

Kvalitet for læring eller kvalitet for styring?

En beskrivelse av kvalitetsvurderingsarbeidet i videregående skole
sett gjennom læreres og lederes øyne

Nina Martinus

Veileder

Gjert Langfeldt

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2012

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

”Naturligvis er det bare én stemning som kan bringe en lærer til å beholde den rette blanding av humor og bestemthet overfor sine elever, gjennom år etter år. Det er bare én ting som kan muliggjøre det: Nemlig at han går til sitt arbeid i klassen med glede.”

Jens Bjørnebo (1961-1962)

Forord

Denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har blitt til som et resultat av dette studiet i skoleledelse kombinert med egne erfaringer innen forskningsfeltet.

Høsten 2003 forlot jeg egen virksomhet til fordel for læreryrket i videregående skole. Hvorfor tok jeg dette valget? Det var ikke ut fra idealisme om at læreryrket er et av samfunnets viktigste yrker. Det var ikke fordi jeg hadde et spesielt budskap til ungdommen. Det var heller ikke fordi jeg var opptatt av inntekt og sosial status eller trygghet.

Det var gleden. Gleden ved å få andre engasjert, ved å kunne formidle, dele, lytte og selv lære. Gleden ved å få oppleve mestringsøyeblikk når elevene oppdager noe nytt, og som gir mening. Men det er ikke bare i fellesskapet og samspillet med elevene jeg finner glede i arbeidet mitt, men også i samspillet med kollegaer. Gleden av å være en del av et team som i fellesskap reflekterer over undervisningen og sammen tenker ut kreative nye løsninger og undervisningsmetoder for å forbedre elevenes læring. Denne gleden tror jeg mange lærere opplever.

Takk til Gjert Langfeldt som med sin kunnskap, innsikt og tålmodighet har veiledet meg og gitt meg verdifulle innspill i prosessen.

Takk til nærmeste familien for uvurderlig støtte og oppmuntring.

Stavanger 29.11.12

Nina Martinus

Sammendrag

Nyere forskning viser at mye av det som velmenende politikere og ledere gjør i skoleutviklingens ånd, aldri når inn til utdanningens kjerne, det når ikke engang fram til klasserommet og enda mindre inn i klasserommet. Hovedkonklusjonen i evalueringen av kunnskapsløftet, *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (2012) er at staten har tatt sterkere grep om skolene de siste årene – stikk i strid med alle intensjoner og mål med reformen. Årsaken er at sentrale politikere har grepet inn overfor skolene med stadig nye aktivitets- og tiltakskrav.

Denne studien beskriver en fylkeskommunes arbeid med kvalitetsvurderingssystemet for videregående opplæring i fylket. Studien har fokus på skoleeiers bruk av kvalitetsverktøy og hvordan verktøyet er implementert og brukes i de videregående skolene. Det rettes særlig fokus på læreres og skolelederens kvalitetsforståelse i systemet. Studien forsøker å gi svar på følgende forskningsspørsmål:

1) Hvilke tema er det skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen? 2) Hvordan brukes kvalitetsmålinger? 3) Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede hos lærere og elever?

Det empiriske grunnlaget som benyttes i denne studien er hentet fra styringssystemet og nettportalen PULS og består av data fra Elevundersøkelsen, Personalundersøkelsen, VIGO, Extens, SATS, KOSTRA og leveårsundersøkelsen til SSB. Målet med studien er å få kunnskap om faktorer som har betydning for lærerens rolle og forholdet mellom lærer, elev og innhold og hvilken betydning disse forholdene har for kvalitetsutviklingen i skolen. Fokus har ikke vært rettet mot å måle skolenes resultater eller elevenes resultater. Denne analysen handler om å kartlegge hvordan kvalitetsvurderingssystemet oppleves, hvordan det brukes og hvilken nytte det har, slik det fremkommer hos lærere, på skolene og på det lokale fylkesplan. Fokus rettes mot skolen som lærende organisasjon ved at det redegjøres for teori innen forskningsfeltet med utgangspunkt i teoretikere som Peter Senge (2004) Knut Roald (2010), Richard Elmore (2012) med flere. Hvilken styringsdiskurs dominerer kvalitetsarbeidet i skolen i dag? Er det kvalitet for læring eller kvalitet for styring? Hvordan skal skolen kunne være autonom og nytenkende samtidig som den styres mer og mer? Oppgaven konkluderer blant annet med at dersom vi vil lykkes med kvalitetsarbeidet i skolen, må det skapes bedre koblinger mellom politikuttforming, skoleforskning og undervisningens kjerne.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	7
1.1	STUDIENS BAKGRUNN.....	7
1.2	AKTUALITET	10
1.3	PROBLEMSTILLING.....	11
1.4	OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2	TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SKOLEN OG SAMFUNNET	13
2.1	INNLEDNING.....	13
2.2	KVALITETSUTVIKLING FOR STYRING.....	13
2.2.1	<i>PISA og nasjonale prøver.....</i>	15
2.3	KJENNETEGN VED SKOLEN SOM ORGANISASJON.....	17
2.3.1	<i>Skolen som profesjonelt byråkrati.....</i>	20
2.4	KVALITETSUTVIKLING FOR LÆRING	20
2.4.1	<i>En lærende skole.....</i>	21
2.4.2	<i>Peter Senge om kunsten å utvikle en lærende organisasjon.....</i>	22
2.4.3	<i>Systemtenking i skolen.....</i>	25
2.5	Å SAMLES OM UNDERVISNINGENS KJERNE.....	28
2.6	KVALITET FOR STYRING ELLER KVALITET FOR LÆRING	30
3	ET STYRINGSVERKTØY I PRAKSIS	32
3.1	INNLEDNING.....	32
3.1.1	<i>Oppgavens begrensning.....</i>	32
3.2	EN JUNGEL AV VURDERINGER – TIL BRUK FOR HVEM?	33
3.3	PULS – ET STYRINGSVERKTØY FOR KVALITET	34
3.4	EN PRIVAT AKTØR I OFFENTLIG SEKTOR.....	34
3.5	VERKTØYETS STRUKTUR	35
3.5.1	<i>Underportaler i PULS.....</i>	37
3.6	PERSONALUNDERSØKELSEN.....	37
3.7	SKOLEEIERES BEGRUNNELSE AV KVALITETSKJENNETEGN	39
3.7.1	<i>Eksempler på kvalitetskjennetegn.....</i>	40
3.8	FYLKESKOMMUNALE STYRINGSOMRÅDER FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	42
3.8.1	<i>Fylkesnivå.....</i>	42
3.8.2	<i>Skolenivå.....</i>	44
4	METODE	44

4.1	INNLEDNING	44
4.2	SEKUNDÆRDATA OG METODISK TILNÆRMING	44
4.3	VALG AV FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	45
4.4	KVANTITATIVE DATA BASERT PÅ KVALITATIVE FENOMEN	45
4.5	SPØRREUNDERSØKELSE SOM MÅLEINSTRUMENT.....	46
4.6	BESKRIVELSER AV UTVALGET	47
4.7	HVORDAN TOLKE DATA I PULS	47
4.7.1	ORDINALE VARIABLER.....	48
4.7.2	FARGEKODESYSTEM	48
4.7.3	KART	49
4.8	METODISKE UKLARHETER.....	50
4.8.1	SYSTEMATISK SKJEVT FRAFALL.....	50
4.8.2	STANDARDVVIK.....	51
4.8.3	HVEM HAR SVART - EGENTLIG?	51
4.8.4	OPPGAVENS VALIDITET	52
4.8.5	<i>Objektivitet og undersøkelseeffekt.....</i>	<i>52</i>
4.8.6	HVORDAN FASTSETTES STYRINGSOMRÅDENE?.....	53
4.8.7	LÆRINGSMILJØ - INDIKATORER FRA PERSONALUNDERSØKELSEN?	54
4.8.8	STYRINGSOMRÅDENES KVALITETSKJENNETEGN – HVORDAN FASTSETTES DE?	55
5	PRESENTASJON AV FUNN 56	
5.1	INNLEDNING	56
5.2	HVA SVARER LÆRERNE PÅ SPØRSMÅL OM KVALITETSSYSTEMET?.....	58
5.3	SKOLEEIERES VALG AV SPØRSMÅL I PERSONALUNDERSØKELSEN	64
5.4	PRESENTASJON AV INDIKATORENE LÆRINGSTRYKK – VIST SOM KART	65
5.5	LÆRERNES SVAR PÅ DE TRE INDIKATORENE OM ”LÆRINGSTRYKK ”	66
6	AVSLUTTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON 69	
6.1	INNLEDNING.....	69
6.2	OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	69
6.3	TAR SKOLEEIER INITIATIV I Å FORME TENKING OM KVALITET BÅDE HOS SEG SELV OG HOS LÆRERNE?	70
6.4	VISER LÆRERNE MOTSTAND MOT MÅLING OG LIKEGYLDIGHET MOT RESULTATER?.....	71
6.5	HVORDAN BRUKES KVALITETSMÅLINGENE?.....	73
6.5.1	<i>Testmentalitet og resultatfokusering – er det så farlig?.....</i>	<i>74</i>
6.6	HVILKET TEMA MENER SKOLEEIER ER BÆREBJELKEN I KVALITETSUTVIKLINGEN?.....	74
6.6.1	<i>Hvilken kvalitetsdiskurs preger den videregående skolen i fylket?.....</i>	<i>75</i>
6.7	BIDRAR KVALITETSARBEIDET TIL Å SKAPE ARBEIDSGLEDE FOR LÆRERNE OG ELEVENE?	77

7 LITTERATUR 79

VEDLEGG 84

Tabell 1. Samlerapport i PULS	36
Tabell 2: Styringsområder i PULS	37
Tabell 3: Kvalitetskjenntegn, nivå og indikatorer	41
Tabell 4: Fylkeskommunens styringsområder i PULS 2010 til 2012/13	42
Tabell 5: Læringstrykkindikatorene	54
Tabell 6: Læringsmiljø- kvalitetskjenntegn 1.1	55
Tabell 7: Læringsmiljø - kvalitetskjenntegn 1.4	55
Tabell 8: Lærernes bruk samlet sett	58
Tabell 9: lærernes bruk i omfagn	59
Tabell 10: Lærernes nyttegjøring av undersøkelsene	60
Tabell 11: Kunnskapsnivå om bruken	61
Tabell 12: Hvem tolker data	61
Tabell 13: Viktig for hva	62
Tabell 14: Grad av opplæring	64
Figur 15: Kart - læringstrykk hele fylket	65
Tabell 16: Trykk på refleksjon og fornyelse	66
Tabell 17: Trykk på planlegging og vurdering	67
Vedlegg 18: Spørsmål og utsagn fra Personalundersøkelsen	84
Vedlegg 19 Indikatorer til de fire styringsområdene	94
Vedlegg 20: Standard situasjonsbilde – Personalportalen i PULS	96

1 Innledning

Denne studien beskriver en fylkeskommunes arbeid med kvalitetsvurderingssystemet for videregående opplæring i fylket. Studien har fokus på skoleeiers bruk av kvalitetsverktøy og hvordan verktøyet er implementert og brukes i de videregående skolene. Det rettes særlig fokus på læreres og skolelederens kvalitetsforståelse i systemet.

Det empiriske grunnlaget som benyttes i denne studien er hentet fra styringssystemet og nettportalen PULS og består av data fra Elevundersøkelsen, Personalundersøkelsen, VIGO, Extens, SATS, KOSTRA og levekårsundersøkelsen til SSB. Funn fra blant annet ”Personalundersøkelsen” presenteres. Undersøkelsen er en av kvalitetsundersøkelsene som gjennomføres ved alle de videregående skolene i fylket hver år.

Målet med studien er å få kunnskap om faktorer som har betydning for lærerens rolle og forholdet mellom lærer, elev og innhold og hvilken betydning disse forholdene har for kvalitetsutviklingen i skolen. Den anerkjente professoren ved Harvard, Richard Elmore, ble av Newsweek kåret til USAs mest innflytelsesrike pedagog i 2011. Hans forskning viser at mye av det som velmenende politikere og ledere gjør i skoleutviklingens ånd, aldri når inn til utdanningens kjerne, det når ikke engang fram til klasserommet og enda mindre inn i klasserommet (Elmore 2012, s. 226). Så hvorfor skapes alle disse målingene dersom de ikke betyr noe? Hvem er det som har nytte av dem? Hvorfor blir de skapt?

1.1 Studiens bakgrunn

Det nasjonale kvalitetssystemet (NKVS) ble opprettet med St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004). De ti siste årene har fokuset på målbare resultater av elevenes prestasjoner fått stor oppmerksomhet i norsk skoledebatt. Vi har sett en skole i svært stor endring, fra de første nasjonale prøvene i 2004 til dagens kvalitetsvurderingssystem som består av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem og ulike brukerundersøkelser. Innføringen av NKVS ble et skille for norsk skolepolitikk. Høsten 2006 startet innføringen av Kunnskapsløftet og siden 2006 har antall kvalitetsvurderinger økt i antall. Komponentene i kvalitetsvurderingssystemet er Skoleporten, nasjonale prøver, kartleggingsprøver, brukerundersøkelser som Elevundersøkelsen, Personalundersøkelsen/lærerundersøkelsen, undervisningsevaluering, tilsyn og internasjonale prøver som TIMSS, PISA og PIRLS. Mer om dette i kapittel 2.1.

Hensikten med å innføre det nasjonale kvalitetssystemet var fra myndighetenes side å gi skolen et verktøy og resultater som skulle brukes i kvalitetsutviklingsarbeidet. I tillegg ønsket staten et styringsverktøy på kommunalt nivå, fylkesnivå og statlig nivå. I St. meld. nr 30 ”Kultur for læring” slår en fast at et vilkår for god opplæring er skolenes kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet.

I St.meld.nr.31 *Kvalitet i skolen for læring* (2007-2008) påpekes det at det har vært en påtakelig endring i hvordan nasjonale prøver har vært mottatt i skolesektoren fra 2005-2007. ”Skolelederne rapporterer om en klar forbedring av samarbeidet med skoleeierne når det gjelder informasjon om prøvene, gjennomføringen av selve prøvene og bruken av resultatene”. Nå gjennomføres det ikke lenger nasjonale prøver i videregående skoler, kun i grunnskolen, men sitatet viser at endring tar tid og at motstanden mot kvalitetsvurderings-systemet har blitt mindre. Det interessante i denne stortingsmeldingen er påpekingen av at det har skjedd en læring oppover i systemet mellom skoleledere og skoleeiere i forhold til kvalitetsutvikling.

To år senere kan en derimot lese i St.meld.nr.19 *Tid til læring* (2009-2010) at norsk skole preges av reformtretthet. Konklusjonen om reformtretthet er basert på Tidsbruksutvalgets rapport som presenterte 93 ulike forslag til tiltak for at lærerne skal få mer tid til sine kjerneoppgaver dvs. undervisning, vurdering og planlegging av undervisning (desember 2009).¹ Denne meldingen er av betydning fordi den fanger opp den alminnelige lærers situasjon. Dette fokuset på lærernes situasjon viser et skille i kvalitetstenkingen som på den ene siden dreier seg om kvalitetstenking rundt det som angår lærerne og undervisningens kjerne, og på den andre siden dreier seg om kvalitetsmålinger, tester og ansvarsstyring.

Samme år kan en lese i FoU rapport 8/2009 ”*Evaluerings av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*” at mer enn 60% av lærerne i videregående skole hadde en negativ vurdering av NKVS nytteverdi. Ved spørsmål om i hvilken grad resultatene fra Elevundersøkelsen påvirket læringsmiljøet i positiv retning, var det bare 17% av lærerne som mente undersøkelsen hadde påvirket læringsmiljøet i positiv retning i meget stor eller stor grad, og hele 32 % av lærerne oppga at Elevundersøkelsen ikke hadde hatt nevneverdig betydning.

¹ Kunnskapsdepartementet, *Rapport fra tidsbrukutvalget*, Kunnskapsdepartementet, 2009, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf.

Er lærerne virkelig så negative til kvalitetsarbeidet i skolen? I rapporten påpekes det samtidig at det er i ferd med å skje en endring i de videregående skolene: ”en endring hvor kvalitetsvurdering er knyttet til sentrale reformer og tiltak. Usikkerheten ligger i om kvalitetsvurdering vil bli knyttet til NKVS som spesifikt system, eller om at temaet forbindes med andre aspekt ved skolens drift.” (Allerup, et al. 8/2009)

Lærere og ledere ved samtlige videregående skoler i fylket har i år svart på en personalundersøkelse initiert av fylkesadministrasjonen. Personalundersøkelsen er en av komponentene i kvalitetsvurderingssystemet i fylket og har vært brukt siden 2004 på utvalgte skoler. I dag er den obligatorisk for alle skolene. Hva vil resultatene og data fra årets personalundersøkelse vise? Hvordan er kvalitetsforståelsen blant lærerne i dag? Blir kvalitetsvurdering knyttet til NKVS som spesifikt system, eller forbindes den fremdeles med andre aspekt ved skolens drift?

I årets Personalundersøkelsen er det lagt til flere spørsmål vedrørende bruk av data fra de ulike kvalitetsvurderingene. Hovedfunnet i evalueringen av NKVS for Utdanningsdirektoratet i 2009 var at for lærerne fremstår ikke NKVS som noe system. Mener lærerne det samme i dag? Har noe av dette endret seg siden da? Kan jeg bruke denne Personalundersøkelsen til eventuelt å finne tegn på at noe har begynt å skje? I tilfellet hva har skjedd? Hvilken betydning mener læreren at kvalitetsvurderingene har for elevenes læring?

Når alt kommer til alt er det læreren som befinner seg nærmest undervisningens kjerne og som står med ansiktet mot elevene. Det er lærerens viktigste oppgave å huske på at skolen er til for elevene og sørge for at undervisningen fremmer god læring. Hvorfor nyttegjør ikke lærerne seg da av de ulike kvalitetsvurderingene og undersøkelsene til å forbedre egen praksis og elevenes læring? Årsakene kan være flere. En antakelse er at lærerne i videregående opplæring har svært lang erfaring i å bruke karakterer som tilbakemeldingskanal og at oppfølging av karakterresultater er i så stor grad innarbeidet at de står i veien for nye måter å vurdere elevenes resultat på og nye måter å undervise på.

En annen antakelse kan være at lærerne ser på kvalitetsvurderingene og brukerundersøkelsene som instrument for ledelsen og ledelsens dagsorden anses ikke som nyttig for lærernes eget arbeid i møte med elevene. Lærerne klarer ofte ikke å se sammenheng mellom de endringer ledelsen ønsker og det de selv gjør i klasserommet. Roald viser i sin doktoravhandling ”Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar” at skolens kvalitetsdiskurs og det daglige arbeidet i klasserommet ofte kan fungere i to uavhengige

sfærer. Lærerne blir ikke alltid tilstrekkelig trukket med i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av ulike kvalitetsvurderinger. Når de blir trukket med, har ofte kvalitetsdiskusjonene en tendens til å dreie seg om forhold utenom klasserommet fremfor å fokusere på egen praksis. (Roald, (PhD) 2010 s. 133)

Richard Elmore sier det er kun ved å forbedre undervisningens kjerne at kvaliteten på elevenes læring kan forbedres og at denne erkjennelsen må være i sentrum for all kvalitetsutvikling i skolen (Elmore 2012 s. 226). Med undervisningens kjerne menes forholdet mellom lærer, elev og innhold. Mange forskere mener at ledelsen har et overordnet ansvar for elevenes læring og det som foregår innenfor klasserommets fire vegger (Møller 2012). Elmore understreker at ansvaret for undervisningens kjerne er kollektivt. Både lærerne og ledelsen må involvere seg i skolens kjernevirksomhet. Evnen til kollektiv samhandling er avgjørende for kvalitetsutviklingen i skolen og resultatene som produseres.

1.2 Aktualitet

Alle føler seg berettiget til å uttale seg om lærerens rolle. Alle har gått på skole, alle har hatt gode og dårlige lærere. Meningene er mange og temperaturen kan til tider være svært høy. Det er med stor interesse jeg har fulgt den norske skoledebatten både i media og på lærerværelset. Midt i debattens hete befinner læreren seg som det skrives svært mye om, ofte med negativ vinkling. ”Problemet i norsk skole er ikke lite penger eller for få lærere, men mange dårlige lærere” mener BI-professor Leif Helland (Hegdal 2009). Overskrifter som ”Vil sparke dårlige lærere”, ”Lærere får strykkarakter”, ”Norske lærere er for snille”, ”Dårlige lærere ødelegger fremtiden til våre barn” pryder norske aviser. Førstesiden i regionens ledende avis hadde følgende oppslag 10. September 2012: ”Elever trakasseres. 22.000 elever mobbet av læreren” (Risa og Ergo 2012).

Kritikken mot læreren kan være hard og komme fra mange kanter. I en undersøkelse gjennomført av professor Karen Jensen ved Universitetet i Oslo i 2008 får lærerne kritikk for ikke å lese faglitteratur. Undersøkelsen viste at sammenlignet med sykepleiere, ingeniører og revisorer, er lærere de som leser minst faglitteratur (Jensen 2009). De kritiske røstene er mange, forventningene er mange, kravene er mange og ikke minst rådene er mange. Lærerne tar gjerne til motmæle slik denne læreren gjør i en kronikk i bladet Utdanning hvor han tar til orde for hvor viktig det har vært for hans arbeids glede gjennom 39 år å hatt tillit fra elever, foreldre, kollegaer, rektor og politikere og at han har hatt pedagogisk frihet.

”Mangler tillit overtar kontrollen som igjen fordrer mer kontroll, mer rapportering, mer dokumentasjon”. Uten pedagogisk frihet blir læreren sakte, men sikkert en lydig byråkrat. Mer og mer tid må brukes til å teste, dokumentere og rapportere. Til slutt reduseres undervisningen til det som bare lar seg teste, dokumentere og rapportere. Rommet for å utfolde lærerens spesielle begavelse, interesser og lidenskaper, skrumper inn i takt med økningen av antall rapporteringsskjema” (Eidsvåg 2012). Kvalitetsvurderingene ser her ut til å få betydningen kontroll. Til slutt slår han et slag for pedagogisk frihet og lærerens individuelle handlingsrom, men kan læreren alltid få full frihet til å gjøre som han eller hun selv vil? Sett ut fra denne lærerens uttalelser kan en stille spørsmål om hvorvidt det finnes to begreper om kvalitetsutvikling. Er det slik at begrepet enten knyttes til kontroll og ansvarsstyring eller er det knyttet til lokal skoleutvikling og forbedring av undervisningen?

I tillegg til å være en aktuell figur for medias oppmerksomhet, er læreren først og fremst den som befinner seg nærmest undervisningens kjerne. Forskningsfeltet selv har ikke kommet med noen oppskrift på hva som skaper kvalitet i opplæringen (Jøsendal og Langfeldt 2012), men har i den senere tiden rettet økt oppmerksomhet mot lærerens rolle. Richard Elmore beskriver hvor viktig *forholdet* mellom lærer, elev og innhold (undervisningens kjerne) er for all kvalitetsutvikling i skolen (Elmore 2012). I stortingsmelding 2011 ”*Motivasjon – Mestring – Muligheter*” står det at elevene først og fremst møter skolen gjennom læreren.

1.3 Problemstilling

Min påstand er at når kvalitetsutviklingen får som innhold tema som lærerne opplever ligger langt fra undervisningens kjerne, kan en regne med motstand mot måling og likegyldighet i forhold til resultater.

Det studien vil ha fokus på er kvalitetsforståelsen i systemet. Studien antar at læreres kvalitetsforståelse kan endres, og at det er arbeidsgiver som har initiativ i å forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne. Ut fra slike overordnede antakelser velger jeg å avgrense oppgaven ved å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke tema er det skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?
2. Hvordan brukes kvalitetsmålinger?
3. Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede hos lærere og elever?

1.4 Oppgavens oppbygging

Det første kapitlet består av innledning, redegjørelse for valg av tema, oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen. Videre består oppgaven av fem påfølgende kapitler.

For å belyse forsknings spørsmålet er teoriutviklingen strukturert omkring to hovedbegrep som er de to kvalitetsdiskursene, kvalitet for styring og kvalitet for læring.

I kapittel 2 beskrives først et historisk bakteppe om innføringen av mål- og resultatstyring i norsk skole og kvalitetsstyringens plass i skolen før den teoretiske tilnærming beveger seg over til hva som kjennetegner en lærende skole. Kapitlet bygger blant annet på Senges (1991,2006) teori om den lærende organisasjonen og systemisk tenking, Knut Roalds (2010) teori om kollektive læringsprosesser og produktiv samhandling samt systemisk tenking.

I kapittel 3 presenteres fylkeskommunens verktøy for styring av kvalitet (PULS). Kapitlet beskriver styringsverktøyets formål, oppbygging og involverte aktører. Videre presenteres de styringsområder som er vedtatt for videregående opplæring i fylket samt skoleeiers valg av kvalitetskjenner og tiltak. Til slutt presenteres en beskrivelse av Personalundersøkelsen som eksempel på en kvalitetsvurdering som gjennomføres ved samtlige videregående skoler i fylket.

I kapittel fire beskrives og begrunnes oppgavens metodevalg. Den metodiske tilnærmingen er pragmatisk og er bestemt ut fra oppgavens problemstilling, fokus og tema, tidsbegrensning og omfang.

I kapittel 5 presenteres læreres og skolelederes svar på utvalgte indikatorer i Personalundersøkelsen 2011/12. Indikatorene som er valgt ut dreier seg om lærernes holdning til kvalitetsvurderingene og hvorvidt de bruker informasjonen fra kvalitetsvurderingene og kvalitetssystemet til å forbedre elevenes læring. Kapitlet retter også fokus på de valg skoleeier har foretatt i form av valg av indikatorer

I kapittel 6 trekkes trådene sammen. Studiens funn er forsøkt satt inn i en større empirisk kontekst og vil samlet sett gi en oversikt over kvalitetsforståelsen i systemet med fokus på lærere, ledere og skoleeier.

2 Teoretiske perspektiv på skolen og samfunnet

2.1 Innledning

Skolen kan bli stilt til ansvar for nesten hva som helst. Det kommer helt an på hva som skjer i politikken og hva samfunnet ellers er opptatt av. Noen ganger dreier det seg om mobbing, andre ganger kan det dreie seg om elevenes dannelse, gutters dalende interesse for skolen, fluorpusing eller svømmeopplæring. Skolen blir målt på i hvilken grad den klarer å stå til rette i forhold til de forventningene politikerne og samfunnet rundt til en hver tid har.

Forventningene kan som sagt dreie seg om nesten hva som helst. Et eksempel er PISA og forventningen om at norske elever skal prestere bedre og bedre for hver gang de måles.

For å sikre kvaliteten på elevenes læring i klasserommet, kan en åpnere refleksjonsdiskurs innad i skolen være veien å gå. Større grad av kollektive reflekteringsprosesser kan vise seg å være nødvendige for å kunne få til de virkelige endringene. Flere forskere og teoretikere innen skoleforskning påpeker hvor viktig fellekapsbaserte kunnskapsbyggingsprosesser er for kvalitetsarbeidet i skolen. I forskningsprosjektet ”*Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleigar*” (Roald 2010) påpekes det at det er først gjennom ”*kollektiv bearbeiding blir data til kunnskap som er relevant for de utfordringene den enkelte skole står overfor*”.

Innføringen av kvalitetsvurderingssystemet i norsk skole er et av skolesektorens største paradigmeskifter i nyere historie. Jeg velger derfor å beskrive bakgrunnen for dagens mål- og ansvarsstyringsdiskurs innen norsk skolesektor før jeg går nærmere inn på nyere teori innen forskningsfeltet.

2.2 Kvalitetsutvikling for styring

Grunnen til at ansvarsstyring ble lansert som løsning var behovet for å forstå hva som skjer i klasserommet. Målstyring innen offentlig sektor er ikke noe nytt fenomen i Norge. Målstyring som styringsstrategi for utdanningssektoren ble gjort gjeldende gjennom St.meld. nr 37, ”*Om organisering og styring i utdanningssektoren*” (1990-91). Selv om både lærere og skoleledere var skeptiske til målstyring, arbeidet staten aktivt med å etablere målstyring og virksomhetsplanlegging som sentrale styringsdokument. Virksomhetsplanlegging kan sies å være 90-tallets målstyring. Virksomhetsplanleggingen ble utformet slik at innenfor de generelle direktiver staten hadde gitt, skulle hver skole lage sin visjon. Visjonen skulle så brytes ned til tiltaksplaner med definerte arbeidsmål koblet mot skolens budsjett (Langfeldt,

2008). Rektorene fikk med andre ord økt press på måloppnåelse og det ble utover på 90-tallet forventet at skolelederen skulle ta på seg de lederoppgaver utviklingen førte med seg.

