

Skolen som lærende organisasjon

Hvordan bruker skolen sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon?

Anita Ingebrigtsen, Tor Skarprud og Karen Stenslund

Veileder

Morten Øgård

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.

Forord

Da er vi endelig klar for å avslutte et kapittel i utdannelsen vår. Det har vært noen artige, interessante og slitsomme år med studier ved siden full jobb og familieliv. Når vi nå står med masteroppgaven klar for levering, føles det utrolig godt, men likevel litt rart. Vi tre som har skrevet denne oppgaven sammen har sett mye til hverandre den siste tiden, og begynner nok å kjenne hverandre ganske godt nå. Håper det ikke har gått i for stor grad på bekostning av dem som har sittet hjemme og tatt vare på hus, unger og hjem.

Som skoleledere har vi mange ting å holde på med og sette oss inn i. Arbeid med kartleggingssystemene og oppfølgingen av dem, er en av de tingene vi skulle ønske vi fikk til bedre. Da vi gikk sammen første gang med forberedelser til masteroppgave, kom problemstillingen fort opp, selv om prosessen frem mot målet har vært lang og krevd mange endringer underveis.

De rektorene og avdelingsleder som velvillig stilte opp i deres travle hverdager og delte deres beste praksis, har gitt oss forståelse og ny kunnskap i et komplekst felt. De feil og mangler som eventuelt måtte forekomme i våre fremstillinger og tolkninger er utelukkende våre. Takk for at dere stilte opp som informanter.

Vi vil takke veilederen vår, Morten Øgård, for all hjelp og støtte. Det har vært uvurderlig for fremdriften og innholdet av oppgaven. Vi har virkelig fått tilbakemeldinger som har ført oss fremover, takk!

Kristiansand, 13.06.15

Anita Ingebrigtsen

Tor Skarprud

Karen Stenslund

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan skolen bruker sine kartleggingsresultater. Gjennom å se på skolen som lærende organisasjon, er skoleledere intervjuet i forhold til deres rutiner, systemer og oppfølging i arbeidet med kartleggingsresultater. Vi er i en tid hvor det stadig snakkes om mer kartlegging og testing i skolen, så også i Kristiansand. Hvordan kan vi sikre oss at den kartleggingen vi allerede har blitt brukt til mer enn bare rangering? Kan vi som skole lære av de kartleggingene som gjøres, og i så fall hvordan?

Skolen står overfor store forventninger og krav i forhold til å framstå som en lærende organisasjon. Det stilles høye krav til skoleledere både fra myndigheter, skoleeiere, lærere, foreldre og elever. Alle elever har rett på å bli kartlagt for å avdekke om du trenger ekstra hjelp og oppfølging. Læreren og skolen får samtidig et bedre grunnlag for tilpasset undervisning, som skal skje i et inkluderende og sosialt felleskap.

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om rektors erfaringer og forståelse av hva som må til i utøvelsen av ledelse for å nyttiggjøre seg av kartleggingsresultater slik at skolen når sine målsettinger.

Problemstilling

Vi har tatt utgangspunkt i teorier om kunnskap og lærende organisasjoner, og formet problemstilling og tre spørsmål knyttet til skolers bruk av kartleggingsresultater.

Problemstillingen er: *Skolen som lærende organisasjon – Hvordan bruker skolen sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon?*

Vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være med på å svare på problemstillingen:

1. Er det store variasjoner mellom skoler i arbeidet med kartleggingsresultater?
2. Hva kan forklare variasjonen mellom skolene i arbeidet med kartleggingsresultater?
3. Hva er faktorene som gjør at noen lykkes i dette arbeidet?

Teori

Vår teoretiske ramme tar utgangspunkt i begrepsavklaring og avgrensning av kartleggingsprøver og kartleggingsresultater. Deretter beskriver vi kort de strategier som ligger forankret på kommunenivå rundt utviklingsarbeid og bruken av kartleggingsresultatene. Til slutt vil vi beskrive aktuell ledelsesteori som har hatt stor internasjonal oppmerksomhet

samt noen teorier som har vært grunnleggende i forståelsen av begrepet *en lærende organisasjon*.

Metode

Den metodiske tilnærmingen i studien er av kvalitativ art. Det er ledelsens erfaringer, forståelser og deres meninger vi er opptatt av i problemstilling og i våre tre forskningsspørsmål. Med dette som bakgrunn har vi valgt åpent intervju med skoleledere, basert på ryktemetoden. Dette gir oss direkte informasjon om hva skoleledere gjør og hvordan de legger opp arbeidet sitt. Videre har vi valgt å benytte meningsfortetting i analysearbeidet.

Resultater

Hovedfunnene våre er at arbeidet med kartleggingsresultater og hvordan en lykkes i dette, handler om to ting; *kultur* og *ledelse*. Vi fikk bekreftet fire av våre hypoteser, og fant følgende faktorer som kan være med på bedre arbeidet med kartleggingsresultater:

1. Det må stilles krav og forventninger på alle nivå i skolen om å bruke kartleggingsresultater til læring.
2. Det må jobbes systematisk på alle nivå i skolen i arbeidet med kartlegging.
3. Det må jobbes kollektivt i arbeidet med kartleggingsresultater.
4. Det må settes av tid til arbeid med kartleggingsresultater fra skoleledelsen.

Innholdsfortegnelse:

Forord	ii
Sammendrag	iii
Innholdsfortegnelse:	v
1 Innledning	1
1.1 Skolen i endring.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	3
2 Teori	5
2.1 Kvalitetsvurderingssystem, kartleggingsprøver og kartleggingsresultater.....	5
2.1.1 <i>Nasjonale prøver</i>	5
2.1.2 <i>Kartleggingsprøver</i>	6
2.1.3 <i>T1- og T2-undersøkelsen</i>	7
2.1.4 <i>Kommunes strategi og retning for kvalitetsvurderingssystem</i>	8
2.2 En lærende organisasjon.....	9
2.2.1 <i>Innledning</i>	9
2.2.2 <i>Ulike syn på kunnskap</i>	10
2.2.4 <i>Fem disipliner for utvikling av organisasjoner – Peter Senge</i>	15
2.2.5 <i>Enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring – Argyris og Schön</i>	17
2.2.6 <i>Oppsummering</i>	18
3 Metode	20
3.1 Valg av metode og undersøkelsesdesign.....	20
3.2 Utvalg av undersøkelsesenheter.....	21
3.3 Hvilken type data vil vi trenge?.....	22
3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen.....	23
3.5 Muligheter og begrensninger i datamaterialet.....	24
3.6 Gyldighet og validitet og etiske betraktninger.....	24

4	De uavhengige variablene	27
4.1	Ledelse	27
4.2	Kollegiet	31
4.3	Foresatte	33
4.4	Ressurser	35
4.5	Nettverk	36
5	Presentasjon av datamaterialet	38
5.1	Kort presentasjon av skolene	38
5.1.1	<i>Skole A</i>	38
5.1.2	<i>Skole B</i>	38
5.1.3	<i>Skole C</i>	39
5.1.4	<i>Skole D</i>	39
5.1.5	<i>Skole E</i>	39
5.2	Variasjon mellom skolene	39
5.3	Forklaringer på variasjon	45
5.3.1	<i>Ledelse</i>	45
5.3.2	<i>Kollegiet</i>	54
5.3.3	<i>Foresatte</i>	58
5.3.4	<i>Ressurser</i>	61
5.3.5	<i>Nettverk</i>	65
5.4	Suksesskriterier	69
6	Oppsummering av oppgaven og refleksjon over veien videre	73
	Litteraturliste	78
	Vedlegg 1: Intervjuguide	81
	Vedlegg 2: Tabell og figurliste	83

1 Innledning

1.1 Skolen i endring

Skolehverdagen er fylt med opp med kartlegginger, undersøkelser, prøver og tester for å kartlegge elevenes faglige og sosiale kompetanse og trivsel¹. I vår masteroppgave ønsker vi å se på om disse resultatene er med på, eller kan være med på, å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Klarer skolen å utnytte denne dataen til mer enn bare enkeltresultater på kartlegginger og prøver, og i så fall hvordan?

