv dialog for oss.*

Rektor A forteller om et møte i ledergruppen hvor det fremgår at tilsynsprosessen har avfødt en produktiv drøfting om rektors ansvars- og pliktrolle:

*Hos oss så hadde vi en lang formiddag hvor vi begynte å snakke om ansvar. Hva innebærer nå rektorrollen? Hva innebærer rollene våre lokalt fordi i tilsynsveiledninger og i disse skjemaene som vi bruker som kontrollpunkter, så står det «rektor skal». Og det er interessant ikke bare for selve tilsynstemaet, men faktisk for hele rolleforståelsen.*

Rektor C omtaler samspill i skolens ledergruppe generelt:

*Det er helt avgjørende! Ja. Og vi har jobba veldig det året her med å bli en samkjørt ledergruppe, hvor vi har hatt med oss KS-konsulent inn for å ha fokus på lærende ledelse. Og da har jo dette med læringsløyper – at lærerne skal kjenne igjen det vi snakker om på alle arenaer, vært det viktigste for oss.*

Rektor A referer til en rolledrøfting som kan tolkes i retning en arbeidsdeling. Det kan fremstå som at det rektor A omtaler som en helhetsinnretning av fellesnasjonalt tilsyn 2014 – 2017, også har stimulert et mer helhetlig perspektiv på ledelse og ansvar ved skolen. I følge Paulsen (2011) kan et uttrykk for samspillsledelse være at formelle ledere ved skolen fremstår som ett «ensemble» som operer i «konsert». Dette viser til en oppgavefordeling innenfor en samstemmighet.

I følge Paulsen (2011) vil lederteamet som læringsarena kunne gagne samhandlingen mellom de ulike formelle lederne, og er teamet effektivt, kunnskapsorientert og psykologisk trygt, vil dette kunne yte et bidrag påvirke de løst koblede systemene i en retning skoleledelsen ønsker (ibid). Dette kan ses i sammenheng med at ledergruppen til rektor A, som består av det man kan kalle ulike typer *mellomledere* - for eksempel seksjons- og fagledere, har en plassering i linjen mellom rektor og lærerne i et skolehierarki. I følge Paulsen (2008) er dette ofte en posisjon godt egnet til å påvirke lærenes praksisfelleskap direkte, fordi disse mellomlederne har tettere koblinger gjennom samhandling med lærerkollegane i sine - for eksempel i faggruppene på W skole.

Rektor C er tydelig på at en samkjørt ledergruppe ved skolen er avgjørende, og er opptatt av at lederne skal kommunisere innholdsmessig likeartet der hvor de treffer lærerne. Dette kan ses i lys av en beskrivelse av arbeidsdeling der rektor kommuniserer tydelig krav og forventninger om for eksempel regeletterlevelse hos de ansatte ved skolen og utnytter sin symbolske kraft som «frontfigur», mens avdelingsledere adresserer og operasjonaliserer de samme forventningene på micro-nivåene i skolen, for eksempel i en-til-en-dialoger med lærerne (Paulsen 2008).

#### 4.1.4 Oppsummering

Analysen av rektorenes svar har vært gjort i lys av tre av strategiene som Paulsen (2011) fremholder som overlappende strategier som gir formelle ledere muligheter for å påvirke den operative kjernen i løst koblede systemer – læreren i klasseromssystemet; *ledelse rettet mot å dele verdier, læringsfremmende ledelse og samspillsledelse*.

I tråd med Paulsen (2011) har læringsfremmende ledelse vært delt opp i kategoriene: *agendasetting, initiering av læringsarenaer, psykologisk trygghet, syntetisering av lokalkunnskap og mandateier-funksjonen* - hvorav *syntetisering av lokalkunnskap* også er knyttet til strategien *delte verdier*, og kategorien *mandateier-funksjonen* kan sies å gjenspeiles i flere av strategiene og øvrige kategorier.

En av strategiene som kan gi rektorene anledning til å prege læreren i klasseromssystemet er *delte verdier* (Weick 1976, Orton og Weick 1990), og en viktig lederoppgave for å skape meningsforhandlinger (Wenger 1998) er å initiere læringsarenaer (Paulsen 2011). Rektorenes svar peker i retning av at disse skolelederne «*velger å gå inn i samspill med de ansatte og ser seg selv i samhandlingsprosesser i lærerkollegiet*» (Paulsen 2011). Dette gjelder kanskje i første rekke før og etter tilsynet og knyttet til oppfølgingsarbeidet som følger av tilsynsrapporten. På disse arenaene later det til at diskusjonene, som også tar opp i seg de ansattes kunnskap og erfaring og kan fremstå som en *syntetisering av lokal kunnskap*, kan munne ut i en ny og omforent praksis som skal gjelde for skolen. Rektorenes valg av å gi disse prosessene tid og rom, kan videre ses i sammenheng med ledermandatet om medvirkning til refleksjon og å respektere og anerkjenne medlemmene i skolesamfunnet sin integritet.

De fire rektorene som deltok i studien synes alle å være opptatt av en bred involvering. Rektorene omtaler dette litt ulikt – fra å involvere og informere ulike deler av skoleorganisasjonen slik at åpenhet skal motvirke at lærerne skal få «oppholde seg inne i det lukkede

klasseromsystemet», til å utøve ledermandatet sitt ved å prioritere de tilsynsrelaterte temaene i felles møtetid ved skolene slik at diskusjoner og kunnskapsdeling kan gå på kryss og tvers. Rektorenes fremgangsmåter synes her å stå i kontrast til en tilstand der skolelederen i lys av teorien om løse koblinger, først og fremst leder organisasjonen *rundt* klasseromssystemet (Fevolden og Lillejord 2005).

Når det gjaldt egen involvering, så dette for rektorenes del ut til å fortone seg ulikt avhengig av om man leder en stor videregående skole eller en mindre grunnskole. Rektor fra den videregående skolen sa mest om involvering av de nærmeste medarbeiderne, mens de tre øvrige lot til å la egen involvering i større grad omfatte seg selv i forhold til alle de ansatte.

Rektorene som har hatt tilsyn, lar tilsynsystematikken virke inn når de setter agenda for skolene gjennom målsettinger, bruk av arbeidstid, andre utviklingsområder og satsninger som er pekt ut for skolen. Rektoren som ikke har hatt tilsyn, ser også for seg en slik agendasetting knyttet til tilsyn. *Agendasetting* kan også regnes som et uttrykk for rektors ledermandat (Paulsen 2011).

Skolelederne som deltok i studien, gir både direkte og indirekte uttrykk for aspekter ved *psykologisk trygghet* (Kahn 1990). Direkte omtales det gjennom hva en av rektorene forteller at man uttrykker overfor personalet om å være åpne og ærlige i møtet med fylkesmannen. I en mer indirekte form kommer psykologisk trygghet til uttrykk gjennom å gi støtte til ansatte til læring og utvikling i rollene sine (Wadel 2014). Videre ble aspekter ved *psykologisk trygghet* uttrykt gjennom det rektorene sa om å gi de ansatte en tydelig og støttende en anerkjennelse for arbeidet de utfører ved skolen (Kahn 1990).

Rektorene var opptatt av å artikulere forventninger og ser på tilsynet som en form for tydeliggjøring av en del av rammeverket for lærerne i deres praksis. Dette kan ses i sammenheng med de delene av rektors mandat som handler om å tilrettelegge for kompetanseutvikling hos lærerne, medvirkning til refleksjon over skolens normer og verdier, og å lede skolen forsvarlig pedagogisk og administrativt.

To av rektorene omtaler dette med *samspillsledelse* (Paulsen 2011) eksplisitt. For rektor A utløste tilsynet et samspill i ledelsen med hensyn til rolleavklaringer for å kunne ivareta et mer helhetlig perspektiv på skolen og slik at lederne fremstår som enhetlige overfor personalgruppen. Også den rektor C omtalte det siste punktet som viktig. *Samspillsledelse* hvor lederskapet ses på som en form for arbeidsdeling inne i organisasjonen (Gronn 2000), er som

de øvrige strategiene som det er vist til i oppsummeringen, en strategi som gir mulighet for å påvirke den operative kjernen i løst koblede systemer.

## **4.2 Uttrykk for læringsforhold i en tilsynssammenheng**

I følge Wadel (2014) organiserer organisasjoner seg for en lang rekke formål. Han sier videre at den grunnleggende enheten i enhver læringsmessig organisering er forhold der vi lærer av hverandre – *læringsforhold*. Læringsforhold er i følge Wadel (2014) forhold der man foretar seg noe sammen med andre og lærer av hverandre i rollen man har, for eksempel leder – ansatte, leder – elever og leder – foreldre. Datapresentasjonen og drøftingen videre har som formål å belyse hvilke læringsforhold som etableres i en tilsynssammenheng.

### **4.2.1 Etablering av læringsforhold på skolene**

Wadel (2014) viser til at læring i organisasjoner blant annet finner sted i team av gjensidig ansvarlige læringsforhold, i læringsforhold i praksisfellesskap, men også i enkeltstående læringsforhold slik som A her forteller:

*Jeg har valgt å plukke ut en ansvarlig for det lokale arbeidet med tilsynet og pekt ut vedkommende helt bevisst i forhold til dennes behov og ønske om å få utvikle seg innenfor forvaltning. Og det var full match det. Og da får du også den erfaringsutviklingen og den kompetanseutviklingen – ikke bare på tilsynsystema – men faktisk også på det å ha forvaltningskompetanse som skoleleder.*

Formelle ledere må i følge Wadel (2014) bygge opp læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere. I en liten eller mellomstor organisasjon vil dette omfatte lederen i forhold til alle de ansatte. I en stor organisasjon vil dette bare kunne omfatte lederen i forhold til nære medarbeidere (Wadel 2014). Omsatt til en skolesammenheng, vil dette ved en liten eller mellomstor skole gjelde rektor i læringsforhold til alle de ansatte. Ved en stor skole slik den rektor A leder, vil dette ofte bare kunne omfatte læringsforhold til nære medarbeidere

Rektor A velger å involvere medledere blant annet fordi at de sitter på detaljkunnskap rektor ikke har, og tilrettelegger for diskusjoner på kryss og tvers i organisasjonen – arenaer der faglærere og programfaglærere foretar seg noe sammen. Dette er eksempler på *læringsforhold* hvor man lærer av hverandre i rollen man har; rektor – fagleder, leder – lærer og lærer –



lærer. I lys av Wadel (2002) kan dette også medvirke til det han kaller mellommenneskelig forankring av læring. Rektor A forteller:

*Min rolle på den skolen som jeg er leder på, er først og fremst å vise det faglige ansvaret og ta det faglige ansvaret for vår praksis - for våre rutiner. Og så involverer jeg mine medledere til å være med å ta ansvaret for de områdene som de i ulik grad er berørt av innenfor tilsynsystema.*

Wadel (2014) benytter termen kunnskapsorientert ledelse om ledelse der ledelsen integrerer ledelse og læring, og baserer seg på etablering av læringsforhold der ledelse blir sett på som en samhandlingsprosess mellom leder og ledede.