Norske kommuner påla skolene flere og flere oppgaver utover i 90-årene som f.eks ansvar for HMS-arbeid og ENØK- tiltak og ”alt” skulle ISO-sertifiseres. OECD evalueringen i 1989, stortingsmeldinger de påfølgende årene, og stortingskomiteers innstillinger hadde alle det til felles at de stilte vesentlige spørsmål om betingelser for at målstyring kunne fungere. Dette inkluderte blant annet hvilke av skolenes arbeidsmål som skulle måles. Denne sterke diskusjonen må ses på bakgrunn av at det ble innført sterkere desentralisering. Større frihet innenfor gjeldende lov- og avtaleverk forutsetter mer vekt på resultatvurdering. Den første stortingsmeldingen som introduserte begrepet kvalitet og at kvalitet kan beskrives, måles og sikres gjennom nasjonale vurderinger var St.meld.nr 47, ”Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem” (1995-96). Nå ble skolevurdering forskriftsfestet: ”skolene skal jevnlig vurdere i kva grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa frå skolens side hjelper til med å nå dei nasjonale måla for grunnskolen”. Året etter kom rapporten fra Moe-utvalget hvor kvalitetsbegrepet langt på vei deles inn i strukturprosess og resultat kvalitet (G.Langfeldt 2008. ibid). Denne kvalitetsinndelingen ble videreført i Kvalitetsutvalgets innstilling ”Førsteklasses fra første klasse” (NOU 2003:10).

Kvalitetsbegrepet ble nå knyttet til ISO-tenking (dvs. generelle standarder for kvalitet), ved at det skilles mellom tre ulike kvalitetsaspekt: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet. Stadig mer kunnskapsdrevet samfunn ga (og gir) skolen nye utfordringer. Et utdanningspolitisk systemskifte ”tvang” seg fram for å møte de nye utfordringene.

St.meld. nr.30, ”Kultur for læring” (2003-2004) ble lanseringen av dette systemskiftet. Reformen fikk navnet *Kunnskapsløftet*. Utdanningsministeren beskrev den nye statlige styringen på følgende måte (UFD 2002:1): ”Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål”. I St.meld.nr.30, står det videre: *Den enkelte skoles evne til å reflektere over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres lokalt, er de rette for virksomheten, blir avgjørende innenfor denne styringsmodellen*. Denne desentraliseringen og nye måldokumenter omfatter både verdigrunnlag og formålsrasjonalitet gjennom mål for resultatvurdering (Langfeldt 2008). I tillegg fikk reformen en ny dimensjon. Det ble nå lagt vekt på målstyringens midler som innebar systematisk bruk av elevenes resultater. Dette var

det stor politisk enighet om. Forskere og skolefolk karakteriserer dette veiskillet som et resultat av ”*det store PISA-sjokket*”

2.2.1 PISA og nasjonale prøver

Ved innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble ”accountability” satt ut i praksis også i Norge. Vi bruker flere norske betegnelse for å beskrive ”accountability”.

Resultatstyring, ansvarsstyring og transparens (samsvar mellom ansvar og forventning) for å beskrive dette perspektivet. Ansvarsstyringen har forsterket den hierarkiske relasjon mellom stat, skole og offentlighet om gjennomslag og legitimitet (G.Langfeldt 2008). Jeg har satt disse hierarkiske relasjonene inn i en enkel tabell for å illustrere dette poenget.

Kunnskaps- og utdanningsdirektoratet	Fylkesmann	Skoleeier (kommune og fylkeskommune)	Skolen
Design av styringssystemer	Kontroll av kvalitetsvurderingssystemene i praksis	Ansvar for : kvaliteten i skolen gjennom systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok	Ansvar for sine interne kvaliteter: Strukturegenskaper Prosesser og Resultat

Tabellen er en forenklet oversikt over hvem som har ansvar for hva og hvem som står til ansvar for hvem. Fylkesmannen står til ansvar overfor departementet, skoleeier står til ansvar overfor fylkesmann, skolen står til ansvar overfor skoleeier. Drar vi dette videre ned i skolens organisasjon, kan vi si at læreren står til ansvar overfor skoleleder mens elevene står til ansvar overfor seg selv. Det eneste måten læreren kan prøve å stille elevene til ansvar på, er ved hjelp av de to mekanismene: fagkarakterer og ordenskarakterer.

For mange andre europeiske og angloamerikanske land har ansvarsstyring i stor grad også bestått av måling av resultater. Tester for sammenligning av skolers kvalitet har lenge vært i bruk. I Norge ble denne form for testing gjeninnført i 2000.²

² På 1960-tallet eksisterte det en slik testkultur i norsk skole. Denne testkulturen forsvant utover 70 tallet da norsk skole var predeget av ”Theory of the Common Good – til fellesskapets beste”. Et resultat av 68-generasjonen.

OECD (Organisation for Economic Co-ordination and Development) er en organisasjon som omfatter 27 av de land som har den mest utviklede økonomien i verden. OECD er en sterk aktør innen utdanningsfeltet med den mest kjente merkevaren PISA (The programme for International Student Assessment). Testen kartlegger kompetansen hos 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. Første PISA-test i 2000 hadde fokus på lesing, i 2003 var fokus matematikk og 2006 på naturfag.³ Norske elever gjorde det svært dårlig og dette medførte at etter PISA-2000 skjedde det en forskyvning i norsk utdanningspolitikk. Man fikk en tverrpolitisk enighet om å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem basert på nasjonale prøver selv om motstanden var stor innen praksisfeltet. Norske skoleledere og lærere så seg ikke tjent med å skulle innføre et kvalitetsvurderingssystem hvor hovedformålet var å sammenligne skolene, men i 2003 ble nasjonale prøver innført i Norge og har siden vært gjennomført årlig i grunnskolen. Dette ble et dramatisk skille for norsk skolepolitikk. Ansvarsstyring var nå et faktisk styringsverktøy innen skolesektoren.

Målstyring og ansvarsstyring er blitt en viktig del av norsk skolevurdering. Ved å akseptere at norske skoler skal delta i PISA, har vi også anerkjent innflytelse til internasjonal påvirkning av vår egen skoleutvikling som hverken skoleledere og lærere kan forholde seg nøytral til. L. S. Isaksen foretok et casestudium av fire norske barneskoler som ble rangert blant de ti dårligste i landet etter første gjennomføring av de nasjonale prøvene i 2003. Studien viser hvordan skoler med sterke organisasjoner (kompetent ledelse?) klarer å gjøre nytte av resultatene, mens rangeringen virket negativt forsterkende på svake skoleorganisasjoner (inkompetent ledelse?) For eksempel tok en skole tak i resultatet, satte i gang en snuoperasjon og ble den beste skolen innen kommunen i 2005, en annen skole aksepterte at ”slik er det bare” og forble like dårlig. Jo sterkere resultatstyring, jo viktigere blir det å etablere tolkningsfelleskap på skolen.

Selve innføringen av NKVS og den nye reformen skjedde i rekordfart sett i et skolehistorisk perspektiv. Det tok faktisk ikke mer enn to måneder å få gjennomslag for kvalitetsvurderingssystemet på Stortinget. Dette var mulig fordi innstillingen om å innføre systemet ikke ble tatt opp som egen sak i Stortinget, men ble behandlet i forbindelse med en budsjettjusteringssak. Kvalitetsutvalgets innstilling ”Førsteklasses fra første klasse” (NOU 2003:10), ble fremmet for Stortinget gjennom tillegg til St.prp.nr 1 (2002-200) og vedtatt våren 2003 (Allerup, et al. 8/2009). Det var med andre ord samlet politisk enighet i Norge at Kunnskapsløftet skulle gi et

³ Tester siden 2006: Leseferdigheter i 2009 og ferdigheter i matematikk i 2012

systemskifte i styringen av norsk grunntidning. Skoleeiere og skoler skulle få større råderett over skolene

”Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft” (UFD, 2004, s. 3).

Sitatet er hentet fra Rundskriv F- 13/04: ”Dette er Kunnskapsløftet – Kultur for læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004), som anses for å være startskuddet for implementeringen av reformen (se kapittel 2.1). I St. meld.nr.30 samme år påpekes viktigheten av at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring, og at kunnskapssamfunnet stiller store krav til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon.

I evalueringen av kunnskapsløftet som kom ut i juni 2012 (Aasen, et al. 2012), konkluderes det derimot med at staten har tatt sterkere grep om skolene de siste årene – stikk i strid med alle intensjoner og mål med reformen. I 2008 mente 14 av 19 fylkeskommuner at Kunnskapsløftet ville gi de større muligheter til å treffe egne beslutninger. I 2011, tre år senere, er ni av fylkeskommunene nokså eller helt enig i at de har fått større handlingsrom. Årsaken er, i følge P. Aasen ved NIFU, at sentrale politikere har grepet inn overfor skolene med stadig nye aktivitets- og tiltakskrav. Det konkluderes med at Kunnskapsløftet har ført til en økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk og profesjonell styring.

2.3 Kjennetegn ved skolen som organisasjon

Ulike teoretikere innen organisasjonsteori har påpekt at det har vært for lite fokus på skolen som organisasjon og at organisasjonsteori i større grad bør anvendes innen skolesektoren. Den første Stortingsmeldingen som introduserte begrepet ”skolen som organisasjon” var Stortingsmelding nr. 30. ”Kultur for læring” (2003-2004)

”Dagens kompetansesamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er

grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.”

Det er med andre ord forholdsvis nytt å tenke på skolen som en organisasjon innen undervisningssektoren og innen forskningsfeltet. Organisasjonsteori ble inntil denne stortingsmeldingen sett på som noe som hører privat næringsliv til. I den foregående stortingsmeldingen (Stortingsmelding nr. 47 1995-1996), forekommer ikke ordet organisasjon en eneste gang.

Begrepet organisasjonslæring oppsto første gang innenfor samfunnsvitenskapen for mer enn 40 år siden. Begrepet var først og fremst knyttet til en kognitiv læringstradisjon som tok utgangspunkt i individets læring og tilegnelse av kunnskap. Etter hvert har det kommet mange definisjoner som ofte handler om hvordan organisasjoner stimulerer og legger til rette for læring for alle som jobber i organisasjonen og som kontinuerlig arbeider for å videreutvikle seg selv. De to siste tiårene har organisasjonsperspektivet fått større og større fokus blant skoleforskere. Roald (2010) er for eksempel opptatt av møtet mellom organisasjonsperspektiv og didaktikk når han snakker om lærende skoler. Tradisjonelt har didaktikk vært rettet mot læreplaner og undervisningsteorier om møtet mellom lærer og elev. Ved å ”blande” disse to perspektivene, vil vi få en dypere forståelse som diskuterer skolen som profesjonell og lærende organisasjon som kan metareflektere over seg selv – et såkalt ”organisasjonsdidaktisk perspektiv”.

Organisasjoner kan være svært forskjellige og kan være både privat- og offentlig virksomhet, idrettslag, politisk partier, speiderbevegelse osv. Teoretisk sett kan en si at: En organisasjon er et *sosialt system* som er *bevisst konstruert* for å *realisere bestemte mål* (Etzioni 1982).

Begrepet *sosialt* viser til at organisasjoner består av mennesker som samhandler med hverandre. I skolen vil dette være samtlige som er involvert i den daglige driften som alle ansatte, lærere, skoleledelsen og ikke minst elevene. Begrepet *system* viser til at organisasjonen er avhengig av ressurser fra omgivelsene for å kunne opprettholde virksomheten. Med ressurser menes for eksempel lærere (arbeidskraft), statlig kapital i form av tilskudd og elever (råvarer). *Bevisst konstruert* vil si at skolen er konstruert på en måte som noen tror er den mest effektive måten å løse oppgaven på. Det settes formelle mål og lages strategier som svært ofte er nedfelt i skriftlige dokumenter, og oppgaver fordeles i ulike avdelinger, hvem gjør hva osv. Det siste sentrale begrepet i Etzionis definisjon er at organisasjonen skal realisere bestemte mål, som i skolens tilfellet er elevenes læringsmål.

Organisasjonsteoretikeren, Henry Mintzberg argumenterer for at alle organisasjoner består i varierende grad av fem hoveddeler: 1) en operativ kjerne 2) en mellomledelse 3) en toppledelse, 4) en teknostruktur, 5) en støttestruktur (Mintzberg 1979). Skolen består i stor grad av enkeltlærere og enkeltklasser. Fokuset har ofte vært rettet mot disse mindre enhetene i stedet for å se på betydningen av skolen som organisasjon. Ser vi på Mintzbergs strukturelle organisasjonsform vil vi finne igjen de samme fem hoveddelene i de fleste videregående skoler, nemlig: 1) en operativ kjerne (pedagogisk personale), 2) en mellomledelse (avdelingsledere), 3) en toppledelse (rektor), 4) en teknostruktur (administrasjonen) 5) en støttestruktur (vedlikehold, rengjøring, kantine).

Ut fra Etzionis definisjon på en organisasjon og Mintzberg strukturelle inndeling av organisasjoner kan en si at skolen kan defineres som en organisasjon, men at den skiller seg ut fra private organisasjoner i den forstand at den ikke er kommersielt motivert. Skolen er "eid" av det offentlige og må forholde seg til folkevalgte representanter og demokratiske prosesser. I tillegg må skolen være multifunksjonell og ta hensyn til flere motstridende "interesser" som for eksempel å tilrettelegge undervisningen for ulike elevgrupper og minoriteter, ivareta rettsverdier som likebehandling, forutsigbarhet og offentlighet samtidig som den skal drives mest mulig effektiv (Jacobsen og Thorsvik, 2009). Skolen fremstår med andre ord som en kompleks organisasjon.

En annen ting som skiller skolen som organisasjon fra private organisasjoner, er at den ikke opererer i et marked som er avhengig av salg av varer og tjenester for å overleve. Dermed får skolen ikke de samme raske tilbakemeldingene på brukertilfredshet som private bedrifter. Skolene får sine tilbakemeldinger i form av kvalitetsvurderingsresultatene som ofte har et etterslep i tid fra et par måneder til minst et halvt år.

Mintzbergs fem hovedstrukturer i organisasjoner, vil variere i størrelse og betydning og kan kombineres på ulike måter alt etter hvilken type bedrift det er snakk om og hvilket produkt og formål den har. Mintzberg deler disse inn i fem strukturelle konfigurasjoner eller organisasjonsformer: 1) entreprenørorganisasjonen, 2) maskinbyråkratiet, 3) det profesjonelle byråkratiet, 4) den innovative organisasjonen, og 5) den divisjonaliserte organisasjonen. Mintzberg karakteriserer disse samordningsmekanismene som *limet* i organisasjonen, som holder organisasjonen sammen. Hver organiseringsmåte har én fremtredende samordningsmekanisme: entreprenørorganisasjonen samordnes ved direkte styring - ofte av

gründeren selv, maskinbyråkratiet samordnes ved standardisering av arbeidsprosessen, det profesjonelle byråkratiet ved standardisering av kompetanse, den divisjonaliserte organisasjonen ved standardisering av resultat, mens den innovative organisasjonen samordnes ved gjensidig tilpasning som viktigste samordningsmekanisme.

2.3.1 Skolen som profesjonelt byråkrati

Skolens innhold blir bestemt ovenfra gjennom statlige styringsdokument. Staten bestemmer hva – lærerne bestemmer hvordan! Det pedagogiske faglighetsbegrepet i skolen knyttes derfor oftest til læreren. Av Mintzbergs fem organisasjonsformer synes derfor det profesjonelle byråkratiet å ha størst relevans for skolen. "Det profesjonelle byråkratiet" kjennetegnes ved at beslutningsmyndighet er delegert til de ansatte i faglige spørsmål, altså et desentralisert byråkrati (ibid. side 90). At lærerne tildeles en stor grad av beslutningsmyndighet på det operative nivået er nettopp et av skolens kjennetegn som organisasjon. Dette er mulig fordi lærerne, gjennom sin utdanning, har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å løse oppgavene på en tilfredsstillende måte. Fordelen ved den profesjonelle organisasjonsformen er at den sikrer et faglig godt arbeid. Delegering av beslutningsmyndighet gir dessuten raskere problemløsning og saksbehandling.

Ulemper kan være at lærerne ikke ser seg tjent ved å arbeide for organisasjonens felles mål, fordi faglig tyngde og profesjonalitet leder dem mot det de ser som målet. Det foreligger en sterk kobling rundt faglighet og lærerne diskuterer mye med hverandre, mens koblingen rundt ledelse ofte er svak fordi lærerne ikke snakker mye med ledelsen og vil i liten grad la seg styre og kontrollere. Mintzberg bruker også betegnelsen fagbyråkrati på denne type organisasjon og hevder at organisasjonen er mest tjent på at avstanden mellom topplederne (skoleledelsen) og det profesjonelle fagpersonale på det operasjonelle nivået (lærerne) må være så kort som overhodet mulig. Slik jeg kjenner den videregående skolen, er Mintzbergs strukturelle konfigurasjoner og det profesjonelle byråkratiet gjenkjennelig for å beskrive skolen som organisasjon. Skolen er en kunnskapsorganisasjon og er helt avhengig av fagkunnskapen til lærerne.

2.4 Kvalitetsutvikling for læring

Tradisjonelle hierarkiske organisasjonsformer har måttet vike plass for mer prosjektorienterte organisasjoner med vekt på medvirkningsbaserte, kontinuerlig lærende arbeidsformer og

mindre vekt på formell struktur og sentralisert styring. I dagens kunnskapssamfunn er det å være lærende sammen, en av nøklene for å lykkes med kvalitetsarbeidet i skolen.

2.4.1 En lærende skole

Begrepet organisasjonslæring er i dag i større og større grad blitt erstattet av begrepet lærende organisasjoner. Selve bruken av begrepet lærende organisasjoner knyttes spesielt til Peter Senges bok "Den femte disiplin" hvor han presenterer den lærende organisasjon – en idealorganisasjon de fleste av oss kunne tenke seg å arbeide i. Sentrale stikkord for lærende organisasjon er autonomi, medvirkningsbaserte kunnskapsprosesser, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. I en lærende skole vil organisasjonens personale være i en kontinuerlig lærings og utviklingsprosess.

I nasjonale styringsdokumenter legges det vekt på skolen som lærende organisasjon. I Utdannings- og forskningsdepartementets rapport "*Kompetanseberetningen 2005 – Lærer elevene mer på lærende skoler?*" defineres en lærende organisasjon som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablerer ny praksis om nødvendig (UFD 2005, s. 9) (Skalde og Skaret 2005).

I St.meld.nr.30 "*Visjonen er å skape en bedre kultur for læring, (2003-2004)*" står det at skal vi lykkes må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Det som kan være en utfordring i skolen er at kunnskapsutviklingen er kontekstualisert rundt lærernes funksjon. Dersom noe går galt, har lærerne lett for å legge skylden på elevene i stedet for å rette fokus på seg selv og sin egen læring.

Organisasjonsforskning har de siste tiår vist at organisasjoner og menneskene i organisasjonene kan lære. Tre ulike teorier om lærende organisasjoner har dominert forskningsfeltet (Jacobsen og Thorsvik, 2009). En teori er den japanske forskeren Ikujiro Nonakas (1994) teori om kunnskapsproduserende system. En annen viser til organisasjonens absorptive kapasitet som er evne til å se verdi, relevans og nytte i ny informasjon - "*Absorptive Capacity ACAP*"(Cohen og Levinthal 1990). Den tredje teorien er Peter Senges teori om lærende organisasjoner.

Alle tre teoriene er anvendbare på skolen som organisasjon. Skolesektoren kan karakteriseres som en sektor bestående av kunnskapsproduserende organisasjoner med evne til å se verdi, relevans og nytte i ny informasjon og både teorien om kunnskapsproduserende system og teorien om absorptiv kapasitet er derfor anvendbar på skolen som organisasjon. Mye tyder

derimot på at disse to organisasjonsformene ikke vil være like godt egnet til å raffinere og forbedre eksisterende prosesser og arbeidsmåter (Hedlund 1994). Dette kapitlets fokus vil være knyttet til begrepet systemtenking og argumenterer for aktiviteter som kan fremme helhet og sammenheng i lærende organisasjoner og er basert på Peter Senges teori om å utvikle lærende organisasjoner.

2.4.2 Peter Senge om kunsten å utvikle en lærende organisasjon

Senges bok *”The Fifth Discipline ”* ble første gang publisert i 1990 og har fått enorm utbredelse. Den er allerede blitt et klassisk forankringspunkt i tenking om læring i organisasjoner. Organisasjoner har alltid hatt behov for omstilling og utvikling i kollektive sammenhenger. Det har derimot ikke alltid blitt lagt like stor vekt på de menneskelige sidene ved kollektiv samhandling og organisasjonsendring. Senge påstår at den dominerende ledelsestenkingen er lite menneskevennlig og bryter ned det store potensialet for vekst og utvikling som hviler i og mellom menneskene i alle organisasjoner.

Hans definisjon på en lærende organisasjon er:

”En lærende organisasjon er en organisasjon der alle kontinuerlig øker sin evne til å skape resultater som de virkelig ønsker å oppnå, der organisasjonen oppmuntrer til nye måter å tenke på, der den kollektive visjonen om å skape det beste er satt i fokus, og der alle kontinuerlig lærer hvordan en lærer sammen” (Senge 2004)

Han er opptatt av at organisasjoner kan arbeide mot det å bli lærende og han presiserer at en lærende organisasjon er et sted der menneskene kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og utvikler sin evne til å bringe frem de resultatene de ønsker. I Senges lærende organisasjon stimuleres det til nye måter å se ting på, der hver og en bør konsentrere seg om hvordan egne handlinger påvirker organisasjonen, fremfor bare å lete etter utenforliggende forklaringer. Det er med andre ord fellesskapets ansvar å skape en organisasjon hvor menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen. Det er også fellesskapets ansvar å skape organisasjonens framtid. Forutsetningen for å få dette til mener Senge ligger i, at det på ledelsesnivå, utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen – hans såkalte systemtenking.

Teorien hans har som sagt fått stor utbredelse selv om han bruker læringsterminologien på et temmelig overordnet nivå. Kanskje er det fordi hans tenking bærer preg av en optimistisk tro på at alle vil det samme bare de får tenkt seg om? Han poengterer at det å bygge lærende

organisasjoner, krever at medlemmene må utøve eller beherske fem disipliner. Disiplinene er metaverktøy for tenking og handling, og innenfor hver disiplin er det plass til mange teknikker og tilnæringsmåter. Han setter fokus på fem sentrale forhold som er viktige for å fremme læring i organisasjoner: 1) personlig mestring, 2) mentale modeller, 3) felles visjoner, 4) gruppelæring og 5) sist men ikke minst hjørnesteinen, systemtenkingen.

Personlig mestring handler om at den enkeltes evne og vilje til å lære er en forutsetning for læring i organisasjonen. Personlig mestring innebærer at den enkelte person kontinuerlig utvikler seg gjennom å lære nye ferdigheter eller kunnskaper. Personlig mestring hos en lærer vil her kunne dreie seg om hvorvidt han har vilje og evne til å lære seg nye ting og kontinuerlig utvikler seg gjennom å lære nye ferdigheter eller kunnskaper, som for eksempel å oppdatere seg innen sitt fagområde og lære seg nye måter å undervise på. Personlig mestring kan også knyttes til lærerens tanker om egen lærergjerning og hvordan han som lærer tar personlige avgjørelser om de utfordringene han mener at han som lærer står overfor – altså en sammenheng mellom eierskapet til forandring og mestring av forandring.

Mentale modeller er inngrodde antakelser, generaliseringer eller tankebilder som påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Det er derfor viktig at den enkelte utvikler sin evne til å vurdere kritisk hvordan tenkingen preges av slike mentale modeller, og ta stilling til om slutningen en trekker om virkeligheten, er i samsvar med hvordan virkeligheten faktisk ser ut. For å tenke i helhet må man ha bilder eller forestillinger om helheten. Begrepet ”Mentale modeller” brukes ofte innen kognitiv psykologi og innbefatter hvor viktig det er at medarbeidernes opplevelse av mening med forandringene blir ivaretatt. Dersom skoleledelsen ønsker å utvikle organisasjonen og få til en eller annen form for forandring, er det svært viktig å formidle meningen med forandringen på en troverdig måte overfor lærerne. Dette er avgjørende for at nye tankebilder og mentale modeller kan få vokse frem hos den enkelte læreren i organisasjonen.

Å skape felles visjoner er viktig for å skape oppslutning omkring organisasjonen og for å inspirere ansatte til å yte og utvikle kompetanse gjennom læring. Som Senge selv sier ” *Det skal godt gjøres å finne frem til en organisasjon som har oppnådd noen grad av storhet uten også å hatt mål, verdier og visjoner som organisasjonens mennesker har sluttet opp om*” (P. Senge 2004 s. 15). Alle videregående skoler skal ha virksomhetsplaner med nedfelte felles visjoner utarbeidet på den enkelte skole. I følge Senge (2006) må en felles visjon være ekte og ikke bare en skriftlig visjon som står nedfeldt i en eller annen plan. En felles visjon blir

levende først når folk virkelig tror på visjonen og når de virkelig tror de kan skape sin egen framtid. Innen skolen blir det dermed avgjørende hvordan ledelsen trekker lærerne med i dialoger og samtaler om de grunnleggende viktige spørsmålene som gjør at kollektive samhandlinger forsterkes.

Med **gruppelæring** viser Senge til at grupper kan lære, men han sier samtidig at gruppelæring er den mest utfordrende disiplinen. Læring i grupper handler om å lære å lære kollektivt i samarbeid med andre medarbeidere. For den enkelte er dette viktig for å kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon. Å lykkes med gruppelæring forutsetter at medarbeiderne i organisasjonen jobber i grupper hvor forholdene legges til rette for en åpen dialog, der gruppemedlemmene stoler på hverandre og utveksler informasjon slik at de kan lære av hverandre. På skoler med sterke selvdrevne og individualistiske lærere, kan samarbeid i team by på utfordringer, men som Senge sier *”Hvis ikke grupper kan lære, vil heller ikke organisasjoner lære”* (ibid. s.15). Flere og flere videregående skoler har tatt konsekvensene av dette og organisert seg i team for å få til prosesser hvor kollegiet samarbeider om å bli en bedre skole for elevene. Sammen med mentale modeller utgjør teamlæringen den reflekssive kommunikasjonen i organisasjonen. Med det menes at læring ofte blir fremstilt som reflekssive læringsløyper fordi en er mer opptatt av å forstå sammenhenger enn å lete etter enkle lineære sammenhenger mellom årsak og virkning. Læring og læringsløyper kan også nå dypere og gi mer kompleks kunnskap gjennom reflekssive prosesser og helhetstenking mellom personer og mellom ulike nivå i organisasjonen. Et annet eksempel på gruppelæring i skolen kan for eksempel være observasjon av kollegaer og lærergruppemøter.

Praksisfellesskapets deltakere og deres eierforhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, er en erkjennelse av at organisasjoner er like mye et resultat av handlinger som et verktøy for handling. Målet er å skape vilje til endring slik at skolen selv blir en lærende organisasjon. Ved å distribuere ledelse ut til grupper og team slik Senge viser til med sin disiplin gruppelæring, gis gruppene tillit og autonomi. De blir en arena for refleksjon og læring slik at nye handlemåter kan utvikles gjennom ny kunnskap. *”Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått* (Senge 1999).

Senge poengterer at det er helt vesentlig at disiplinene utvikles parallelt og at en forstår helheten og sammenhenger i egen organisasjon og at en forstår den situasjonen organisasjonen befinner seg i. Derfor er systemtenking den femte disiplinen. Systemtenking

gjør det mulig å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden minnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene.

2.4.3 Systemtenking i skolen

De fire første disiplinene i Senges teori baseres på teori innen veiledning og er ikke noe nytt fenomen. Disiplinen ”Mentale modeller” er for eksempel basert på Chris Argyris sine arbeid, men det som er nytt i Senges teori, er at samtidig som tenkingen er abstrakt og helhetlig, er den også konkret og handlingsrettet. Gjennom den femte og siste disiplinen ”Systemisk tenking” lærer medarbeiderne at deres funksjon er en del av en større helhet. Som nevnt utvikles de fem disiplinene parallelt og det er systemtenkingen som smelter dem sammen til en helhetlig praksis. Organisasjoner som vil lære, må øve seg i å se på seg selv og verden rundt i dette helhetsperspektivet. Dette krever systematisk tankegang som kan være utfordrende å få til i skolen som ofte består av mange mindre organisasjoner i organisasjonen – mange klasser som er hver sin egen lille organisasjon.