Gjennom 1990-tallet ble det stadig mer fokus på målstyring og måloppnåelse, dokumentasjon og kontroll og resultater basert på en New Public Management² ideologi. Det ble gjennomført flere internasjonale undersøkelser av skolene som blant annet PISA³. Resultatene av disse undersøkelsene viste at elevene i den norske skole gjorde det dårligere enn vi kunne forvente, og som svar på dette ble det blant annet innført nye nasjonale prøver⁴. Nå kunne staten og kommunene følge med på hvordan det stod til med den enkelte elev, skole, kommune, fylke og nasjon.

Fra å være bare snakk om skolestruktur, ressursfordeling og kartlegge og teste for resultatenes skyld, har det i senere tid blitt et mye større krav til hva en bruker resultatene til i etterkant av testingen, hvordan en bruker de ulike resultatene til læring og utvikling. I Stortingsmelding nr. 16 står det:

«Som følge av dette stilles det konkrete krav til skolene, både når det gjelder læringsmiljøet og elevenes resultater. Slike krav er grunnlaget for konkrete utviklingsprosesser på den enkelte skole. Departementet mener at denne utviklingen, der skoleeier i styringen av skolene baserer den lokale skolepolitikken og prioriteringer på informasjon om kvaliteten på lærings-prosessene og elevenes resultater, er avgjørende for å videreutvikle kvaliteten i norsk skole og for å bedre skolens evne til å utjevne sosiale forskjeller.» (St.meld. nr. 16, 2006–2007, s. 71)

Det er også gitt føringer til hvordan en skal jobbe som skole i utviklingsprosesser. Vi kan lese i Stortingsmelding nr. 30:

¹ Nasjonale prøver, kartleggingsprøver fra Udir, elevundersøkelsen, lokale kartleggingsprøver, undersøkelser gjort i prosjektet «FLiK» (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand)

² New Public Management har sitt utspring i at offentlig sektor ble kritisert for å være byråkratisk, lite effektiv, svak brukerorientering og dårlig ledelse. New Public Management er en samlebetegnelse på det omstillings- og fornyelsesarbeidet som har vært gjort i offentlig sektor de siste tiårene.

³ PISA - (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

⁴ Obligatoriske prøver i regning, lesing og engelsk på 5.trinn, 8.trinn og 9.trinn.

«Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både 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 hvor vidt 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.»
(St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 27)

Nå skulle en altså både ha et godt nasjonalt styringssystem som er grunnlag for utviklingsprosesser og vilje til kontinuerlig utvikling innenfra skolen selv - være en lærende organisasjon.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Bakgrunn for valg av problemstilling er blant annet Kristiansand kommunes omfattende satsing på forskningsbasert læringsmiljøutvikling (FLiK⁵) i alle skoler og barnehager og innføringen av nettportalen PULS kommune⁶.

FLiK-satsingen startet opp med en stor kvantitativ empirisk undersøkelse, kalt T1⁷. Forskningsrapporten fra denne T1-kartleggingen viser at det er store kvalitetsforskjeller mellom skolene og mellom barnehagene i Kristiansand. Disse kvalitetsforskjellene er gjenstand for bekymringer på kommunalt nivå. Det er et mål for FLiK-satsingen at skoler og barnehager skal forbedre læringsmiljøet gjennom systematisk arbeid over tid. Det gjøres en ny kartlegging våren 2015 (T2) og i 2017 (T3). Det endelige målet for denne satsingen er økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn. Vår antakelse er at resultatet vil være avhengig av hvor gode skolene og barnehagene er til å nyttiggjøre seg kartleggingsresultatene.

PULS kommune er et verktøy som samler og til en viss grad analyserer data fra de obligatoriske kartleggingsprøvene vi har i kommunen. Med dette verktøyet skulle det bli

⁵ FLiK – Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand. Et prosjekt som bygger på forskning av blant annet Thomas Nordahl.

⁶ PULS kommune– IT-verktøy for behandling av kartleggingsresultater i kommunen,
<http://www.conexus.no/puls/>

⁷ T1 – Tidspunkt 1, kartlegging av situasjonen før prosjektet er satt i gang.

enklere å trekke ut viktige funn og se på resultatene over tid. Hvilken betydning dette verktøyet har hatt i arbeidet med kartleggingsresultatene ute på skolene, er vi litt usikre på.

1.3 Problemstilling

Vi ønsker å se nærmere på hvordan forholdene faktisk er på de ulike enhetene når det gjelder arbeidet med kartleggingsresultater. Vi lurer på hvilke erfaringer og opplevelser skolene har på å bruke kartleggingsresultatene i læringsprosesser. Er det ulik praksis på enhetene? Er det en sammenheng mellom bruk av læringsresultater og resultater på kartlegginger? Dermed ble vår problemstilling følgende:

Skolen som lærende organisasjon – Hvordan bruker skolen sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon?

Vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være med på å svare på problemstillingen:

- 1. Er det store variasjoner mellom skoler i arbeidet med kartleggingsresultater?*
- 2. Hva kan forklare variasjonen mellom skolene i arbeidet med kartleggingsresultater?*
- 3. Hva er faktorene som gjør at noen lykkes i dette arbeidet?*

I tillegg ønsker vi å bruke fem uavhengige variabler for å belyse variasjon i det arbeidet som gjøres på de skolene vi besøker når det gjelder kartleggingsresultater. Dette er: *Ledelse, kollegiet, foresatte, ressurser og nettverk.*

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, og i tillegg kommer litteraturliste og vedlegg. Første kapittel inneholder innledning og bakgrunn for studien. Her gir vi en beskrivelse av hvordan skolehverdagen er fylt opp med ulike undersøkelser for å kartlegge elevenes faglige og sosiale kompetanse, som igjen leder oss videre til å se på om disse resultatene kan være med på å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Dette leder frem til problemstillingen, og våre tre forskningsspørsmål. I det andre kapitlet tar vi for oss oppgavens teorigrunnlag, som danner rammen for drøftingen. Når vi beskriver kvalitetsvurderingssystem og kartleggingsresultater tar vi utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004) samt Kvalitets- og utviklingsmeldingen som fremhever tre «*bærende prinsipper i sektoren*» (Kvalitets- og utviklingsmeldingen, 2014, s. 13). Sektoren skal ha et *sammenhengende læringsløp, drive et målrettet og systematisk arbeid over tid og være en lærende organisasjon*. I studien vår kommer vi ikke til å gå i dybden på alle kartleggingene som brukes i skolen, men tar

utgangspunkt i de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet, nasjonale prøver og FLiK(Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune) som er en satsing for hele oppvekstsektoren i Kristiansand kommune. Vi tar utgangspunkt i to av de «*bærende prinsipper i sektoren; drive et målrettet og systematisk arbeid over tid og være en lærende organisasjon*» når vi videre i oppgaven belyser en lærende organisasjon. Her tar vi for oss deler av teorien til Kjell-Åge Gotvassli (2014); de tre ulike *epistemologiske posisjonene* eller synet på kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjonen, som viktige forklaringsfaktorer når vi skal belyse hvordan en lærende organisasjon utvikles. I tillegg vil vi ta for oss en ledelsesteori som er utbredt internasjonalt, *Den femte disiplin* av Peter Senge (2004) samt ledelsesteori fra Argyris og Schön; *single loop, double loop og deuterolæring* som omtales i Knut Roald (2012) sin forskning.