I følge Wadel (2014) er det ikke i organisasjonen, men i små systemer at kunnskap blir skapt, utviklet og vedlikeholdt. Organisasjonen kan legge til rette for etablering og oppbygging av små læringssystemer på kryss og tvers i organisasjonen. Rektor A sine ansatte er fordelt i mange ulike team og faggrupper. Likevel er det tema som gjelder for alle uavhengig av fag. Som nevnt velger denne skolelederen å gjøre tilsynet og temaene i dette til gjenstand for arbeid på tvers i organisasjonen. Temaet som går på å vurdere om eleven har tilstrekkelig utbytte av opplæringen egner seg spesielt godt, og er gjenkjennbare for alle i møtet med elevene. Her sier rektor A:

*Og da brukes det helt på tvers av organisasjonen. Det tar vi på klasseteam hvor vi har fellesfaglærer, programfaglærer, hvor folk plutselig jobber på kryss og tvers i forhold til den faglige identiteten de har. For da blir elevfokus et veldig tydelig. Med alle de mulige innfallsvinklener som er, fordi det handler om utbytte, og det handler ikke bare om matematikken eller bare om produksjonsfaget. Det handler om elevens evner og muligheter, tilretteleggingsbehov og hva det nå er, for å få et tilstrekkelig utbytte av opplæringen.*

I følge Wadel (2014) finner læring sted i læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, i team av gjensidig ansvarlige læringsforhold, i læringsforhold i praksis-fellesskap og subkulturer, og rektor B etablerer flere læringsforhold. Rektor B involverer elevene, FAU og personalet i tilsynsprosessen. For rektor B er et mangfold av ulike typer læringsforhold knyttet til tilsynet viktig:

*Jeg velger å gå ut bredt med det fordi det er hensiktsmessig for min agenda. Det gir meg drahjelp i den jobben jeg skal gjøre. Fordi jeg er jo interessert i å få innsikt i hva vi trenger å utvikle, og det får jeg hjelp til gjennom tilsynet. Og da vil jo jeg dele det med flest*

*mulig. Jeg vil skape en bred legitimitet med det vi skal jobbe med. Og derfor så bruker jeg tilsynet bredt ut. Informerer alle om alle deler.*

Rektor B velger å kommunisere alle deler ved tilsynet til hele skoleorganisasjonen, da skolelederen vil dele innholdet for å skape innsikt om og forståelse for hva det er nødvendig å utvikle ved skolen. Skolelederens møter med «interessentgruppene» har som mål at dialogene og møteplassene skal involvere og medvirke til læring:

*Og så setter vi oss ned med hver enkelt interessentgruppe her og analyserer de resultatene og sammenfatter og styrer og ordner. Og det gjør vi i utviklingsøyemed.*

*Jeg tror det øker kompetansen. Men det henger også sammen med hvilket syn man har på hvordan man får til utvikling. Det handler mye om det med dialoger og hvilke møteplasser, involvering og lærende møter.*

I møtene som har funnet sted på skolen fremstår det som om rektor, i hvert fall i en viss grad har deltatt selv gjennom å sette seg ned med ansattegruppen, elevgruppen og representanter fra foreldregruppen. Dette kan ses på som uttrykk for at ledelsen her integrerer ledelse og læring, og baserer seg på et læringsforhold bestående av en samhandling mellom rektor selv og dem rektor leder i vid forstand.

Rektor D forteller at det ikke har vært formålstjenlig med etablering av læringsforhold i alle enkeltdeler i tilsynsprosessen. Noe arbeid gjorde skolelederen på egenhånd, men fra ett punkt måtte arbeidet «ut» til de ansatte. En del systemdokumenter som følge av tilsynsprosessen, valgte rektor D å stå for selv. Når det gjelder praktisering etter disse systemene, sier rektor at lederrollen endres. Rektoren ser her ut til å velge å etablere et læringsforhold med lærerne, det vil si mellom leder – ledede (Wadel 2014), og begrunner dette med at det er lærerne som skal stå for praktiseringen:

*Det som egner seg å være for seg selv, det er når du skal lage systemene. Altså pusse på systemene som finnes, og lage det byråkratiske grunnlaget. Altså der er det to ting; et system for skolebasert vurdering, årshjul og det er system for undervisningsvurdering og de tinga der. Altså, da vil jeg være for meg selv. Men så kan du ikke være for deg selv med det, noe særlig lenger enn når du har laget det. For det er ikke jeg som skal gjøre det der.*

Rektor C har erfaringer fra tidligere tilsyn og oppfatter at et tilsyn involverer bredt. Rektor C omtaler at bredden i mottakergruppen består av lærere og elever, og dette kan peke i retning av at rektoren vil kunne se for seg å etablere ett eller flere læringsforhold knyttet til tilsynet:

*Hvis vi tar det forrige store tilsynet som jeg var med på hele prosessen, da jobbet jo jeg på skoleeiernivå - starter jo der. Og så må vi involvere rektorgruppa. Og så involverer de sine. Fordi da gikk det jo på 9A, og der er jo lærerne sentrale. Ja. Så det vil jeg si involverte alle.*

Rektor C er av den oppfatning at tilsynsrapporter ofte byr på en del oppfølgingsarbeid, og ser for seg flere læringsforhold; ledelse – lærere, ledelse – elever og ledelse – foresatte:

*Og etterarbeidet må jo involvere hele organisasjonen, og konklusjonen må også presenteres tilbake til alle, når vi har bedt lærere og elever, og foresatte om å delta i intervjuer. Så er det jo viktig at den rapporten... og både det som var på stell og det som må ryddes opp i, blir presentert fornuftig tilbake til dem som har bidratt inn.*

#### **4.2.2 Følelsmessig påvirkning av læringsforhold**

I følge Wadel (2002; 2014) blir læringsforholdene blant annet påvirket av aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold, Wadel (2002) peker på at det gjelder en gjensidighet for alle disse forholdene. Aktelsesforhold omhandler å vise respekt til en person som person. Tillitsforhold omhandler at man gir og mottar tillit. Alle de fire rektorene berører disse forholdene når de beskriver læringsforholdene. Wadel (2014) hevder at motivasjon er noe som i høy grad blir mobilisert mellom personer, og om et enkeltstående læringsforhold forteller rektor A om slik motivasjon:

*Jeg tok min minst erfarne leder i min ledergruppe og spurte: Kan du tenke deg å være vår koordinator? Nettopp fordi at tilsyn i seg selv, er veldig lærerikt. Ja, med en gang.... Supert. Det bringer masse erfaring.*

Følelsesforhold er knyttet til følelser en selv har, og er avhengige av de følelser man forestiller seg at samhandlingspartnerne har. Tillitsforhold, aktelsesforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold forsterker ofte hverandre (Wadel 2002; 2014).

For rektor C er det viktig at tilsynet også viser, om enn indirekte, hvor de ansatte gjør en god jobb. De skal ha annerkjennelse for praktiseringen av disse rutinene i det daglige. Rektor vil samtidig peke på at dette er viktig for sitt eget arbeid:

*Da tenker jeg at de rutinene som vi har fått løftet opp og forfrisket – og kanskje også fått godkjent - den anerkjennelsen må tilbake til personalet og de som står i jobbingen i hverdagen. Og nå tenker jeg mye på 9A-tilsynet vårt, for det er nettopp det det handler om. At når vi følger våre rutiner, så får jeg fattet vedtakene. Når det er på plass – og det er fordi i klasserommene og i friminuttene, så har læreren jobbet godt nok til at vi har ivaretatt føringen da.*

Læringsforhold blir påvirket av motivasjons- og følelsesforhold (Wadel 2014), og rektors utsagn om å uttrykke *anerkjennelse* til de ansatte for arbeidet de utfører i henhold til rutinene som er i tråd med lovverket, vil kunne knyttes til disse forholdene, som også forsterker hverandre (Wadel 2002). Trygghet og støtte i tilsynssammenhengen ble fremhevet av alle rektorene, og rektor D sier dette slik:

*Og når vi hadde utviklet de tingene, så det at klart, at da får du en sånn når... hvor... lærere kan være åpne... og spesielt de yngre at de... altså – «gjør vi alt dette?» «Ja...!» . Ikke sant. Jo, fordi det kan faktisk ofte være sånn også. Som en erfaren lærer uttrykte når Fylkesmannen var her med den foreløpige rapporten og så videre – «jeg visste ikke at vi var så flinke?!». Altså fordi at vi gjør jo veldig mye bra hele tiden. Det gjør skoleledere. Det gjør lærere. Det gjør assistenter. Alle gjør mye bra hele tiden uten å tenke på hva er dette egentlig en del av? Men så er det sånn at vi mangler kanskje spissingen og forankringen og bevisstheten rundt hva det er vi egentlig gjør.*

Denne holdningen hos rektor D overfor de ansatte, kan tenkes å prege skolelederen inn i læringsforholdet leder – ledede, med hensikt å ivareta aktelses-, tillits-, motivasjons- og følelsesforhold som påvirker læringsforholdet mellom leder og ledede (Wadel 2002; 2014).

### **4.2.3 Skolene i lærende omgivelser – læringsforhold i nettverk**

#### **Lærende omgivelser internt i kommunen i tilsynssammenhengen**

I følge Wadel (2014) betinger lærende organisasjoner lærende omgivelser, og dette dreier seg om å kunne lære av *bevegelser i kunnskap* hos omgivelsene. Å kunne lære slik, er en svært viktig men også krevende kompetanse å bygge opp i lærende organisasjoner. Wadel (2014) peker på at lærende omgivelser kan være andre skoler, skoleeiere og statlige myndigheter. Samtidig betinger dette at en skole anerkjenner for eksempel en annen skole, skoleeier eller fylkesmannen som leverandører av kunnskap.