I kjølevannet av Senges teori om de fem disiplinene, har det kommet en lang rekke forskningsarbeid som retter søkelyset på læring og utvikling i organisasjoner i skoleverket. Et forskningsarbeid som bygger på Senges teori er Knut Roalds avhandling ”Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar” (Roald 2010). Avhandlingen viser at skolens kvalitetsdiskurs og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet kan fungere i to ulike sfærer. Det daglige arbeidet i klasserommet har en tendens til å fortsette som før.

I følge Roald er det kvalitetsarbeidet og ikke kvalitetssystemet som er poenget. Derfor er lærende ledelse i skolen helt avgjørende. Med lærende ledelse mener Roald ”*alle dei som tek ansvar for jobben, elevane, skulen og arbeidsfellesskapet som går ut over kravene som er knytte til den formelle stillinga deira*” (Roald, 2010). Dette innbefatter med andre ord ikke bare de tradisjonelle skolelederne, men også lærerne. Han påpeker videre at lærende ledelse er noe vi alle kan lære å utøve blant annet ved å studere hverandre og ved å trene oss i bestemte måter å tenke på og måter å føre oss på i hverdagen. Lærende ledelse er ikke frakoplet hverdagsarbeidet i skoleorganisasjonen. Tvert om, det er nettopp der vi venter å finne den. Roald bygger sin forskning på empiriske studier om utviklingsarbeid i ulike skoler. Studiene har kartlagt trekk ved produktiv samhandling og kommet fram til noen praktiske strategier for kvalitetsarbeidet som kan samles i 12 punkt som ved første øyekast kan virke svært banale, men alle punktene er knyttet opp mot teoretiske teorier:

1) Medvirkning fremfor medbestemming: Når rektor kaller til møte stiller alle forberedt Dette innebærer at alle møtedeltakerne er forberedte på å komme med konkrete innspill og avviker fra tradisjonelle ”saksbehandlingsmøter” der en leder eller en komité legger frem forslag og resten av møtedeltakerne ser på sin rolle ut fra tanken om medbestemmelse. Roald kaller disse møtene for ” *lærande møteformer som ansvarleggjer den enkelte deltakar i dei kollektive prosessane*” (Roald, 2010 s. 311)

2) Spørsmål framfor forslag: hver deltaker skal komme med sine innspill/ideer til rektors spørsmål eller gitte problemstilling. Et eksempel kan være at rektor sender ut beskjed til alle medarbeiderene om at ”Resultatene fra elevundersøkelsen er kommet: ”Gå inn på www..... Jobb med kjema, Møt kl 12.00. Skriv a) tre utfordringer vår skole har b) tre klare styrker vår skole har c) tre forslag til tiltak vi bør sette i verk” På denne måten ansvarliggjør rektor lærerne og er en utviklingsleder av profesjonelle medarbeidere. En slik ansvarliggjørende og problembasert møteform er krevende for både ledelsen og gruppedeltakerne. Hovedutfordringen blir å utarbeide fruktbare problemstillinger og legge opp til arbeidsprosesser som mobiliserer refleksjon og kreativitet hos deltakerne. Det overordnede målet for møtene blir medvirkning og ikke medbestemmelse og denne arbeidsformen gir deltakerne økt ansvar for både forberedelse og utfall av møtet. En flytter fokus fra den enkeltes rett til å godta eller forkaste og over til deltakelse i kvalitetsvurderingsprosessene fra grunnen av. (Roald, 2010)

3) Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen: det skal først drøftes i grupper før plenum, og alle skal vurdere og diskutere problemstillingens fordeler før det eventuelt fokuseres på ulempene. Motforestillinger er ”forbudt”. Først må en få tak i folks forestillinger og få vite hva de mener. Deretter kan vi høre motforestillingene. Denne metoden kalles også for ”IGP-metoden” (Individ-Gruppe-Plenum) og egner seg godt til å brukes på vanskelige spørsmål som for eksempel klasseledelse . Ledere som styrer kompetanseutvikling er gode på IGP (Bjørnsrud 2009).

4) På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker: Utviklingsarbeidet må ta utgangspunkt i at skolen er en kompleks organisasjon hvor mange forhold spiller inn på elevene og lærernes daglige arbeide. Det betyr at den rasjonelle og lineære søkingen etter enkeltstående årsaker som vanligvis preger skolen, ikke er egnet til å finne løsninger på komplekse utfordringer, men Senges systemtenking egner seg godt til dette.

- 5) Møteledelse på omgang: Ansvar for møteledelsen og referatskriving distribueres og går på rundgang blant deltakerne. Da blir det et felles ansvar for utviklingsprosessene og det styrker kunnskapsutviklingen i organisasjonen.
- 6) Vurdere positive resultat før negative resultat: Å prøve å finne kausale sammenhenger på ”plussene sine” skaper et bedre grunnlag for konstruktiv dialog. Ved tilfeldig innhenting av positive og negative faktorer, kan de negative lett overskygge de positive faktorene.
- 7) Heterogene arbeidsgrupper: Den vanligste form for organisering i skolen er at det inndeles i faste klasseteam, trinnteam, fagseksjoner osv. Det viser seg derimot at grupper sammensatt på tvers av disse inndelingene egner seg bedre som utviklingsarenaer og har oftere dypere og mer dynamiske prosesser.
- 8) Prioritering fremfor avstemning: Be de ansatte om å prioritere! Dette er mye mer fruktbart enn og svært forskjellig fra å stemme på forslag. På denne måten er det lettere å unngå at diskusjonen dreier seg om forslag som anses for å være mindre gode eller urealistiske. I skolen hender det ofte at noen kommer med svar eller forslag det er helt urealistisk å gjøre noe med, for eksempel: ”Vi må ha mer penger! Vi må ha flere lærere! Vi må ha et større bygg”.
- 9) Milepeler og ansvarsfordeling: Underveisvurdering ved fastsatte milepeler er viktige for å kunne justere kursen. ”Hvordan ligger vi an? Klarer vi å nå målet?”
- 10) Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling: Skal kompetanseutvikling ha en smitteeffekt i kollegiet, må tilbakemeldingene ha en praktisk vinkling rettet mot konkrete måter å undervise på.
- 11) Pauserommet er et dårlig arbeidssted: Andre møterom egner seg bedre fordi en unngår eventuelle sosiale grupperinger som ofte finner sted på lærerværelset.
- 12) Bruker ikke tid på administrative saker i plenum: Det siste punktet som utpeker seg ved lærende skoler er at det ikke brukes tid på administrative saker i plenum. Det skilles mellom utviklingssaker og administrative saker. Dato for årets skidag bestemmes administrativt.

Disse praktiske strategiene som Roald viser til kan anvendes i kvalitetsarbeidet til å skape refleksjon over egen praksis. Strategiene er et godt utgangspunkt for å samles rundt skolens kjernevirksomhet som neste kapittel handler om.

2.5 Å samles om undervisningens kjerne

”All læring kan forbedres. Denne erkjennelsen må være i sentrum for all kvalitetsutvikling i skolen” (Elmore 2012).

Med undervisningens kjerne mener Elmore forholdet mellom lærer, elev og innhold. Han understreker at ansvaret for undervisningens kjerne **må** være et kollektivt ansvar mellom lærerne og ledelsen. Evnen til å involvere seg i skolens kjernevirksomhet samt evnen til kollektiv samhandling er avgjørende for kvalitetsutviklingen i skolen og resultatene som produseres. Forskning viser derimot at skoleledelsen ofte organiserer det som skjer rundt kjernevirksomheten, og fungerer som en demper mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra.

“Den institusjonelle strukturen skaper en organisasjon som verken har tradisjon for eller mulighet til å påvirke kjernevirksomheten. Det innebærer at endringer ofte blir strukturelle, eller at det appelleres til frivillighet slik at det bare innføres endringer som stemmer med den enkelte lærers verdier og oppfatninger, og/eller er frikoblet fra det kollektive målet (Lillejord og Fevolden 2005, Elmore 2012)

Elmore (2012) påpeker at skoleledere ikke har hatt tradisjon for å ha nærkontakt med det som foregår i klasserommet og at skoleledelsens eneste mulighet for å få til endring av praksis har vært å appellere til frivillig endring hos lærerne. Konsekvensen av dette er at de endringer som innføres skjer ut fra den enkelte lærers verdier og holdninger, og ikke ut fra skolens kollektive mål. Man får en slags ”taus” kontrakt mellom lederen og læreren om at de to gruppene holder på med hver sine oppgaver uten å legge seg oppi den andres arbeid. Elmore hevder at dersom man ikke kan påvirke det som skjer i klasserommet gjennom struktur og ledelse, kan man bare påvirke kjernen gjennom forventninger til de man rekrutterer. Han presiserer at all aktivitet må ha fokus på undervisningens kjerne:

”Det er umulig å forbedre kvaliteten og nivået på elevenes læring uten å endre denne kjernen, derfor må dette være i sentrum for alle initiativ til kvalitetsutvikling”.
(Elmore 2012 side 121)

Dette perspektivet støttes av Senge syn på hva som skaper endring i skolen; at alle som arbeider i en undervisningsorganisasjon må involveres og være aktivt deltakende i de oppgavene som skal løses.

Elmores teori om undervisningens kjerne er ikke ny teori, men har sitt utspring fra tysk allmenndidaktikk. I kontinental-Europa er didaktikk sentralt innenfor undervisningsfeltet og i lærerutdanningen, mens det bortimot er ukjent i den engelskspråklige verden.⁴ Stefan T. Hopmann er en anerkjent professor i pedagogikk ved Universitetet i Wien. Hans forskning har stor utbredelse i kontinental-Europa og artikkelen ”*Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne*” har den samme kjernen om at undervisningen består av tre grunnleggende elementer: lærer, elever og innhold og at en ikke kan snakke om undervisning uten at en tar alle tre elementene i betraktning.

Det er mange krefter i skoleforbedringens navn som drar fokuset bort fra undervisningens kjerne. Skolen utsettes stadig for nye reformer og krav om endringer. De som utarbeider reformene og endringene som skal føre fram til forbedringene, befinner seg ofte langt borte fra skolen og nye læreplaner og endringer kommer ofte før man har klart å iverksette de forrige. Elmore viser til et eksempel fra en grunnskoleskole i en amerikansk forstad hvor innføringen av ny læreplan i matematikk førte til dårligere skår hos elevene, stikk i strid med alle intensjoner. Det som skjer er, i følge Elmore, at systemet har innført en *forstyrrende teknologi* – som i dette tilfellet er en læreplan og et sett med pedagogiske praksiser som krever at folk tenker og handler forskjellig fra det de tidligere har gjort.

Det å gjøre meningsfulle og produktive endringer i måten å undervise på, krever at vi kartlegger hvordan de forstyrrer, og ”omprogrammerer” vår tidligere måte å gjøre ting på.

Å lykkes med en ny læreplan avhenger av en forståelse av akkurat hva som må endres i undervisningens kjerne, slik at den nye læreplanen kan levere det den har lovet i form av bedre læring i faget. Undervisningens kjerne forankrer praksisen med at læreren selv begynner å systematisere sine erfaringer fra klasserommet og undersøke hva som virker av det de gjør der. Undervisningens kjerne er med andre ord samspillet mellom lærer (jeg), elev (du) og innhold (det). Det er *forholdet* mellom lærer, elev og innhold og ikke *kvaliteten* til hver enkelt av dem – som bestemmer undervisningens natur. Det er undervisningsoppgaven som er selve sentrum av undervisningskjernen - det faktiske arbeidet som eleven bes om å gjøre som en del av undervisningsprosessen – *ikke* det læreren *tenker* de ber *elevene* om å gjøre, eller hva læreplanen *sier* at elevene skal gjøre. (ibid. S 224)

De fleste skoleforskere og skolefolk er enige om at skolen er til for elevene og at formålet med skolen nettopp er elevenes læring – da helst i form av økt læring. Elmore presiserer at økt læring for elevene oppstår kun som en konsekvens av forbedring knyttet til samspillet i nivået på innholdet, til lærerens kunnskap og ferdigheter, og til elevenes engasjement. Han sier videre at det er kun tre måter å forbedre elevenes læring i stor skala på: 1) øke kunnskaps- og ferdighetsnivået som læreren tar med seg inn i undervisningsprosessen, 2) øke nivået og kompleksiteten på innholdet som elevene forventes å lære og 3) endre rollen til elevene i læreprosessen. Dersom du endrer et enkelt element i undervisningens kjerne (lærer, elev, innhold), må du også endre de to andre fordi de påvirker hverandre.

Hvis du ikke gjør en av disse tre tingene, så forbedrer du ikke undervisningen og læringen. Alt annet er instrumentalt. For de fleste skolefolk betyr det å ”endre” undervisningen å rette fokus på strukturene og prosessene som omgir kjernen. For eksempel å gruppere elevene på en spesiell måte fordi man mener grupperingen vil innvirke på relasjonen mellom eleven, læreren og innhold. Men det er ikke gruppering som endrer innhold. Det er forandring i kunnskap og ferdigheter læreren bringer med seg inn i praksis, typen innhold som eleven får tilgang til, og den rollen eleven selv spiller i sin egen læringsprosess som avgjør hva elevene vil kunne vite og være i stand til å gjøre. Primært foregår skoleringen inne i klasserommet, *ikke* i organisasjonene og institusjonen som omgir klasserommet. Skoler blir bare bedre gjennom læreres og elevers komplekse arbeid med undervisning og læring.

Flere forskere på ledelse i skolen hevder at en god skoleleder har klart fokus på elevenes og lærernes læringsprosesser. Ledelsesarbeidet rettes mot kjernevirksomheten som er elevenes læring. Richard Elmore sier det slik: ” *Ledelsens påvirkning på kvaliteten på og effektiviteten av klasseromsundervisningen bestemmes ikke gjennom de ledelsesformene de praktiserer, men gjennom den måten disse praksisene påvirker kunnskapen og ferdigheten til lærerne, og nivået på arbeidet i klasserommet, og nivået på elevenes aktive læring*” (Elmore 2012) s.226).

2.6 Kvalitet for styring eller kvalitet for læring

Er det mulig for ledelsen å ha like mye fokus på to kvalitetsaspekt samtidig? Kan arbeidsgiver forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne uten at de to kvalitetsaspektene kommer i konflikt med hverandre? Er det mulig å holde like stort fokus både på *kvalitet for styring* og *kvalitet for læring*?

Tradisjonelt har avgjørelser som angår opplæringens innhold blitt tatt i klasserommet. Beslutningene skjer uavhengig av og uten dialog med den organisasjonen som finnes rundt den pedagogiske virksomheten. Skolen som system har altså liten innflytelse på det som skjer i klasserommet. Utvikling, organisering, gjennomføring og evaluering av undervisningen bestemmes av lærerne i samspill med elevene. Lærerne tar hånd om det som skjer i klasserommet og skoleledelsen tar seg av det administrative og arbeider for å opprettholde den offentlige tilliten til skolen. Skoleorganisasjonens lederstruktur er utformet på en slik måte at den kun støtter skolestrukturen. Den er ikke utformet for å gi en langsiktig støtte til lærere og forbedre elevenes prestasjoner i klasserommet (Lillejord og Fevolden 2005, Lillejord og Fevolden 2005).

Tradisjonelt har kvalitetsarbeidet vært forbeholdt skoleledelsen. På mange skoler er det ikke tradisjon for at lærerne og ledelsen arbeider sammen enten i et fellesskap eller med arbeidsoppgaver mot et felles mål. I følge Roald (2010) kan en årsak til dette være at dersom personalet gis en sterkt medvirkende rolle, er det en fare for at ledelsen kan bli oppfattet som en føyelig ledelse i motsetning til tydelig ledelse (Roald, (PhD) 2010). Det er derfor viktig at skoleledelsen også involverer seg i læringsprosessene og selv setter seg i en lærende posisjon (Engelien og Stundal 2010).

Press utenfra gjør at skoleledelsens i sitt kvalitetsarbeid må ha fokus på systemene og strukturene som ligger til grunn for å utvikle en lærende organisasjon (Stundal 2008). På den andre siden er det også viktig at skoleledelsen ikke bare tenker på systemene i kvalitetsarbeidet, men også involverer seg i de lærende prosessene internt i organisasjonen.

Dersom ledelsen ikke vil involvere seg i lærernes og elevenes læringsprosessene eller lærerne ikke vil samarbeide med ledelsen, vil resultatet bli en organisasjon som består av to motstridende interesser. På den ene siden befinner administrasjonen og ledelsen seg med sine byråkratiske tendenser og omfattende administrative rutiner. På den andre siden befinner lærerne seg som stort sett kontrollerer den pedagogiske prosessen. Ved å minske dette gapet, vil alle i organisasjonen få bedre oversikt og det vil bli lettere å se seg selv i en større sammenheng og forstå den situasjonen organisasjonen befinner seg - altså Senges systemtenking.

I prinsippet er fylkeskommunen, skoleledelsen og lærernes interesse den samme, men i praksis har lærerne en begrenset arbeidstid hvor de i jobben har et veldig tidspress. De har et stort press på seg på differensiering og tilpasset opplæring fordi de får inn helt andre type

elever i dag enn tidligere. Derfor må lærerne konsentrere seg om det som har betydning for deres elevers læringsutbytte. Dermed oppstår denne delingen som ikke er trenger å være prinsipiell, men rett og slett pragmatisk. Lærerne må konsentrere seg om det som er nærmest deres egen jobb. Skoleeiere eller skoler som virkelig ønsker å være gode på kvalitetsarbeidet, må smelte disse to aspektene sammen. Dersom ledelsen ikke får til dette, brytes Elmores gyldne regel – da kommer de ikke inn til undervisningens kjerne.

3 Et styringsverktøy i praksis

3.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres fylkeskommunens verktøy for styring av kvalitet (PULS). Kapitlet beskriver styringsverktøyets formål, oppbygging og involverte aktører. Videre presenteres de styringsområder som er vedtatt for videregående opplæring i fylket samt skoleeiers valg av kvalitetskjenntegn og tiltak. Til slutt presenteres en beskrivelse av Personalundersøkelsen som eksempel på en kvalitetsvurdering som gjennomføres ved samtlige videregående skoler i fylket.

3.1.1 Oppgavens begrensning

Hensikten med kvalitetssystemet er å forbedre skolen. I teoridelen har jeg redegjort for kjennetegn ved en lærende skole. Jeg har også redegjort for innføringen av det norske kvalitetssystemet. Forskning innen feltet hentyder at det eksisterer to kvalitetsdiskurser i norsk skole; kvalitet for styring og kvalitet for læring.

Elmore (2000) peker på hvor viktig det er bygge bro over gapet mellom standarder og prestasjoner. Skoleeiere og skoler som klarer å minske dette gapet, vil ha større mulighet for å lykkes med å skape et godt læringsmiljø for elevene. I innledningen ble det presisert at Studien vil ha fokus på kvalitetsforståelsen i systemet og at det antas at også læreres kvalitetsforståelse kan endres. Videre ble det antatt at det er arbeidsgiver som har initiativ i å forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne. Med det som utgangspunkt tre forskningsspørsmål stilt:

1. Hvilke tema er det skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?
2. Hvordan brukes kvalitetsmålinger?
3. Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede hos lærerne og elevene?

Spørsmål to er besvart ved at skoleeiers bruk av kvalitetsvurderingssystemet og kvalitetsmålinger blir belyst gjennom beskrivelsen av hvordan PULS brukes som styringsverktøy i kvalitetsarbeidet. De andre to spørsmålene vil jeg komme tilbake til i kapittel 5 Presentasjon av funn og i kapittel 6. Drøfting og konklusjon

PULS er som nevnt en svært stor database som genererer statistiske og kriteriebaserte rapporter ut fra enorme mengder data. I forbindelse med denne Masteroppgaven har jeg fått påloggingstilgang til PULS på skoleeiernivå. Det betyr at alle hierarkiske nivåene er tilgjengelige for meg. Å skulle analysere alle data som finnes i denne hierarkiske databasen, er imidlertid ikke mulig innenfor rammen av denne oppgaven. Til det er datamengden alt for stor.

Jeg har derfor valgt å begrense oppgaven til å presentere verktøyet PULS, hvordan PULS brukes i systemet, hvordan skolene bruker PULS og hva som fremkommer av lærernes svar på spørsmål om kvalitetsvurderingene. Er det samsvar mellom de styringsområdene fylkeskommunen har vedtatt og det lærerne forteller at de opptatt av. Hvilken form for kvalitetsdiskurs eksisterer i dette fylket? Kvalitet for styring eller kvalitet for læring?

3.2 En jungel av vurderinger – til bruk for hvem?

De mange vurderingene kan gjøre at det er ”vanskelig å se skogen for bare trær”. Skoler kan lett henge seg opp i enkeltresultater og dermed miste helheten av syne. Kvalitetsvurderingene er mange, og noen er svært omfattende. Hvert år skal elevene si sin mening om skolen, skolemiljø og undervisning gjennom å svare på Elevundersøkelsen. Elevene skal også vurdere den enkelte faglærer ved å svare på undersøkelsen Undervisningsevaluering i de fleste fag. Lærerne svarer hvert år på Personalundersøkelsen som i år bestod av 141 spørsmål og påstander. Skolens skal hvert år rapportere til myndighetene i form av en tilstandsrapport som skal inneholder data fra egne registre (VIGO, SATS og OTTO), skoleporten, gjennomføringsbarometeret og statistisk sentralbyrå (både KOSTRA- og andre tall).

Resultater, informasjon og data fra alle disse undersøkelsene skal tolkes og gis mening. Nye satsingsområder og tiltak vedtas på bakgrunn av resultatene og det er forventet at hver enkelt skole skal kunne nyttegjøre seg av informasjonen slik at den kan skape et best mulig læringsmiljø for elevene. Det sentrale er, hvem er dette enorme maskineriet laget for?

3.3 PULS – et styringsverktøy for kvalitet

Behovet for å samle denne store mengden med kvantitativ og kvalitativ data på en plass, resulterte i utviklingen av nettportalen PULS. PULS er et verktøy for styring av kvalitet i skolen. Det ble designet spesielt for å hjelpe skoleeier i styring av kvalitetsarbeidet.

I portalen samles data som importeres fra VIGO, Extens, SATS, Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse og øvrige undersøkelser, andre aktuelle undersøkelser som f.eks.

Læringslabens personalundersøkelse som brukes overfor lærere og skoleledere i fylket samt data fra den årlige levekårsundersøkelsen til SSB. Satsingsområdene deles opp i delmål, som skal beskrive god kvalitet på området. Målsettingen er å få til en mer balansert og helhetlig kvalitetsvurdering for både skoleeier og skole.

Forskrift til opplæringslova §2-1 og §2-2. som omhandler skolebasert vurdering og fastsetter at skolene selv skal skaffe seg kunnskap om sin egen virksomhet og systematisk vurdere sine resultater. Skoleeier har ansvaret for at den skolebaserte vurderingen gjennomføres og skal bl.a. medvirke til å etablere administrative systemer og innhente statistiske og andre opplysninger som trengs for å vurdere tilstanden og utviklingen innenfor opplæringen. Ved å ta i bruk dette styringsverktøyet, ivaretar fylkeskommunen denne forskriften.

PULS ble første gang tatt i bruk hos fylkeskommunen og på to forsøksskoler skoleåret 2010-2011. I fjor tok flere skoler systemet i bruk, og i år skal alle bruke PULS som verktøy i arbeidet med kvalitetsarbeidet. Fylkeskommunen har dermed brukt ca. to år på å introdusere og prøve ut styringsverktøyet i fylket. PULS er med andre ord et nytt verktøy både for skoleeier og skolene. I dag er fylkeskommunen en av 19 fylkeskommuner som bruker dette systemet på landsbasis.

3.4 En privat aktør i offentlig sektor

PULS er utviklet av og driftes av det privateide selskapet Conexus AS. Selskapet leverer brukerundersøkelser, kvalitetssystemer til flere offentlige foretak som forskningsinstitusjoner, kommuner, fylkeskommuner, direktorat og departement. Conexus AS utviklet Elevundersøkelsen i 2002 og har siden håndtert gjennomføringen av den på vegne av Utdanningsdirektoratet. I år har nærmere 350.000 elever gitt sin tilbakemelding på sin skolehverdag gjennom systemet, og samtlige fylkeskommuner, kommuner og skoler i Norge er aktive brukere av løsningen.

Læringslaben FoU AS er et heleid datterselskap av Conexus. Det er Læringslaben som har utviklet og drifter Personalundersøkelsen som gjennomføres årlig blant lærere og skoleledere i flere kommuner og fylker. Fylkeskommunen bør være klar over at selskapet sannsynligvis har et økonomisk motiv som er større enn ønsket om å bidra til styring av kvalitet i skolen. Som privat aktør har Læringslaben opparbeidet seg en sterk posisjon innen skolesektoren. Selskapet har siden første gjennomføring av Elevinspektørene i 2002 (nå Elevundersøkelsen) analysert svarene på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

På selskapets hjemmesider kan en lese: ”Gjennom våre prosjekter har vi tilegnet oss empirisk og metodisk kunnskap, og vårt fokus på bærekraft, mangfold og kommunikasjon har gjort oss i stand til å analysere komplekse samfunnsvitenskapelige fenomener og se dem i sammenheng”⁵ Når en skal skape kvalitet i vitenskap, skapes den gjennom empiriske undersøkelser som publiseres. Det er gjennom publiseringen at forskeren får kritikk. Gjennom publiseringen viser forsker til et empirisk perspektiv som andre forskere vil svare på enten ved å akseptere teorien eller avvise den. Dette kalles for den vitenskapelige samtalen. Det å si at man har tilegnet seg empirisk og metodisk kunnskap og at man er i stand til å analysere komplekse samfunnsvitenskapelige fenomen og se dem i sammenheng forutsetter at man kan vise til en slik vitenskapelig empirisk forskning. Læringslaben kan ikke vise til en slik vitenskapelig samtale. Slik det ser ut, er dette et privat konsulentselskap som ikke har vitenskapelig belegg for sine uttalelser.

3.5 Verktøyets struktur

PULS har en hierarkisk organisasjonsmodell over skoleeier, skoler, utdanningsprogram og klasser (pr. skoleår). Både brukere og resultater knyttes opp mot dette hierarkiet, som også benyttes i rapporteringen til å lage utvalg. Portalen tilpasses fylkets vedtatte styringsområder på den måten at løsningen i portalen er lagt opp til fylkeskommunens eget oppsett av innhold, menyvalg og rapportelementer. PULS er delt inn i disse sidene:

Situasjon: Dette er verktøyets rapportsider som inneholder blant annet en *Samlerapport* som gir et oversiktsbilde over de viktigste resultatene til det definerte utvalget. Utvalget her er samtlige videregående skoler i fylket. Mer om utvalg i metodekapitlet. Denne rapportsidens venstremeny inneholder informasjon om elevsituasjonen (karakternivå, karakterutvikling, fravær, resultat fra Elevundersøkelsen , gjennomføring), personalsituasjonen (resultat fra

⁵ Læringslaben, *Velkommer til Læringslaben*, <http://www.laeringslaben.no/velkommen.html> (funnet September 5, 2012).

Personalundersøkelsen), levekår, kvalitetsvurdering og tiltaksvurdering. Her finnes også *Kvalitetsvurdering*, *Tiltaksvurdering* samt en *Prosessbank* med underpunktene *Kvalitetskjenne tegn* og *Tiltak* som er fylkeskommunens beskrivelser av hva som er god kvalitet på de definerte styringsområdene og hvilke tiltak skolene kan opprette. Kvalitetskjenne tegn opprettes av fylkeskommunen. Alle skolene skal utføre egenvurdering pr. kvalitetskjenne tegn for å finne ut av hvilket nivå skolen eller avdelingen befinner seg på. (tabell 3)

Tabell 1. Samlerapport i PULS

Historiske samlerapporter	Samlerapport 2012/13 Elevenes forutsetninger Gjennomsnitt karakterpoengsum 1 Høy kompetanse (>= 50 poeng) 2 God kompetanse (40,0 – < 50 poeng) 3 Grunnleggende kompetanse (30 - < 40 poeng) 4 Enkel kompetanse (< 30 poeng) (I faresonen) Mors utdanningsnivå Fars utdanningsnivå Hovedresultater Samleindeks Indeks fullført og bestått
Gjennomføring	
Fravær	
Karakterer	
Elevundersøkelsen	
Personalundersøkelsen	
Kvalitetsvurdering	
Tiltaksvurdering	
Levekår	
Prosessbank	
Kvalitetskjenne tegn	
Tiltak	

Tabell 2: Styringsområder i PULS



3.5.1 Underportaler i PULS

PULS inneholder også to store underportaler, Elevportalen og Personalportalen. Disse portalene inneholder alle data fra henholdsvis Elevundersøkelsen og Personalundersøkelsen og er bygget opp på samme måte som hovedsiden i PULS med venstremeny og tilsvarende underpunkter.