I kapittel 3 gjør vi rede for valg av metodisk tilnærming, samt beskriver hvordan vi har arbeidet med studien og begrunner våre valg. I kapittel 4 presenteres fem uavhengige variabler; *ledelse, kollegiet, foresatte, ressurser og nettverk*. Disse vil vi benytte oss av for å prøve å forklare variasjon mellom skolene vi undersøker. Kapittel 5 beskriver tegn og forklaringer til variasjon samt drøftinger av data fra intervjuene i lys av valgt teori. I slutten av kapittelet synliggjør vi noen suksesskriterier som er kommet frem i de fem intervjuene. Til slutt gjør vi i kapittel 6 en oppsummering av oppgaven og refleksjon over veien videre.

I vedleggene finnes intervjuguide og tabell og figurliste.

2 Teori

I dette kapittelet vil vi først forklare og avgrense hva vi legger i kartleggingsprøver og kartleggingsresultater. Deretter vil vi kort prøve å beskrive de strategier som ligger forankret på kommunenivå rundt utviklingsarbeid og bruken av kartleggingsresultatene. Til slutt vil vi beskrive noen teorier som har vært grunnleggende i forståelsen av begrepet «en lærende organisasjon».

2.1 Kvalitetsvurderingssystem, kartleggingsprøver og kartleggingsresultater

Allerede i 1988 etterlyste OECD⁸ et system for kvalitetsvurdering i den norske skolen som kunne gi norske skolemyndigheter en oversikt over hvordan det sto til og på bakgrunn av dette utvikle utdanningspolitikken i riktig retning. I 2004 ble det innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som skulle sikre dette. I Stortingsmelding nr.30 – *Kultur for læring* står det:

«Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Dette er først og fremst et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling.» (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 26)

I Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) – *På rett vei*, ble det endret navn fra *det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet* til bare *kvalitetsvurderingssystem*. Dette kvalitetsvurderingssystemet består blant annet av nasjonale prøver, læringsstøttene prøver, karakterstøttene prøver, kartleggingsprøver, eksamen og brukerundersøkelser. I tillegg forutsettes det at en supplerer med lokale vurderingsformer for å sikre oversikt over den enkelte elev.

I vår oppgave har vi valgt å se på tre hovedtyper av tester som inngår i kvalitetsvurderingssystemet i Kristiansand kommune; nasjonale prøver, de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Udir og T1- og T2-undersøkelsen i forskningsprosjektet FLiK⁹.

2.1.1 Nasjonale prøver

Den første hovedgruppen av tester vi ønsker å belyse, er nasjonale prøver. Sommeren 2002 la Kvalitetsutvalget¹⁰, et regjeringsoppnevnt utvalg, frem sin delinnstilling «*Førsteklasses fra*

⁸ OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

⁹ FLiK – Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand. Et prosjekt som bygger på forskning av blant annet Thomas Nordahl.

første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring», NOU 2002: 10. På bakgrunn av dette, ble det gjort stortingsvedtak i 2003, med støtte fra alle partier på Stortinget, om innføring av nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk fra og med 2004. De nasjonale prøvene i 2004 og 2005 ble både boikottet og sabotert, både på bakgrunn av omfanget prøvene hadde, tidsbruk for både lærere og elever, og frykten for hva resultatene ville bli brukt til. Prøvene ble evaluert, og nasjonale prøver kom i en ny utgave i 2007, etter opphold i 2006. Det ble gjort en del endringer i selve prøven og på hvilket årstrinn prøven skal gjennomføres.

Nå blir prøvene lagd på bakgrunn av kompetansemålene etter henholdsvis 4. og 7.trinn, og gjennomføres på våren for 5. 8. og 9. trinn (prøven for 8. og 9. trinn er den samme). Nasjonale prøver i regning og engelsk er elektroniske prøver, mens nasjonale prøver i lesing er papirprøver.

Resultatene fra de nasjonale prøvene blir presentert ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik og som prosentfordeling på tre nivå for 5. trinn og fem nivå på 8. og 9. trinn. Poengsummen den enkelte elev oppnår på prøvene gir en plassering blant disse nivåene, hvilket mestringsnivå eleven har på de ulike prøvene. Mestringsnivå 1 gjelder de svakeste resultatene mens mestringsnivå 3 (5.trinn) og 5 (8. og 9. trinn) de beste resultatene. Fra 2014 er det gjort endringer i hvordan en presenterer resultatene i regning og engelsk, slik at en bedre kan måle utvikling over tid.

2.1.2 Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøvene fra Udir¹¹ har som formål å finne de elevene som trenger ekstra hjelp og oppfølging de første årene på skolen, og skal gi læreren og skolen bedre grunnlag for tilpasset undervisning (St.meld. nr. 19, 2009-2010). Kartleggingsprøvene er laget slik at det ikke nødvendigvis fanger opp de flinkeste, men de som har svake ferdigheter. Dermed vil mange kunne få nesten alt riktig.

¹⁰ Kvalitetsutvalget – Nedsatt 4.desember 2001. Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen.

¹¹ Udir – Utdanningsdirektoratet, har ansvaret for utviklingen av barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Kartleggingsprøvene er ikke prøver i fag, men i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Det er snakk om fem grunnleggende ferdigheter; *mundtlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter*. Resultatene fra kartleggingsprøvene samles ikke inn nasjonalt, men skal brukes lokalt på skolene.

Av de kartleggingsprøvene som er tilgjengelige, er lesing på 1.-3.trinn og regning på 2.trinn obligatoriske. I tillegg er det frivillige prøver i regning på 1. og 3.trinn, engelsk på 3.trinn og digitale ferdigheter på 4.trinn. De to sistnevnte er elektroniske prøver, mens prøvene i regning og lesing er papirprøver. Alle prøvene gjennomføres på våren og det er samme prøven i flere år etter hverandre. I 2014 kom det ny utgave av kartleggingsprøvene.

2.1.3 T1- og T2-undersøkelsen

Høsten 2012 ble det satt i gang en storstilt satsing på læringsmiljø i Kristiansand kommune, starten på det vi i dag kjenner til som FLiK (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune). Kristiansand kommune har flere samarbeidspartnere i dette prosjektet, ulike universitet og forskningsmiljøer både i Norge og Danmark. De mest profilerte aktørene i prosjektet er blant annet Lars Qvortrup, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen.

Som en del av dette prosjektet skal det gjennomføres flere kartleggingsundersøkelser. I oppstarten av prosjektet hadde vi T1-undersøkelsen (Tidspunkt 1 - 2013), i vår gjennomførte vi T2-undersøkelsen (Tidspunkt 2 – 2015) og planen er å gjennomføre en T3-undersøkelse i 2017. Disse undersøkelsene omfatter 71 barnehager med ca. 3500 barnehagebarn og 39 grunnskoler med ca. 10500 skoleelever, samt ca. 2600 barnehagelærere, lærere, fagarbeidere og ledere samt ca. 85 fagpersoner fra tilknyttede veiledningsenheter som: PP-tjenesten (PPT), Pedagogisk Senter, Pedagogisk støtteenhet for barnehager og Grunnskolens pedagogiske støttesystem.