Rektor B sin skole ligger i Nesbygda kommune, som har flere grunnskoler. Rektor B omtaler involveringen av de øvrige skolelederne i kommunen i tilsynet. Rektoren forteller at disse deltok både på formøtet og sluttmøtet i tilsynet ved X skole og en av de andre skolene i kommunen. I følge rektor B fikk rektorene anledning til å holde praksis ved egen skole opp mot det de fikk vite i disse møtene, og lærte noe av blant andre lederkollegaer. Rektor B forteller om læringsforhold til omgivelsene som involverte både seg selv og egen skole, andre skoler og skoleledere, skoleeier og tilsynsmyndigheten:

*Ja, det vi har gjort der, det er at i skoleledergruppa – nå deltok jo også de andre skolene på det sluttmøtet. Der hvor vi får avvik, så vil det også være sånn at de andre skolelederne kan veie sin virksomhet opp mot det. De var også med i formøtet, for øvrig. Så vi har følt, selv om det bare er to skoler som har hatt tilsynet hos seg, så har alle skolene vært involvert i det. Gjennom formøtet. De vet hva vi skulle ha tilsyn på. De har nok vurdert sine egne virksomheter parallelt her. Og de var med på sluttmøtet nå.*

Rektor B sin antakelse om at øvrige skolelederne har vurdert egne virksomheter i lys av tilsynet ved X skole og en annen skole vil, som vi skal se senere, betinge mer avanserte mottakerferdigheter (Wadel 2014) hvor de øvrige skolelederne har utviklet teoretiske perspektiver som setter dem i stand til å abstrahere og generalisere kunnskapen de har mottatt fra omgivelsene som har hatt bevegelser i *sin* kunnskap (Wadel 2014), inn i sammenhenger for lederarbeidet sitt ved egne skoler.

Tilsvaret fra skoleeier i Nesbygda kommune til fylkesmannen i forbindelse med oppfølgingen av tilsynsrapporten, viser til at det å etablere lærende omgivelser for denne kommunens grunnskoler i tilsynssammenhengen, kan ha hatt læringsmessig betydning. (Vedlegg 7) Nesbygda kommune skriver:

*«Tilsynet har vært en god og nyttig erfaring for de involverte, samtidig som det er med på å skjerpe Neshøgda-skolen i sitt arbeid med å utvikle god praksis».*

### **Læringsforhold i nettverk på regionalt plan i en tilsynssammenheng**

Rektor B, C og D er grunnskolerektorer og leder skoler i samme region. Her deltar de i et skoleeier/-ledernettsverk hvor man blant annet deler kunnskap og erfaringer knyttet til tilsynstemaet, ut i fra hvor skolene og skoleeierne står i forhold til tilsynsprosessen. Skoler som har hatt tilsyn, legger frem erfaringer man har hatt eller har i tilsynsprosessen. Skoler som har fått varsel om tilsyn eller ikke er plukket ut ennå, kan motta denne kunnskapen.

I følge Wadel (2002) er nettverk er koblinger av sosiale relasjoner. Disse relasjonene er nettverk på en eller annen måte. Det gjelder også læringsforhold som igjen er koblet til andre læringsforhold. De tre rektorene er både koblet til læringsforhold knyttet til tilsynstemaet ved egne skoler, men er også koblet sammen til læringsforhold knyttet til samme tema i regionen. Slike koblede læringsforhold kan i følge Wadel (2002) betegnes som *læringsnettverk*. Wadel (2002) viser til at læringen i slike læringsnettverk finner sted fra flere kanter. I dette læringsnettverket er man tidvis *mottaker*, tidvis *sender* til flere i læringsnettverket. Dette gjør læring i læringsnettverk fleksibel og dynamisk.

På spørsmål om rektor B har fått informasjon om felles nasjonalt tilsyn 2014-2017 i dette nettverket, er svaret:

*På skoleeiermøtet - altså nå snakker vi om administrativ skoleeier - i vår region, der for øvrig Z skole også var med, der var det lagt opp til å drøfte erfaringer fra de som har hatt tilsynet – dele de erfaringene med andre. Der var det åpenhet på «hva har vi fått avvik på?», «hvordan jobbet vi for å lukke det?» og «hva skulle til for å lukke det?»*

Sett i lys av Wadel (2002) legger altså rektor D (sender) som leder Z skole, frem sine erfaringer med tilsyn slik at rektor B (mottaker) og de øvrige (mottakere) i nettverket har mottatt informasjon i forkant eller tidlig i en tilsynsprosess om krav tilsynet kommer til å stille og om prosessen ved Z skole.

Rektor B (sender) har på sin side også delt kunnskaper som kan være relevante innenfor tilsynstemaene med de øvrige (mottakerne) i nettverket:

*Jeg hadde en session der hvor jeg fortalte dem om vårt kvalitetsvurderingssystem, og hvordan vi så på det som en måte å sikre at skolebasert vurdering var i boks og i henhold til paragraf 2-1.*

Også for skoler som ikke er valgt ut til å motta tilsyn, synes disse skoleeier- og lederomgivelsene å være av betydning. Rektor C sier:

*Vi er jo heldige i regionen vår som har dette skoleeiernettverket. Vi presenterer jo for hverandre og deler ofte tilsyn. Og da deler vi både oppdrag og rapport. Mm... lærer av hverandre. Nå i felles nasjonalt tilsyn, så har ikke min kommune blitt plukket ut. Men allikevel så er jeg jo i skoleeiernettverket i regionen. Vi snakker mye sammen, og de som er blitt trukket, ut presenterer for oss hva de har gjort og legger frem sin dokumentasjon. Så vi*

*samarbeider om det. Og jeg kan sitte med oppdraget til Neshøgda kommune for eksempel og se på det som retningslinjer for den jobben jeg gjør hjemme i min nye rolle.*

Rektor C viser til kunnskapsdelingen i dette nettverket, og ser ut til å oppfatte dette sammenkoblede læringsforholdet (Wadel 2014) som nyttig sett i lys av å være mottaker av relevant kunnskap for å forberede skolen frem mot en eventuelt kommende tilsynsprosess. Rektor C er tilfreds med at andre har gjort erfaringer som deles, da detter gir denne skolelederen mulighet til å danne seg et bilde av sentrale sider ved det pågående felles nasjonale tilsynet:

*Jeg er veldig fornøyd med at når vi klarer i regionen vår, som jeg har sagt også, å snakke om hverandres tilsyn og trekke frem positive elementer, som vi kan dele med hverandre, selv om man ikke har vært delaktig i akkurat det tilsynet. For eksempel så har jeg fått mye ut av å lese tilsynsrapporten på spesialundervisning som jeg ikke har vært med på selv og 9A som jeg både har vært med på og ikke - eller lest andre kommuners. Og det som er felles nå, det felles nasjonale - jeg har også fulgt med på andres tilsyn fordi det er gode og ryddige føringer.*

Rektor C omtaler her læringen som ligger i å gjøre seg kjent med andres arbeid med ulike tilsyn generelt. Dette kan korrespondere med en mer avansert mottakerferdighet (Wadel 2014), hvor rektor C har utviklet teoretiske perspektiver som setter denne skolelederen i stand til å sette kunnskapen som mottas fra omgivelser som har hatt *bevegelser* i sin kunnskap (Wadel 2014) inn i en større sammenheng for lederarbeidet sitt ved Y skole.

Rektor D ser også på dette nettverket som nyttig i tilsynssammenheng. I tilknytning til et av nettverksmøtene ber rektor D om et eget møte med annen skoleeier – Åkre kommune – som har hatt tilsyn på et tidligere tidspunkt. Dette er nå er avsluttet. I dette møtet deler Åkre kommune kunnskap og erfaringer de sitter med:

*Så spurte jeg MM om jeg kunne få et formøte for å høre hva de hadde gjort. Og da viste deg seg jo at Åkre og Åkrelandet skole da, hadde vært inne på en del av det vi skulle, nemlig skolebasert vurdering. Og da hadde jeg en faglig samtale med MM. Og det gikk jo på hva de hadde servert da. Bare i løpet av den samtalen så fikk jeg på plass noen viktige begreper, nemlig dette med «kunnskapsgrunnlaget» og hele basisen for skolebasert vurdering.*

Som beskrevet over kan dette korrespondere med en mer avansert mottakerferdighet (Wadel 2014), hvor også rektor D har teoretiske perspektiver som gjør at kunnskapen som mottas fra

MM og Åkre kommune som har hatt *bevegelser* i sin kunnskap (Wadel 2014), settes inn i en sammenheng for lederarbeidet skolelederen har ved Z skole.

Rektor D benyttet Åkre kommunes erfaringer til å forberede tilsynet på egen skole.

Kunnskapen ble brukt til å utforme prosedyrer og rutiner som ville bli etterspurt i tilsynet som ventet:

*Vi jobba ut et sånt årshjul for skolebasert vurdering som vi tok igjennom brukermedvirkningsorganene. Så du kan si at det i forhold til det feltet, så brukte jeg mitt nettverk, altså de de gode fagfolka jeg kjenner til å innhente inspirasjon og ideer og få sporet meg innpå. Og det... d e t er ikke noe som vi bare lagde for dette tilsynet. Hva skal jeg si - et sånt årshjul skal vi gjøre hvert år. Og det fulgte vi.*

Rektor D sin beskrivelse av møtet med MM fra Åkre kommune synes også å samsvare med Wadel (2014) når han peker på at videreformidling av tema i læringsnettverk kan innbefatte alle deltakerne eller bare et utvalg av deltakere, og at ulike temaer fører til mobilisering av forskjellige relasjoner i nettverket. Læring i nettverk dreier i følge Wadel (2014) seg mye om at deltakere først lærer til seg og bearbeider dette. Senere lærer deltakeren dette fra seg til en annen deltaker i nettverket.

Rektor B, C og D sin deltakelse i et slikt læringsnettverk kan også stå som uttrykk for læringsforhold til organisasjonens omgivelser – X skole, Y skole og Z skole sine omgivelser. I følge Wadel (2014) trenger en lærende organisasjon *lærende omgivelser*.

Wadel (2014) peker på at læring i nettverk karakteriseres av at læringsprosessen finner sted fra flere kanter. Som vi har sett, har rektor D både lært fra seg og lært til seg. Det samme gjelder rektor B. Rektor C, som ikke har hatt fellesnasjonalt tilsyn ennå, har lært til seg. Rektor D sin samtale med Åkre kommune kan også illustrere en annen side som Wadel (2014) hevder at ofte gjelder for nettverk; deltakere lærer først til seg for så å bearbeide, og så lærer man det fra seg ved en senere anledning til andre deltakere i nettverket. I intervjuet fremkommer det at rektor D lærer til seg kunnskap fra Åkre, for så bearbeide denne gjennom arbeid på egen skole. Siden lærer rektor D dette fra seg til blant andre rektor B og C.