En samlerapport for min skole som blir generert ut fra Personalundersøkelsen og Personalportalen, er på intet mindre enn 351 sider. Dette gir en indikasjon på hvor stor denne databasen er og hvor mye data den inneholder. Rapportene og analysene er utarbeidet av Læringslaben. Samlerapporten gir et oversiktsbilde over de viktigste resultatene til det definerte utvalget. Se ellers kapittel 4.4 for nærmere beskrivelse av utvalg.

3.6 Personalundersøkelsen

Personalundersøkelsen ble gjennomført ved samtlige videregående skoler i fylkeskommunen februar og mars 2012. Personalundersøkelsen er utarbeidet av Læringslaben⁶, er rettet mot

⁶ Læringslaben om seg selv: "Læringslaben er et uavhengig analysemiljø som arbeider med evalueringer, utredninger og utvikling av digitale verktøy. Vi gjennomfører undersøkelser i offentlig og privat virksomhet over hele landet. En betydelig del av våre oppgaver er for tiden knyttet til skoleutvikling." <http://www.laeringslaben.no/velkommen.html>

lærere og skoleledere og er en av de årlige kvalitetsvurderingene som gjennomføres i videregående opplæring i fylket.

Personalundersøkelsen kan benyttes i arbeidet med å videreutvikle skolene som lærende organisasjoner (Læringslaben 2012). Analysen av personalundersøkelsen bygger på Erling Lars Dales modell for profesjonell kompetanse. Denne modellen består av begrepene (Turmo 2011) Teorien rundt denne modellen ser ut til å være høyst uklar. Begrepet ”læringstrykk” virker ikke å være særlig dokumentert i forskningslitteraturen, men er derimot et begrep som brukes ofte i utdanningsretorikken. Nettsøk på ordet ”læringstrykk” på google.com ga i oktober 2011 hele 9090 treff, men treffene viser at begrepet oppstår i sammenheng med faglige skolediskusjoner og i ulike plandokumenter til kommuner, enkeltskoler, fylkeskommuner, direktorat og departement. I Kompetanseberetningen 2005⁷ står det at begrepet læringstrykk ble introdusert for første gang i norsk offentlighet i forbindelse med det daværende Utdannings- og forskningsdepartementets arbeid med den første kompetanseberetningen (UFD 2003a, UFD 2003b). Læringstrykk må kunne beskrives som et politisk begrep med faglig innhold og ikke som et teoribegrep innen forskningsfeltet. Are Turmo ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo (UiO) støtter denne betraktningen. Han skriver i en artikkelen om læringstrykk i grunnopplæringen: *”læringstrykk har etter hvert etablert seg som ett av flere motebegreper i norsk utdanningsretorikk, men det finnes få empiriske studier som eksplisitt har fokusert på begrepet”* (Turmo 2011). Deretter bruker Læringslaben begrepene ”handlingsrom” og ”organisatoriske forutsetninger” som heller ikke er brukt på den måten i forskningslitteraturen.

Fokus i denne oppgaven vil derfor ikke dreie seg om Personalundersøkelsens teoretiske bakteppe, eller hvorvidt Læringslabens tolkning av undersøkelsen holder mål empirisk. Fokuset vil være rettet mot undersøkelsens innhold og hva den brukes til. Er det samsvar mellom det lærerne mener er viktig og det skoleeier mener er viktig?

⁷ Kompetanseberetningen 2005 er bl.a. en analyse av Læringslabens Personalundersøkelsen.

3.7 Skoleeiers begrunnelse av kvalitetskjenne­tegn

Et system som har til hensikt å fremme kunnskapsutviklende dialoger kan ikke bare støtte seg på kvantitative indikatorer. PULS er et system der en både kan definere mål lokalt, samtidig som de sentrale kriteriene for kvalitet på ulike områder synliggjøres. Da må systemet legge opp til at den enkelte skole analyserer den lokale måloppnåelsen ut fra sentralt gitte mål, for deretter å definere hva en kan forbedre, gitt skolens forutsetninger. Skolene må reflektere over: Hvor er vi, og hva skal vi bli bedre på? Skolene og avdelingene oppfordres av fylkeskommunen til å gjøre en egen­vurdering av kvalitet, analysere kvaliteten opp mot resultatindikatorer samt vurdere progresjonen på sitt eget endringsarbeid. Skoleeier begrunner kvalitetskjenne­tegnene ved å støtte seg teoretisk til Knut Roald. På sidene *Kvalitetskjenne­tegn* inne i PULS står følgende tekst:

*”Økt tilgang på resultatinformasjon kan bidra til målrettet skoleutvikling. Men, i følge Knut Roald (2012), kan kvalitetsvurdering også fungere som meningstomme og kontraproduktive ritual når vurderingsresultatene ikke blir bearbeidet på måter som gir kollektiv innsikt og engasjement. Dette må en for enhver pris prøve å unngå. Et godt system inkluderer derfor både prosess- og resultat­kvalitet”.*⁸

Resultat­kvaliteten beskriver det en ønsker å oppnå med den pedagogiske virksomheten, det helhetlige læringsutbyttet for eleven eller lærlingen. Prosess­kvaliteten handler om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 125). Prosess­kvaliteten dreier seg om både arbeidsprosesser og organisering, det vil si alle handlinger som utføres for å støtte elevenes læringsarbeid slik at deres læringsutbytte blir så bra som mulig, noe som fører til at resultat­kvaliteten øker.

Fylkeskommunens uttalelse om at det er ønskelig å inkludere både prosess- og resultat­kvalitet er sammenfallende med Elmores teori om undervisningens kjerne. Dersom et kvalitetssystem skal fungere, kreves det balanse mellom resultat- og prosess­kvalitet. Fylkeskommunen sier videre:

”For å lykkes må kvalitetsarbeidet foregå innenfor rammen av det Knut Roald mfl. (2012) kaller for en læringslogikk basert på kunnskapsutviklende dialoger. Denne læringslogikken

⁸ Inne i PULS, nærmere bestemt på siden ”Kvalitetskjenne­tegn” finnes en pedagogisk begrunnelse av kvalitetskjenne­tegn hvor hovedargumentene for bruk av kvalitetskjenne­tegn bygger på Knut Roalds teori om læringslogikk basert på kunnskapsutviklende dialoger.

skiller seg fra forvaltningslogikken, som baserer seg på tradisjonell saksbehandling og forholder seg til gitte forslag som vedtas. Der forvaltningslogikken er opptatt av å gi informasjon og medbestemmelse, er læringslogikken opptatt av ny kunnskap og medskapning.”
(*ibid*)

Skoleeier ønsker her å formidle at hensikten med å bestemme kvalitetskjenne­tegn er å skape kunnskapsutviklende dialog basert på læringslogikk, mens i realiteten slik det fremkommer av den hierarkiske beslutningsprosessen så er det forvaltningslogikken som rår. Skolene har ikke så mye de skulle ha sagt. Kvalitetskjenne­tegn defineres og bestemmes av skoleeier.

3.7.1 Eksempler på kvalitetskjenne­tegn

Fylkeskommunen viser til det skotske systemet ”How good is our school?” hvor ideen til kvalitetskjenne­tegn er hentet fra. Kvalitetsbarometeret i Oslo er utarbeidet etter samme prinsipp. Tenkingen baserer seg på at lærere og skoleledere, gjerne i mindre grupper, reflekterer over kvaliteten på eget arbeid. Utgangspunktet for evalueringen er følgende spørsmål: *How are we doing? How do we know? What are we going to do now?* Det er lagt opp til en beskrivelse av kvalitet på ulike nivåer, slik at personalet kan gjenkjenne hvilket nivå de er på, samt hva som er det neste nivået de bør strekke seg etter. Denne tenkingen er den samme som benyttes ovenfor elevene i forbindelse med bruk av kjenne­tegn på måloppnåelse.

I det følgende har jeg valgt å presentere kvalitetskjenne­tegnene. *pedagogisk ledelse* som er knyttet sammen med indikatorer fra Personalundersøkelsen. *Relasjoner* som dreier seg om klasseledelse og er knyttet sammen med indikatorer fra Elevundersøkelsen. Disse to kvalitetskjenne­tegnene er valgt fordi de befinner seg nærmest lærernes arbeidssituasjon og forholdet mellom lærer, elev og innhold – med andre ord nærmest Elmores gyldne regel om undervisningens kjerne. I tillegg har jeg valgt å ta med og *gjennomføring* for å få en mer helhetlig oversikt.

Kvalitetskjenne­tegnene i PULS skiller mellom fire nivåer. Hvert nivå har en kvalitetsbeskrivelse. For å gjøre det mer oversiktlig har jeg valgt ut tre kvalitetskjenne­tegn og satt de inn i en tabell (3) sammen med beskrivelse av hvert enkelt kvalitetsnivå, hvilke indikatorene de baseres på og hvor indikatorene er hentet fra.

Tabell 3: Kvalitetskjenntegn, nivå og indikatorer

Kvalitetsnivå		Kvalitetskjenntegn		
		Pedagogisk ledelse	Relasjoner	Gjennomføring
1	Vi mangler et felles begrepsapparat og arbeidet er usystematisk.	Skolens pedagogiske utviklingsarbeid preges av tilfeldighet og lite systematisk arbeid.	Skoledagen preges av å "tilfredsstille" elevene for å oppnå en viss grad av arbeidsro.	Vårt nivå er under nivå 2. (det finnes ikke en mer presis beskrivelse av nivå 1)
2	Vi har etablert felles begreper, gjerne nedfelt i en plan, men vi klarer ikke å omsette dette i praksis	Skolen forsøker å systematisere det pedagogiske utviklingsarbeidet i forhold til sentrale planer og styringsdokumentet. Egne resultater presenteres for personalet.	Lærerne arbeider for å skape trygghet, struktur og gode relasjoner i møte med elevene.	Selv om vi ofte snakker med elever som vi opplever er i faresonen for å slutte, hender det ofte at vi mangler de gode tiltakene som kunne hjelpe disse elevene til å bli motivert for å fortsette på skolen.
3	Vi har en viss kvalitet på noen av handlingene knyttet til kvalitetsområdet, men vi er ikke på det nivået vi ønsker å være.	Skolens pedagogiske utviklingsarbeid følger sentrale planer og styringsdokumentet. Skolens mål og prioriteringer er kjent i personalet. Skolen analyserer egne resultater og setter resultatmål.	Lærerne formidler til alle elever at de er velkomne og aksepterte i timene. Lærerne gir elevene motivasjon og tro på egne muligheter til faglig og sosial utvikling. Lærerne skaper en god atmosfære som elevene verdsetter.	Vårt nivå er mellom nivå 2 og nivå 4 (det finnes ikke en mer presis beskrivelse av nivå 3)
4	Kvaliteten er i overensstemmelse med våre standarder. Arbeidet nå er å klare å vedlikeholde denne kvaliteten. Det er skoleeier som har hovedansvaret for å utarbeide kvalitetskjenntegnene.	Skolens utviklingsarbeid er preget av samarbeid og refleksjon over egen praksis, analyse av egne resultater og på tilgjengelig forskning. Det foregår en kontinuerlig oppfølging av skolens personale og ansvarsområder.	Lærerne formidler konkrete og positive forventninger til elevene og de er opptatte av at elevene lærer noe. Lærerne får elevene til å ta ansvar i læringsarbeidet. Lærerne gir alle elever litt personlig oppmerksomhet hver dag. Elevene har tillit til og forholder seg til læreren som den naturlige lederen.	Det legges stor vekt på å følge opp elever som er i faresonen på et tidlig tidspunkt. Det eksisterer klare rutiner og systemer for hva vi skal gjøre når elever står i fare for å slutte, og disse rutinene blir fulgt opp. Dette fører til at vi til enhver tid har oversikt over hvilke elever som står i fare for å slutte.
Indikatorer hentet fra:		Personalundersøkelsen: 1.1 Kollegialt fellesskap 1.2 Felles mål 2 Læringstrykk 2.1 Trykk på refleksjon og fornyelse 2.2 Trykk på planlegging og vurdering 2.3 Trykk på gjennomføring) 5.1 Ekstrarolleatferd	Elevundersøkelsen: 3. Klassedelse 3.1 Fglig støtte 3.3 Trivsel med lærerne 3.5 Kunnskap om mål 3.6 Arbeidsro 3.7 Felles regelhåndtering	VIGO: Fullført og bestått (i %) Sluttet (i %) Andel elever med karakter 1 Andel elever med IV Fravært (i %)

3.8 Fylkeskommunale styringsområder for videregående opplæring

Felles satsingsområder⁹ for de videregående skolene 2012-2013 ble vedtatt av Opplæringsutvalget 29.05.2012. Satsingsområdene er lagt ut i PULS hvor de kalles for styringsområder. Fylkeskommunen bruker med andre ord to ulike betegnelser om samme begrep. Det kan være noe forvirrende, men når ordet satsingsområder benyttes så betyr det i realiteten styringsområder. Tabell 4 viser en oversikt over styringsområdene i PULS.

3.8.1 Fylkesnivå

Fylkeskommunen har operert med begrepet styringsområder siden skoleåret 2010/2011. Jeg har satt styringsområdene inn i en tabell for å illustrere de endringer og utdypninger som er foretatt inneværende skoleår i forhold til de to foregående skoleår.

Tabell 4: Fylkeskommunens styringsområder i PULS 2010 til 2012/13

Styringsområder 2010/11	Styringsområder 2011/12	Styringsområder 2012/13
1. Den digitale skolen 1.1 Strategiplan 1.2 Ansattes digitale kompetanse 1.3 Elevers digitale kompetanse	1. Læringsmiljø 1.1 Klasseledelse 1.2 Relasjoner 1.3 Elevdemokrati	1. Læringsmiljø 1.1 Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp 1.2 Positive relasjoner 1.3 Elevdemokrati 1.4 God ledelse og organisasjon
2. Grunnleggende ferdigheter og kompetanse 2.1 Grunnleggende ferdigheter 2.2 Læringsstrategier 2.3 Yrkesretting av fellesfag 2.4 Oppfølging av elever med funksjonsnedsettelse 2.5 Kompetanseheving for lærere	2. Vurdering 2.1 Underveisvurdering 2.2 Sluttvurdering	2. Vurdering 2.1 Læringsmål og vurdering 2.2 Sluttvurdering
3. Vurdering 3.1 Underveisvurdering 3.2 Sluttvurdering 3.3 Egenvurdering	3. Den digitale skolen 3.1 Digitale læringsressurser 3.2 Ansattes digitale kompetanse 3.3 Elevers digitale kompetanse 3.4 Rammevilkår	3. Den digitale skolen 3.1 Digitale læringsverktøy og midler 3.2 Digital kompetanse 3.3 Rammevilkår
4. Vurdering av resultat kvalitet 4.1 Karakterutvikling og læringsresultater 4.2 Frafall 4.3 Læringsmiljø	4. Resultat kvalitet 4.1 Karakterutvikling og læringsresultater 4.2 Gjennomføring	4. Resultat kvalitet 4.1 Gjennomføring 4.2 Karakterutvikling og læringsresultater
5. Lokalt styringsområde for skolen	5. Lokalt styringsområde for skolen	5. Lokalt styringsområde for skolen

⁹ I PULS brukes betegnelsen styringsområder for de samme begrepene som her kalles for satsingsområder. Fylkeskommunen er med andre ord ikke konsekvente i sitt begrepsutvalg

Resultatene fra de ulike undersøkelsen brukes som grunnlag for å vedta fylkeskommunens felles satsingsområder/styringsområder for videregående opplæring i fylket.

Styringsområdene for skoleåret 2012-2013 er basert på data fra samlerapporten i PULS.

Dataene i samlerapporten er resultatindikatorer fra blant annet Elevundersøkelsen, Personalundersøkelsen og VIGO som beskrevet i kapittel 3.3

Som beskrevet i kapittel 3.3. er PULS et styringsverktøy for fylkeskommunen. Denne oversikten gir en illustrasjon på utviklingen av styringsområdene og ikke minst illustrerer den fylkeskommunen innsats i det offentlige rommet. Det at det er så sterk vandring i styringsområdene viser at det har vært en utvikling i hva fylkeskommunen har vært interessert i og hatt fokus på. En slik utvikling kan enten skyldes at det har skjedd en læringsprosess underveis eller det kan skyldes at fylkeskommunen er utsatt for press utenfra. I ansvarsstyringens logikk stilles alle til ansvar, også fylkeskommunen.

Hvis målsettingen er å få sammenheng innad i skolesektoren, så burde fylkeskommunen holdt seg til noen færre nøkkelmål som de gjentok og gjentok. De fem styringsområdene her er en kjempestor dagsorden. Hvis en virkelig vil få gjennomslag i storskalastil, viser forskning at en bør velge seg ut noen få fokusområder og konsentrere seg kun om disse. Dermed må man mase og mase på de samme tingene. Et eksempel på en slik strategi er Ontarios suksesshistorie hvor: *”klare og få mål, mål som har fått stå fast over år, og som skolestyrer og skoler dermed har rukket å realisere, er andre sentrale faktorer i en historie som utgjør en av de mest spektakulære suksesshistorier innen utdanningsfeltet de senere år”* (Levin 2012, s. 53)

Her viser Levin nettopp hvor viktig det er å ikke forandre fokus for ofte. Dermed er det grunn til å tro at dette ikke vil fungere. For mange punkter og for mange fokusområder.

Begrepet Læringsmiljø er et ganske omfattende og vanskelig teoretisk begrep. Både Langfeldt (2008) og Nordal (2005, 2008) viser ulike aspekter hvor vanskelig dette begrepet er. Jeg har derfor valgt ut fra teoretiske overveininger å ikke gå inn i elevenes læringsmiljø, men holde meg til teorien rundt skolen som en lærende organisasjon. Når det gjelder det andre styringsområdet, ”læringsmål, vurdering og sluttvurdering”, er dette et undermål av resultat. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på det tredje styringsområdet, ”den digitale skolen” eller det femte styringsområdet, ”lokal styringsområde for skolen”, da disse ikke er relevante for min problemstilling.

3.8.2 Skolenivå

Alle skoler skal bruke PULS som verktøy i arbeidet med styringsområdene. Skolene utarbeider lokale tiltak basert på fylkeskommunens vedtatte styringsområder og kvalitetsmål. Tiltakene legges inn og registreres i PULS. Fylkeskommunen har skoleeiertilgang i PULS, som gjør det lett for skoleeier å gå inn og følge den enkelte skoles arbeid med satsingsområdene. Skolene skal selv vurderer fremdriften på de lokale tiltakene.

Ideen i PULS er å dele styringsområdene opp i delmål, og beskrive god kvalitet på området. Som nevnt er beskrevet kvalitet ut fra fire mestringsnivåer i PULS. Kvalitetskjenningene er opprettet av fylkeskommunen og beskrives i en kvalitetsrapport på fire trinn hvor nivå 4 beskriver ideell standard. I tillegg har fylkesrådmannen valgt å beskrive nivå 2. Mer om styringsområdene i kapittel 4.8.8.

4 Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet beskrives og begrunnes oppgavens metodevalg. Den metodiske tilnærmingen er pragmatisk og er bestemt ut fra oppgavens problemstilling, fokus og tema, tidsbegrensning og omfang. I det pragmatiske perspektivet rettes oppmerksomheten mot nytten av forskningens kunnskapsutvikling (Roald 2010) og alt det som studeres kan kalles kvalitative fenomen (selv om det opereres med kvantitative data). Med det menes at det som er interessant i et samfunnsvitenskapelig eller atferdsvitenskapelig perspektiv veldig sjeldent er objektivt målbart i form av objektive størrelser (kilo, cm osv). For eksempel, hvordan kan vi måle motiverte lærere? Mer om dette i kapittel 4.4.

4.2 Sekundærdata og metodisk tilnærming

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen skiller det mellom to forskningsstrategier basert på enten kvantitativ eller kvalitativ metode. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å kombinere disse to metodene. Det empiriske grunnlaget som benyttes i denne studien er hentet fra styringssystemet og nettportalen PULS og består av data fra Elevundersøkelsen, Personalundersøkelsen, VIGO, Extens, SATS, KOSTRA og levekårsundersøkelsen til SSB som det ble redegjort for i kapittel 3.

Jeg har forholdt meg til store mengder sekundærdata samlet inn av andre. Med det mener jeg at jeg som forsker ikke har samlet inn data direkte fra kilden og må derfor basere meg på opplysninger samlet inn av andre. Bruk av sekundærdata eller kildegranskning som det også

kalles, benyttes ofte innen samfunnsvitenskapen både av kvantitativ og kvalitativ art. For eksempel benyttes det ofte eksisterende statistikker, årsrapporter og regnskap innen økonomi. Jacobsen (Jacobsen, Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2005) påpeker at dette ofte innebærer at informasjonen er samlet inn til et annet formål og en annen problemstilling enn den jeg som forsker ønsker å belyse. Ved bruk av sekundærdata er det dermed viktig for meg som forsker å ha et bevisst forhold til utvalget av kilder, hvor dataene kommer fra, hvem som har samlet dem inn og hvem er det som spør?

4.3 Valg av forskningsdesign og metode

Den metodiske tilnærming i denne oppgaven preges av at det er valgt et lite antall indikatorer blant en enorm mengde data. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål omhandler fylkeskommunen og lærerne som jobber på de videregående skolene i dette fylket. I en tidligere fase vurderte jeg å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode, ved først å analysere data fra PULS og Personalundersøkelsen for deretter å følge dette opp med å intervjuer fagpersoner innen fagfeltet for eksempel en rektor, skoledirektøren i fylket, en representant fra Utdanningsforbundet og noen lærere. Ved nærmere ettertanke kom jeg fram til at å fordype seg i det som fremstår som et sentralt redskap i kvalitetsutviklingen i videregående opplæring, måtte være både svært interessant og viktig. Jeg velger derfor å forholde meg til foreliggende sekundærdata, registerdata samt empirisk forskning innen fagfeltet.

4.4 Kvantitative data basert på kvalitative fenomen

Motivasjon er som sagt et kvalitativt fenomen som ikke kan tallfestes på lik linje med kilo og meter. Elevenes læring kan heller ikke tallfestes på annet vis enn i form av karakterer, men karakterer er kun skjønsmessige karakterer som vi som lærere bruker for å si ”Du har vist slike og slike kunnskaper, På en skala fra 1-6, får du 5”. Det tallet har ikke noen mening i seg selv, men er et uttrykk for at elevene har gjort det relativt godt.

Hensikten med kvalitetsvurdering er å bearbeide vurderingsresultater på måter som skaper kollektiv innsikt og engasjement (Knut Roald 2012). Da trenger en tilgang til både kvalitative og kvantitative indikatorer. De data som finnes i PULS er kvantitative data, men mange av disse dataene er basert på kvalitative fenomen. Veldig mange av de fenomenene jeg ønsker å kartlegge, er umålbare i den forstand at det for eksempel dreier seg om folks holdninger, kunnskap og verdier. I PULS har disse fått kvantitative tallverdier i forhold til hvordan resultatet er i forhold til score. I fastsettelsen av kvalitetskjenne tegn bruker for eksempel fylkeskommunen både kvantitative og kvalitative data. En slik tilnærming gir en bedre

balanse mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer, der en også tar hensyn til behovet for selvevaluering.

Kvalitative fenomen er med andre ord målt med en kvantitativ metode som egner seg godt når en ønsker å belyse bredden i en beskrivelse, et fenomen eller en problemstilling. Det er for eksempel ikke interessant for fylkeskommunen å finne ut hva den enkelte lærer mener om kvalitetsvurderingene. Det primære er å se på hvordan lærernes holdninger er fordelt i hele fylket eller hvordan lærernes syn på for eksempel Elevundersøkelsen er fordelt i en større gruppe enheter. Her flyttes fokus fra det spesielle og unike til det generelle og typiske. Med det menes at det er det som gjelder for de fleste som er mest interessant.

Hvordan kan fylkeskommunen bruke både kvantitative og kvalitative indikatorer på et og samme mål? For eksempel kan et mål presenteres på to måter overfor lærerne: 1) Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv. 2) Skolen skal ha et gjennomsnitt på 3.2 på nasjonale prøver. Det ene målet utelukker ikke det andre, men det er en vesensforskjell i måten de blir formulert på. Den første målformuleringen er sannsynligvis langt bedre egnet til å skape kunnskapsutviklende dialoger.

I Personalundersøkelsen opplyses det at det er en korrelasjon mellom de tre indikatorene *Læringstrykk*. Målingen av læringstrykk inkluderer spørsmål om refleksjon og fornyelse, spørsmål om gjennomføring og spørsmål om planlegging og vurdering. I rapporten står det: *”Analysene tyder på at medarbeidere som opplever trykk på refleksjon og fornyelse, i større grad også opplever trykk på gjennomføring, planlegging og vurdering”*.¹⁰ Forståelse om sammenhenger blir dermed en viktig del av denne metoden.

4.5 Spørreundersøkelse som måleinstrument

Det klassiske kvantitative måleinstrumentet er spørreskjemaet med faste svaralternativer (Jacobsen 2005. Ibid) Utspørringen er standardisert i den forstand at alle respondenter i utvalget får stilt de samme spørsmålene på samme måte, og den er systematisk ved at spørsmålene er grunnet i tema som er av interesse for undersøkelsen. Temaene presenteres i en logisk rekkefølge med kategorier som respondentene kjenner igjen og med et gjenkjennelig språk. Respondentene må kunne velge mellom positive og negative svarmuligheter og

¹⁰ Rapport fra PULS: Standard situasjonsbilde 11-12/ hele fylket

spørsmålene bør være formulert slik at de oppfattes tilnærmet likt av respondentene i tillegg til at de ikke må virke ledende eller motsetningsfulle. Videre bør spørsmålene være enkle og oversiktlige og spørreskjemaet bør ikke ta for lang tid å svare på.

Personalundersøkelsen har blitt gjennomført årlig i fylkeskommunen siden 2004 og en kan derfor gå ut fra at disse kriteriene er overholdt. Det siste punktet derimot, stemmer dårlig med Personalundersøkelsen som totalt består av 141 spørsmål og påstander. Jeg brukte for eksempel i overkant av 1 ½ time på å svare på alle spørsmålene. Personalundersøkelsen er består av totalt 13 hovedvariabler som alle er delt inn i underkategorier. Hovedvariablene er: arbeidsfellesskap, læringstrykk, individuelt handlingsrom, jobbinnflytelse, attraktivitet, roller og ansvar, helse, syn på ledelsen, medarbeidersamtale, elevenes trivsel/evner og forutsetninger, mål/arbeidsro og vurdering, regelhåndtering og fraværsoppfølging, digitale verktøy og nettvett, etiske retningslinjer, bruk av data (spørsmål om NKVS).

4.6 Beskrivelser av utvalget

I PULS samles data fra ulike undersøkelser og utvalget kommer fra alle disse. Jeg har valgt å forholde meg til hoveddata i PULS og en av brukerundersøkelsene som er Personalundersøkelsen. Det betyr at jeg ikke beskriver det fullstendige utvalget som finnes i PULS, men nøyer meg her med å beskrive Personalundersøkelsens utvalg.

Undersøkelsen ble første gang gjennomført i 2004 blant utvalgte forsøksskoler i fylket. I dag gjennomføres spørreundersøkelsen på samtlige videregående skoler i fylket og er rettet mot det pedagogiske personalet og skoleledelsen ved den enkelte skole. Rapporter i PULS og analysen av Personalundersøkelsen bygger på svar fra 2076 personer av totalt 3062 inviterte som tilsvarer en svarprosent på 67,8% . Det betyr at 32,2 % har valgt å ikke svare på undersøkelsen. Personalundersøkelsens besvares av lærere og skoleledere.