Disse undersøkelsene tar for seg et vidt spekter i elevenes trivsel, atferd, relasjoner inkludering og læring. Kartleggingen er et øyeblikksbilde, det er ikke gjennomført longitudinale undersøkelser eller kvasi-eksperimentelle metoder. Det betyr at de ikke kan si noe om årsaker eller sammenhenger, men kan sammenligne situasjonen i 2013 (T1) med situasjonen i 2015 (T2) og situasjonen i 2017 (T3).

På bakgrunn av resultater fra T1-undersøkelsen har Lars Qvortrup, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen skrevet en rapport som tar for seg hovedfunnene av kartleggingen i barnehage og skole og deres teoretiske tilnærming.

I analysen av resultatene har forfatterne fokusert på tre overordnede tema: Læring, inkludering og trivsel og forskjeller mellom enheter. Denne rapporten ligger som et av grunnlagene for Kvalitets- og utviklingsmeldingen av Oppvekstsektoren 2014.

2.1.4 Kommunes strategi og retning for kvalitetsvurderingssystem

I Kvalitets- og utviklingsmeldingen av 2014 legger Oppvekstsektoren frem sine satsningsområder, strategier og retninger og mål for sektoren. I innledningen til denne rapporten pekes det på en felles retning i sektoren og satsing på kvalitet. Denne felles retningen beskrives som tre «*bærende prinsipper i sektoren*». Sektoren skal ha et *sammenhengende læringsløp, drive et målrettet og systematisk arbeid over tid og være en lærende organisasjon* (Kvalitets- og utviklingsmeldingen, 2014, s. 13).

Sammenhengende læringsløp

Det første bærende prinsipp i sektoren er å oppnå et sammenhengende læringsløp for barn og unge gjennom barnehage og grunnskole. Det jobbes med å forbedre de overganger barna møter i utdanningsløpet sitt fra barnehage til videregående opplæring. Noen av tiltakene som nevnes i rapporten er felles ledersamlinger for hele sektoren, forsterket rutiner ved overganger og felles overføringskjema. I tillegg nevnes flere instanser og utvalg som også kan være med på å bedre sammenhengen i opplæringsløpet. Det er opprettet en egen arbeidsgruppe som skal bistå i dette arbeidet.

Målrettet og systematisk arbeid

Det andre bærende prinsipp i sektoren er å bygge opp kapasiteten i sektoren, «Capacity Building»¹². Capacity Building kan sammenfattes, i følge Nordahl, Qvortrup, Skov Hansen og Hansen i «*Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune*» (2013) i tre punkter; felles målbare målsetninger, individuelle og institusjonelle kompetanser og evidensinformert viten. Utvikling av kvalitet i Oppvekstsektoren baserer seg i dag på dette kunnskapsgrunnlaget som har kommet frem i FLiK-satsingen som er nevnt i kapittel 2.1.3. Dette kunnskapsgrunnlaget «*...bygger på internasjonale, nasjonale og lokale studier om sammenheng mellom sentrale læringsmiljøkvaliteter og læringsutbytte.*» (Kvalitets- og

¹² Capacity Building – Michael Fullan skriver om dette.

utviklingsmelding, 2014, s. 8). På bakgrunn av denne «Capacity Building», er følgende tre hovedprinsipper beskrevet for FLiK-satsingen:

1. Sette få og klare felles mål. Målene utvikles av aktørene i fellesskap. Dette gjelder både på enhetsnivå og på sektornivå.
2. Bygge kapasitet der den skal brukes. Individuelle og kollektive kompetanser på enhetene.
3. Bygge opp forskningsinformert viten som skal bli til forskningsinformert praksis.

I Kvalitets- og utviklingsmelding av 2014 beskrives det videre om tre effektmål i denne satsingen; *økt læringsutbytte, reduksjon av segregerende tiltak og økt trivsel.*

Lærende organisasjon

Det tredje bærende prinsipp for sektoren handler om å være en lærende organisasjon, dette vil vi i oppgaven vår belyse mer i kapittel 2.2. I Kvalitets- og utviklingsmeldingen av 2014 nevnes dette begrepet helt kort med blant annet Demings sirkel for kvalitetsstyring¹³, der det å *vurdere, forbedre, planlegge og gjøre* er sentrale stikkord. Videre skrives det i Kvalitets- og utviklingsmeldingen av 2014 at det forventes at sektoren har et helhetlig system for kvalitetsutvikling, herunder nevnes stabsmøter, rektor- og styreutvalg, strukturer for å samle ulike faggrupper, felles standarder og rutiner for styring og utvikling. Direktøren har også et tett samarbeid med prosjektgruppa i FLiK-satsingen og Knutepunktets¹⁴ satsing på inkluderende læringsmiljø. I tillegg nevnes det at sektoren har et felles system for kartlegging, men at det er en utfordring å gi resultatene betydning for hvordan undervisningen tilpasses den enkelte elev og hvordan arbeidet med resultatene kan øke elevenes grunnleggende ferdigheter. Noen videre avklaring på hva de legger i begrepet *en lærende organisasjon* og hvordan skolen kan oppnå dette, nevnes ikke.

2.2 En lærende organisasjon

2.2.1 Innledning

Det er vanskelig å tidfeste når betegnelsen en lærende organisasjon først ble tatt i bruk, men begrepet «*the learning company*» så en allerede på slutten 80-tallet. Etter hvert kom det flere lignende begrep som kunnskapsledelse, læring i organisasjoner, lærende fellesskap, organisasjonslæring med flere. Stadig flere teoretikere tok disse begrepene i bruk, og

¹³ Demings sirkel for kvalitetsstyring – Se Roald (2010, s. 99)

¹⁴ Knutepunktet (Knutepunkt Sørlandet) – et samarbeidsorgan mellom kommunene Birkenes, Iveland, Kristiansand, Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla.

fagområdet fikk en popularitet også blant praktikere. Teoriene rundt lærende organisasjoner kan sees på som en motreaksjon på de økonomiske teoriene som var dominerende på denne tiden, der økonomiske incitament, styring og kontroll var de viktigste virkemidlene for suksess. I tillegg hadde teoriene om kunnskapsledelse en retorikk og modeller som appellerte ledere (Gotvassli, 2014). Med Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – *Kultur for læring* kommer begrepet *en lærende organisasjon* inn i skoleverket. Det ønskes et systemskifte i norsk skole. Det skal innføres nye læreplaner der elevene skal vurderes opp mot kompetansemål i alle fag og trinn og en innfører et nasjonalt kvalitetvurderingssystem der nasjonale prøver skal være en del av grunnlaget for utvikling av skolene.

«Evnene til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt 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. I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid.» (St.meld. nr. 30, 2003–2004, s. 26-27)

Skoler skal være lærende organisasjoner sies det i Stortingsmelding nr. 30, og ledere i skolen har en sentral rolle i å oppnå dette, men det sies lite om hvilke teorier som ligger bak eller hvordan skolene skal jobbe for å oppnå dette i praksis (Roald, 2004).

2.2.2 Ulike syn på kunnskap

En viktig faktor for å kunne skape en lærende organisasjon, er synet på kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjonen. Kjell-Åge Gotvassli (2014) skriver om ulike kunnskapssyn i artikkelen *Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver* i boka *Ledelse av en lærende barnehage* (Skogen m.fl, 2014). Her tar han utgangspunkt i Aristoteles inndeling av kunnskapsbegrepet i tre deler; *episteme*, *techne* og *fronesis*.