Slike læringsnettverk krever at det er samsvar mellom mottaker- og pasningsferdigheter hos partene (Wadel 2014). Wadel sier videre at en sentral side ved mottakerferdigheter, er å kunne innpasse det en mottar i det «temaet» som de som deltar i nettverket er engasjert i. I studien korresponderer dette med at rektor B, C og D kan innpasse det de mottar om



tilsynstemaet inn i en tilsyns- eller regeletterlevelsessammenheng ved egen skole. Svarene fra rektor B, C og D taler ganske klart for at de har slike mottakerferdigheter. Svarene tyder også på at sakkunnskapen om tilsyn som «passes» over, er tilpasset den relasjonelle kunnskapen dem imellom. De som lærer fra seg om tilsyn har med andre ord vurdert mottakerferdighetene hos de som lærer til seg om tilsynstemaet (Wadel 2014).

### **Tilsynstemaet i skoleledernetverket på fylkeskommunalt nivå**

I forhold til nettverksaspektet så tegner Rektor A, som er rektor på en videregående skole, et noe annerledes bilde enn det rektorene på grunnskoleområdet gjør i denne undersøkelsen. Nettverket hvor felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 har vært tema, har bestått av to videregående skoler som har hatt slikt tilsyn og administrativ skoleeier på fylkeskommunalt nivå. Det felles nasjonale tilsynet 2014 - 2017 synes ikke å være satt på sakskartet på tilsvarende måte i rektor A sitt skoleledernetverk på fylkeskommunalt nivå som gjaldt de grunnskolerektorene:

*Nei. Ikke som formelle saker. Mer som uformelt. Så er det med en viss modifikasjon, fordi at i denne fylkeskommunen der det 11 videregående skoler og hvor et antall – to stykker nå – ble tilsynsobjekter, så dannes det jo et lite nettverk av de skolene pluss sentraladministrasjonens representanter. Og så jobber vi litt sammen.*

Wadel (2014) hevder at en lærende organisasjon trenger lærende omgivelser, og rektor A sitt uttrykk for et eget ansvar for å bringe inn tilsynstemaet i rektorgruppen i fylket for å samordne rektorenes kompetanse og erfaringer for å lære av det som skjer, kan kanskje ses i dette perspektivet. Dette kan videre ses i lys av C.C. Wadel (1992 i Wadel 2014) som hevder at alle lærende organisasjoner må, for sin egen del, ofte være aktive i å bygge opp den læringsmessige organisasjonen i tilstøtende lærende organisasjoner. Rektor A sier:

*Men jeg skal jo ikke på en måte skyve ansvaret fra meg selv; det er jo mitt ansvar også å bringe det temaet inn til kollegagrappa her og si: «Dette er et tema som det er viktig for oss å diskutere». Når det ikke har skjedd, så er nok det fordi at det har ikke vært noen tradisjon på det.*

I følge Wadel C. C. (1992 i Wadel 2014) kan bygging av læringsmessige organisasjoner trenge noe bistand for å utvikle seg. Rektor A oppfatter at det nå ligger til rette for å etablere og utvikle et fellesskap hvor skolelederne kan lære av hverandre.

#### 4.2.4 Læringsforholdet til fylkesmannen

##### **Veiledning og informasjon i forkant av felles nasjonalt tilsyn 2014 - 2017**

I det fellesnasjonale tilsynet 2014 – 2017 har fylkesmannen veiledet skoler og skoleeiere tidlig i tilsynsperioden og før varsler om tilsyn er sendt kommuner eller fylkeskommunen. Rektorene A, B, C, og D har før skolene og kommuner har blitt valgt ut til tilsyn, enten deltatt på slike veilednings- og informasjonssamlinger selv, eller så har skoleeier i kommunen deltatt. Deltakelsen her var frivillig sett fra tilsynsmyndighetenes side. I veiledningen har skolene blitt presentert for tilsynstemaene av fylkesmannen og materiell fra Utdanningsdirektoratet.

Både rektor A og B synes denne veiledningen er positiv, og rektor B uttrykker det slik:

*Under opplæringen på Sentrum videregående, så går man igjennom hvilke områder man kan få tilsyn på. Det legges ut sjekklister. Man gis både tid til å kunne forberede seg, og å strigle opp organisasjonen sin i forhold til det. Og man får disse sjekkpunktene nedover derda – og så se - er vi der vi skal være? Og når tilsynet kommer da – det kommer ikke som noen overraskelse hva du får tilsyn på eller detaljene i hva man skal se etter. Det er konsistent på en annen måte. Og det tenker jeg er mer i tråd med læringsperspektivet i tilsyn.*

Selv om ikke rektor C har hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 ennå, har også denne rektoren synspunkter på fylkesmannens rolle i det nye tilsynet:

*Fylkesmannens sin rolle synes jeg er god. Fordi tilsynet presenteres på en annen måte nå enn før. Det er fordi det jo legges fra som et besøk, og en dialog mer enn en prøve som man kanskje fikk følelsen av før da. «Oi, nå fikk vi den prøva. Skal se om vi står eller ikke». Mens nå er det «nå skal vi bare sette lommelykta vår på dette området på din drift og så er vi i dialog rundt det». Ja. Jeg synes... Det er to vidt forskjellige perspektiver som også sikkert gir forskjellige resultater. Det synes jeg er veldig positivt, fordi det blir mer preg av læring enn kontroll. Ja. Mer rom for utvikling i prosessen og dialog underveis.*

Rektor D forteller om å starte forberedelsene for tilsyn ved skolen etter å ha mottatt informasjon ved oppstart av tilsynsperioden:

*Der var det sånn at det hele startet jo ved at jeg og en av inspektørene her, vi var jo i Lyngset i fjor en gang og fikk den informasjonen som skulle bli alle kommunene til del. Dette formøtet hvor vi fikk skissert opp hele temaområdet og hva de forskjellige temaene kom til å*

*dreie seg om. En veiledningssamling. Og det virket... og det var massivt, og det er klart på vei i bilen hjem da, så tenkte vi - dette må man få gjort noe med – starte å forberede oss.*

De nasjonale utdanningsmyndighetene oppgir at de har som mål at tilsyn skal bidra til langsiktig læring og forbedring av opplæringen og forvaltningen i skolen - både hos kommuner som får tilsyn og andre.<sup>21</sup> Det er fylkesmannen som er tilsynsmyndighet, og det var fylkesmannen som arrangerte veilednings- og informasjonsmøtene for skoleeiere og rektorer i dette fylket.

Wadel (2014) omtaler som nevnt forhold der vi lærer av hverandre i rollen vi har, her fylkesmannens ansatte – representant for skoleeier eller fylkesmannens ansatte – rektor, som læringsforhold. Mange læringsforhold mellom lærende organisasjoner vil være formelle. Det vil si at læringsforholdene er en del av organisasjonenes formelle «design» (Wadel 2002). Et læringsforhold mellom fylkesmannens ansatte og rektor er nok å betrakte som et slikt formelt forhold. Like fullt foretar man seg her noe sammen med andre, og det krever i følge Wadel (2014) at man tenker relasjonelt.

Det er grunn til å tro at en av intensjonene med informasjons- og veiledningsmøtene var at disse skulle bidra å nå målet med tilsyn; langsiktig læring og forbedring av opplæringen og forvaltningen i skolen. Som omtalt tidligere handler læringsledelse om å sette medarbeidere i stand til å gjøre noe de ikke var i stand til fra før (Wadel 2014). Anvendt i læringsforholdet fylkesmannen – skoleeierrepresentant/ rektor krever læringsledelse her at fylkesmannens ansatte har ferdigheter i å lære fra seg. Læringsledelse krever også at man er i stand til å etablere mottakerferdigheter (Wadel 2014). Det siste blir det ofte tatt for gitt at folk har. Slike mottakerferdigheter må i følge Wadel (2014) etableres gjennom samhandling.

Rektor A, B og D viser til at disse møtene bidro til at de fikk anledning til å forberede seg selv og skolen før et eventuelt tilsyn ved skolene, og de forteller at informasjon som ble gitt, bidro til at de kunne ha oppmerksomheten rettet mot områder de på forhånd var blitt kjent med at tilsynet ville dreie seg om. Dette kan tolkes i retning av at dette møtet mellom fylkesmannens ansatte og rektor A, B, C og D gav et bidrag til etablering av mottakerferdigheter hos disse.

Rektorenes valg om å delta på disse informasjons- og veiledningsmøtene kan også som et uttrykk for at rektorene her etablerer relasjoner til skolenes omgivelser. Wadel (2014) hevder

---

<sup>21</sup> Utdanningsdirektoratet, Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven

at læringsledelse også handler om slik etablering og utvikling av relasjoner til organisasjonens omgivelser, og nevner *myndigheter* som *en* slik kategori av omgivelser.

I følge Wadel (2014) er et sentralt kjennetegn ved lærende omgivelser at enkelte aktører ofte ikke blir anerkjent som *leverandører* av kunnskap. Skal man tolke rektorenes svar, synes disse imidlertid å peke i retning av positivt påvirkede tillits-, motivasjons- og følelsesforhold i møtet med fylkesmannen, og hvor kunnskapen i følge rektorene, kunne bidra til forutsigbarhet (A,B,C, D) og ivareta et lærings- og utviklingsperspektiv ved skolene (B, C).

## **Formøtet**

Fylkesmannen kan gjennomføre formøter i forbindelse med tilsyn, og rektor A og D beskriver dette som positive møter. Disse rektorene ser ut til oppfatte det positivt å få informasjon og få lagt grunnlaget for en dialog med fylkesmannen i slike møter.