4.7 Hvordan tolke data i PULS

De typiske samfunnsvitenskapelige kategorier er ofte upresise og relative. For eksempel er uttrykket *aldri* entydig, mens uttrykket *sjeldent* derimot, er relativt. En aner jo ikke hva én person legger i begrepet sjeldent i forhold til en annen person. Det samme gjelder for kategoriene i mindre grad, i noen grad. Disse variablene betegnes som ordinale variabler som opptrer i en måleskala.

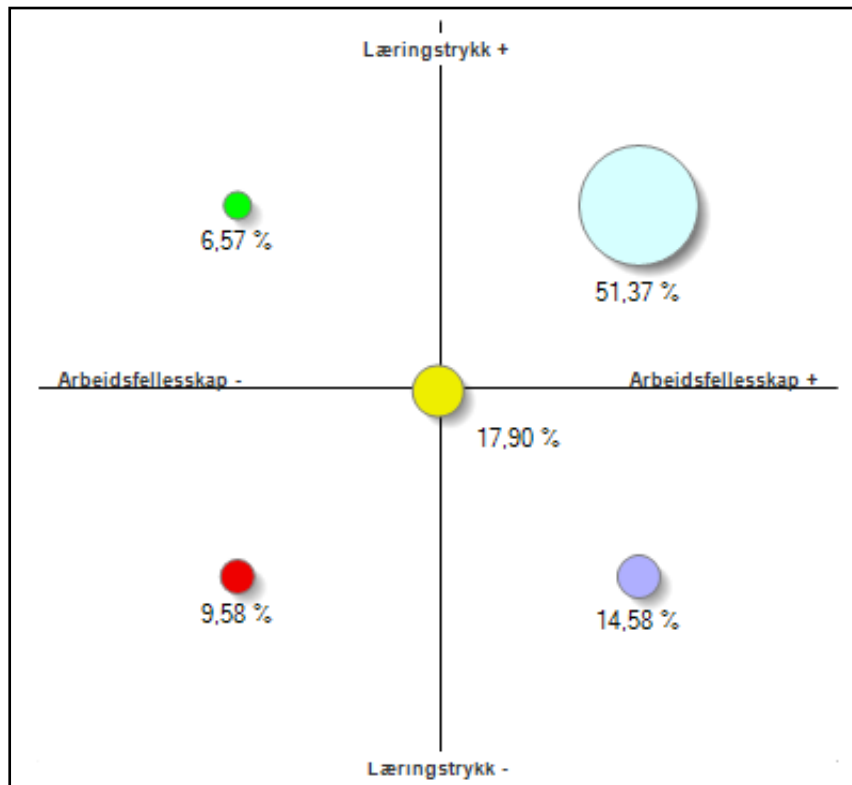
4.7.1 Ordinale variabler

Personalundersøkelsen er basert på denne type ordinale variabler hvor for eksempel medarbeidernes utsagn om arbeidsfellesskap, læringstrykk, individuelt handlingsrom og holdninger til kvalitetsvurderingssystemet er målt på ordinalnivå, med en femdelt skala. Verdiene på slike variabler er gjensidig utelukkende, men de kan rangeres. For eksempel er lærernes bruk av informasjon fra kvalitetssystemet en slik variable. En lærer som sier at han bruker informasjonen ”svært ofte” bruker den oftere enn en som sier ”ofte”. Det er likevel ikke mulig å si noe mer om hvor stor forskjell det er mellom ”svært ofte” og ”ofte”, fordi en ikke kan si at bruken er dobbel så stor eller tre ganger så stor osv. Så selv om rekkefølgen er naturlig, er det ikke mulig måle avstanden mellom verdiene. De ordinale verdiene tallfestes likevel i den forstand at de tillegges tallverdi for å vise rangeringen, for eksempel tilegnes ”ikke i det hele tatt” verdien 0, ”sjelden” verdien 1, ”noen ganger” verdien 2, ”ofte” verdien 3 og ”svært ofte” verdien 4, men det gir ikke mening å si at en lærer som bruker informasjonen fra kvalitetsvurderingene ”svært ofte”, bruker informasjonen 4 ganger mer enn den som svarer ”ikke i det hele tatt”.

4.7.2 Fargekodesystem

For å lette tolkningen, brukes et fargekodesystem. Fargene grønt, gult og rødt brukes for å illustrere skolens kvalitet på de områdene som måles i undersøkelsen. Grønt indikerer at nivået på skolens resultater er høyt, gult indikerer at nivået er middels og rødt indikerer at nivået er lavt. Når resultatet er gul- (gul minus), betyr det at nivået er nærmere rødt enn grønt. Når resultatet er gul+, betyr det at nivået er nærmere grønt enn rødt. Det betyr at når en skole kjennetegnes av et høyt nivå, det vil si grønt, skiller resultatet seg ut i den grad at det ikke tilfeldigvis kunne ha vært rødt. En skole som kjennetegnes av et lavt nivå, det vil si rødt, skiller seg så mye ut at det ikke tilfeldigvis kunne vært grønt (vedlegg 3). Det ble vedtatt at de videregående skolene på fylkesnivå skal ha «grønn score» på alle satsingsområdene og at målene på omtalte områder innarbeides i Puls. Skolene setter egne mål på samme områder for skolen som helhet og for avdelingene hver for seg. Resultatene omtales og kommenteres i den årlige kvalitetsmeldingen.

4.7.3 Kart



I følge Læringslaben skal kartet vise hvilken helhet den enkelte variabel inngår i slik det vises i figur 7. Kartet leses slik: Den horisontale akse (akse I) kalles for *organisatoriske forutsetninger* fordi spørsmålene som inngår i akse handler om hvorvidt lærerne opplever at skolen organiserer arbeidet på en meningsfull måte, og om de er en del av et fellesskap. Den vertikale akse (akse II) kalles for *læringstrykk* fordi spørsmålene som inngår her handler om hvilke forventninger medarbeiderne har til at det utøves profesjonell kompetanse i organisasjonen. Skolene defineres som lærende dersom de skårer positiv på begge aksene. Eksempelet under viser *Læringstrykk* for alle videregående skoler i fylket skoleåret 2011-2012. De lærende skolene befinner seg altså i det øverste hjørnet på dette kartet. Denne delen av kartet er markert med ++. Data og funn fra tidligere års undersøkelser viser og det er i denne retningen en må bevege seg for å bli en mer lærende organisasjon slik det blant annet framkom i Kompetanseberetningen 2005 (side 27).

4.8 Metodiske uklarheter

Analyse av Personalundersøkelsen og PULS har avdekket noen metodiske uklarheter. Personalundersøkelsen er basert på en samlerapport for alle skolene i fylket, laget av Læringslaben og generert i PULS.

4.8.1 Systematisk skjevt frafall

I følge Jacobsen (2005) anses en svarprosent på over 60 % som ”godt” og en svarprosent over 70 % anses som ”meget godt”. Til sammen er 29 skoler med på undersøkelsen hvorav 14 er Studiespesialiserende skoler og 15 er yrkesfaglige skoler. Samlet svarprosent for alle skolene er 67,8% og svarprosenten på personalundersøkelsen kan dermed anses for å være nærmere ”meget godt” enn ”godt”. En slik regel er likevel for enkel. Det er ikke hvor mange som faller fra som er hovedproblemet, men **hvem** som faller fra. Systematisk skjevt frafall, ikke totalt frafall, er det som gjør resultatene usikre. Hirschman (1970) viser blant annet til undersøkelsen ”Exit, voice and loyalty” at det er to grupper som utgjør et systematisk skjevt frafall - de tilfeldige (sykdom, bortreist, permisjon osv) og de frustrerte. Den siste gruppen, det vil si de frustrerte kan ha flere grunner for å ikke å svare. Et kan være at de i liten grad opplever å ha noen egennytte av å besvare undersøkelsen. De har gjerne svart på tidligere undersøkelser uten at det har skjedd nevneverdige forandringer innad i organisasjonen. Det kan også være måten undersøkelsen henvender seg til respondentene på som gjør at så mange (32,2 %) har valgt å ikke svare. Kanskje spørsmålene er utformet for å gi oppdragsgiveren den informasjonen han er ute etter? Kanskje respondenten opplever spørsmålene irrelevante for hans eller hennes verden?

Hirschman skriver blant annet at når organisasjonen fungerer, har vi ikke noe i mot å bli målt og de fleste er lojale. Med en gang det butter derimot, blir vi mindre lojale. Å ignorere ledelsens oppfordring til å svare på Medarbeiderundersøkelsen kan være utslag for denne type illojalitet. Selv om personalundersøkelsen er anonym kan en ut fra Hirschmans teori gå ut fra at det er et skjevt frafall her. Reaksjoner som dette fanges sjelden opp i spørreskjemaundersøkelser og dermed kan viktige signaler fra respondentene (eller grupper av disse) gå tapt, eller føre til at oppdragsgiver gjør feilvurderinger i tolkningen av analysen. En måte å unngå frafall på er å designe undersøkelsen og utforme spørsmålene på en slik måte at respondenten opplever å bli spurt om ting som opptar dem gjennom sin besvarelse. Dersom

de opplever å bli ”lyttet til” vil sannsynligvis motstanden mot måling og likegyldighet i forhold til resultater reduseres.

4.8.2 Standardavvik

Læringslaben bruker to måter å analysere resultatene på som er bruk av kart og bruk av fargekoder. Ved bruk av fargekoder vil en skole som kjennetegnes av et lavt nivå, det vil si rødt, skiller seg så mye ut at det ikke tilfeldigvis kunne vært grønt. Alle skalaer har et gjennomsnitt. Hvor stort skal avviket være før det blir interessant? Det er først når et svar er lavere eller høyere enn gjennomsnittet at det blir interessant. Det opplyses ikke hvor stort standardavviket er. Dermed er det ikke grunnlag for å beregne om 2,84 i snitt er trivielt eller interessant i forhold til standardavvik. Lærernes svar er derfor oppgitt i N-antall og %.

4.8.3 Hvem har svart - egentlig?

Undersøkelsen forutsetter at en lærer er en lærer, men vi vet jo at lærere har forskjellige bakgrunner og dermed vil bakgrunnen til den enkelte lærer influere hva de selv synes er interessant. Det burde for eksempel vært anledning til å splitte opp ut fra hvilke type undervisningsfag og utdanning lærerne har. En filolog og en yrkesfaglærer på byggfag vil sannsynligvis ha forskjellige oppfatning på hva som er viktig for deres egen arbeidssituasjon i organisasjonen .

Undersøkelsen forutsetter også at lærere og ledere tilhører samme utvalg. Personalportalen eller PULS gir ikke anledning til ta ut rapport på lærere som eget utvalg og det er heller ikke mulig å skille ut skoleledelsens besvarelser. Dette en betydelig svakhet ved oppgaven. Et hovedfunn i *Evalueringen av det norske kvalitetsvurderingssystemet*, (Allerup, et al. 8/2009) var nettopp at skoleledere er gjennomgående mer positive til kvalitetsvurderingene enn lærerne. Det er altså ikke mulig å se om ledelsen mener noe annet enn lærerne eller at lektorene mener noe annet enn yrkesfaglærerne.

Ledergruppene ved de enkelte skolen i fylket varierer ikke så mye i antall personer, men ettersom elevtallet variere i stor grad, varierer også antall lærere. Ledergruppen utgjør derfor ca. 4%-13% av personalet på skolene. Jeg har ikke fått dette tallet bekreftet av fylket, men har tatt for meg noen skoler og sett på hvor mange som tilhører ledergruppen. Til tross for at utvalget består av både lærere og skoleledere, refereres de til i studien som lærere. Det betyr at når det refereres til lærerne i denne studien, refereres det samtidig til en liten andel respondenter fra ledelsen.

4.8.4 Oppgavens validitet

Validitet i samfunnsforskningen handler om gyldighet og målbarhet. Om forskningen kan regnes som gyldig er avgjørende om hvorvidt forskningsprosjektet kan tillegges troverdighet. Graden av validitet er dermed avhengig av at det jeg kommer frem til svarer på problemstillingen og om jeg har svart på de spørsmålene problemstillingen stiller. Har jeg dekning i data eller min empiri for å hevde det jeg hevder? Hvilket gyldighetsområde har disse funnene? Det dreier seg om muligheten til å generalisere. Her blir det et spørsmål om funnene er representativt også for lærere og skoleeiere i andre fylker. I prinsippet kan jeg ikke uttale meg om andre enn lærere og ledere i videregående skoler i akkurat denne fylkeskommunen og akkurat denne skoleeieren. Selv om lærerne i dette utvalget representerer hele populasjonen på de videregående skolene, er det stor sannsynlighet for at andre fylker ikke er sammenlignbare fordi de befinner seg på ulike stadier i implementeringen og bruken av PULS. Ved å sammenligne resultatene i dette studie med andre lignende funn, kan en kanskje finne argumenter for at disse funnene er representative for andre. Det vil eventuelt fremkomme i studiens avsluttende drøfting.

Er dataene til å stole på? Er undersøkelsen til å stole på? Er den reliabel? Har lærerne og lederne snakket sant? Brukes de sentrale begrepene i denne studien riktig og på en sånn måte at en kan stole på denne undersøkelsen? Det er selvfølgelig ikke mulig å garantere 100% at det ikke kan forekomme teoretisk begrepsfeil, eller at jeg kan ha skrevet feil i for eksempel nedskrivning av data til tross for stor grad av kvalitetssikring, korrekturlesing, sjekking av kilder og teori. Lærerne kan selvfølgelig også ha pyntet på sannheten, men dersom den samme metodiske tilnærmingen benyttes ved gjentatte undersøkelser, vil jeg anta at samme resultat kan forventes.

4.8.5 Objektivitet og undersøkelseeffekt

”Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, det finnes bare ulike forståelser av virkeligheten” (Jacobsen, 2005 s.27). Som forsker er det viktig å forsøke å forholde seg objektivt til de data en analyserer. Harald Grimen (Grimen 2004), skriver at forskerens særegenheter, eksempelvis mangel på nøytralitet, kan bidra til at våre teorier og tolkninger ikke lenger vil være pålitelige. Det er ikke bare vår objektivitet, men også forskerens reliabilitet som vil være truet dersom en ikke inntar fullstendig nøytral posisjon som forsker. Epistemologien stiller spørsmål om hvordan vi kan vite noe om virkeligheten. Den positivistiske tilnærmingen kritiseres blant annet for sitt syn om at *”det finnes en objektiv*

virkelighet” fordi det å studere hvordan mennesker tenker og handler – er noe helt annet enn naturvitenskap (Jacobsen 2005).

Poenget er at studier av mennesker, hva de gjør og tenker, vanskelig kan fanges opp i universelle lover som man gjør i naturvitenskapene. Selv om jeg forsøker å avdekke grunnleggende antakelser om at det finnes noen generelle lover, vil de funn som presenteres være subjektive og kontekstuelle. Det betyr at jeg som forsker ikke er nøytral, men at mine spørsmål er med på å skape den kunnskap som presenteres i studien. En annen forsker vil sannsynligvis stille helt andre spørsmål og konstruere andre svar på tilsvarende problemstilling.

Som forsker skal jeg i større grad kunne forholde meg objektiv til kvantitative data, men i følge Jacobsen (2005) ser det ut til å være en utbredt oppfatning i de fleste forskningsmiljøer at det ikke er mulig å unngå forskningseffekter. Alle typer opplegg vil påvirke resultatet av det som studeres. Med en gang det gjennomføres en empirisk undersøkelse, uansett hvilken metode som anvendes, vil det oppstå muligheter for at de resultatene en kommer fram til, faktisk er skapt av undersøkelsen. I oppgaven forsøker jeg derfor hele tiden å være bevisst at utforming av problemstillingen og forskningsspørsmål kan ha påvirket de fenomenene som studeres.

4.8.6 Hvordan fastsettes styringsområdene?

Analysen har også avdekket uklarheter i forholdet mellom de politisk vedtatte styringsområdene og indikatorene de er basert på. Som nevnt i kapittel 3 fastsetter skoleeier styringsområdene ut fra ulike indikatorer i PULS. Kun 3 av disse indikatorene er valgt fra Personalundersøkelsen, mens hhv 22 indikatorer er hentet fra Elevundersøkelsen og 12 er hentet fra skoleporten og VIGO osv.

4.8.7 Læringsmiljø - indikatorer fra Personalundersøkelsen?

Styringsindikatoren *Læringsmiljø* dreier seg blant annet om lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp. De tre indikatorene som skoleeier har valgt ut fra Personalundersøkelsen til dette styringsområdet er *Læringstrykk* hvor lærerne ble stilt følgende spørsmål:

Tabell 5: Læringstrykkindikatorene

2.2 Trykk på planlegging og vurdering (K2)

- Mine kollegaer forventer at jeg planlegger arbeidet sammen med dem
- Mine kollegaer forventer at jeg vurderer kvaliteten på det vi gjør i samarbeid med dem
- Mine kollegaer forventer at jeg gir dem tilbakemelding
- Svarkategorier: "Helt uenig", "Delvis uenig", "Delvis enig", "Helt enig"

2.1 Trykk på refleksjon og fornyelse (K3)

- Mine kollegaer forventer at jeg hele tiden utvikler min kompetanse til å gjøre en best mulig jobb
- Mine kollegaer forventer at jeg beskriver og analyserer min egen praksis sammen med dem
- Mine kollegaer forventer at jeg prøver ut nye måter å gjøre jobben på
- Svarkategorier: "Helt uenig", "Delvis uenig", "Delvis enig", "Helt enig"

2.3 Trykk på gjennomføring (K1)

- Mine kollegaer forventer at jeg gjør det jeg skal til avtalt tid
- Mine kollegaer forventer at jeg bruker hele min kompetanse for å gjøre jobben best mulig
- Mine kollegaer forventer at jeg gjør jobben min best mulig
- Svarkategorier: "Helt uenig", "Delvis uenig", "Delvis enig", "Helt enig"

Læringstrykk knyttes til Erling Lars Dales begrep om pedagogisk profesjonalitet og disse praksisnivåene K1, K2 og K3. I følge Dale handler K2 om å planlegge og vurdere gjennomføringen av undervisningen (PULS 2012).

Lærernes blir her spurt om ambisjonsnivå, felles forventninger i kollegiet og kollegasamarbeid. Hvorfor er disse svarene grunnlaget for læringsmiljø og klasseledelse? Slik det ser ut, er det gjort en feil her i valg av indikatorer, og det må kunne settes spørsmålstegn med hvorvidt indikatorene *Læringstrykk* i Personalundersøkelsen er anvendt korrekt. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på Dales teori utover det som allerede er påpekt i kapittel 3.4. Her nøyer jeg meg med å tilføye at Dale holder kompetansenivået K3 adskilt fra praksis (Dale 1999, s. 51). Det betyr at lærerne bare kan utvikle den type forståelse etter at de har kommet hjem fra jobb og har satt seg i lenestolen. I så fall stemmer Dales teori dårlig med en lærers arbeidshverdag hvor han eller hun høyst sannsynlig metadiskuterer med seg selv hele tiden.

4.8.8 Styringsområdenes kvalitetskjenne­tegn – hvordan fastsettes de?

Også beskrivelsen av styringsområdenes kvalitetskjenne­tegn er noe upresise.

Kvalitetskjenne­tegnene beskrives i ei kvalitetstrapp på 4 trinn hvor nivå 4 beskriver ideell standard. I tillegg har skoleeier valgt å beskrive nivå 2. Hva kjenne­tegn­er så nivå 1 og nivå 3?

Tabell 6: Læringsmiljø- kvalitetskjenne­tegn 1.1

Kvalitets- kjenne­tegn	<i>1. 1. Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp</i>
Nivå 1	Vårt nivå er under nivå 2.
Nivå 2	<ul style="list-style-type: none"> I noen opplærings­situasjoner er det utydelig struktur På skolen praktiserer enkelte lærere egne regler Elevene opplever at det er uklart hva som forventes av dem Skolen har ikke et system for å vurdere om klasseledelsen er god
Nivå 3	Vårt nivå er mellom nivå 2 og nivå 4.
Nivå 4	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne har en tydelig struktur i opplæringen. Lærerne skaper et inkluderende miljø og et læringsfellesskap blant elevene. Det er utarbeidet regler i samarbeid med elevene, og disse håndheves konsekvent. Lærerne involverer og ansvarliggjør elevene i eget læringsarbeid. På skolen brukes undervisningsevaluering for å bedre og justere undervisningssituasjonen. På skolen er det felles regelhåndtering

Tabell 7: Læringsmiljø - kvalitetskjenne­tegn 1.4

Kvalitets- kjenne­tegn	<i>1.4 God ledelse og organisasjon</i>
Nivå 1	Vårt nivå er under nivå 2.
Nivå 2	<ul style="list-style-type: none"> Det pedagogiske utviklingsarbeidet er tilfeldig, ofte igangsatt av enkeltlærere. Møter mellom lærerne og ledelse er preget av informasjon, lite utviklingsarbeid. Lærerne kjenner lite til skolens visjon og hvilke mål ledelsen arbeider for å nå. Det er ikke kultur for tilbakemelding fra ledelse til de ansatte
Nivå 3	Vårt nivå er mellom nivå 2 og nivå 4.
Nivå 4	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne opplever at ledelsen foretar vurderinger og gir tydelige tilbakemeldinger. Møte mellom lærer og ledelse er preget av dialog Ledelsen kommuniserer tydelige mål og forventninger til alle ansatte Skolen har omforent plan for utviklingsarbeid

Ingen av de 3 indikatorene under *Læringstrykk* omhandler ledelse og organisasjon slik kvalitetskjenne­tegn­et gjør. Her er det mangel på diskrepans mellom konkretiseringen av kvalitetskjenne­tegn og det lærerne blir spurt om.

Dette blir om mulig enda mer upresist enn nivå­beskrivelsene, og det får meg til å stille følgende spørsmål: Hvem er det som har samkjørt spørsmål/indikator, svar og kvalitetskjenne­tegn? Er det skoleeier eller Læringslaben? Er de ”riktige” indikatorene fra Personalundersøkelsen blitt glemt, bevisst utelatt, eller har skoleeier rett og slett bare brukt forslag fra Læringslaben? For det andre, er spørsmålene om læringstrykk sentrale? Lærerne blir spurt om og uttaler seg om den lærende organisasjonen og ikke om deres evne til å lede klasser og undervisningsforløp. For det tredje, blir svarene brukt slik at de bidrar til å opplyse

lærere og ledelsen? Et av spørsmålene som stilles i Personalundersøkelsen er i hvor stor grad læreren bruker Personalundersøkelsen til å forbedre elevenes læring. Kan lærerne bruke dette til å forbedre sin undervisning eller er hele undersøkelsen bare for at de som styrer skal få informasjon? Dette blir svært upresist og jeg anser beskrivelsen av nivåene på kvalitetskjennetegnene som en svakhet i dette systemet.

Det har vært en utfordring å forholde seg til et kvalitetsstyringsverktøy og en spørreundersøkelse av en så stor størrelsesorden. Det har derfor vært nødvendig å fokusere på noen få variabler som ut fra problemstillingen var hensiktsmessig å se nærmere på. Dette har jeg gjort fordi det skal være mulig innenfor rammen for en erfaringsbasert masteroppgave. Denne forskningsoppgaven beskriver dermed kun en liten del av virkeligheten.

5 Presentasjon av funn

5.1 Innledning

I oppgavens innledning refereres det til Elmore og hans utsagn om at mye av det som velmenende politikere og ledere gjør i skoleutviklingens ånd, aldri når inn til utdanningens kjerne, det når ikke engang fram til klasserommet og enda mindre inn i klasserommet. (Elmore 2012). Så hvorfor skapes alle disse målingene dersom de ikke kan bety noe? Hvem er det som har nytte av dem?

Ut fra distinksjonen mellom styringsbehov og læringsbehov og innenfor tema resultatkvalitet, har jeg nå gått gjennom PULS med tilhørende undermoduler, undersider og underportaler. Teoretiske perspektiv er belyst i kapittel 2 hvor innføringen av det norske kvalitetssystemet (NKVS) og kjennetegner ved en lærende skole er beskrevet. Perspektivene representerer de to kvalitetsdiskursene; kvalitet for styring og kvalitet for læring.

Datagrunnlaget i analysen er drøftet i metodekapitlet, hvor det også ble presisert at å utarbeide en analyse på bakgrunn av de store mengder data som finnes PULS, ikke er mulig innenfor rammen av denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å begrense oppgaven til å presentere PULS som styringsverktøy, hvordan verktøyet brukes i systemet og på skolene, slik det fremkommer i kapittel 3.

Dette kapitlet har tre fokus. Først presenteres lærernes og ledernes svar på de indikatorene som spesielt ble lagt til Personalundersøkelsen 2011/12. Spørsmålene omhandler hvordan de bruker informasjon om kvaliteten på skolen fra ulike datasystemer og ulike komponenter i

kvalitetsvurderingssystemet. Dernest presenteres de spørsmål skoleeier har valgt å ta bort og legge i Personalundersøkelsen. Til slutt presenteres lærernes svar på de tre indikatorene under ”Læringstrykk” slik resultatene presenteres i rapportene i PULS.

Funn og analyser som legges fram nedenfor, er preget av min tolkning og forståelse av det empiriske materialet, samt oppgavens opprinnelige forskningsspørsmål slik som det fremgår i kapittel 1:

1. Hvilke tema er det skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?
2. Hvordan brukes kvalitetsmålinger?
3. Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede hos lærere og elever?

Fylkeskommunens bruk av kvalitetsmålingene er beskrevet i teorikapitlet om PULS. I dette kapitlet er det spesielt lærernes bruk som presenteres. Bruker lærerne informasjonen fra disse systemene til å forbedre egen praksis og elevenes læring? I så fall hvilke undersøkelser og eller systemer bruker de mest og hva brukes de til?

Som tidligere påpekt, er en svakhet ved Personalundersøkelsen at det ikke kan velges utvalg ut fra hvilken stilling respondentene har. Når det refereres til lærere, betyr det at det i denne gruppen også befinner seg en liten andel respondenter fra ledelsen (ca 4-13% av utvalget).

I disse tilleggsspørsmålene blir det stilt spørsmål om hvordan lærere og ledere bruker informasjon om kvaliteten på skolen fra ulike datasystemer. Når det i spørsmålene og tabellene refereres til ”slike datasystemer”, ”følgende systemer”, ”de systemene” og når ikke annet er oppgitt, dreier det seg om: Elevundersøkelsen/elevportalen, Undervisningsevaluering (elevene vurderer undervisningen), Personalundersøkelsen/personalportalen, Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP), VIGO, Skoleporten, PULS, LMS (Fronter, It's learning etc.) Verdiene er oppgitt i antall og prosent. Svarene i undersøkelsen ses opp mot og sammenlignes med spørsmål i en tilsvarende undersøkelse foretatt i fylket som er FoU rapport (8/2009), «*Evaluering av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen,*» i regi av Agderforskning.

5.2 Hva svarer lærerne på spørsmål om kvalitetssystemet?

Tabell 8: Lærernes bruk samlet sett

Samlet sett, hvor ofte bruker du informasjon om elevenes læring og utvikling fra slike datasystemer i ditt arbeid?					
Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Antall
137	402	591	320	149	(N=1599)

Spørsmålsformuleringen her er upresis i den forstand det er relativt. Her blir lærerne spurt hvor mye de bruker informasjon fra systemene samlet sett. Når en lærere svarer ”svært ofte”, betyr det *alle* systemer svært ofte, eller *noen* systemer svært ofte? Det er heller ikke mulig å si noe om hvor stor forskjell det er mellom ”svært ofte” og ”ofte”, fordi en ikke kan si at bruken er dobbel så stor eller tre ganger så stor osv. (ref kap 4.81 ordinale variabler). Resultatene som presenteres må betraktes med dette i mente.

30 % av lærerne sier at de bruker informasjon om elevenes læring og utvikling ofte eller svært ofte i sitt eget arbeid. 37% sier at de bruker informasjonen noen ganger og 33% sier at de sjelden eller aldri bruker informasjonen. Det betyr at så mye som 70 % aldri, sjelden eller bare noen ganger bruker informasjon fra disse systemene.

Sannsynligheten for at lederne befinner seg blant de som har svart ”svært ofte eller ofte”, er stor fordi mange av disse systemene er det kun ledelsen som er innbefattet med. Forskning viser også at ledelsen i langt større grad enn lærerne stiller seg positive til systemet. Det fremkommer blant annet i *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen* (Allerup, et al. 8/2009).