Gotvassli (2014) trekker opp den første retningen av kunnskap som en rasjonell forståelse av hva kunnskap er, *et rasjonelt perspektiv (episteme)*. Dette synspunktet blir ofte kalt *«det cartesianske skillet»*¹⁵ og har hatt en dominerende epistemologisk¹⁶ posisjon i den vestlige

¹⁵ Det cartesianske skillet – Formulert på 1700-tallet av den franske filosofen René Descartes. Han så på mennesket som splittet i to substanser; en tenkende substans og en fysisk substans. Han kom også med det berømte uttrykket: Cogito ergo sum – («jeg tenker, derfor er jeg»).

kulturen. Kunnskap er noe som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Det er noe en har, er i besittelse av, som individ og organisasjon. Her vil den analytiske tenkeren være sentral, og kunnskap blir tilegnet gjennom fornuften og rasjonelle metoder og begreper. Denne rasjonelle og analytiske tenkningen skal hjelpe oss slik at ikke sansene våre eller andre subjektive inntrykk får ødelegge for best mulig kunnskap om verden (Gotvassli, 2014). Videre refererer Gotvassli (2014) til Morgan (1991) som skisserer opp to strategier for å håndtere usikkerhet. Enten ha prosedyrer som minimerer behovet for informasjon, eller investere i avanserte informasjonssystemer. Her ser en også ideen om at beslutninger må gjøres mest mulig rasjonelt. Gotvassli (2014) tar også med teorier av Garrat (1990) og Pedler (1997) som vektlegger bruk av informasjonssystemer for å fremme lagring og deling av kunnskap, nok et eksempel på et rasjonelt perspektiv på kunnskap. Kunnskapen kan identifiseres og brukes i analyse av praksissituasjonen (Gotvassli, 2014).

Som en motvekt til den rasjonelle forståelsen av hva kunnskap er, vokste det frem en forståelse av at kunnskap tilegnes gjennom praksis og erfaring gjennom sansene, *et sosiokulturelt perspektiv (techne)*. Kunnskapsutvikling skjer gjennom egne erfaringer, men ikke minst gjennom å diskutere og reflektere sammen med andre. Individet er deltaker i et fellesskap, det er i denne deltakelsen at læring skjer (Gotvassli, 2014). Gotvassli (2014) refererer til blant andre Brown og Duguid (2001), Lave og Wenger (1991) og skriver:

«For disse forskerne er ikke kunnskap noe som oppstår og er lagret i organisasjonsmedlemmenes hoder. Kunnskap er delt sosial ekspertise, det vil si kunnskap i handling (Schön, 2001) som oppstår og er del av en historisk, sosiokulturell kontekst.» (Skogen mfl., 2014, s. 22)

Det er gjennom våre handlinger vi viser den kunnskapen vi er i besittelse av. Og gjennom våre spontane handlinger avslører vi den kunnskapen vi er i besittelse av som ikke har vært gjennom en analytisk eller rasjonell overveielse (Gotvassli, 2014). Gotvassli (2014) viser videre til teorier om læring i praksisfellesskap (Wenger, 1998) som har videreført denne tenkningen. Slike sosiale systemer karakteriseres ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, begreper og diskusjoner. Kunnskapen vokser frem som et resultat av samhandling mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø der en har felles engasjement og praksisutøvelse. Kunnskapsutviklingen vil i høyeste grad være dynamisk siden kunnskapen utvikles i den sosiale praksissituasjonen (Gotvassli, 2014).

¹⁶ Epistemologi – I filosofien betegnelse for læren om vår erkjennelses natur, dens forutsetninger og grunnlag, og om vår kunnskaps opprinnelse, mulighet, omfang og gyldighet (www.snl.no)

Undersøkelser som er gjort av Gotvassli selv i 2006 viser at det skjer mye uformell læring i slike praksisfellesskap. Utfordringen er å knytte den formelle læringen, som oftest skjer individuelt, til den uformelle læringen som skjer i fellesskap.

Som en forlengelse av det sosiokulturelle perspektivet trekker Gotvassli (2014) opp et tredje perspektiv; *intuisjon og følelser (fronesis)*. Tradisjonelt har dette hatt liten plass og lav status i organisasjonsforskningen. Følelser er blitt sett på som noe en måtte nøytralisere, de ville være forstyrrende for å kunne ta rasjonelle avgjørelser (Gotvassli 2014). Begrepet intuisjon er vanskelig å presisere, i snl.no står det om intuisjon; «*en umiddelbar og direkte anskuelse eller erkjennelse av kunnskapsobjektet, i motsetning til en trinnvis (indirekte, formidlet, resonnerende) erkjennelse.*» Det handler altså om noe som kommer lett til oss, noe en ikke trenger tid til å tenke igjennom, men bare føler på oss. En vet gjerne ikke helt hvorfor vi sa eller gjorde slik vi gjorde, men følte på oss at dette var den riktige fremgangsmåten. Løvlie (2009) bruker ordet *takt* i sitt essay *Dannelse og profesjon i Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Dette begrepet fyller Løvlie (2009) med mange av de samme egenskapene som forståelsene en har om intuisjon og følelser.

«*Takt er å handle i sosiale situasjoner der utfordringen er personlig, reglene ikke finnes og kravet om en løsning ofte er umiddelbar.*» (Løvlie, 2009, s. 35)

«*Takt følger nemlig ikke noe skjema – og som øyeblikks fenomen er den taktfulle handlingen overraskende og enestående og følger ingen regel.*» (Løvlie, 2009, s. 35)

Gotvassli (2013) viser hvordan kunst og kunnskap, som i utgangspunktet oppfattes som motsatte størrelser i tradisjonell læringsteori, griper inn i hverandre. Der kunst gjerne forbindes med intuisjon, følsomhet, sjelfullhet, inspirasjon, teft, subjektivitet og lignende, blir gjerne kunnskap forbundet med fornuft, rasjonalitet, nøyaktighet, eksakthet og objektivitet. Likevel ser en sammenblandinger av kunst og kunnskap i betegnelser som «et kunstverk av et mål», «et vakkert skihopp» og lignende. Slik prøver Gotvassli (2013) å vise at intuisjon og følelser og kunnskap ikke er atskilt hverandre, men henger sammen. Mange handlinger de ansatte gjør sammen med barn er intuitive og spontane, en må ta hurtige avgjørelser og valg, og kunnskapsgrunnlaget består ofte av en «rett følelse». Handlingene uttrykker og skaper ny kunnskap (Gotvassli, 2013). Gotvassli (2014) viser til Gustavsson (2000) som kaller denne kunnskapsformen for *praktisk klokskap*. Gotvassli (2014) viser videre til Schei og Kvistad (2012) som mener de kan finne denne praktiske klokskapen blant barnehagelærere som jobber i nettverk.

«Å dele og reflektere, med utgangspunkt i ulike perspektiver, hjelper veisøkere til å se seg selv og sin barnehage på nye måter.» (Gotvassli, 2014, s. 24)

Vi må ta i bruk refleksjon i handlingene våre, og reflektere i etterkant av dem. Utvikling av praktisk klokskap omfatter også vår evne til *mentalisering*, skriver Gotvassli (2014). Han utdyper begrepet mentalisering med;

«...evnen vi har til å forestille oss andre menneskers mentalitet gjennom modeller i hjernen (Arnulf, 2012).» (Gotvassli, 2014, s. 25)

Dette gjør oss flinkere til å planlegge atferden vår sammen med andre.