Rektor A sier:

*Formøtet for eksempel - en åpen invitasjon. En ressursamling. En god dialogarena. Selv om det er masse informasjon som kommer, så er det et sted hvor jeg som skoleleder har mulighet til å utforske dypere hva det er av viktige styringssignaler som jeg må ta med meg tilbake. Ikke fordi det er tilsyn, men fordi det er viktig for skolen.*

Rektor D omtaler relasjonelle forhold:

*Og så kommer fylkesmannens representanter i det møtet og har en, la meg kalle det avslappet stil. Altså, de legger ikke skjul på hva dette er – det er et tilsyn, altså det er på en måte en kontroll, men her kan det ligge læring og at det er litt annerledes nå enn det har vært før. Da er en konstruktiv tone satt, og det går an å ha en lun prat rundt det. Fordi at dette er jo noe som ligger i bunn for alt. Det er hvordan man bygger relasjoner og hvordan mennesker møter hverandre i forskjellige roller.*

Wadel (2014) peker på at lærende organisasjoner må kunne motta en rekke typer kunnskap fra omgivelsene, og også som omtalt tidligere, ha mer avanserte mottakerferdigheter som går på å utvikle teoretiske perspektiver som gjør en i stand til å sette kunnskap inn i en videre kontekst. Anvendt i forhold til rektor A sitt svar over, synes det som om denne rektoren både ønsker og klarer å motta informasjon som siden tas med tilbake til egen skole som viktige styringssignaler for opplæringen ved skolen generelt sett og uavhengig av tilsynet.

Både rektor A og D holder frem et relasjonelt aspekt i læringsforholdet fylkesmannens ansatte – rektor (A) og fylkesmannens ansatte – de ansatte ved skolen (D) i formøtet. Rektor A fremstiller formøtet som en ressursamling og en god dialogarena, og rektor D forteller om en konstruktiv tone og en «lun» prat under formøtet selv om tilsynsmyndigheten har et kontrollmandat. I følge rektor D er slik relasjonsbygging og hvordan mennesker møter hverandre i ulike roller, avgjørende.

Det fremstår som om dette rektorene her sier er i tråd med det Wadel (2002; 2014) hevder om at læringsforhold er basert på gjensidig tillit, aktelse og på gjensidige følelsesforhold, og at læringsforholdet krever at begge parter er motivert til å lære og i stand til å motivere hverandre.

### **Gjennomføringen av tilsynet**

Rektor B og D omtaler relasjonen skole – tilsynsmyndighet under selve tilsynet. Rektor B forteller om hvordan språk og væremåte kan påvirke kommunikasjon og dialog. Denne skolelederen oppfatter at også det stedlige oppholdet har en veiledende karakter, og har et inntrykk av at de som fører tilsynet legger vekt på dette. Rektoren sier:

*For det skjer med en ydmykhet og - altså selvfølgelig er man ute for å utøve sitt mandat, men jeg synes at formen på det hele tiden har vært preget av respekt, ydmykhet og forståelse for praksis ute. Jeg har for eksempel aldri opplevd at noen representanter for fylkesmannen har blitt oppgitt eller ristet på hodet eller sur over det som kanskje burde vært på plass.*

*Så selv om rapporter har kommet med avvik og sanne ting, så har ikke jeg opplevd at det er en type dom, da. Det er en type hjelp. Det er en type veiledning. Og da tror jeg både - og jeg tror også personene og den bevisstheten som representantene fra fylkesmannen har på forhånd når den kommer ut, er avgjørende for om det der går eller ikke går.*

I likhet med veilednings- og informasjonsmøtene og formøtet, fremstår det som om rektorene vektlegger tillitsforhold, aktelsesforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold i læringsforholdet til fylkesmannen opplegg for tilsynet.

Også det skriftlige tilsvaret til fylkesmannen fra skoleeier i Neshøgda hvor rektor B leder X skole, ser ut til å si noe om de relasjonelle sider i læringsforholdet skolen her har med omgivelsene (Vedlegg 7). Her heter det:

*«Neshøgda kommune ser positivt på tilsynet og er generelt godt fornøyd med forarbeid, gjennomføring og dialogen i etterkant. Tilsynet har vært en god og nyttig erfaring for de involverte, samtidig som det er med på å skjerpe Neshøgda-skolen i sitt arbeid med å utvikle god praksis. God læring for alle er visjonen i Neshøgda-skolen. Dette har vært et godt bidrag»*

I følge Wadel (2014) er det ofte ikke er tilstrekkelig skolene har mottakerferdigheter. Skolene må også ha *pasningsferdigheter* for å kunne utvikle mottakerferdighetene til fylkesmannen. Det eksempelvis X skole meddeler i for- og sluttmøter og i undersøkelsene, bør altså stemme overens med fylkesmannens mottakerferdigheter. At rektor B gir uttrykk for at emner kunne tas opp og drøftes, peker kanskje i retning av at X skole har slike pasningsferdigheter. Tilsvaret fra skoleeier til fylkesmannen som det er vist til over, tyder på at det som er «passet» over til fylkesmannen i tilsynssammenhengen, kan ha medvirket til at skoleeier beskriver læringsforholdet og tilsynsprosessen som et positivt bidrag til X skole og de øvrige skolene i kommunen sin utvikling. (Vedlegg 7)

Også rektor D ved Z skole ser ut til beskrive at skolen kan ha hatt pasningsferdigheter, og hvor fylkesmannen har kunnet mobilisere mottakerferdighetene på sin side og passet tilbake. Rektor D forteller om mulighet for dialog og et samarbeid mellom Z skole og fylkesmannen underveis i tilsynsprosessen:

*Fylkesmannen kunne ha sagt «Nei, vi har tid ...», ikke sant. Det var jo ikke sånn. Du gikk inn i denne metodikken og samarbeidet om å forsøke å få til dialog og mulighet for læring.*

#### **4.2.5 Oppsummering**

I studien er det silt spørsmål om hvilke *læringsforhold* som etableres i en tilsynssammenheng. Begrepet *læringsforhold* er i tråd med Wadel (2014) forstått som at komplementære typer læringsatferd koples. Det vil si forhold der vi lærer av hverandre i rollen vi har, for eksempel rektor – lærer, lærere – lærer. Her foretar man seg ofte noe sammen med andre, og i studien er dette sett på som er en samhandlingsprosess hvor også ledelsen inngår. De tre rektorene som har hatt tilsyn ved skolene der de er ledere, har beskrevet forskjellige læringsforhold. I det følgende er rektorenes beskrivelser oppsummert.

Rektor A beskriver særlig to læringsforhold; rektor – medledere, og ledere – lærere. Dette handler om å involvere medarbeiderne sine og fordele ansvar og oppgaver i tilsynet slik at

kollegene får utvikle seg på nye områder. Det ble også etablert læringsforhold hvor lærerne inngikk. Diskusjoner på tvers i organisasjonen etter at skolen hadde mottatt tilsynsrapporten, førte i følge rektor A til økt bevissthet og kunnskap.

Rektor B er opptatt av at det etableres flere læringsforhold; rektor – lærere, rektor – elever og rektor – foreldre. Rektor B er opptatt av å koble tilsynsrapporten til et bredt kvalitetsvurderingsarbeid skolen er i gang på mange arenaer, for eventuelt å påvise sammenfallende punkter. Likheter kan i følge rektoren styrke og legitimere argumenter for nødvendige endringer i lærenes praksis med mål om å gjøre denne bedre - eventuelt å innføre helt nye momenter i praksisen til de ansatte.

Rektor D viser også til flere læringsforhold; rektor – hele personalgruppen og rektor – en avdeling. Rektor en omtaler at det i etterkant av det felles nasjonale tilsynet er gjort et arbeid i forhold til et lovbrudd på vurderingsområdet. Av sekundærkilden fremgår det at ledelsen har prioritert det lokale pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen i retning av å få implementert en ny vurderingsrutine i alle fag for å endre praksis hos de ansatte, slik at denne er i tråd med lovverket på vurderingsområdet.

Rektor C har ikke hatt felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 på tidspunktet studien på, så denne skolelederen referer til tidligere erfaringer. Skolelederen uttrykker likevel en plan for oppfølgingen av et tilsyn som involverer bredt og innebærer flere læringsforhold i en eventuell tilsynsprosess.

Alle rektorene ser ut til å være opptatt av de følelsesmessige sidene ved læringsforholdene, som omhandler aktelse, tillit og motivasjon.

Et felles læringsforhold grunnskolerektorene og skolene de leder er en del av, finnes i skolenes omgivelser. De tre grunnskolerektorenes skoler tilhører samme skoleleder-/skoleeiernettverk, og rektorene omtaler dette som nyttig i tilsynssammenheng. Her beskriver rektorene i tråd med Wadel (2014) at læringsprosessen finner sted fra flere kanter og hvor de lærer både fra seg og til seg. Rektorenes svar peker i retning av at de oppfatter nettverksdeltakelsen sin som viktig «kunnskapskorridor» utad (Paulsen 2008).

For rektor A sin del har nettverket hvor felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 har vært tema, bestått av de to videregående skolene som har hatt tilsyn og administrativ skoleeier på fylkeskommunalt nivå. Rektor A ser behovet for læringsforhold knyttet til tilsynstemaet i

forhold til *hele* rektorkollegiet i fylkeskommunen, og hvor tilsyn settes formelt på sakskartet. Rektor A tror at tiden er moden for dette.

Et annet læringsforhold som er likt for rektorene, er læringsforholdet til fylkesmannen. Alle rektorene som deltok i studien, hadde deltatt på veiledning- og informasjonsmøter, og tre av skolene hadde hatt tilsyn. Det rektorene særlig ser ut til å fremheve fra dette læringsforholdet til fylkesmannen, er aspekter knyttet til tillits-, aktelses, motivasjons- og følelsesforhold. Det fremstår videre som at særlig møtene i forkant av selve tilsynet bidro til å forberede skolene som læringsmottakere. En positiv opplevelse av tilsynsprosessen synes også å være knyttet til at både rektorene og skoleeiernivået ved skolene som hadde gjennomført tilsyn, kan ha det Wadel (2014) kaller pasningsferdigheter i tillegg til mottakerferdigheter. Dette kan ha gitt positive bidrag til dialogen med tilsynsmyndigheten.



## 5 Konklusjon og implikasjoner

I denne masteroppgaven er det vist til at myndighetene i Norge har en klar målsetning om at statlig tilsyn på utdanningsområdet skal bidra til langsiktig læring og kvalitetsforbedring ute i skolene og kommunene – både når det handler om opplæringen og om saksbehandling – og både hos dem som får tilsyn og andre. Samtidig er det forventninger om skoleledere som stimulerer, involverer seg og legger til rette for læringsprosesser med elevens læring og resultater for øye, og tar ansvar for skoleutvikling og arbeid med kunnskapsutvikling i kollegiet.

Denne studien har med utgangspunkt i dette, rettet seg inn mot læring og utvikling ved skoler i en tilsynssammenheng. Undersøkelsen har vist at denne læringen og utviklingen i betydelig grad også innbefatter skolenes omgivelser.