Tabell 9: lærernes bruk i omfang

Får du benyttet informasjonen fra følgende systemer i det omfanget du ønsker?	Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Kjenner ikke systemet	Antall
Elevundersøkelsen/elevportalen	169	329	539	291	166	69	(N=1563)
Undervisningsevaluering (elevene vurderer undervisningen)	73	163	493	496	292	46	(N=1563)
Personalundersøkelsen/personalportalen	220	347	509	232	149	73	(N=1530)
Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP)	367	270	239	165	136	345	(N=1522)
VIGO	432	306	257	136	103	284	(N=1518)
Skoleporten	440	316	223	85	51	381	(N=1496)
PULS	436	276	223	80	67	419	(N=1501)

Et iøynefallende trekk ved tabell 10 er den store forskjellen i benyttelsen av de ulike systemene og undersøkelsene. Det som skiller seg aller mest ut her er Undervisningsevalueringen som 50% av lærerne sier de benytter seg av ”i stor grad eller svært stor grad”. Kun 3% sier at de ikke kjenner til systemet. Undervisningsevaluering er elevenes vurdering av den enkelte lærer og hans eller hennes undervisning. Det er den mest direkte vurderingen i systemet og den mest gjennomsiktede¹¹. Første gang undervisningsevaluering ble tatt i bruk i videregående skoler i fylket var skoleåret 2009-2010. Det var da opp til den enkelte lærer hvorvidt elevene skulle besvare undersøkelsen eller ikke. I dag er det politisk vedtak på obligatorisk undervisningsevaluering på alle de videregående skolene. Alle elever skal få mulighet til å vurdere den enkelte lærers undervisning. Dette svaret viser at lærerne har stort fokus på undervisningens kjerne som er forholdet mellom lærer, elev og innhold.

Dernest kommer Elevundersøkelsen hvor 29% av lærerne sier de benytter seg av informasjonen fra undersøkelsen ”i stor grad eller svært stor grad” og 11% svarer at de ikke

¹¹ En klasse, en lærer. Selv om undersøkelsen er anonym, er tilbakemelding veldig direkte og er kun rettet mot den enkelte lærer og ingen andre. Spørsmål som stilles er f.eks *Jeg synes faget legges frem på en interessant måte. Jeg synes læreren har en god dialog med elevene. Det brukes varierte vurderingsmetoder i faget osv.*

bruker noe informasjon i det hele tatt, I *Evalueringen av kvalitetsvurderingsystemet* (Allerup, et al. 8/2009) svarte tilsvarende 21% at de aktivt bruker Elevundersøkelsen ”ofte eller meget ofte mens 17% sier de aldri bruker den. For lettere å kunne sammenligne er svarene satt inn i en tabellen under:

Tabell 10: Lærernes nyttegjøring av undersøkelsene

I hvilken grad får nyttegjør lærerne seg av:	I stor grad/svært stor grad Bruker ofte/meget ofte		Ikke i det hele tatt Bruker aldri	
	FoU rapport 8/2009	PULS 2012 – Personalundersøkelsen	FoU rapport 8/2009	PULS 2012 - Personalundersøkelsen
Elevundersøkelsen	21%	29%	17%	11%
Personalundersøkelsen (tidl. Lærerundersøkelsen)	15%	25%	26%	14%
Skoleporten	8%	9%	29%	29%

Tabellen viser at flere lærere benytter seg av informasjonen fra Elevundersøkelsen som har en økning på 8% og Personalundersøkelsen som har en økning på 10%. I motsatt ende kan vi se at den samme trenden er gjeldende. Det er langt færre som sier de aldri bruker informasjonen fra disse undersøkelsene.

Å skynde seg langsomt ser ut til å være tilfelle her og er sammenfattende med teorien om at profesjonelle byråkratier ofte reagerer langsomt på endringer i organisasjonen. (Bolman og Deal 2003). Dette støttes blant annet av Senge (2004) som sier at å skynde seg langsomt er en viktig faktor for å skape en endrings- og utviklingsprosess i lærende organisasjoner og Tiller (1990) som hevder at en langsom, stø kurs framover vil gi langt større ”avkastning” enn kenguruhopp i tilbudslandskapet (Tiller, 1990).

Skoleporten.no er en nettportal med informasjon og veiledning for skoler, kommuner og fylkeskommuner. Det er få som benytter seg av Skoleporten bare 9%. Jeg tolker det slik at folk får den informasjonen de trenger fra andre kilder som for eksempel PULS og trenger derfor ikke å bruke skoleporten.no. De andre systemene, Skoleadministrative systemer, VIGO og PULS, brukes også i langt mindre grad. Svarene i tabell 11 viser at lærernes fokus er rettet mot undervisningssituasjonen og deres relasjoner med elevene. De viser ikke samme interesse for det som ikke angår undervisningen direkte.

Tabell 11: Kunnskapsnivå om bruken

Opplever du at du har kunnskap nok til å finne, benytte og fortolke den informasjonen som finnes i de systemene du bruker?						
Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Bruker ikke slike systemer	Antall
29	158	536	569	238	48	(N=1578)

Dette spørsmålet kan oppleves at det kan handle om to ting. Det kan enten handle om lærernes profesjonalitet eller det kan handle om det systemet fylkeskommunen har lansert. Over halvparten, 51%, har sagt at dette behersker systemene i stor grad eller svært stor grad. Her tror jeg lærerne har svart ut fra det første alternativet. Det vil si at lærerne her sier er at de er stolte av sin egen profesjonalitet. De har kunnskaper nok til å bruke, benytte og fortolke informasjonen. Dersom Fylkeskommunen mener at dette handler om kvalitet på systemene så tar de feil. Dersom Fylkeskommunen mener at dette handler om kvalitet på systemene, viser svarene fra tabell 2 at det sannsynligvis er feil. Lærerne stiller seg bare positive til systemene så lenge de finner dem nyttige i praksisfeltet.

Tabell 12: Hvem tolker data

Hvilket utsagn passer best som beskrivelse på din skoles innsamling og tolkning av data/informasjon?	
Det er en lærer som gjør dette	54
Det er en gruppe av lærere som gjør dette	53
Det er avdelingslederne som gjør dette	434
Det er en gruppe bestående av lærere og ledere som gjør dette	309
Det er rektor som gjør dette	141
Det er ikke klart for meg hvem som gjør dette	557
Vi gjør ikke dette ved vår skole	8
ANTALL	(N=1556)

Det mest iøynefallende her er at 36% av lærerne ikke aner hvem som tolker data og informasjon fra kvalitetsvurderingene på den skolen de jobber på. Det tyder på at det er flere skoler i fylket hvor det ikke er kultur for samarbeid mellom f.eks lærere og ledere eller på tvers av avdelingene. 57% knytter NKVS opp mot ledelsen på skolen enten i form av at rektor eller ledergruppen alene har ansvaret eller at det er en gruppe bestående av både ledere og

lærere som gjør dette arbeidet. 6 % mener at lærerne har ansvaret for innsamling og tolking av data. Det kan se ut som at ledelsen ved skolene ikke involverer lærerne i kvalitetsarbeidet i stor nok grad. Det tyder også på at det er rom for å forbedre kommunikasjonen og samarbeidet internt på skolene og at det er et stykke å gå for en del av skolene før de kan kalles for en lærende skole. Hvorfor stilles det ikke heller spørsmål som omhandler skolen som lærende organisasjon? Eks spørsmål om i hvilken grad skolen som kollektiv prøver å lære av dette?

Tabellen 6 viser svarene rangert fra mest viktig til ikke viktig.

Tabell 13: Viktig for hva

Hvor viktig synes du disse er:						
	Ikke viktig	Mindre viktig	Noe viktig	Viktig	Svært viktig	Antall
for å forbedre elevenes prestasjoner				72%		
	37	89	315	675	472	(N=1588)
for å forbedre lærerens undervisning				72%		
	32	86	338	692	438	(N=1586)
for å ansvarliggjøre læreren for kvaliteten på sin jobb				63%		
	57	126	399	665	328	(N=1575)
for å identifisere ulike elevgruppers prestasjoner sett opp mot deres forutsetninger				63%		
	42	133	411	688	302	(N=1576)
for at skoleeier skal kunne veilede og følge opp skolen bedre				48%		
	84	188	535	544	201	(N=1552)
for at foresatte skal kunne få innsikt i skolen				47%		
	56	206	574	565	171	(N=1572)
som grunnlag for skolebasert vurdering				41%		
	102	221	583	477	157	(N=1540)
for at politikere skal få bedre innsikt i skolens kvalitet				36%		
	164	282	557	415	134	(N=1552)
for å ansvarliggjøre skolen for samfunnet rundt				34%		
	151	329	543	420	116	(N=1559)
for å sammenligne skoler				16%		
	337	514	447	204	54	(N=1556)

Her viser det tydelig at lærernes fokus er på undervisningens kjerne. For å rekapitulere, så gjelder spørsmålene her: Elevundersøkelsen/elevportalen, Undervisningsevaluering (elevene

vurderer undervisningen), Personalundersøkelsen/personalportalen, Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP), VIGO, Skoleporten, PULS, LMS (Fronter, It's learning etc.)

Her sier 72% av lærerne at de mener disse er ”svært viktige eller viktige” for elevenes prestasjoner og for å forbedre lærerens undervisning. Kun 2% mener de ikke er viktige.

63% mener at disse er ”svært viktige eller viktige” for å ansvarliggjøre læreren for kvaliteten på sin jobb. Kun 4% mener de ikke er viktige. 63% mener også at disse er ”svært viktige eller viktige” for å identifisere ulike elevgruppers prestasjoner sett opp mot deres forutsetninger. Kun 4 % mener de ikke er viktige for dette.

Nærmere halvparten, hhv 48% mener at de er ”svært viktige eller viktige” for at skoleeier skal kunne veilede og følge opp skolen bedre og 47% for at foresatte skal kunne få innsikt i skolen. Her er hhv 5% og 4% mener dette ikke er viktig.

41% mener at de er ”svært viktige eller viktige” som grunnlag for skolebasert vurdering, 36% for at politikere skal få bedre innsikt i skolens kvalitet, 34% for å ansvarliggjøre skolen for samfunnet rundt. Kun 16% mener at de er ”svært viktige eller viktige” for å sammenligne skoler.

NoU rapporten sier kun 17% av lærerne at implementeringen og bruk av NKVS har påvirket læringsmiljøet positivt. Her har det skjedd en merkbar forandring i lærernes holdning til systemene de siste 4-5 årene. Lærere stiller seg svært positive så lenge det er gjelder det som angår dem selv – dvs forholdet mellom lærer. Elev og innhold.

Tabell 14: Grad av opplæring

Har du fått tilstrekkelig opplæring i å benytte følgende systemer:	Kjenner ikke systemet	Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Antall
Elevundersøkelsen/ elevportalen	133	227	351	496	297	73	(N=1577)
Undervisnings-evaluering (elevene vurderer undervisningen)	90	136	256	522	436	131	(N=1571)
Personalundersøkelse/ personalportalen	120	246	331	488	279	85	(N=1549)
Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP)	485	324	263	254	158	51	(N=1535)
VIGO	423	431	299	238	106	43	(N=1540)
Skoleporten	546	421	276	196	60	31	(N=1530)
PULS	565	349	240	238	92	38	(N=1522)
LMS (Fronter, It's learning etc.)	96	92	143	381	565	296	(N=1573)

Dersom en sammenligner de systemene som er etablert i den daglige arbeidssituasjonen og som er et daglig verktøy for lærerne med kvalitetsvurderingene, får en tydelig se at det er en ganske stor grad av reservasjon til alle systemene også Elevundersøkelsen, bortsett fra de har med den daglige arbeidssituasjonen å gjøre. Her utpeker LMS (Fronter, It's learning) seg. 55% mener de har fått ”stor grad og svært stor grad” av opplæring slik at de kan benytte systemet. 36% mener det samme om Undervisningsevaluering. Dette viser at det som befinner seg nærmest undervisningens kjerne, er det som lærerne også behersker best.

5.3 Skoleeiers valg av spørsmål i Personalundersøkelsen

Spørsmål, utsagn og indikatorer i Personalundersøkelsen har forandret seg i løpet av de siste tre årene. Kan disse spørsmålene være med på å belyse hvilke tema det er skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen? Har spørsmålene noen kjennetegn? Hvorfor er de valgt bort og til fordel for hvilke nye?

Etter å ha gjennomgått og sammenlignet samtlige indikatorer, spørsmål, utsagn og kategorier i Personalundersøkelsen 2009-2010, 2010-2011 og 2011-2012 fant jeg følgende funn:

Spørsmål og utsagn innen kategoriene arbeidsfellesskap, kollegialt fellesskap, samarbeid, arbeidsmiljø, mobbing på arbeidsplassen, organisasjonskultur, syn på ledelsen, og roller og ansvar er fjernet fra Personalundersøkelsen 2011-2012. Totalt er det tatt bort over 50 indikatorer, spørsmål og utsagn innen disse kategoriene.

Fylkeskommunen har i stedet lagt til nye spørsmål og utsagn innen kategoriene felles mål, roller og ansvar, syn på ledelsen, vurdering av ledergruppa, tilbakemelding i medarbeidersamtalen, kartlegging, regelhåndtering og fraværsoppfølging, nettvett med mer. Se vedlegg nr 1 med total oversikt over alle spørsmål som er lagt til og fra.

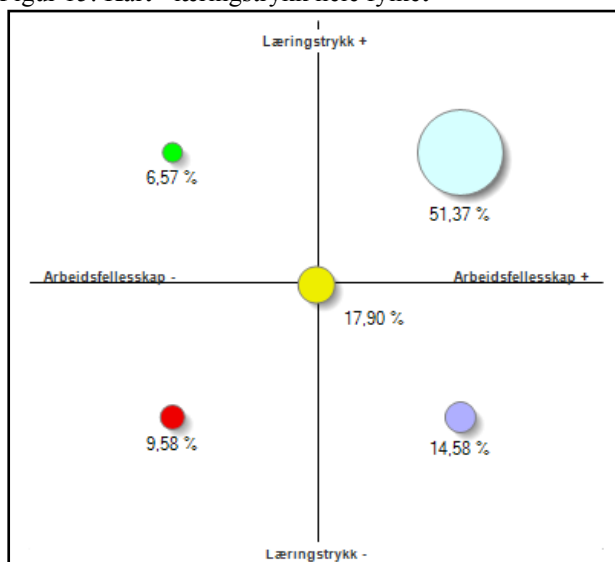
Det iøynefallende her er at skoleeier har valgt å fjerne de spørsmålene som kan belyse hvorvidt skolen er en lærende organisasjon eller ikke. De er i stedet byttet ut med spørsmål som i langt større grad omhandler styring.

5.4 Presentasjon av indikatorene Læringstrykk – vist som kart

Som nevnt i kapittel 3.8.1 er begrepet Læringsmiljø er et ganske omfattende og vanskelig teoretisk begrep. Læringstrykkindikatorene er de indikatorene som fylkeskommunen har valgt ut i forbindelse med styringsområdet nr. 1 som er Læringsmiljø. I dette kapitlet er det lærernes svar på tre indikatorene ”Læringstrykk” som presenteres og ikke den didaktiske teorien rundt elevenes læringsmiljø.

De 3 indikatorer hentet fra Personalundersøkelsen er Trykk på refleksjon og fornyelse, Trykk på planlegging og vurdering og Trykk på gjennomføring. Dette er de tre indikatorene som går inn under Læringstrykk (spørsmål 2.1, 2.2 og 2.3 i undersøkelsen).

Figur 15: Kart - læringstrykk hele fylket



Kartet viser at 51,37% av lærerne godt arbeidsfellesskap og høyt læringstrykk. De mener at kollegaene forventer mye av dem, kompetansen deles ofte og de jobber innenfor et arbeidsfellesskap med en samarbeidende kultur. Organisasjonen framstår som lærende. 14,58% opplever at kollegaene ikke forventer så mye av dem, og kompetansen ikke deles så ofte, men arbeidsfellesskap oppleves som godt.

17,90% av lærerne synes både arbeidsfellesskapet og kollegaers forventninger til dem er middels. 6,57% av oppgir at arbeidsfellesskapet er mindre godt, samtidig som de selv opplever at kollegaene forventer mye av dem, og kompetansen deles ofte. Til slutt viser kartet at 9,58% av lærerne opplever at arbeidsfellesskapet er mindre godt. Kollegaene forventer ikke

så mye av dem, og kompetansen deles ikke så ofte. Sett i et mer overordnet perspektiv, mener omtrent halvparten (49%) av alle lærerne i fylkets videregående skoler at de jobber i en organisasjon som enten har et mindre godt arbeidsfellesskap, har kollegaene som forventer lite av dem eller at kompetansen ikke deles så ofte.

5.5 Lærernes svar på de tre indikatorene om ”Læringstrykk ”

Her vises resultatene fra Personalundersøkelsen slik de presenteres i rapportene i PULS.

Teksten under tabellene er Læringslabens tekst som er kopiert fra PULS og limt inn her.

Kommentarene fra Læringslaben slik de her fremkommer, er standardiserte digitale svar og ingen reell analyse.

Tabell 16: Trykk på refleksjon og fornyelse

Trykk på refleksjon og fornyelse	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Antall (N=)
Mine kollegaer forventer at jeg hele tiden utvikler min kompetanse til å gjøre en best mulig jobb	97 (4,75%)	322 (15,75%)	1049 (51,32%)	576 (28,18%)	(N=2044)
Mine kollegaer forventer at jeg beskriver og analyserer min egen praksis sammen med dem	169 (8,28%)	537 (26,32%)	919 (45,05%)	415 (20,34%)	(N=2040)
Mine kollegaer forventer at jeg prøver ut nye måter å gjøre jobben på	146 (7,17%)	599 (29,43%)	969 (47,62%)	321 (15,77%)	(N=2035)

”Analysene tyder på at medarbeidere som opplever trykk på refleksjon og fornyelse, i større grad også opplever trykk på planlegging, vurdering og gjennomføring. Men det er ikke slik at medarbeidere som opplever høyt læringstrykk nødvendigvis mener at skolen kjennetegnes av et godt arbeidsfellesskap. Det er viktig også å undersøke resultatene på variablene trykk på planlegging og vurdering (K2) og trykk på gjennomføring (K1). Dersom alle tre variablene er på samme nivå, er det et tegn på at ditt utvalg er på dette nivået når det gjelder læringstrykk. Hvis resultatene spriker, er det viktig å undersøke nærmere hva grunnen kan være” (PULS 2012)

Slik det fremstår her, opplever lærerne i varierende grad forventninger fra sine kollegaer om at de reflekterer over egen praksis og fornyer den .

28% er helt enige og 51% er delvis enig i at kollegaene forventer at de utvikler sin kompetanse til å gjøre en best mulig jobb. 20% er helt enige og 45% er delvis enig i at kollegaene forventer at analyserer sin egen praksis sammen med dem. 16% er helt enige og 47% er delvis enig i at kollegaene forventer at de prøver ut nye måter å gjøre jobben på.

Dette viser at rundt halvparten av lærerne bare delvis er enige. Legges kategoriene delvis uenig og helt uenig til tyder bilde på at det finnes en gruppe lærere og ledere som ikke opplever at det forventes at de reflekterer over egen praksis og fornyer den. Indikatoren *Trykk på refleksjon og fornyelse* viser grønt nivå i PULS.

Tabell 17: Trykk på planlegging og vurdering

Trykk på planlegging og vurdering:	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Antall (N=)
Mine kollegaer forventer at jeg planlegger arbeidet sammen med dem	129 (6,30%)	369 (18,03%)	924 (45,14%)	625 (30,53%)	(N=2047)
Mine kollegaer forventer at jeg vurderer kvaliteten på det vi gjør i samarbeid med dem	123 (6,04%)	384 (18,84%)	987 (48,43%)	544 (26,69%)	(N=2038)
Mine kollegaer forventer at jeg gir dem tilbakemelding	132 (6,46%)	457 (22,36%)	911 (44,57%)	544 (26,61%)	(N=2044)

”Analysene tyder på at medarbeidere som opplever trykk på planlegging og vurdering, i større grad også opplever trykk på refleksjon, fornyelse og gjennomføring. Men det er ikke slik at medarbeidere som opplever høyt læringstrykk nødvendigvis mener at skolen kjennetegnes av et godt arbeidsfellesskap. Det er viktig også å undersøke resultatene på variablene trykk på refleksjon og fornyelse (K3) og trykk på gjennomføring (K1). Dersom alle tre variablene er på samme nivå, er det et tegn på at ditt utvalg er på dette nivået når det gjelder læringstrykk. Hvis resultatene spriker, er det viktig å undersøke nærmere hva grunnen kan være” (ibid.).

Her blir lærerne spurt om de opplever forventninger fra sine kollegaer om at de bruker både egen og andres kompetanse i planleggingen og vurderingen av arbeidet,

Slik det fremstår her, opplever lærer i varierende grad, forventninger fra sine kollegaer om at de reflekterer over egen praksis og fornyer den .

31% er helt enige og 45% er delvis enig i at kollegaene forventer at de planlegger arbeidet sammen med dem. 27% er helt enige og 48% er delvis enig i at kollegaene forventer at de vurderer kvaliteten på det vi gjør i samarbeid med dem. 27% er helt enige og 45% er delvis enig i at kollegaene forventer at de gir dem tilbakemelding.

Dette viser at rundt halvparten av lærerne bare delvis er enige. Legges kategoriene delvis uenig og helt uenig til tyder bilde på at det finnes en gruppe lærere og ledere som ikke opplever slike forventninger fra sine kollegaer.

Indikatoren *Trykk på planlegging og vurdering* viser nærmere grønt nivå enn rødt nivå i PULS.

Trykk på gjennomføring	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Antall (N=)
Mine kollegaer forventer at jeg gjør det jeg skal til avtalt tid	30 (1,47%)	67 (3,27%)	550 (26,88%)	1399 (68,38%)	(N=2046)
Mine kollegaer forventer at jeg bruker hele min kompetanse for å gjøre jobben best mulig	43 (2,11%)	143 (7,00%)	713 (34,92%)	1143 (55,97%)	(N=2042)
Mine kollegaer forventer at jeg gjør jobben min best mulig	25 (1,23%)	66 (3,25%)	558 (27,45%)	1384 (68,08%)	(N=2033)

”Analysene tyder på at medarbeidere som opplever trykk på gjennomføring, i større grad også opplever trykk på refleksjon, fornyelse, planlegging og vurdering. Men det er ikke slik at medarbeidere som opplever høyt læringstrykk nødvendigvis mener at skolen kjennetegnes av et godt arbeidsfellesskap. Det er viktig også å undersøke resultatene på variablene trykk på refleksjon og fornyelse (K3) og trykk på planlegging og vurdering (K2). Dersom alle tre variablene er på samme nivå, er det et tegn på at ditt utvalg er på dette nivået når det gjelder læringstrykk. Hvis resultatene spriker, er det viktig å undersøke nærmere hva grunnen kan være” (ibid.).

Spørsmålene her dreier seg om i hvor stor grad lærerne anstrenger seg for å gjøre en så god jobb som mulig, nivå. 68% er helt enige og 27% er delvis enig i at kollegaene forventer at de gjør det de skal til avtalt tid. 56% er helt enige og 35% er delvis enig i at kollegaene forventer at de bruker hele sin kompetanse for å gjøre jobben best mulig. 27% er helt enige og 68% er delvis enig i at kollegaene forventer at de gjør jobben sin best mulig

Her viser også svarene at litt under halvparten av lærerne bare delvis er enige. Legges kategoriene delvis uenig og helt uenig til tyder bilde på at det finnes en gruppe lærere og ledere som ikke opplever at kollegaer forventer at de anstrenger seg for å gjøre en så god jobb som mulig. Indikatoren *Trykk gjennomføring* viser gult nivå i PULS, men der betegnes nivået som *”nærmere grønt nivå enn rødt nivå”*.

Til sammen tyder disse funnene på at lærere i varierende grad opplever forventinger i arbeidsfellesskapet. Lærernes interesse for resultat i *Undervisningsevalueringen* som det vises til i kapittel 5.3 tyder på at de er interessert i og reflekterer over egen praksis. De er opptatt av hva elevene mener om undervisningen, men er ikke like opptatt av hva kollegaene mener. Svarene peker på at lærerne ikke opplever at det i det kollegiale fellesskapet forventes så mye av dem.

6 Avsluttende drøfting og konklusjon

6.1 Innledning

I dette kapitlet trekkes trådene sammen. Studiens funn er forsøkt satt inn i en større empirisk kontekst og vil samlet sett gi en oversikt over kvalitetsforståelsen i systemet med særlig fokus på fylkesnivå.

Kapitlet er inndelt i tre hovedavsnitt. I det første avsnittet gjenopptas hva som var oppgavens problemstilling og hva oppgaven har hatt fokus på. I det andre hovedavsnittet er målet å gi en oversikt over de funn jeg har gjort. Her blir forskningsspørsmålene forsøkt svart suksessivt og avsnittet får dermed en naturlig inndeling basert på disse. I det siste hovedavsnittet i dette kapitlet tydeliggjøres noen punkter hvor jeg mener at alternative løsninger kan være aktuelle.

6.2 Oppgavens problemstilling og avgrensing

I oppgavens innledning fremlegges følgende påstand: Når kvalitetsutviklingen får som innhold tema som lærerne opplever ligger langt fra undervisningens kjerne, kan en regne med motstand mot måling og likegyldighet i forhold til resultater. Det studien vil ha fokus på er kvalitetsforståelsen i systemet. Studien antar at læreres kvalitetsforståelse kan endres, og at det er arbeidsgiver som har initiativ i å forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne. Ut fra slike overordnede antakelser velger jeg å avgrense oppgaven ved å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke tema er det skoleeier mener er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?
2. Hvordan brukes kvalitetsmålinger?
3. Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede hos lærere og elever?

I innledningen ble det spesifisert at oppgavens fokus er kvalitetsforståelsen i systemet. Det betyr at fokus ikke har vært rettet mot å måle effekter i forhold til fylkespolitiske vedtak på mål for utvalgte indikatorer. Fokus har heller ikke vært rettet mot skolens resultater eller elevenes resultater som fremkommer i styringsverktøyet PULS. Denne analysen handler om å kartlegge hvordan kvalitetsvurderingssystemet oppleves, hvordan det brukes og hvilken nytte det har, slik det fremkommer hos lærere, på skolene og på det lokale fylkesplan. Videre har fokus vært rettet mot skolen som lærende organisasjon ved at det redegjøres for teori innen

forskningsfeltet og ved redegjørelse av myndighetenes nasjonale og regionale styringsdokumenter.

Det har vært nødvendig å avgrense fokus til noen utvalgte områder innen et svært stort dataområde som PULS representerer. Dette er gjort for å kunne plassere analysen innenfor rammen av denne studien.

Videre struktur i dette kapitlet er en inndeling basert på problemstillingens forskningsspørsmål som blir forsøkt svart suksessivt og i følgende rekkefølge:

- Tar skoleeier initiativ i å forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne?
- Viser lærerne motstand mot måling og likegyldighet mot resultater?
- Hvordan brukes kvalitetsmålingene?
- Hvilket tema mener skoleeier er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?
- Veien videre.

Til sammen vil disse forskningsspørsmålene beskrive sterke og svake sider ved kvalitetsvurderingssystemet i fylkeskommunen og trekke noen hovedkonklusjoner som er av betydning for en samlet drøfting. Det er imidlertid viktig å understreke at ikke alle oppfatningene er legitime i denne sammenheng og at denne studien fokuserer på kun en liten del av virkeligheten og er kun en liten del i en større empirisk og teoretisk sammenheng.

6.3 Tar skoleeier initiativ i å forme tenking om kvalitet både hos seg selv og hos lærerne?

Skoleeier involverer seg først og fremst gjennom styring av kvalitetsutviklingen. Studien peker på at det er skoleeier som fastsetter styringsområdene for og kvalitetskjennetegn for skolene. Felles satsingsområder for de videregående skolene 2012-2013 ble vedtatt i Opplæringsutvalget 29.05.2012 hvor det står at satsingsområdene skal underbygges med klare måltall fra kvalitetsmeldingen.¹²

¹² Det vil si at det settes klare måltall for skolene samlet og for hvert av målene i satsingsområdene. I møte 29. Mai 2012 vedtok opplæringsutvalget å øke satsene med 0,05 for alle resultat som er markert grønt og alle indikatorene for karakterer over nasjonalsnitt økes med 0,1 over dagens snitt osv.