Innen beslutningsteorien skiller en gjerne mellom system 1-tenkning og system 2-tenkning. Der system 1-tenkning ligner det vi omtaler i oppgaven som intuisjon. Vi tar raske beslutninger på grunnlag av vag informasjon og vi kan ikke alltid forklare hvorfor vi gjorde som vi gjorde. System 2-tenkning er de tradisjonelle og rasjonelle beslutningene med avklaring av problemet, utredninger av ulike alternativ, vurderinger og eventuelle nye avklaringer (Gotvassli, 2013). Det er ingen tvil om at system 1-tenkning, altså bruk av intuisjonen vår, er en mye raskere fremgangsmåte enn system 2-tenkning, men kan vi stole på intuisjonen vår?

Gotvassli (2013) viser til Kirkebøen (2012) *Hva er intuisjon*, hvor han drøfter problemstillinger knyttet til bruk av intuisjon i beslutninger. Et av hovedpoengene til Kirkebøen (2012) er i følge Gotvassli (2013) at en skal være skeptisk til både egen og fagfolks intuisjon og magefølelse, men at det er større grunn til å stole på den i visse fagområder enn andre. Gotvassli (2013) skriver at en skiller mellom «vennlige» og «uvennlige» fagområder. I de «vennlige» fagområdene finnes det noen relativt sikre tegn å basere sin intuisjon på, i tillegg har en muligheten for å vurdere om valgene var riktige i etterkant. I denne kategorien av «vennlige» fagområder nevnes sjakkspillere, sykepleiere og brannmenn. En kan også se for seg beslutningssituasjoner i barnehagen der mange barn er involvert, og en har mange mulige fremgangsmåter, også kan gi gjenkjennelige tegn til de ansatte om hvordan de bør handle basert på tidligere erfaringer med noe lignende (Gotvassli, 2013).

For å oppsummere disse tre ulike epistemologiske posisjonene, eller ulike kunnskapssyn, setter Gotvassli (2014) opp en tabell der han viser hvordan de skiller seg fra hverandre i henhold til forståelsesramme, sentrale begrep, syn på kunnskap, metoder og framgangsmåter for kunnskapsutvikling og utvikling av en lærende barnehage (organisasjon). Gotvassli (2014)

skriver at slike tabeller gjerne forenkler, og han presiserer at det sosiokulturelle perspektivet og intuisjon og følelser delvis overlapper hverandre.

Tabell 1: Ulike epistemologiske forståelser (Gotvassli, 2014, s. 26)

	Det rasjonelle perspektivet	Det sosiokulturelle perspektivet	Intuisjon og følelser
Forståelsesramme – Hva er kunnskap	Besittes av individer. Kan beskrives og kartlegges	Innleiret i sosial praksis. Forhandles fram i praksisfeltet.	Takt og utøvelse av skjønn. Intuisjon, improvisasjon, følelser og annammelser.
Sentrale begrep	Episteme Eksplisitt kunnskap Påstandskunnskap	Techne Erfaringskunnskap Taus kunnskap Ferdighetskunnskap	Phronesis Praktisk klokskap
Syn på kunnskapsutvikling	Funksjonalistisk. Kunnskap kan identifiseres, kartlegges og framstilles for spredning til andre.	Kunnskap som en del av praktiske ferdigheter. Viktig med deling i praksisfellesskapet.	Viktig med deling og refleksjon, både i handling og etter handling. Intuisjon og mentalisering.
Sentrale teoretiske bidrag	«Knowledge management» Ledelses- og informasjonssystemer	Praksisfellesskap: Wenger, Lave og Wenger Den reflekterte praktiker: Schön	Kroppsfenomenologien, den levende kroppen
Metoder og framgangsmåter for kunnskapsutvikling og utvikling av en lærende barnehage	Bruk av teorier, manualer og nedskrevne framgangsmåter. Forelesninger, instruksjon, tradisjonelle kurs og opplæringsformer.	Ferdighetstrening, arbeid med kunnskapsdeling knyttet til praksisfeltet, veiledning, lære av hverandre, erfaringslæring.	Arbeid i nettverk. Refleksjon i praksis. Aksjonslæringsmetoder Langsiktige og prosessuelle tiltak over tid. Motivasjonelle strategier for å ta i bruk intuisjon.

I sammenligningen til Gotvassli (2014) av disse tre kunnskapssyn, trekker han først opp en enighet blant mange forfattere på temaet; «...*læring i organisasjoner er forskjellig fra læring hos enkeltindivider.*» For det andre; «...*det er typisk ved en lærende organisasjon at det skjer en endring i mental innstilling, mentale kart og med hensyn til hvordan utfordringer i det indre og ytre miljøet oppleves og tolkes.*» (Gotvassli, 2014, s. 26) Han forklarer videre at dette er endringer som er kollektive og gjennomsyrrer organisasjonen, og at det går et skille mellom *adaptiv læring* og *generativ læring*. Adaptiv læring forklarer Gotvassli (2014) som kun enkle tilpasninger basert på eksisterende mentale modeller og forestillinger, mens generativ læring krever større omstillinger i både oppfatninger og handlinger hos individet. Her trekker Gotvassli (2014) frem Argyris og Schöns teorier om enkelkrets-, dobbelkrets- og deuterolæring, noe vi kommer tilbake til i kapittel 2.2.5. Det tredje Gotvassli (2014) fremhever i sin sammenligning, er at det i tillegg til endringer i mentale modeller og forestillinger, må skje endringer i praksis, altså *endring i faktisk atferd* til de ansatte for å

utvikle en lærende organisasjon. For det fjerde skriver Gotvassli (2014) at det er noen trekk ved organisasjonen som ser ut til å være viktige for utvikling av en lærende organisasjon; informasjonsdeling av ulik art og en kultur som er åpen for eksperimentering, prøving og feiling.

På bakgrunn av disse punktene Gotvassli (2014) skisserer opp, kan vi nærme oss en mer presis forståelse av hva en lærende organisasjon er og hvordan ledere kan utvikle den. Gotvassli (2014) refererer til Senge (1990) *The fifth discipline* som vi bruker som vårt teorigrunnlag i oppgaven.

«En lærende organisasjon ses på som en idealtipe av en organisasjon, med sin egen kapasitet til å lære effektivt og dermed bli mer endringsvillig. Det betyr at det er en organisasjon som lærer kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv (Senge, 1990).» (Gotvassli, 2014, s. 27)

2.2.4 Fem disipliner for utvikling av organisasjoner – Peter Senge

Skal skolen være en lærende organisasjon, må vi ta innover oss de metoder og teorier som fremhever dette. I *Den femte disiplin* legger Peter Senge (2004) frem fem forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon: *Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning.*

Personlig mestring betyr at en klarer å være visjonær, konsentrere kreftene sine, utvikle tålmodighet og være realistisk samtidig. Ofte vil det være et gap mellom det vi klarer å få til og det vi ønsker å få til, og dette gapet gir spenning og energi for utvikling. Blir avstanden for liten mellom det en får til og det en ønsker å få til, skapes det lite kreativ energi, en går inn i en tilfreds og lite kreativ situasjon. Blir gapet for stort, kan det føles uoverkommelig.

Hovedretninger, sammenhenger og helheten er viktigere enn detaljer.

«Gå inn i din egen personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor.» (Senge, 2004, s.177)

Mentale modeller er de grunnleggende tanker og forestillinger vi har om oss selv, de andre og organisasjonen. Disse tankene eller antagelsene er ofte lite uttrykte og bør i følge Senge (2004) komme frem i lyset og bli testet ut. Stemmer antakelsene? Skal vi bare fortsette å tenke som før? Gjennom reflekterende og lærende samtaler og utprøving kan en bygge nye mentale modeller.

«Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng granskning.» (Senge, 2004, s.14)

Felles visjoner kan sees på som evnen til å skape felles forståelse av innsatsvilje, deltakelse og bilde av fremtiden. Slike visjoner skapes ikke ved at lederen dikterer visjoner, men i følge Senge (2004) gjennom dialog og reflekterende samtaler hvor alle i organisasjonen deltar med sine personlige verdsett. Ved en miks av både individuelle og felles verdier, vil det skapes større forståelse for hverandre, høyere toleranse for nye metoder og høyere toleranse for eventuelle feil som kan oppstå i utprøvingen av disse metodene.

Gruppelæring skjer når grupper, gjennom refleksjon og dialog, kommer frem til ny kunnskap og nye metoder i sammen. Denne nye kunnskapen vil kunne overstige det hver enkelt i gruppa ville ha fått til alene. Senge (2004) setter et klart skille mellom dialog og diskusjon. Dialog innebærer lytting, undersøkende refleksjon og et mål om gode løsninger. Diskusjon har mer en karakter av makt, politikk og skjult agenda. For å oppnå gruppelæring er en avhengig av at medlemmene i gruppa innehar personlig mestring, og at den enkelte klarer å sette sine egne overbevisninger til side og tenke på hva som er det beste for fellesskapet. Gruppelæring er en disiplin hvor en bruker de andre disiplinene praktisk. En må trekke inn både personlig mestring, felles visjoner, mentale modeller og systemisk tenking.

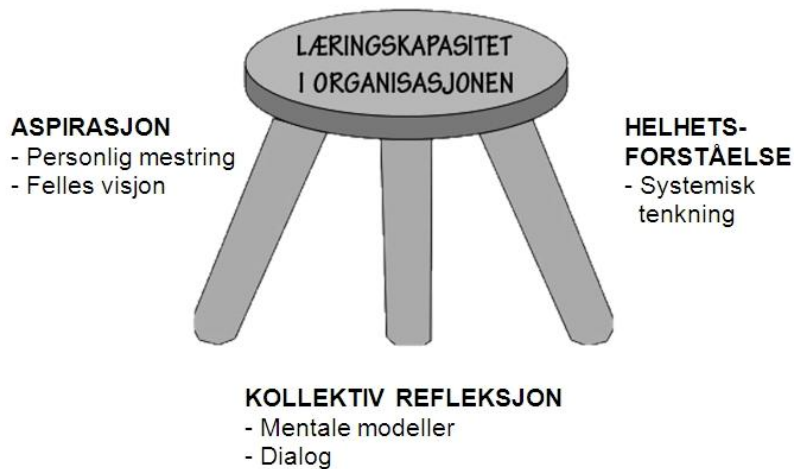
«Gruppelæring som disiplin begynner med «dialog»: gruppedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuine måte å engasjere seg i å «tenke i fellesskap».» (Senge 2004:16)

Systemisk tenking er den siste disiplinen. Denne disiplinen skal i følge Senge (2004) gjennomsyre alle de andre disiplinene om en ønsker å utvikle en lærende organisasjon, og må derfor sees på som nøkkeldisiplinen. Systemisk tenking kan sees på som forståelsen av at alt henger sammen og at menneskelig virksomhet danner ulike systemer. En må kunne se både helheten og delene samtidig, ta et skritt til siden og kikke på helheten mens en fortsatt har oversikt over delene. Se og lære av samspillet mellom de ulike aktørene, og se at en selv er en del av dette samspillet både når det gjelder utfordringer og løsninger. Senge (2004) bruker ordet vev og usynlige tråer som binder handlingene våre sammen.

«Næringsliv og andre menneskelige virksomheter danner også systemer. De er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det ofte kan ta år før den innbyrdes sammenhengen blir oppdaget. Siden vi selv er deler av denne vevnaden, er det ekstra vanskelig å oppdage hele forandringsmønsteret. I stedet fokuserer vi på øyeblikksbilder og undrer oss over hvorfor våre dypeste problemer aldri synes å bli løst.» (Senge, 2004, s.13)

Knut Roald (2012) skriver om de fem disiplinene til Senge i boka *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Der viser han hvordan Senge (2006) videreutviklet de fem disiplinene

med å fremstille dem i tre hoveddimensjoner; *aspirasjon* (vilje og evne til å se fremover), *kollektiv refleksjon* og *helhetsforståelse* (Roald 2012). Nå blir tilnærmingen noe mer spisset.



Figur 1: Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner (redigert etter Roald, 2012, s. 91)

I tillegg til de fem disiplinene skriver Senge (2004) mye om åpenhet, gjensidig tillit og desentralisert maktstruktur (Gotvassli, 2014). I følge Senge (2004) vil mye og god informasjon skape trygghet, mens mangelfull informasjon vil skape utrygghet. I tillegg skriver Gotvassli (2014) at Senges teori om fem disipliner vektlegger framsynthet, og viktigheten med både personlige og felles visjoner. I motsetning til mange andre teorier om organisasjonslæring, som ofte ser tilbake på det som er gjort for å lære, har Senges teori mer i seg vilje og intensjoner om det som skal skje fremover.

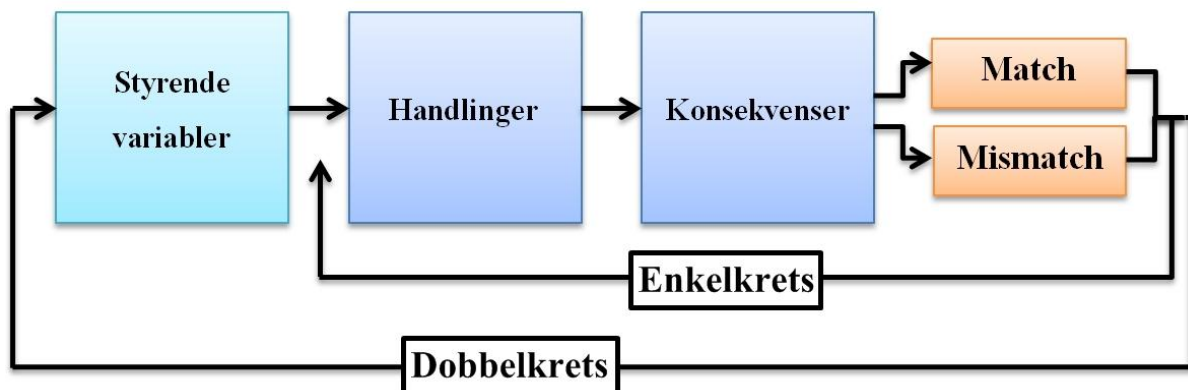
2.2.5 Enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring – Argyris og Schön

Argyris og Schön beskriver organisasjonslæring som en prosess, en strøm av handlinger over tid, der refleksjon er grunnleggende for å oppnå læring på et dypt nivå i organisasjonen. Fokuset blir flyttet fra rutiner, strukturer og prosedyrer over til aktørene. I denne sammenheng snakker Argyris og Schön om enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring (Roald, 2012). Gotvassli (2014) nevner disse tre læringstypene til Argyris og Schön (1978) i forbindelse med *generativ læring*. Vi må stille oss kritiske til vår egen oppfatning og tolkning av det som skjer.

Enkelkretslæring (single loop), bruker Argyris og Schön når en har med forholdsvis endimensjonale handlinger å gjøre. Enkle og lett synlige feil og mangler blir rettet opp gjennom nye handlinger, mens de grunnleggende målene, normene og verdiene samt andre komplekse utfordringer i organisasjonen blir værende som tidligere. Denne enkelkretslæringen utfordrer lite i organisasjonen og opprettholder stabilitet og forutsigbarhet.