Studien er en casestudie om hvordan fire rektorer bruker tilsyn til læring og utvikling ved skolene de leder. Dette er belyst gjennom forskningsspørsmål om rektors strategier og tilnærminger for utvikling av skolen i en tilsynssammenheng og etablering av læringsforhold i tilsynssammenheng.

Dataene er hovedsakelig basert på samtaleintervjuer med de fire rektorene, og empirien er drøftet i lys av ledelses- og organisasjonsteori.

### 5.1 Oppsummering av hovedfunn

Ett av studiens hovedfunn er at rektorene som deltok undersøkelsen, tar i bruk ledelsesstrategier og tilnærminger i tilsynssammenheng som kan åpne for muligheter til å påvirke avgjørelsene som foretas i utdanningens «faglige kjerne» (Fevolden og Lillejord, 2005) – læreren i klasseromssystemet. Undersøkelsen peker i retning av at ledelsesstrategier som lederne rettet mot å *dele verdier, læringsfremmende ledelse, samspillsledelse* og å *delta i profesjonelle nettverk*, kan brukes i tilsynssammenheng og muliggjøre at rektor kan påvirke hvordan læreren jobber i klasserommet – et organisatorisk system som er omtalt som langt på vei privatisert og lukket for innsyn (Paulsen 2011).

Et annet hovedfunn er at rektorene i sammenheng med tilsynet inngår i *flere forhold* hvor man lærer av hverandre. Gjennom at det ble etablert samspill og samhandling i læringsforhold; rektor – lærere, rektor – andre rektorer, rektor – fylkesmannen og fylkesmannen – rektor og de ansatte i tilsynssammenheng, kan dette peke i retning av at rektor gjennom å lede slik,

åpner for at tilsyn kan bidra inn mot skolen som lærende organisasjon. I følge Wadel (2014) så er det denne læringen som skaper endringer, og ikke «administrative» beslutninger.

Et tredje funn jeg velger å fremheve spesielt, er at en betydelig del av læringen knyttet til tilsyn ser ut til å ha funnet sted i regionale skoleleder-/skoleeiernettverk hvor man hadde valgt å sette temaer knyttet til felles nasjonalt tilsyn 2014 – 2017 på sakskartet. Her har man delt kunnskap og tatt denne med seg tilbake til egne skoler og kommuner. Dette kan peke i retning av at slike nettverk kan ha sentral funksjon for bruk av tilsyn til læring og utvikling - også før skoler får tilsyn og for skoler som ikke får tilsyn. I undersøkelsen fant jeg at nettverk om hadde satt tilsyn formelt på sakskartet så ut til å gjelde for de tre grunnskolerektorene, men foreløpig ikke for rektoren på den videregående skolen i denne skolelederens formelle skoleledernetttverk.

## **5.2 Mulige implikasjoner for skoleledelse og forslag til videre forskning**

Konklusjonene i denne studien peker i retning av at tilsyn bringer med seg muligheter for å ta i bruk strategier og tilnærminger i en tilsynssammenheng slik at man som leder kan få mulighet til å påvirke læreren i klasseromsystemet. I en tilsynsprosess kan det videre ligge til rette for en lang rekke læringsforhold hvor man lærere av hverandre. I det følgende vil jeg derfor peke på noen implikasjoner dette kan ha for ledelse.

For det første ser rektorene som deltok i studien ut til å søke etter alternative strategier til en klassisk "top down-orientering" (Paulsen 2011). En mulig implikasjon dette har for skoleledelse, er behovet for erfaringsbasert og kanskje teoretisk kunnskap om slike strategier. Det synes også nødvendig å ha kunnskap om teorier om hvordan skolen kan forstås som organisasjon - for eksempel teorien om løst koblete systemer i utdanninginstitusjoner (Weick 1976). Dette gir en mulighet til å se sin egen skole i lys av slik teori, for så finne frem til lederstrategier og tilnærminger, erfaring og forskning viser at kan egne seg.

Lederne inngår i ulike læringsforhold eller tilrettelegger for slike i en tilsynssammenheng, og hvor samspill og samarbeid står sentralt. En implikasjon dette har for ledelse, er at ferdigheter og atferd ser ut til å spille viktig en rolle - for eksempel ved at man fremstår som støttende, rolig og tydelig i lederskapet (Kahn 1990). I følge Kahn (1990) overføres denne væremåten til dem man leder og skaper trygghet og engasjement

For det tredje er det blitt vist til at læringsforholdene blir påvirket av for eksempel forhold knyttet til respekt, anerkjennelse og tillit (Wadel 2002; 2014). En implikasjon for ledelse her er verdiforankringen som kan synes nødvendig hos rektor.

I denne undersøkelsen er det pekt på en del sider ved rektors bruk av tilsyn til læring og utvikling ved skolen. Et forslag til videre forskning ville derfor være å undersøke hvilke andre betingelser som er viktige for å bruke tilsyn til læring og utvikling i skolen. Undersøkelsen har også pekt på at det er etablert flere læringsforhold i tilsynssammenhengen. I denne studien har vi beveget på overflaten av disse. Et forslag til videre forskning er derfor å gå mer inn i disse læringsforholdene.

# Register

Figur 1: Eksempel på forløp i et tilsyn

Tabell 1: Oversikt over anonymiserte deltakere i undersøkelsen og fiktive skolenavn og kommunenavn

# Litteraturliste

- Bjørvik, K. I. (1993). *Arbeids- og lederpsykologi*. (2. utg.). Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag as
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Denzin, N. og Lincoln, Y. S. (red.). (2003). *Strategies of Quality Inquiry*. (2. utg.). California: Sage Publications
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administrative Leadership*, 28 (3), 317-338
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (3. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Kahn, W. (1990) Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692 - 724
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2007). *Rundskriv H-03/07 Nytt kapittel 10 A i kommuneloven - statlig tilsyn med kommunesektoren*. Hentet 26.10.2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-h-0307/id455932/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2014). *Tildelingsbrev 2014 kap. 525 Fylkesmannsembetene*. Hentet 26.10.2015, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/sta/dokumenter/tildelingsbrev\\_14\\_fm.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/sta/dokumenter/tildelingsbrev_14_fm.pdf).
- Kunnskapsdepartementet.(2010). *St.meld. nr. 19 (2009-2010). Tid til læring: Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Embetsoppdraget for 2014*. Hentet 26.10.2015, fra <http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2014/>
- Kunnskapsdepartementet .(2015). *Det elektroniske embetsoppdraget for 2015*. Hentet 26.10.2015, fra <http://embetsoppdrag.fylkesmannen.no/2015/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 26.10.2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/opplæringsloven/id213315/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Langfeldt G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. og Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring og utvikling i skolen* (s. 284 – 301) Oslo: Universitetsforlaget
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: University of Chicago press
- Møller, J. og Ottesen, E. (red.). (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Orton, J. D. og Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled System: A reconceptualization. *Academy of Managements Review*, (15(2), 203-223
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Oslo: BI Norwegian School of Management, Series of Dissertations 4/2008
- Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - «mission impossible»? I J. P. Madsbu, M. Pedersen og K. Gabrielsen (red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 107-123). Vallset: Oplandske bokforlag
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Riksrevisjonen (2014). *Riksrevisjonens administrative rapport nr. 2 2014 Riksrevisjonen undersøkelse av statlig tilsyns virksomhet*. Bergen; Fagbokforlaget AS
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen, Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2009). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Utdanningsdirektoratet. *Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven*. Hentet 26.10.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/Metode-for-tilsyn/>
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. I *Administrative Science Quarterly*, 21, (1), 1-19

Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haselstrandgates gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
esd@nsd.uib.no  
www.med.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Dijana Tiplić  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 21.05.2015

Vår ref: 43093 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43093	<i>Hvordan kan en tilsynsprosess bidra til en lærende organisasjon?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Dijana Tiplić
Student	Kjell-Olaf Richardsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@io.uio.no](mailto:nsd@io.uio.no)  
TRONDHØM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 07. [kjnn.ansvar@het.uin.no](mailto:kjnn.ansvar@het.uin.no)  
TRONDHØM NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [redna@hiv.uin.no](mailto:redna@hiv.uin.no)



## Vedlegg 2 – Temaliste til intervju

### Tema - Rektors erfaringer med tilsyn

#### Stikkord:

- *Oppfatning av tilsyn/forholde seg til tilsyn*
- *Oppfatning om de ulike fasene et tilsyn har. Eksempler?*
- *Erfaringer har du med Fylkesmannen og tilsyn i de forskjellige fasene veiledningen, formøtet, intervjuene. Utnytting av fasene*

### Tema - Tilsyn og påvirkning på skolen

#### Stikkord:

- *Tilsynsprosess og utvikling ved skolen*
- *Tilsynet som et middel. Eksempler på praktiske/konkrete handlinger?*
- *Spor av at tilsyn påvirker målsetninger skolen setter seg. Eksempler?*
- *Tilsynsprosessen og påvirkning av de ansatte – før, under og etter tilsynet*
- *Tilsyn og å opparbeide kompetanse/innsikt hos de ansatte/ lederne. Hvordan? Eksempler?*
- *Bruk av Fylkesmannens rapport. I diskusjon, skifte i rutiner og arbeidsmåter eller annet. Eksempler?*
- *Om rapporten (eller prosessen) blir styrende på noen måte. Eksempler?*
- *Bruk av tilsynsprosess «ut av skolen»(få legitimitet, støtte?) Eksempler?*

### Tema - Rolle, strategi og lederstil

#### Stikkord:

- *Situasjonen er tilsyn på regeletterlevelse – før, under og etter tilsyn (kanskje også før tilsyn er varslet). Hvilken lederstil.*
- *Rektors og skoleledelsens rolle tilsynsprosess. Din rolle? Kan du beskrive?*
- *Rektors kommunikasjon rundt tilsyn. Atmosfæren på skolen knyttet til dette med tilsyn. Rektors påvirkning her.*
- *Skoleeiers rolle. Politikere? De ansattes, elevene/foresattes, Fylkesmannens, medias rolle knyttet til tilsyn*

### Nettverk og læringsforhold utenfor skolen

#### Stikkord:

- *Nettverk rektor deltar i (lærerne?) som kan tenkes å ha tilsyn og regeletterlevelse som tema*