Det er i år politisk vedtak på mål for utvalgte indikatorer. Målene er satt i tråd med vedtaket som er referert over. Det betyr at målet for alle skolene i fylket samlet er 0.05 over grønt nivå eller på grensen til grønt nivå. For gjennomføring settes målene i tråd med nasjonal målsetting. For karakterresultater settes målene 0.1 hhv 0.2 over nasjonale resultater for sist skoleår. For å oppnå bedre resultater for hele fylket, må hver enkelt skole sette egne målsettinger. Skolen bruker kvalitetskjenningene og indikatorene til å finne eget ståsted. Målstyring fremstår her som et særskilt fokusområde. Selv om de styringsområder og kvalitetskjenning som vedtas dreier seg om elevenes læringsmiljø, viser funn at det mangler en sammenheng mellom indikatorene og styringsområdene. I følge Senge må organisasjoner som vil lære, øve seg i å se på seg selv og verden rundt i et helhetsperspektiv. Sett ut fra Senges teori om lærende organisasjoner, er dette et eksempel på mangelfull systemisk tenking.

PULS fremstår derimot som et verktøy som er implementert og som brukes av de aktørene det er ment for, som er alle videregående skoler i fylket og skoleeier. Verktøyet ivaretar også myndighetenes krav og forskrift til opplæringslova §2-1 og §2-2. som fastsetter at skolene selv skal skaffe seg kunnskap om sin egen virksomhet og systematisk vurdere sine resultater. I opplæringsloven presiseres det at skoleeier har ansvaret for at den skolebaserte vurderingen gjennomføres og skal bl.a. medvirke til å etablere administrative systemer og innhente statistiske og andre opplysninger som trengs for å vurdere tilstanden og utviklingen innenfor opplæringen. Ved å initiere og ta i bruk PULS som styringsverktøyet, viser fylkeskommunen et slikt initiativ.

6.4 Viser lærerne motstand mot måling og likegyldighet mot resultater?

Det har vært naturlig å sammenligne denne studiens funn i forhold til andre funn gjort i andre empiriske studier. Blant annet er det foretatt en sammenligning med resultatene fra *Evalueringen av kvalitetsvurderingssystemet* (Allerup, et al. 8/2009) for å se om det har skjedd en forandring i kvalitetsforståelsen i systemet de siste fire årene. Har lærernes kvalitetsforståelse blitt endret? Det som utpeker seg er at lærere ikke ser ut til å bruke informasjon om elevenes læring og utvikling fra kvalitetsmålingene i sitt arbeid i særlig stor grad. Når lærerne blir spurt hvor ofte de samlet sett bruker informasjon om elevenes læring og utvikling fra slike datasystemer i sitt arbeid, er svarene jevnt fordelt med en tredjedel på hver av hhv *bruker ofte*, *bruker av og til* og *bruker aldri*. Det kan tyde på at systemet ikke har fått den anvendelse i praksisfeltet som intensjonen var.

Det påpekes likevel en liten endring i lærernes holdning til, og bruk av Elevundersøkelsen og Personalundersøkelsen. Det er ikke en stor endring, men litt flere lærere er positive og litt færre lærere er negative til disse undersøkelsene i dag enn for fire år siden (ref tabell 13). I teorikapitlet refereres det til Senge og hans teori om utviklingen av lærende organisasjoner. Senge hevder at det å skynde seg langsomt er en viktig faktor for å skape en endrings- og utviklingsprosess i lærende organisasjoner (Senge 2004). Støtter en seg til denne teorien, kan det tolkes som at lærerne og skolene er på rett vei, men at det tar tid å bygge en ny undervisningskultur.

Samtidig som lærerne fremstår som litt mer positive til deler av kvalitetsvurderingene, viser funn at dersom en sammenligner de systemene som er et daglig verktøy for lærerne, med de systemene som går inn under kvalitetsvurderingene, trer det tydelig fram at det er en ganske stor grad av reservasjon til alle kvalitetsmålingene og kvalitetsvurderingssystemene – også til Elevundersøkelsen (tabell 15).

I kapittel 2.2.1 refereres det til den ferske evalueringen av kunnskapsløftet som kom ut i juni 2012 (Aasen, et al. 2012). Evalueringen viser at det er store variasjoner på det nasjonale planet mellom skoler når det gjelder hvordan informasjonen om resultater brukes i skoleutvikling eller på klassenivå. Ikke alle har kapasitet og kompetanse til å bruke resultatene. Lærernes svar i denne studien peker mot at det samme er gjeldene for skolene i dette fylket.

Lærerne blir spurt hvilke systemer de benytter seg mest av, altså hvilke kvalitetsvurderinger de bruker informasjon fra til å forbedre egen praksis og elevenes læring. Her er svaret entydig og i samsvar med antakelsen at tema må være relevant for det som skjer i klasserommet for at lærerne skal ta det i bruk. Det som skiller seg aller mest ut her er Undervisningsevalueringen som halvparten av lærerne sier de benytter ”i stor grad eller svært stor grad” og en tredjedel i ”noen grad”. Kun 3% sier at de ikke kjenner til systemet. Undervisningsevaluering er elevenes vurdering av den enkelte lærer og hans eller hennes undervisning. Det er den mest direkte vurderingen i systemet og den som ligger nærmest undervisningens kjerne. Som nevnt i innledningen av denne oppgaven, hevder Richard Elmore at det er kun ved å forbedre undervisningens kjerne at kvaliteten på elevenes læring kan forbedres og at denne erkjennelsen må være i sentrum for all kvalitetsutvikling i skolen (Elmore 2012). Med undervisningens kjerne menes forholdet mellom lærer, elev og innhold. Mange forskere mener at ledelsen har et overordnet ansvar for elevenes læring og det som foregår innenfor

klasserommets fire vegger (Møller 2012). Elmore understreker at ansvaret for undervisningens kjerne er kollektivt. Både lærerne og ledelsen må involvere seg i skolens kjernevirksomhet. Evnen til kollektiv samhandling er avgjørende for kvalitetsutviklingen i skolen og resultatene som produseres. Lærernes interesse for resultatene i *Undervisningsevalueringen* som det vises til i kapittel 5.3 tyder på at de er interessert i og reflekterer over egen praksis. De er opptatt av hva elevene mener om undervisningen, men er ikke like opptatt av hva kollegaene mener. Lærernes svar i Personalundersøkelsen peker på at de ikke er så opptatt av det kollegiale fellesskapet.

6.5 Hvordan brukes kvalitetsmålingene?

Denne analysen viser at det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder hvordan informasjonen om resultater brukes i skoleutvikling eller på klassenivå. Dersom lærerne ikke er vant til å jobbe med resultatene fra de ulike undersøkelsene som for eksempel Personalundersøkelsen, Elevundersøkelsen osv internt i organisasjonen, vil de heller ikke se nytteverdien av slike undersøkelser.

Når fylkeskommunen setter standarder ut fra Personalundersøkelsen for hva som er godt nok, slik som det er beskrevet i kapittel 3.7 og 3.8, gjøres det ikke på grunnlag av at undersøkelsen bygger på teori eller på lærernes erfaringer. Det kan virke som at det som skal skape kvalitet er bestemt av skoleeier på forhånd. Det vil i så fall bli vanskelig, for ikke å si umulig at disse standardene skal bidra til kollektiv læring. Ved å la lærerne få være med å bestemme sin egen skjebne i større grad, er sjansene for at de involverer seg i kvalitetsarbeidet betraktelig større.

Systematisk skeivt frafall på Personalundersøkelsen indikerer at lærerne bevisst har valgt å ikke svare på undersøkelsen. Personalundersøkelsen lå ute på nettet i flere uker, men det var først etter massiv påminnelse og til dels beordring at så mye som 67,8 % endte opp med å svare. Dagen før fristen gikk ut, hadde under 50 % svart. Det burde være i lærere og skolelederes interesse å si sin mening om skolen som arbeidsplass, om arbeidsfellesskap og handlingsrom, om deres forhold til elevene osv. Lærernes reservasjon tyder på at de ikke finner undersøkelsen nyttig i den grad en personalundersøkelse burde være.

En personalundersøkelse kan være et bra verktøy for utvikling av lærende organisasjoner dersom målsettingen er å bruke resultatene i det interne kvalitetsarbeidet på skolen. Det forutsettes derimot at spørsmålene oppleves relevante for organisasjonens medarbeidere og at resultatene fra undersøkelsen blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon i personalet. Det betyr at både lærere og ledere involveres i å analysere hvor skolen er i forhold til de målene

skolen selv har satt seg. Knut Roalds strategi for hvordan skolene kan arbeide med kvalitetsarbeidet er et godt utgangspunkt for en slik refleksjon. På denne måten kan resultatene fra undersøkelsen bidra til å lokalt utvikle et legitimt endringsbehov.

Skoleeier sier i en stillingsannonse november 2012¹³ hvor det søkes etter rektor at ”skolen har som mål å utvikle seg som en lærende organisasjon som inkluderer alle ansatte og elever. Alle ansatte har en tilhørighet i team”. Dersom annonseteksten er reell og skoleeier har som mål at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon, hvorfor har skoleeier valgt å ta vekk de indikatorer som handler om samarbeid og fellesskap i en lærende organisasjon? Dette viser også tegn på manglende systemisk tenkning.

6.5.1 Testmentalitet og resultatfokusering – er det så farlig?

Det økte fokuset på testing av kunnskap skaper store utfordringer i skolen. Det kan hende at testene er kommet for å bli, men de behøver ikke å bli styrende for undervisningen.

Resultat- og ansvarsstyring står i motsetning til den allmenndidaktiske forståelsen av undervisningens forhold mellom innhold og betydning. (Hopmann 2007, s. 117). Det som kan diskuteres er om fokuset på resultater og tester endrer lærernes fokus, og dermed også målet med undervisningen. Å undervise slik at innholdet skal bli til gode resultater på tester, gir et annet utvalg enn om det skal bli til betydning for eleven. Faren er at synet på hva som er kunnskap forskyves, fra kunnskap definert som viktig av samfunnet og som kan gjenskapes i skolen, til kunnskap som kan testes og måles som resultater. I teorien omkring dette skiller det mellom prosess og resultat (Langfeldt 2008). Innholdet i undervisningen blir definert et annet sted, utenfor den aktuelle skolesammenhengen og den prosessen som undervisning er.

6.6 Hvilket tema mener skoleeier er bærebjelken i kvalitetsutviklingen?

I kvalitetsmeldingen *Felles satsingsområder for de videregående skolene* (2012-2013), står følgende sitat:

”Fylkesrådmannen er opptatt av at arbeidet med satsingsområdene skal være en involverende og arbeidseffektiv prosess. Arbeidet er grunnlaget for en kontinuerlig diskusjon om god praksis”.(ibid.)

¹³ 23. nov 2012 10:44 FINN-kode: 38523188

Ut fra distinksjonen mellom styringsbehov og læringsbehov og innenfor tema resultat kvalitet, har jeg i denne studien studert, gransket og undersøkt tekster og rapporter i PULS, gjennomgått fylkeskommunale styringsdokumenter, saksdokumenter fra opplæringsutvalget og Fylkestinget med blant annet skoleeiers beskrivelse av kvalitetsarbeidet (ref kapittel 2 og 3). Det ble foretatt søk på ord som betegner en lærende organisasjon og samarbeidende kultur i alle disse dokumentene. Resultatet for ord som lærende organisasjon, samarbeid, medbestemmelse, prosessresultat, kunnskapsprosesser, kunnskapsutvikling, gruppelæring, systemtenking, kom opp med 0 treff (dvs. funnet på 0 sider). Funn av denne type ord begrenser seg til dette ene sitatet ovenfor og til et par sitat av Knut Roald som skoleeier refererer til i PULS. Det snakkes altså om at kvalitetsvurderingssystemet skal gi kollektiv innsikt og engasjement at det skal inkludere både prosess- og resultat kvalitet og hjelpe skolen til å bli en lærende organisasjon, men slik det fremkommer her finnes det ingen indikasjoner på annet enn at det er fylkeskommunen som setter standard - alene.

Skolene får presentert de styringsområder de skal jobbe med og hvordan dette arbeidet skal gjøres. For eksempel sier skoleeier at skolene skal utarbeide tiltak på hvert styringsområde som må ha en beskrivelse, dato for gjennomføring, navn på eier, og en tiltakstrapp. Det interessante her er at dersom en skole for eksempel får gul farge, så sier skoleeier at da må skolen sette inn tiltak ut fra de kvalitetskjenne tegn skoleeier har satt. Dette peker på at kvalitetsarbeidet er styrt ovenfra – og ned. Det er derfor ekstra viktig at kvalitetskjenne tegnene og tiltakene stemmer overens med de faktiske indikatorene. Gjør de ikke det, mister systemet troverdighet og lærernes motstand mot måling og likegyldighet mot resultater vil forsterkes.

6.6.1 Hvilken kvalitetsdiskurs preger den videregående skolen i fylket?

Hensynet til styring og hensynet til læring er begge legitime. Hvem ivaretar hensynet til læring? I kapittel 2.4.3 er det foretatt en forholdsvis detaljert beskrivelse av trekk ved produktiv samhandling i en lærende organisasjon og i følge Knut Roald er det kvalitetsarbeidet og ikke kvalitetssystemet som er poenget. At Roald er tatt med i denne studien er, dels fordi han er den skoleforskeren som skoleeier siterer når det vises til teori innen feltet, og dels fordi Knut Roald faktisk kommer opp med noen enkle, praktiske strategier for hvordan skolene kan arbeide med kvalitetsarbeidet.

”For å lykkes må kvalitetsarbeidet foregå innenfor rammen av det Knut Roald mfl. (2012) kaller for en læringslogikk basert på kunnskapsutviklende dialoger. Denne

læringslogikken skiller seg fra forvaltningslogikken, som baserer seg på tradisjonell saksbehandling og forholder seg til gitte forslag som vedtas. Der forvaltningslogikken er opptatt av å gi informasjon og medbestemmelse, er læringslogikken opptatt av ny kunnskap og medskaping.” (Fylkeskommunen/PULS 2012)

Skoleeier hevder altså at for å lykkes må en bort fra forvaltningslogikken og over til læringslogikken. I kapittel 3 er det redegjort for styringsverktøyet PULS slik det brukes i fylkeskommunen i dag. Av kapitlet fremkommer det at det er fylkeskommunen som fastsetter og bestemmer både styringsområder, styringstiltak og kvalitetskjennetegn gjennom fylkespolitiske vedtak som skolene må innrette seg etter. Det kan synes som at Roald siteres primært for å legitimere implementeringen og bruken av styringsverktøyet PULS overfor skolene. I evalueringen av kunnskapsløftet, *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (2012) stilles det spørsmålsteget ved om Kunnskapsløftet har styrket det kommunale selvstyret og profesjonens autonomi.

”Vi har neppe noen gang tidligere hatt en større og sterkere sentralforvaltning i grunnopplæringen. Samtidig har den politiske styringen stadig blitt mer aktivitets- og tiltaksorientert enn retningsorientert” (ibid.)

Hensynet til styring og hensynet til læring er begge legitime. Sitatet kan relateres til det faktum at skoleeier i stor grad styres av sentrale planer og nasjonale styringsdokument. I tillegg foregår det en pågående internasjonal komparativitet som norsk skole er en del av gjennom deltakelse i internasjonale tester som for eksempel PISA, TIMMS, PIRLS osv. Skoleeier må forholde seg til omgivelsenes krav og stå til ansvar for skolens innhold i mye større grad en før. Krav fra myndigheter, samfunnet rundt og ikke minst media er med på å ansvarliggjøre skoleeier.

Hovedkonklusjonen i evalueringen av kunnskapsløftet, *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte* (Aasen, et al. 2012), er at staten har tatt sterkere grep om skolene de siste årene – stikk i strid med alle intensjoner og mål med reformen. Årsaken er at sentrale politikere har grepet inn overfor skolene med stadig nye aktivitets- og tiltakskrav. De politisk vedtak på mål for utvalgte indikatorer som Opplæringsutvalget i fylkeskommunen har vedtatt, er et godt eksempel på at slik er det også på fylkesplan.

6.7 Bidrar kvalitetsarbeidet til å skape arbeidsglede for lærerne og elevene?

Innføringen av Kunnskapsløftet skulle gi kommuner og fylkeskommuner større råderett og ansvar for undervisningen i sine skoler, men i følge evalueringen av kunnskapsløftet (2012) er det motsatte skjedd.

Kan vi lære noe av internasjonale erfaringer? Det finnes flere eksempler fra andre land på vellykkede endringsprosesser og reformimplementering i skolen som kan være relevante for oss i Norge. I teorikapitlet vises det blant annet til Elmore (2004, 2011) og hans teori om undervisningens kjerne. Det ble også vist til Ben Levins (2008) og Michael Fullans (2010) strategiske systemjobbingen i Ontario, som siden 2003 og helt fram til i dag, blant annet har bedret resultatene, styrket lærernes og skoleledernes profesjonsutøvelse og skapt bedre samhandling mellom styringsnivåene.

Oppsummert gir dette kapitlet et bilde av et hierarkisk kvalitetsstyringssystem som har medført økt fokus på styring og kontroll. Studiens empiriske funn peker til at kvalitetsutviklingens innhold til dels også skaper uoversiktighet for de som skal arbeide med det, de styringsansvarlige inkludert.

En løsning kan være å fokusere på færre mål slik det gjøres i andre land, for eksempel Ontario, Canada. Kanskje norske lærere, skoleledere og skoleeiere bør vende blikket sitt mot Ontario. Der får spesielt nye, men også ”gamle” lærere veiledning og coaching i praksisfeltet. I Ontario prioriteres profesjonell utvikling. Det forventes at alle lærere vet hva som er forbedringspunkter i deres egen undervisning, og at lærerne klarer å anerkjenne god undervisningspraksis på egen skole. I Ontario forventes det at det drøftes og reflekteres over god undervisningspraksis og at skoleledelsen skal ha en stor rolle og være sterkt involvert i arbeidet med å utvikle og forbedre lærernes undervisningspraksis. Med hjelp av Roalds praktiske strategi for kvalitetsarbeidet og med innhold som dette vil fokus garantert dreie vekk fra styringsdiskursen. Elmore viser til det amerikanske skolesystemet når han sier at det i amerikanske skoler må skapes bedre koblinger mellom politikktutforming, skoleforskning og undervisningens kjerne. I Ontario gjør de det!

Er det mulig å få til noe tilsvarende i det norske skolesystemet?

Ny Stortingsmelding er på trappene og skal etter sigende utgis våren 2013. Hvilken vei ønsker norske myndigheter at skolen skal ta? Vil skoleveien svinge mot en større læringsdiskurs eller styringsdiskurs? Da reformen ble introdusert, mente sentrale myndigheter at en forutsetning for endring i skolens læringsarbeid var at skolene måtte styres nedenfra. Jeg velger å avrunde denne studien med et sitat fra evalueringen av kunnskapsløftet, *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?*:

”Den hierarkiske styringen av grunnopplæringen trimmes nå ytterligere gjennom styrket tilsyn og nye forskrifter i form av for eksempel reviderte læreplaner. Det er derfor et paradoks at etter 5 år med reformen, synes skoleeierne som beslutnings- og forvaltningsmyndighet å ta et sterkere grep om skoleeierrollen slik den opprinnelig ble formulert i reformdokumentene, samtidig som nasjonale myndigheter reverserer ambisjonen om deregulering og desentralisering” (Aasen, et al. 2012)¹⁴

¹⁴ P Aasen, J Møller, E Rye, E Ottesen, T.S Prøitz og Hertzberg F, *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2012).

7 Litteratur

Allerup, P, V Kovac, G Kvåle, G Langfeldt, og Skov. «Evaluering av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen.» FoU rapport, Agderforskning, 8/2009.

AS, Læringslaben FoU. <http://www.laeringslaben.no>.

<http://www.laeringslaben.no/index.php?gruppe=prosjekter> (funnet November 9, 2012).

Aasen, P, J Møller, E Rye, E Ottesen, T.S Prøitz, og Hertzberg F. *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2012.

Bjørnebo, Jens. «Læreren og eleven - Essay.» I *Norske oppslagsverker - Skole og yrke*, av E.: Boyesen E.T. Nordland og A Lien, redigert av T. Gabrielsen, 732-744. 1961-1962.

Bjørnsrud, H. *Skoleutvikling. Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal, Akademisk, 2009.

Dale, Erling Lars. *Profesjonell kompetanse med ansvar for kvalitet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling, 2001.

—. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal, 1999.

—. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Adnotam Gyldendal, 1999.

Dalin, P. *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. . Universitetsforlaget, 1994.

Eidsvåg, I. «Gled dere!» *Utdanning*, nr. 13 (August 2012): 44-46 .

Ekholm, Lund, og Roald. *Skoleutvikling i praksis*. Redigert av Tislevoll. Universitetsforlaget, 2010.

Elmore, Richard. «Undervisningens kjerne.» I *Skoleeier som kvalitetsutvikler*, av Jøsendal og Langfeldt, redigert av Roald. Kommuneforlaget, 2012.

Engelien, Kirsti Lyngvær, og Kjersti Stundal. «Et digitalt sprang!» I *Skoleutvikling i praksis*, av Mats Ekholm, Torbjørn Lund og Knut Roald, redigert av Beate Tislevoll. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2010.

Etzioni. «(1982).» I *Hvordan organisasjoner fungerer*, av D.I. Jacobsen og J. Thorsvik. Fagbokforlaget, 2007.

Fossestøl, Knut. *Relasjonsmestere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Gyldendal Norsk Forlag, 2001.

Fullan, M. *All systems go. The Change Imperative for Whole System Reform*. Vol. 2010, i *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*, av Jøsendal og Langfeldt, redigert av Knut Roald. Oslo: Kommuneforlaget AS, 2010.

Grimen, H. *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 3. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Hedlund. «(1994).» I *Hvordan organisasjoner fungerer*, av Dag Ingvar Jacobsen, 339. Fagbokforlaget, 2009.

Hegdal, Eirin. *Artikkel. Lærere får strykkarakterer*. 15 Oktober 2009. <http://www.vl.no/samfunn/lerere-far-strykkarakter/> (funnet Mars 18, 2010).

Hirschman, Albert O. *Exit, Voice and Loyalty*. Harvard University Press, 1970.

Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget, 2005.

Jacobsen, Dag Ingvar, og Jan Thorsvik. *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utgave. Fagbokforlaget, 2009.

Jøsendal, og Langfeldt. *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Redigert av Knut Roald. Kommuneforlaget, 2012.

Jensen, Karen. *www.utdanningsnytt.no*. 7 Mai 2009. <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Organisasjonen/siste-nytt/-Larere-leser-minst-faglitteratur/> (funnet August 28, 2012).

Kunnskapsdepartementet. *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Kunnskapsdepartementet. 2009. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf.

Langfeldt, Gjert. *Ansvar og kvalitet – Strategier for styring i skolen*,. Oslo: Cappelen, 2008.

Langfeldt, Gjert. I *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*, av J.H Midtsundstad, redigert av I. Willbergh. Cappelen Damm, 2010.

Langfeldt, Gjert, og Elstad Eyvind. *Ansvarlighet i skolen*. Redigert av Stefan Hopmann. Oslo: Capelen, 2008.

Læringslaben. *Velkommer til Læringslaben*. <http://www.laeringslaben.no/velkommen.html> (funnet September 5, 2012).

Levin, Ben. «Hvordan forandre 5000 skoler.» I *Skoleeier som kvalitetsutvikler*, av Gjert Langfeldt, redigert av Knut Roald, 50. Oslo: Kommuneforlaget, 2012.

Levinthal, Cohen og. « (1990).» I *Hvordan organisasjoner fungerer*, av D.I. Jacobsen, 339. Fagbokforlaget, 2009.

Lillejord, Sølvi, og Trond Fevolden. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Lindvig, Yngve, og Jarl Inge Wærness. « Personalundersøkelsen 2007 .» Grunnlagsrapport , Læringslaben, 2007.

Madsen, Janne. «Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen?» I *Skoleutvikling i praksis*, av Mats Ekholm, Torbjørn Lund og Knut Roald, redigert av Beate Tislevoll. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2010.

Møller, Jorunn. *Ledelse i anerkjente skoler*. Redigert av Otto Laurits Fuglestad. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Møller, Jorunn, og Eli Ottesen. «Kunnskapsinformert ledelse i skolen - en utfordring for skoleeier.» I *Skoleeier som kvalitetsutvikler*, av J.S Jøsendal og Gjert Langfeldt, redigert av Knut Roald. Oslo: Kommuneforlaget, 2012.

Mintzberg. «(1979).» I *Hvordan organisasjoner fungerer*, av D.I Jacobsen og J. Thorsvik, 87. Fagbokforlaget, 2007.

Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov. «Evaluering av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen.» FoU, Agderforskning, 8/2009.

Postholm, May Britt, og Torill Moen. *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.

Risa, E, og T Ergo. *Artikkel. 22.000 mobbet av læreren*. Stavanger Aftenblad. 10 September 2012. <http://www.aftenbladet.no/nyheter/mobbing/22000-mobbet-av-lareren-3026604.html> (funnet September 10, 2012).

Roald, Knut. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktoravhandling, Bergen: Universitetet i Bergen, 2010, 271.

—. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet I Bergen, 2010.

—. «Lærande leiing – i et systemisk perspektiv. Artikkelstafett om den ledende skolen. Artikkel 6.» *Utdanningsdirektoratet*. Utdanningsdirektoratet. 2010. http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande_leiing.pdf?epslanguage=no (funnet September 4, 2012).

Senge, P.M. *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag, 2004.

Senge, Peter. «(1999).» I *Skoleutvikling i praksis*, av Ekholm, Lund og Roald, redigert av Tislevoll, 84. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.

Sivesind, Kirsten, og Langfeldt Gjert. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen, 2006.

Skalde, A, og M Skaret. «www.regjeringen.no. Kunnskapsdepartementet.» *Kompetanseberetningen*. Redigert av Utdanning og forskningsdepartentet. 2005. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf, (funnet Oktober 23, 2012).

Stortingsmelding nr. 18. *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2010-2011.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 37. *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1990-1991.

Stortingsmelding nr. 47. «Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.» Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995-1996.

Stortingsmelding nr.11. *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet, 2008-2009.

Stortingsmelding nr.19. *Tid til Læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2009-2010.

Stortingsmelding nr.31. *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2007-2008.

Stundal, Kjersti. *Ledelse for læring i et digital samfunn*. Oslo: Universitetet i Oslo, 2008.

Turmo, Are. «Læringstrykk i grunnopplæringen – et uutnyttet potensial?» *Utdanning 2011 - veien til arbeidslivet*. Prod. Statistisk sentralbyrå. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå , 21 September 2011.

Utdannings- og forskningsdepartementet. *www.regjeringen.no*. 2004.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf (funnet oktober 17, 2012).

Utdanningsdirektoratet. *Om brukerundersøkelser. Informasjon-til-elever-larere-foreldre-og-foresatte-*. [http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Informasjon-til-elever-larere-foreldre-og-foresatte-/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Informasjon-til-elever-larere-foreldre-og-foresatte/) (funnet Februar 5, 2012).

Vedlegg

Vedlegg 18: Spørsmål og utsagn fra Personalundersøkelsen

Vedlegg 1 inneholder:

- Spørsmål og utsagn fra Personalundersøkelsen 2009-10 som er tatt vekk (Figur 1)
- Spørsmål og utsagn fra Personalundersøkelsen 2011-2012 som er uforandret. Nye spørsmål og utsagn i årets undersøkelse er merket med blå tekst. (Figur 2)
- Spesielle tilleggsspørsmål og utsagn om kvalitetsvurderingssystemet og bruk av data fra Personalundersøkelsen 2011-12 (Figur 3)

Figur 1: Spørsmål som er tatt bort fra undersøkelsen, men som var med 2009/10 og 2010/11?