### Vedlegg 3 – Oversikt over koder som er benyttet i analysen av data

<b>Forsknings spørsmål</b>	<b>Kode</b>	<b>Forklaring</b>
<b>Forsknings spørsmål 1:</b>  <i>Hvilke strategier og tilnærminger bruker rektor i en tilsyns-sammenheng?</i>	A1 (deduktiv)	Responsiv strategi <i>felles/delte verdier</i>
	B1 (deduktiv)	Responsiv strategi <i>læringsfremmende ledelse</i>
	Underkategorier: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agendasetter</li> <li>- Ledende profesjonell</li> <li>- Syntetisering av lokal kunnskap/ kunnskapsmegler</li> <li>- Psykologisk trygghet</li> <li>- Mandateier-funksjonen</li> <li>- Initiating av arenaer</li> </ul>	
	C1 (deduktiv)	Responsiv strategi <i>samspillsledelse</i>
<b>Forsknings spørsmål 2:</b>  <i>Hvilke læringsforhold etableres i en tilsyns-sammenheng?</i>	RP1 (induktiv)	<i>Læringsatferd</i> - atferd rettet mot læring
	RP2 (deduktiv)	<i>Læringsforhold</i> - lære av hverandre i rollen vi har - her også: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tillitsforhold</li> <li>- aktelsesforhold</li> <li>- følelsesforhold</li> <li>- motivasjonsforhold</li> </ul>
	RP3 (deduktiv)	<i>Læring i nettverk av sammenkoblede læringsforhold</i>
	RP4 (induktiv)	<i>Kunnskapsorientert ledelse</i> - ledelsen integrerer ledelse og læring i samhandlingsprosesser leder - ledede
	RP5 (induktiv)	<i>Læringsledelse</i> - sette medarbeidere i stand til å gjøre noe han eller hun ikke var i stand til fra før
	RP6 (deduktiv)	<i>Etablere relasjoner til organisasjonens omgivelser</i>

## Vedlegg 4 – Eksempler på dataanalyse

### Rektor A sier her:

(Å forstå tilsynet som et middel. Eksempler møter på skolen der tilsynet hvilket materiale som skal sendes inn og snakker med kollegaene)

Umiddelbart etter informasjonen om fellesnasjonalt tilsyn 2014 - 2017 og med alt det materialet som lå med der, så var det helt naturlig for meg å ta fram det i mitt ledermøte å si: «Dette er hva skoleeier nasjonalt nå er interessert i å vite noe om på skolenivå og på skoleeiernivå». Og det betyr at her er det områder som er identifisert som viktige og - ikke nødvendigvis at det er sånn eksplisitt at det er dårlig, men at det er viktig å ha god kvalitet, og dermed være fokusert på forbedring og utvikling. Både i forhold til sluttproduktet, selvsagt mot elevene, men også i forhold til prosessen, i forhold til struktur, i forhold til liksom hele ledelsespakken som ligger til det. (A1, (C1) RP1, RP2 (også + tillit, aktelse, motivasjons og følelsesforhold)

### Rektor B sier her:

(Tilsynet og preg på målsetninger)

#### Ja. (A1 - Felles verdier og verdibasert ledelse, delte verdier )

(Tilsynsprosessen påvirker de ansatte? Før, under, etter tilsynet – påvirker det de ansatte eller er det andre ting?)

Det påvirker kanskje i særlig grad de som er involvert i tilsynet - de som skal svare på spørreskjemaer og bli intervjuet. Bevisstheten øker jo voldsomt. Og vi har snakket en del om profesjonalitet tidligere. Lærere har en tendens til å ha nesa si godt nede i klasserommet. I praksis; Jeg har ikke tid til å snakke om det og det, for du skjønner jeg skal undervise. Men også å sette sin læring inn i en større sammenheng; hvorfor gjør jeg det jeg gjør? Hva er det som setter rammene for meg? Hvem er det som bryr seg med det jeg gjør? (Hvorfor det?) Nei, på grunn... altså... jeg tror ikke akkurat at lærere forstår at de er bundet opp av et lovverk. De er ikke vant til å bli holdt til ansvar for noen ting, for det er det jo rektor som er. Det er jo en av mine kjepphester for tiden. Jeg vil ansvarliggjøre lærerne. (A1/Felles verdier og verdibasert ledelse) Bevisstheten i forhold til alt det der, å kunne se seg selv i et litt større lys da, den øker jo voldsomt gjennom et tilsyn. (A1 Felles verdier og verdibasert ledelse, delte verdier og B1 Læringsfremmende ledelse – Trekke læreren ut av det lukkede klasserommet og ledende profesjonell og mandateier funksjonen) RP1, RP2 – Vi lærer av hverandre i rollen vi har (fellesarbeid med spørreskjemaet, Fylkesmannen-ansatt)

### Rektor C sier her:

(Ligger det i denne konkretiseringen – er det sånn at der ligger noen styringssignaler... i denne konkretiseringen?)

Ja... Hvordan ser du på det?)

Jeg ser på det som et verktøy i min styring videre når jeg... Noe av det første jeg sa til personalet på den skolen jeg fikk jobb på i fjor, det var jo at «mine forventninger til dere må gå innenfor rammene av fellesnasjonalt tilsyn – altså det jeg skal stå ansvarlig for overfor deres daglige arbeidsoppgaver i klasserommet – det er innafor for her, så jeg må sørge for at dere forholder dere til rammeverket. Det er ikke for at jeg ikke har tillit eller tror at det ikke fungerer som dere gjør hvis dere skulle gjort som dere ville, men vi kan ikke gjøre som vi vil.» Det gir jo meg som rektor noen styringsverktøy over mitt personale. Mm... (A1, (C1) – mandateier-funksjonen) RP1, RP2

Bringer det noe nytt? Er det sånn at man for tilført ny innsikt? Eller er det sånn at man kan hende bare blir m i n n e t litt om ting i en sånn prosess?

Man blir minnet om ting som man nok egentlig vet, men man får inn det perspektivet av at det er veldig viktig å ha kontroll på forvaltningen også i hverdagen. At man ikke skal... man kan ikke løfte opp problemstillingen når vi får avvik, liksom (A1 veridbaert ledelse) Vi kan ikke jobbe bare med 9A når den mammaen og pappaen ringer som har det helt forferdelig. Nei. Viktigheten av system-jobbing lærer vi mye om.

Hvem er «vi»?

Alle sammen. Ja. Det er klart at som rektor så har jeg utfordringen med å klare å forankre ting i personalgruppa. RP2, RP5 Og det gjelder alle ting. Ikke bare det som kommer på tilsyn. (A1 – Verdibasert ledelse)

Rektor D

*Dette ga jo meg som leder her også mulighet til å bli veldig oppdatert på hvor er vi egentlig nå? Altså, du får en status, du blir prøvd. Samtidig så er det jo sånn at du får et nytt formøte, og der la jeg jo vekt på at jeg ønsket, dersom det var mulig, å ha hele personalet tilstede. (B1 - etablere arenaer) RP1, RP4*

**Det er jo rett og slett fordi at det er jo ikke rektor som er opp til eksamen og skal finne fram de rette papira og se best mulig ut og forsøke å få ri av stormen. Dette er jo rett og slett Z skole som skal opp litt til eksamen i forhold til hvordan vi jobber i forhold til helt sentrale områder**

**Og så det da viktig - at jeg tror... det er jeg ganske sikker på - altså vi har store utfordringer i forhold til kunnskap om regelverk og i forhold til evne til regeletterlevelse i skolen. (A1, B1 initiere læringsarenaer) RP1, RP5**

*Jeg har jo den filosofien at når jeg ser hva det på en måte er som utfordrer oss mest i forhold til å få til nødvendige eller ønskelige endringer, så er det jo at vi veldig ofte henger oss opp i tradisjonen. Altså en hver skole har en sånn tradisjon - sånn gjør vi det her. Av og til kan det også føre til en mer behagelig situasjon for noen - altså man kan lene seg litt tilbake fordi at man har funnet mønsteret og avklaringer og noen slags fredslutninger mellom partene for å få ting til å rusle og gå. Men derfor også er det viktig å få og å bruke den muligheten til at alle kan lære hva myndighetene egentlig ønsker og krever av oss. (A1, Delte verdier, B1, artikulere forventninger til hva som skal leves og innfris) RP1, RP2, RP5*

Altså når nasjonen har bestemt seg for at nå skal vi ta for oss dette med vurdering, spesialundervisning - alle de tingene der, og vi skal se på hvordan man driver skolebasert vurdering, så er det fordi at man har bestemt seg for at dette er viktige temaer. Jeg går ut i fra at det har en plan, at det er helt sentralt i opplæringa. Da er det ikke minst viktig at du bruker tilsynet for de mulighetene til at hele organisasjonen lærer om det. Ikke bare de som skal opp til eksamen, fordi at de skal delta i et intervju, men alle, tenker jeg. Og derfor så har vi jo gått ut av årets utviklingsplan, sånn sett. Altså, vi har våre fem satsningsområder hvor vi forlater ikke de ved å gå dypere inn i dette tilsynet, men utviklingsplanen får en annen profil fordi at vi må bruke tilsynet til å lære. Det mener jeg vi har gjort. Det skjedde endringer nemlig. Og det er jo det som er noe av det viktigste ved et tilsyn. (A1, B1 - agendasetting) RP1, RP5

--

**Jeg er ikke så redd for kontrollbegrepet heller, jeg. Altså et tilsyn fra Fylkesmannen, det skal også være en kontroll. - Fordi at jeg har innimellom, i de mørke stundene da en synes at for mye er liksom overlatt til kommunen igjen (A1, Felles verdier, B1 - agendasetting) RP6**

I dag så må du orientere deg i en helt annen virkelighet hvor kommunene skal finne sin løsning på kompliserte ting innafør altså en mer krevende også økonomisk virkelighet faktisk. Og det betyr at risikoen på det - det ser dere hos Fylkesmannen, det blir forskjell mellom kommunene. Det er nødt til å bli det. Og det er på en måte ønsket, men dere skal jo ivareta at kommunene oppfører seg sånn at vi er iallfall der at det er en forsvarlig skoledrift, da. Og det kan være vanskelig og krevende å kommunisere inn i en kommune (A1, Felles verdier og B1 agendasetting)

Tilsyn - bidrag til spissing og forankring...