<p>Arbeidsfellesskap</p> <p>Kollegialt fellesskap</p> <ul style="list-style-type: none"> • På vår skole føler alle seg inkludert • På vår skole er vi åpne mot folk som er annerledes • På vår skole har vi en kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter/avdelinger • På vår skole er vi organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt • På vår skole får vi mye tilbakemelding på den jobben vi gjør <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>Arbeidsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva har skjedd med arbeidsmiljøet på din skole de siste tre årene? <p>Svarkategorier: ”Har blitt klart forbedret”, ”Har blitt litt forbedret”, ”Den samme”, ”Har blitt litt forverret”, ”Har blitt klart forverret”, ”Vet ikke”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har dine arbeidsoppgaver endret seg de siste tre årene? <p>Svarkategorier: ”I svært stor grad”, ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I liten grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p>
<p>Mobbing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor ofte har du blitt mobbet av elever på skolen de siste månedene? • Hvor ofte har du blitt mobbet av kollegaer på skolen de siste månedene? • Hvor ofte har du blitt mobbet av ledelsen på skolen de siste månedene? <p>Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”En sjelden gang”, ”2 eller 3 ganger i måneden”, ”Omtrent en gang i uken”, ”Flere ganger i uken”</p>
<p>Trivsel med arbeidsplassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trives du med å jobbe ved skolen? • Gleder du deg til å dra på jobben? • Virker det som om elevene trives med å gå skolen? <p>Svarkategorier: ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I mindre grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p>
<p>Integrasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • På vår skole har vi en kultur der folk gjør som de vil • På vår skole har vi en kultur der alle er sin egen lykkes smed • De fleste på vår skole gjør som de vil • På vår skole foretrekker de fleste å klare seg på egenhånd <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>Syn på ledelsen</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Jeg er usikker på hva ledelsen mener og står for <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>Samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> • På vår skole har vi en kultur der folk gjør som de vil • På vår skole har vi en kultur hvor alle er sin lykkes smed • De fleste på vår skole gjør som de vil • På vår skole fortrekker de fleste å klare seg på egenhånd <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>Samarbeid og arbeidsmiljø - På vår skole fungerer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeid i team • Kollegabasert veiledning • Samarbeidet med PP-Tjenesten • Samarbeid med arbeidslivet • Samarbeid med foreldrene • Rådgivningstjenestens utdannings- og yrkesdel • Rådgivningstjenestens sosialpedagogiske del • Arbeidstidsavtalen <p>”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”, ”Vet ikke”</p>
<p>Individuelt handlingsrom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg analyserer ofte meg selv <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva har skjedd med dine muligheter for innflytelse på eget arbeid de siste tre årene? <p>Svarkategorier: ”Har blitt klart forbedret”, ”Har blitt litt forbedret”, ”Den samme”, ”Har blitt litt forverret”, ”Har blitt klart forverret”, ”Vet ikke”</p>
<p>Roller og ansvar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er det fastsatt klare mål for din jobb? • Vet du hva som er ditt ansvarsområde? • Vet du nøyaktig hva som forventes av deg i jobben? <p>Svarkategori: ”Meget sjelden eller aldri”, ”Nokså sjelden”, ”Noen Ganger”, ”Nokså ofte”, ”Meget ofte eller alltid”</p>
<p>IKT – Utstyr og kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg har tilgang på det datautstyret som er nødvendig i min jobb • Jeg har datautstyr som har god nok kvalitet • Tilbudet om brukerstøtte er bra • Internett-tilgangen er god • E-postsystemet har god kvalitet <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>Bruker du følgende programmer i opplæringen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tekstbehandling/presentasjonsprogrammer • Internett/Intranett <p>Svarkategorier: ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I mindre grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p>
<p>Kjenner du til Nasjonal Digital Læringsarena, ndls.no?</p> <p>Svarkategorier: ”Ja”, ”Nei”</p>
<p>Hvor ofte bruker du digitale læremidler i opplæringen?</p> <p>Svarkategorier: ”Hver dag”, ”Flere ganger i uken”, ”1 gang i uken”, ”1-3 ganger i måneden”, ”Sjeldnere”</p>

<p>Hvordan forholder du deg til utsagnet: ”Det er for lite bruk av digitale læremidler i mine fag”</p> <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Litt uenig”, ”Verken eller”, ”Litt enig”, ”Helt enig”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skolebygget er godt egnet for å drive med forskjellige former for undervisning • Undervisningslokalene (klasserom/ verksted/ gymsal osv) er i god stand • Skolens inneklima er tilfredsstillende • Lærerarbeidsplassene (kontorforholdene) er gode • Kvaliteten på skolens øvrige undervisningsutstyr er svært bra • Det finnes mange arbeidsplasser for elevene utenom undervisningen • Biblioteket ved vår skole fungerer i stor grad som et pedagogisk hjelpemiddel for min undervisning • Datautstyret ved vår skole fungerer i stor grad som et pedagogisk hjelpemiddel for min undervisning <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p> <p>Tenk på det faget du underviser mest i:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor del av undervisningen bruker elevene lærebok? <p>Svarkategorier: ”0-25% av tiden”, ”26-50% av tiden”, ”51-75% av tiden”, ”76-100% av tiden”,</p>
--

Figur 2: Spørsmål og utsagn i Medarbeiderundersøkelsen 2011-12

Svart skrift = spørsmålene er like med skoleårene 2010-1011 og 2009-2010

Blå skrift = spørsmålene er nye for året

<p>1. Arbeidsfellesskap</p> <p>1.1 Kollegialt fellesskap</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg føler meg inkludert på vår arbeidsplass • Mine kollegaer bryr seg om meg • Jeg har mange gode kollegaer • Jeg møter stor forståelse hos mine kollegaer hvis jeg har problemer <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>1.2 Felles mål</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hos oss arbeider vi sammen mot felles mål • Medarbeiderne kjenner målene for vår organisasjon • Hos oss følger vi opp det vi er blitt enige om • Vi har en motiverende målsetning <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>2. Læringstrykk</p> <p>2.1 Trykk på refleksjon og fornyelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mine kollegaer forventer at jeg hele tiden utvikler min kompetanse til å gjøre en best mulig jobb • Mine kollegaer forventer at jeg beskriver og analyserer min egen praksis sammen med dem • Mine kollegaer forventer at jeg prøver ut nye måter å gjøre jobben på <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>2.2 Trykk på planlegging og vurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mine kollegaer forventer at jeg planlegger arbeidet sammen med dem • Mine kollegaer forventer at jeg vurderer kvaliteten på det vi gjør i samarbeid med dem • Mine kollegaer forventer at jeg gir dem tilbakemelding <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>2.3 Trykk på gjennomføring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mine kollegaer forventer at jeg gjør det jeg skal til avtalt tid • Mine kollegaer forventer at jeg bruker hele min kompetanse for å gjøre jobben best mulig

<ul style="list-style-type: none"> • Mine kollegaer forventer at jeg gjør jobben min best mulig <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>3. Individuelt handlingsrom</p> <p>3.1 Nyskapende medarbeidere</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg gjør ofte ting på nye måter • Jeg prøver ofte å utvikle min kompetanse • Jeg setter meg ofte inn i andres perspektiver • Det er viktig å lære seg nye måter å tenke på <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>
<p>3.2 Jobbinnflytelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg kan påvirke min egen arbeidssituasjon • Jeg kan påvirke hvordan mine arbeidsoppgaver skal utføres • Jeg har stor innflytelse på kvaliteten på mitt arbeid <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”</p>

<p>4. Attraktivitet</p> <p>4.1 Fagfeltets attraktivitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det er viktig for meg å fortsette å jobbe innenfor mitt fagfelt • Jeg brenner for problemstillinger innenfor mitt fagfelt <p>Svarkategorier: ”I svært stor grad”, ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I liten grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p>
<p>4.2 Arbeidsplassens attraktivitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg ønsker å fortsette å jobbe på min nåværende arbeidsplass • Jeg synes det er attraktivt å være medarbeider på min arbeidsplass <p>Svarkategorier: ”I svært stor grad”, ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I liten grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p>
<p>4.3 Syn på arbeidsplassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg er stolt av min arbeidsplass <p>Svarkategorier: ”I svært stor grad”, ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I liten grad”, ”Ikke i det hele tatt”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg ser for meg å jobbe i fylkeskommunen (sentraladministrasjonen eller i en av virksomhetene/skolene) de neste 5 årene • Jeg ser for meg å jobbe i fylkeskommunen (sentraladministrasjonen eller i en av virksomhetene/skolene) fram til fylte 67 år eller lenger <p>Svarkategori: ”1 Helt uenig”, 2, 3, 4, 5 ”Helt enig”</p>
<p>5. Roller og ansvar</p> <p>5.1 Ekstrarolleatferd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg påtar meg ofte oppgaver uten at noen ber meg om det • Jeg hjelper ofte andre på jobben med oppgaver som egentlig er deres ansvar • Jeg bidrar ofte til at mine kollegaer skal få til en best mulig jobb <p>Svarkategori: ”Meget sjelden eller aldri”, ”Nokså sjelden”, ”Noen Ganger”, ”Nokså ofte”, ”Meget ofte eller alltid”</p>
<p>5.2 Fravær av rollekonflikt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Må du gjøre ting du mener burde vært gjort annerledes? • Får du oppgaver uten tilstrekkelige hjelpemidler og ressurser til å fullføre dem? • Mottar du motstridende forespørsler fra to eller flere personer? <p>Svarkategori: ”Meget sjelden eller aldri”, ”Nokså sjelden”, ”Noen Ganger”, ”Nokså ofte”, ”Meget ofte eller alltid”</p>

5.3 Ansvarspress

- Opplever du at du har for mye ansvar for andres arbeid?
- Opplever du at for mange kollegaer ikke tar nok ansvar for sitt arbeid?

Svarkategori: ”Meget sjelden eller aldri”, ”Nokså sjelden”, ”Noen Ganger”, ”Nokså ofte”, ”Meget ofte eller alltid”

5.4 Kvalitetsbekymringer

- Er du ofte bekymret for at kvaliteten på arbeidet ikke er god nok?
- Synes du for ofte at kvaliteten på det dere gjør på jobben er for dårlig?

Svarkategori: ”Meget sjelden eller aldri”, ”Nokså sjelden”, ”Noen Ganger”, ”Nokså ofte”, ”Meget ofte eller alltid”

6. Helse**6.1 Fravær av helseplager**

- Hvordan opplever du din helsetilstand nå?
- Hvordan opplever du din helsetilstand til vanlig?

Svarkategori: 1 ”Svært dårlig, 2, 3, 4, 5”Svært bra”

6.2 Fravær av jobbrelatert sykefravær

- Mener du at sykefraværet var helt eller delvis forårsaket av din arbeidssituasjon?

Svarkategori: ”Ja”, ”Nei ”

7. Syn på ledelsen**7.1 Vurdering av min nærmeste leder**

- Min nærmeste leder støtter meg når jeg har behov for det
- Min nærmeste leder har tydelige forventninger til meg

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”

7.2 Vurdering av ledergruppa

- Ledelsen er en pådriver i utviklingsarbeidet på skolen
- Ledelsen opptrer slik at det er samsvar mellom ord og handling
- Ledelsen håndterer konflikter på en god måte
- Ledelsen er tydelig i sin ledelse
- Ledelsen har bred tillit blant de ansatte i organisasjonen
- Ledelsen er til å stole på

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Delvis uenig”, ”Delvis enig”, ”Helt enig”

8. Medarbeidersamtale**8.1 Gjennomføring av medarbeidersamtale**

- Har du hatt medarbeidersamtale i løpet av de siste to årene?

Svarkategori: ”Ja”, ”Nei ”

8.2 Tilbakemelding i medarbeidersamtalen

- Ga meg en bedre motivasjon for jobben
- Ga meg lyst til å yte mer på jobben
- Ga meg lyst til å videreutvikle min kompetanse
- Viste at lederen er opptatt av min arbeidshverdag

<ul style="list-style-type: none"> • Ga meg mulighet til å si fra om saker som jeg er opptatt av <p>Svarkategorier: ”Helt uenig”, 2, 3, 4, 5, 6 ”Helt enig”</p>
<p>9. Elevenes trivsel, evner og forutsetninger</p> <p>9.1 Elevtrivsel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trives du sammen med elevene dine? <p>Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I liten grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”I svært stor grad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trives elevene dine godt på skolen? <p>Svarkategorier: ”Svært få”, ”Under halvparten”, ”Rundt halvparten”, ”Over halvparten”, ”Ja, alle eller de eller fleste ”</p>

<p>9.2 Syn på elevenes motivasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplever du elevene som faglig motiverte? • Opplever du elevenes faglige nivå som høyt? • Behandler elevene lærerne høflig og med respekt? • Synes du elevenes arbeidsinnsats er god? <p>Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”</p>
<p>9.3 Elevenes interesse for å lære</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er elevene dine interesserte i å lære på skolen? • Liker elevene dine skolearbeidet? • Gjør elevene dine leksene sine? <p>Svarkategorier: ”Svært få”, ”Under halvparten”, ”Rundt halvparten”, ”Over halvparten”, ”Ja, alle eller de eller fleste ”</p>
<p>9.4 Kartlegging</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruker du kartleggingsresultater i tilpasningen av opplæringen? • Kartlegger du elevenes faglige nivå? • Kartlegger du elevenes sosiale kompetanse? <p>Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”Ikke relevant”</p>
<p>9.5 Utviklingen av elevenes faglige nivå og interesse</p> <p>Tenk på det faget du underviser mest i. Hvis du sammenligner situasjonen nå med for tre år siden, hva har skjedd med:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevenes faglige nivå • Elevenes interesse for skolearbeidet <p>Svarkategori: ”Har forverret seg”, ”Det samme”, ”Har forbedret seg”, ”Vet ikke”</p>
<p>9.6 Utviklingen av skolens tilbud til elever på ulike faglige nivåer</p> <p>Tenk på det faget du underviser mest i. Hvis du sammenligner situasjonen nå med for tre år siden, hva har skjedd med:</p>

- Skolens tilbud til elever som oppnår svake resultater
- Skolens tilbud til elever som oppnår middels resultater
- Skolens tilbud til elever som oppnår gode resultater

Svarkategori: ”Har forverret seg”, ”Det samme”, ”Har forbedret seg”, ”Vet ikke”

10.1 Mål- og planfokus

- Inngår du forpliktende avtaler med elevene om hva som skal gjøres i en bestemt periode?
- Bryter du ned læreplanmålene slik at de blir forståelige for elevene?
- Er elevene med på å sette egne læringsmål?

Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”Ikke relevant”

Vet elevene dine hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene?

Svarkategorier: ”Svært få”, ”Under halvparten”, ”Rundt halvparten”, ”Over halvparten”, ”Ja, alle eller de eller fleste ”

10. Mål, arbeidsro og vurdering

10.2 Arbeidsro

- Må du bruke mye tid på å få ro i klassen?
- Kommer elevene dine for sent til timene/arbeidsøktene?
- Forstyrrer elevene hverandres arbeid med bråk og uro?

Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I liten grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”I svært stor grad”

10.3 Kriteriebasert vurdering

- Har du drøftet med elevene hva kriteriene for gode faglige prestasjoner er?
- Inneholder vurderingene du gir til elevene tydelige beskrivelser av hva de har fått til?
- Inneholder vurderingene du gir til elevene tips om hvordan de kan forbedre seg fra sitt nåværende nivå?
- Snakker du med elevene om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?
- Spør du elevene hvordan de selv vurderer sitt eget arbeid?

Svarkategorier: ”I svært stor grad”, ”I stor grad”, ”I noen grad”, ”I liten grad”, ”Ikke i det hele tatt”

10.4 Trygghet

- Jeg opplever at mine elever tør å si fra om hva de mener i skoletimene
- Jeg opplever at mine elever tør å spørre om hjelp når det er noe de ikke forstår

Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I liten grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”I svært stor grad”

11. Regelhåndtering og fraværsoppfølging**11.1 Fraværsoppfølging**

- Lærerne på denne skolen har de samme reglene for fraværsføring
- Jeg opplever at jeg får nødvendig hjelp når elever begynner å få høyt fravær

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”2 litt uenig”, ”3 Verken eller”, ”4 Litt enig”, ”5 Helt enig”

11.2 Felles regelhåndtering

- Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel
- Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Litt uenig”, ”Verken eller”, ”Litt enig”, ”Helt enig”

12.1 Spørsmål spesielt tilpasset dette fylket**12.1.1 Digitale verktøy****I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om bruk av digitale verktøy i opplæringen**

- Elevene lærer mer når vi bruker digitale verktøy i opplæringen
- Elevene blir mer motivert for skolearbeid ved å bruke digitale verktøy i undervisningen
- Bruk av digitale verktøy gjør det vanskeligere for elevene å konsentrere seg om skolearbeidet
- Elevers bruk av digitale verktøy uroer og hindrer læring

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Litt uenig”, ”Verken eller”, ”Litt enig”, ”Helt enig”

12.1.2 Nettvett**I hvilken grad er du enig i følgende påstander om nettvett (informasjonskompetanse og digital dømmekraft)?**

- Elevene har fått god opplæring i informasjonsinnhenting (hvordan effektivt søke opp og finne relevant informasjon)
- Skolen har gitt elevene god opplæring i kildekritikk (hvordan gjøre seg opp en mening om i hvilken grad eleven kan stole på informasjonen som er funnet)
- Elevene har fått god opplæring i å bruke kildeliste (hvorfor det er et krav om å vise til opphav, og hvordan slike referanser skal skrives)
- Elevene har fått god opplæring i å bruke sitater
- Elevene har fått god opplæring i nettvett på skolen (faren ved å gi fra seg personlig informasjon, og hvordan vise respekt for hverandre på nett)
- Elevene praktiserer godt nettvett

Svarkategorier: ”Helt uenig”, ”Litt uenig”, ”Verken eller”, ”Litt enig”, ”Helt enig”

12.1.3 Etiske retningslinjer

- Kjenner du til fylkeskommunens etiske retningslinjer?

Svarkategori: ”Ja”, ”Nei ”

- Hvis ja, hvordan har du blitt kjent med dem?

Svarkategori: ”Allmøte/avdelingsmøte”, ”Intranett ”, ”Annen måte”

- Hvor godt kan du si at du kjenner til fylkeskommunens etiske retningslinjer?

Svarkategori: 1”Lite godt”, 2, 3, 4, 5, 6”Svært godt”

- Dine erfaringer - Har du selv det siste året blitt stilt overfor situasjoner der du har måttet ta etiske standpunkter?

Svarkategori: ”Ja ”, ”Nei”, ”Ikke relevant”

I disse tilleggsspørsmålene blir det stilt spørsmål om hvordan lærere og ledere bruker informasjon om kvaliteten på skolen fra ulike datasystemer. De datasystemene det dreier seg om i denne sammenhengen er: Elevundersøkelsen/elevportalen, Undervisningsevaluering (elevene vurderer undervisningen), Personalundersøkelsen/personalportalen, Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP), VIGO, Skoleporten, PULS, LMS (Fronter, It's learning etc.)

Figur 3: Spesielle tilleggsspørsmål og utsagn om kvalitetsvurderingssystemet og bruk av data fra Medarbeiderundersøkelsen 2011-12

BRUK AV DATA

- Samlet sett, hvor ofte bruker du informasjon om elevenes læring og utvikling fra slike datasystemer i ditt arbeid?

Svarkategori: ”Aldri ”, ”Sjelden”, ”Noen ganger”, ”Ofte”, ” Svært ofte”

Får du benyttet informasjonen fra følgende systemer i det omfanget du ønsker?

- Elevundersøkelsen/elevportalen
- Undervisningsevaluering (elevene vurderer undervisningen)
- Personalundersøkelsen/personalportalen
- Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP)
- VIGO
- Skoleporten
- PULS

Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”i svært stor grad”, ”Kjenner ikke systemet”

- **Opplever du at du har kunnskap nok til å finne, benytte og fortolke den informasjonen**

<p>som finnes i de systemene du bruker?</p> <p>Svarkategorier: ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noen grad”, ”I stor grad”, ”i svært stor grad”, ”Bruker ikke slike systemer”</p>
<p>Hvilket utsagn passer best som beskrivelse på din skoles innsamling og tolkning av data/informasjon?</p> <p>Svarkategorier:</p> <ul style="list-style-type: none">• Det er en lærer som gjør dette• Det er en gruppe av lærere som gjør dette• Det er avdelingslederne som gjør dette• Det er en gruppe bestående av lærere og ledere som gjør dette• Det er rektor som gjør dette• Det er ikke klart for meg hvem som gjør dette• Vi gjør ikke dette ved vår skole
<p>Hvor viktig synes du disse er?</p> <ul style="list-style-type: none">• For å forbedre elevenes prestasjoner• For å identifisere ulike elevgruppers prestasjoner sett opp mot deres forutsetninger• For å forbedre lærerens undervisning• For å ansvarliggjøre læreren for kvaliteten på sin jobb• For at foresatte skal kunne få innsikt i skolen• Som grunnlag for skolebasert vurdering• For at skoleeier skal kunne veilede og følge opp skolen bedre• For å sammenligne skoler• For å ansvarliggjøre skolen for samfunnet rundt• For at politikere skal få bedre innsikt i skolens kvalitet <p>Svarkategorier: ”Ikke viktig”, ”Mindre viktig”, ”Noen viktig”, ”Viktig”, ”Svært viktig”,</p>
<p>Har du fått tilstrekkelig opplæring i å benytte følgende systemer:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elevundersøkelsen/elevportalen• Undervisningsevaluering (elevene vurderer undervisningen)• Personalundersøkelsen/personalportalen• Skoleadministrative systemer (Exstens/sats/TP)• VIGO• Skoleporten• PULS• LMS (Fronter, It's learning etc.) <p>Svarkategorier: ”Kjenner ikke systemet”, ”Ikke i det hele tatt”, ”I mindre grad”, ”I noe grad”, ”I svært stor grad”,</p>

Vedlegg 19 Indikatorer til de fire styringsområdene

1. Læringsmiljø - Indikatorer	Snitt (11/12)	Mål (12/13)
Motivasjon (interesse for å lære)	3,86	3,95
Innsats	3,69	3,80
Lyst til å lære	4,04	4,09
Indre motivasjon	3,47	3,75
Sosial trivsel	4,34	4,39
Trivsel med lærerne	3,93	3,98
Mobbing på skolen	4,79	4,84
Kontrollstrategier	3,69	3,80
Utenatstrategier	3,4	3,80
Utdypningsstrategier	3,71	3,80
Elevdemokrati	3,39	3,44
Medbestemmelse	2,63	2,85
Trykk på refleksjon og fornyelse (K3)	2,84	2,89
Trykk på planlegging og vurdering (K2)	2,96	3,05
Trykk på gjennomføring (K1)	3,56	3,63
2. Vurdering - Indikatorer (styringsområde nr.2)	Snitt (11/12)	Mål (12/13)
Kunnskap om mål og krav	3,73	3,85
Læringsmål og vurdering	2,93	3,05
Kriteriebasert vurdering (Elevundersøkelsen)	3,35	3,40
Kriteriebasert vurdering (Personalundersøkelsen)	3,82	4,05
Faglig veiledning	3,08	3,25
Planlagte samtaler	3,08	3,13
3. Den digitale skolen - Indikatorer	Snitt (11/12)	Mål (12/13)
IKT-utstyr	0	4,0
Bruk av PC/data til arbeidet på skolen	4,91	4,96
Nettvett	3,77	3,82
Mulighet for bruk av PC/data/internett på skolen når du trenger det	4,7	4,75
Med unntak av Nettvett er dette er tilleggsspørsmål i elevundersøkelsen. Snittet i fylket kan derfor ikke sammenliknes med andre fylker og fargesettes.		

4. Resultatkvalitet - Indikatorer

Indikatorer gjennomføring		Snitt (10/11)	Mål (12/13)
Sluttet i løpet av året (i prosent)		4,1	3,5
Fullført og bestått-prosent		84,3	85,5
Overgangsindikatorer	Vg1 /Vg2	86,5	87,5
	Vg2/Vg3	84,3	85,3
	Vg3/vitnemål/fagbrev	74,4	75,4
Indikatorer karakterer		Snitt (10/11)	Mål (12/13)
Karakterutvikling fra ungdomsskolen		-0,41	-0,1
Karakterutvikling pr. trinn		-0,22	0,2
Karakter norsk hovedmål, skriftlig standpunkt		3,6	Maks avvik til eksamen på 0,5
Karakter norsk hovedmål skriftlig eksamen		3,0	3,2
Karakter matematikk standpunkt		3,5	Maks avvik til eksamen på 0,5
Karakter matematikk eksamen		2,8	3,0
Karakter engelsk standpunkt		3,8	Maks avvik til eksamen på 0,5
Karakter engelsk eksamen		3,5	3,6

Vedlegg 20: Standard situasjonsbilde – Personalportalen i PULS

	Rogaland (11-12)
1. Arbeidsfellesskap	
1.1 Kollegialt fellesskap	3,66
1.2 Felles mål	3,13
2. Læringstrykk	
2.1 Trykk på refleksjon og fornyelse	2,84
2.2 Trykk på planlegging og vurdering	2,96
2.3 Trykk på gjennomføring	3,56
3. Individuelt handlingsrom	
3.1 Nyskapende medarbeidere	3,45
3.2 Jobbinnflytelse	3,52
4. Attraktivitet	
4.1 Fagfeltets attraktivitet	4,33
4.2 Arbeidsplassens attraktivitet	4,16
4.3 Syn på arbeidsplassen	4,07
5. Roller og ansvar	
5.1 Ekstrarolleatferd	3,55
5.2 Fravær av rollekonflikt	3,82
5.3 Ansvarspress	3,73
5.4 Kvalitetsbekymringer	3,67
6. Helse	
6.1 Fravær av helseplager	4,41
6.2 Fravær av jobbrelatert sykefravær	1,87
7. Ledelse	
7.1 Vurdering av min nærmeste leder	3,42
7.2 Vurdering av ledergruppa	2,99
8. Medarbeidersamtale	
8.1 Gjennomføring av medarbeidersamtale	1,12
8.2 Tilbakemelding i medarbeidersamtalen	4,54
9. Elevens trivsel, evner og forutsetninger	
9.1 Elevtrivsel	4,57
9.2 Syn på elevenes motivasjon	2,94
9.3 Elevenes interesse for å lære	3,57
9.4 Kartlegging	3,25
9.5 Utviklingen av elevenes faglige nivå og interesse	1,92
9.6 Utviklingen av skolens tilbud til elever på ulike faglige nivåer	2,19
10. Mål, arbeidsro og vurdering	
10.1 Mål- og planfokus	3,47
10.2 Arbeidsro	2,41
10.3 Kriteriebasert vurdering	3,82
10.4 Trygghet	3,99
11. Regelhåndtering og fraværsoppfølging	
11.1 Fraværsoppfølging	3,81
11.2 Felles regelhåndtering	3,12
12. Egendefinerte spørsmål	
12.1 Rogaland	2,88
12.1.1 Digitale verktøy	3,43
12.1.2 Nettvett	3,31
12.1.3 Etske retningslinjer	1,92

Vedlegg 4: Fylkeskommunes sammenligning av skolene basert på samleoversikt i PULS

Her vises 3 skoler av totalt 28 stk i en oversikt fylkeskommunen sendte ut til alle skolene april 2012. Skolene er betegnet som videregående skole 1, 2 og 3

Personalundersøkelsen	Fylket (11-12)	VGS1 (11-12)	VGS2 (11-12)
1. Arbeidsfellesskap			
1.2 Felles mål	Grønn	Grønn	Gul -
2. Læringstrykk			
2.1 Trykk på refleksjon og	Grønn	Grønn	Gul+
2.2 Trykk på planlegging og	Gul+	Gul+	Rød
2.3 Trykk på gjennomføring	Gul+	Gul+	Gul+
3. Individuelt handlingsrom			
3.1 Nyskapende medarbeidere	Grønn	Grønn	Grønn
3.2 Jobbinnflytelse	Grønn	Grønn	Grønn
4. Attraktivitet			
4.1 Fagfeltets attraktivitet	Grønn	Grønn	Grønn
4.2 Arbeidsplassens attraktivitet	Gul+	Grønn	Gul-
5. Rolleforventninger			
5.2 Fravær av rollekonflikt	Grønn	Grønn	Grønn
6. HMS			
6.1 Fravær av jobberelatert	Gul+	Gul+	Gul+
6.2 Elevtrivsel	Grønn	Grønn	Grønn
7. Syn på ledelse			
7.1 Vurdering av ledelsen	Grønn	Grønn	Rød
7.3 Gjennomføring av	Gul +	Gul +	Rød
Kat.1 Elevenes evner og			
Kat.1.1 Syn på elevenes	Gul +	Gul -	Gul -
Kat.1.2 Elevenes interesse for å	Gul -	Rød	Rød
Kat.1.3 Kartlegging	Gul +	Gul +	Gul -
Kat.1.4 Utviklingen av elevenes	1,92	2,18	1,56
Kat.1.5 Utviklingen av skolens	2,19	2,17	2,15
Kat.2 Arbeidsplaner og			
Kat.2.1 Mål- og planfokus	Gul+	Grønn	Gul+
Kat.4 Organisering av skoledagen			
Kat.4.2 Arbeidsro	Gul -	Rød	Gul +
Kat.7 Vurdering			
Kat.7.1 Kriteriebasert vurdering	Gul+	Gul+	Gul-