Ja! Bidrar helt klar med en bevisstgjøring. Fordi at hvorvidt alle i vårt personale har hatt en nært og tett forhold til liksom begrepet *vurdering for læring* og *undervisvurdering* og sånn - jeg kan ikke garantere det at de hadde det på forhånd. Det betyr ikke at det ikke drev med det, hvis du skjønner? Men nå har iallfall alle et veldig bevisst og nært forhold til det der. Og ønsker å praktisere. (A1 - Felles verdier og verdibasert ledelse) RP5

## Vedlegg 5 – Kvittering for bestilling av innsyn

Bokmål | Nynorsk | Sámeigiella | English



### OFFENTLIG ELEKTRONISK POSTJOURNAL

En tjeneste fra Konjunktural- og moderniseringsdepartementet

#### Kvittering for bestilling av innsyn

Bestillingen er sendt de ansvarlige virksomheter.

<b>Navn:</b>	Kjell-Olaf Richardsen
<b>Organisasjon/bedrift:</b>	Masterstudent ILS Univeristet i Oslo
<b>Telefon:</b>	41240206
<b>E-post:</b>	kjrichar@online.no
<b>Forsendelsesmåte:</b>	E-post
<b>Bestillingsdato:</b>	Tue Sep 29 16:17:57 CEST 2015

Du bestilte følgende dokumenter:

Sakstittel	Dokumenttittel	Saksnummer	Dokumentnummer	Virksomhet	Dokumentdato	Avsender/mottaker	Unntaksgrunnlag dokument
2014 - kommune - Felles nasjonalt tilsyn 2014 - 2017 - Skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen og skolebasert vurdering	Tilbakemelding på tilsynsrapport	2014/	9		2015-03-30	FRA: TIL: Fylkesmannen i	
2015 - kommune - felles nasjonalt tilsyn 2014 - 2017 - skolens arbeid med elevenes utbytte og skolebasert vurdering	Tilsvar på foreløpig tilsynsrapport	2015/	5		2015-06-29	FRA: TIL: Fylkesmannen	

## Vedlegg 6 – Tilbakemelding fra Flatåm kommune

**VIRKSOMHET UNDERVISNING OG  
SFO**

Vår ref.:  
Arkiv:  
Deres ref.:  
Dato: 30.03.2015

Fylkesmannen

**MOTTATT**

**31 MARS 2015**

Fylkesmannen

### **FELLES NASJONALT TILSYN ETTER OPPLÆRINGSLOVEN - SKOLENS ARBEID MED ELEVENES UTBYTTE AV OPPLÆRINGEN OG SKOLEBASERT VURDERING**

#### **TILBAKEMELDING FRA**

Det vises til deres ref 2014, datert 22.12.2014.

Flatåm kommune – Flatåm skole ble i tilsynsrapporten gitt frist til 1. april 2015 for å rette opp de forholdene som fremkommer av rapporten.

Tilsynsrapporten konkluderer med at Flatåm skole ikke oppfyller kravene i opplæringsloven til individuell undervisningsvurdering for å øke elevenes læringsutbytte.

Etter Fylkesmannens vurderinger har Flatåm skole en god og tydelig rutine knyttet til individuell undervisningsvurdering i fag både når det gjelder organisering og innhold i undervisningsvurderingen og til halvårsvurdering i fag for alle elevene. Rutinen, slik den foreligger, videreføres.

Rapporten viser til at det er store variasjoner i hvorvidt rutinen følges opp av alle lærere og i alle fagområder. Av den grunn har det lokale pedagogiske utviklingsarbeidet fra nyttår og ut mars måned hatt «Vurdering for læring» som overskrift med tanke på å bidra til at rutinen blir implementert i alle fag, også i kunst & håndverk som fikk særskilt oppmerksomhet i tilsynsrapporten.

Skolens plangruppe og ressurslærer i lesing har bistått ledelsen i tilretteleggingen av utviklingsarbeidet. Ressurslæreren tar for tiden videreutdanning som gir oppdatert kunnskap og ferdighet innen det aktuelle vurderingsfeltet.

Flatåm kommune er av den oppfatning at de forhold som fremkommer av rapporten er rettet opp. Det vises imidlertid til årshjul for skolebasert vurdering skoleåret 2014-2015 for Flatåm kommune – Flatåm skole som er lagt fram i forbindelse med tilsynet. Her vises det til opplæringslovens § 9-1 som sier at hver skole skal ha en forsvarlig ledelse – også pedagogisk. Flatåm kommune er – i henhold til dette årshjulet – i ferd med å gå gjennom ledelsesstruktur og funksjonsstruktur for å se disse i sammenheng ressursmessig. Nødvendige endringer vil bli gjennomført fra neste skoleår for å effektivisere den pedagogiske ledelse gjennom at «mer ledelse» vil bli distribuert nærmere de utøvende pedagogene. Dette vil blant annet komme arbeidet med og ledelsen av «Vurdering for læring» til gode.

Kontoradresse:

Postadresse:

Telefon:  
Dir. tlf:  
www.:

Bankgiro:  
Org.nr:

«Læringsløyfa» ble lagt fram som dokumentasjon i tilsynet. Denne er nå et forpliktende dokument i undervisningsarbeidet ved \_\_\_\_\_ skole. «Læringsløyfa» skal benyttes i forbindelse med det vi kaller en «undervisningsøkt.» En slik økt kan være alt fra en undervisningstime til en undervisningsperiode. Elementene i «Vurdering for læring», som tilsynet etterspør en implementering av, knyttes til arbeidet etter «læringsløyfa.»

\_\_\_\_\_ skole er en 1-10 skole, og det er utarbeidet et noe forskjellig hjelpemateriell til bruk i vurderingsarbeidet.

I barnetrinnet får elevene kunnskapsmål fra årsplanen presentert og kommunisert i alle ukeplaner. I tillegg får elevene et egenvurderingsskjema. Dette skjemaet skal de fylle ut sammen med de foresatte hver uke eller siste dag før avsluttet læreperiode. Eleven selv vurderer sammen med de foresatte hvordan de mener de mestrer ukas mål. Skjemaet skal videre gi informasjon om innenfor hvilke områder elevene kan trene mer for å øke måloppnåelse.

Skjemaene lagres, og denne informasjonen benyttes også til fremovermeldinger og som et grunnlag for halvårsvurderingen sammen med tester og annet kunnskapsgrunnlag. Lærerne får et godt grunnlag for vurdering knyttet mot kunnskapsmål, og elevene blir fra tidlig alder bevisst på egen læring. I halvårsvurderingen blir det gitt tydelighet i forhold til grad av måloppnåelse og hvor eleven må «sette inn støtet» for å bedre sin grad av måloppnåelse. Dette er nå implementert og gjort forpliktende i det daglige arbeidet.

Ungdomstrinnet hadde i utgangspunktet samlet sett kommet noe lenger når det gjelder implementeringen av vurderingsrutinen enn barnetrinnet. Synliggjøring av og kommunikasjon av kompetansemål og delmål dekkes av årsplaner og ukeplaner. «Læringsløyfa» benyttes aktivt og det samme gjør læringsplattformen Pedit der underveisvurdering dokumenteres gjennom både tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

Elevene skal vite hva de vurderes etter. I forkant av vurderingene repeteres alle delmål, og det kommuniseres hva som gir lav, middels og høy måloppnåelse.

Vi mener at aktiv bruk av «læringsløyfa» har som naturlig konsekvens at elevene involveres i vurderingsarbeidet. Når årsplanene presenteres, får elevene komme med innspill til hvordan emnene skal vurderes. Dette vil også være med på å påvirke hvordan det jobbes med de ulike emnene. Egenvurdering har blitt en naturlig del av det daglige arbeidet i fagene og er gitt en egen systematikk i arbeidet i alle fag.

\_\_\_\_\_ kommune – \_\_\_\_\_ skole vil kontinuerlig arbeide for å forbedre og videreutvikle skolens praksis, også innenfor vurderingsfeltet. Tilsynet og etterarbeidet etter dette har gitt skolen viktige impulser og har vært et godt grunnlag for utviklende pedagogiske refleksjoner. Vi mener at de forhold som fremkommer av tilsynsrapporten, datert 22.12.2014, er rettet opp.

For \_\_\_\_\_ kommune

Med hilsen

Virksomhetsleder

## Vedlegg 7 – Tilsvaer på foreløpig tilsynsrapport – Neshøgda kommune

Fra: .

Dato: 29.06.2015 15:20:56

Til: \*

Tittel: Tilsvaer på foreløpig tilsynsrapport - Felles nasjonalt tilsyn etter opplæringsloven - skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen og skolebasert vurdering

---

Fylkesmannen

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato:

29.06.2015

### **Tilsvaer på foreløpig tilsynsrapport - Felles nasjonalt tilsyn etter opplæringsloven - skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen og skolebasert vurdering**

Viser til mottatt rapport fra tilsyn og tilbakemeldingsmøte 11.06.15.

kommune ser positivt på tilsynet og er på generelt godt fornøyd med forarbeid, gjennomføring og dialogen i etterkant. Tilsynet har vært en god og nyttig erfaring for de involverte, samtidig som det er med på å skjerpe skolens arbeid for å utvikle god praksis. God læring for alle er visjonen for skolen. Dette har vært et godt bidrag.

Vedlagt ligger dokumentasjon vi mener korrigerer de manglene som rapportene påpeker på ungdomsskole og skole når det gjelder områdene «Skolens arbeid med opplæring av fag» og «Undervisvurdering for å øke elevenes læringsutbytte». I tillegg legger vi ved nyrevidert rutine for vårt arbeid med særskilt språkopplæring. Her legges det ved årskartlegging, plan for organisering og flytskjema. Vi mener dette skal være dekkende for de manglende rapporten peker på.

I forlengelsen av dette arbeidet vil vi i august ta opp tilsynet med alle våre skoler slik at vi sikrer denne praksisen hos alle. På den måten bidrar dette tilsynet til å kvalitetssikre og kompetanseheve hele skolen.

Med hilsen

virksomhetsleder  
Skole

*Dette dokumentet er elektronisk godkjent og trenger ikke underskrift.*

Vedlegg:

Rutine for utarbeidelse av årsplaner i fag

Rutine for utarbeidelse av årsplaner i fag



**Vedlegg:**

Underskriftsskjema for årsplaner i fag  
Underskriftsskjema for årsplaner i fag  
Rutine for egenvurdering og halvårsvurdering  
Plan for organisering § 2-8 skoleåret 15-16 (3)  
Årskartlegging mino  
Flytskjema § 2-8 (2)

**Kopi til:**

Fylkesmannen

**Mottakere:**

Fylkesmannen

**ArkivReferanse:**

*Vi gjør for ordens skyld oppmerksom på at all inngående og utgående e-post blir vurdert for ev. journalføring i kommunens sak-arkivsystem.*