I følge Argyris og Schön vil det ikke forekomme ny læring under enkelkretslæringen, en er mest opptatt av å finne og eliminere feil og mangler (Roald, 2012).

Dobbelkretslæring (double loop) skjer når en i tillegg utfordrer målene, normene og verdiene i organisasjonen (styrende variabler). Her snakker vi ikke om de målene, verdiene og normene som uttrykkes, men de en kan finne ved å observere de handlingene de ansatte i organisasjonen utfører. Diskusjonene og handlingene tar ikke bare for seg de enkle feilene eller rutinene, men går dypere inn i organisasjonsstrukturen. Dette krever mye av organisasjonen og de ansatte. En må være forberedt på motstridende synspunkter og interne konflikter. Argyris og Schön nevner flere viktige forutsetninger for at dobbelkretslæring kan finne sted; objektiv og kontrollerbar informasjon, de ansatte må oppleve at de kan velge fritt blant tilgjengelig kunnskap og de ansatte må forplikte seg til de avgjørelsene som blir tatt (Roald, 2012).



Figur 2: Single loop and double loop learning (redigert etter Argyris, 2009, s. 68).

Deuterolæring er evnen til å se sammenhenger mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring (Roald, 2012). Roald skriver at deuterolæring er å se på egen læring utenfra, og reflektere over strategier en har valgt og de utviklingsprosessene som foregår i organisasjonen. Dette er nødvendig for å kunne justere kursen slik at kvalitetsarbeidet ikke bare blir tekniske og rituelle aktiviteter (Roald, 2012).

2.2.6 Oppsummering

I teorikapittelet har vi tatt for oss teori knyttet til hovedområdet i problemstillingen, utvikling av en lærende organisasjon. Først har vi redegjort for kvalitetsvurderingssystem, kartleggingsprøver og kartleggingsresultater, og sett på hva sentrale og kommunale styringsdokument har vektlagt knyttet til kvalitetsvurderingssystem i skolen, der nasjonale prøver skal være en del av grunnlaget for utvikling av skolen. Utviklingen av

kvalitetsvurderingssystem har gått fra smal forståelse; testing for resultatenes skyld til i den senere tid en bredere forståelse; krav til hvordan en bruker de ulike resultatene til læring og utvikling i læringsfellesskap Stortingsmelding nr. 30 (2006-2007) og Kvalitets- og utviklingsmeldingen for Oppvekstsektoren i Kristiansand kommune (2014).

Før vi gikk inn i teorier om *en lærende organisasjon*, viste vi at det finnes ulike syn på kunnskap og kunnskapsutvikling, og at det synet som er gjeldene for en organisasjon påvirker hva som vektlegges i hensyn til læring. Kjell-Åge Gotvassli (2014) skriver om ulike kunnskapssyn, og har utviklet tre teoretiske perspektiver; *et rasjonelt perspektiv*, *et sosiokulturelt perspektiv* eller *intuisjon og følelser*. De siste to perspektivene har flytende overganger.

Deretter har vi vist ulike teorier knyttet til det å lære som organisasjon og det å utvikle *en lærende organisasjon*. Teoriene som har tatt i bruk begrepet *en lærende organisasjon* har blitt en motreaksjon til de økonomiske teoriene, der økonomiske incitament, styring og kontroll var de viktigste virkemiddelene for suksess. En lærende organisasjon handler om mer dyptgående prosesser som det å sette spørsmålsteget med organisasjonens mål, verdier og normer og at dette må gjøres med dialog i et fellesskap eller nettverk med andre. Her finner vi nøkkelord som dobbeltlæring, aspirasjon, kollektiv refleksjon og helhetsforståelse.

I neste kapittel vil vi gå igjennom metodene vi har brukt i vår studie; hva vi har gjort, hvordan vi har gjort det og hvorfor. Vi har delt metodekapittelet inn i seks deler:

- ✓ Valg av metode og undersøkelsesdesign
- ✓ Utvalg av undersøkelsesenheter
- ✓ Hvilken type data vil vi trenge?
- ✓ Gjennomføring av datainnsamlingen
- ✓ Muligheter og begrensninger i datamaterialet
- ✓ Gyldighet og validitet og etiske betraktninger

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming og begrunne våre valg. Utgangspunktet er at vi har et ønske om å få mer kunnskap om hvordan forholdene faktisk er på de ulike enhetene når det gjelder arbeidet med kartleggingsresultater. Vi lurer på hvilke erfaringer og opplevelser skolene har på å bruke kartleggingsresultatene i læringsprosesser. Før vi presenterer metodisk valg, vil vi gjøre en kort klargjøring av hvem vi er, vår bakgrunn og interesse for feltet.

Vi har alle tre jobber som gjør at skole og lederskap er en del av vårt daglige arbeid. Tor har vært undervisningsinspektør i 4 år og i tillegg har han arbeidet 10 år som lærer i barneskolen. Karen er rektor på en barneskole og har vært der i 3 år, og hun har også jobbet som lærer i 14 år. Anita har jobbet som undervisningsinspektør kombinert med sosiallærer funksjon i 13 år og videre som rektor i 3 år på en barne- og ungdomsskole. Hun har i tillegg flere år med undervisning- og lederfaring fra både skole og forsvaret. To av oss har lærerutdanning og en har førskolelærerutdanning som grunnutdanning. Vårt felles mål i denne oppgaven har vært å utvikle vår egen praksis i arbeidet med kartleggingsresultater. Det å studere innenfor eget praksisfelt har gitt oss inspirasjon og ny kunnskap.

3.1 Valg av metode og undersøkelsesdesign.

For å få tilgang til empiri må forskere bryte inn i andres liv, miljø og situasjon og det oppstår en mulighet for at resultatene vi kommer frem til faktisk er skapt av undersøkelsen. For å kunne skille de resultater som skyldes metode fra de resultater som skyldes «virkeligheten» er det nødvendig med god kunnskap om metode (Jacobsen, 2005).

Metoden er som en oppskrift som skal sikre at man går gjennom spesielle faser når man gjør en undersøkelse, og sikre at vi stiller kritiske spørsmål til de valg som gjøres og hvilke konsekvenser disse valgene får. Empirien vi samler inn må være gyldig og relevant, pålitelig og troverdig (Jacobsen, 2005).

En deduktiv tilnærming starter med noen antakelser som kan underbygges eller forkastes av empirien en samler inn (Jacobsen, 2005). For å finne svar på forskningsspørsmålene våre, har vi valgt en kvalitativ tilnærming, der vi samler inn data fra virkeligheten gjennom ord i motsetning til kvantitativ der en innhenter tall. Vi har valget mellom å samle inn data ved gruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse og individuelle intervju. Vi har valgt det åpne individuelle intervjuet som er en samtale mellom intervjuer og respondent der

innholdet ikke er fullstendig bestemt på forhånd. En tilnærming som egner seg for å få en forståelse av sosiale fenomener og for å få frem hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Vi vil organisere vår empiriske undersøkelse som en tverrsnittstudie som kun beskriver situasjonen på et gitt tidspunkt. Hensikten er å gjøre sammenligninger mellom enhetene å studere variasjon (Jacobsen, 2005).

Det kvalitativt åpne intervjuet medfører noen valg for oss som forskere. Vi valgte å ha personlige intervju med fem skoleledere fra fem ulike skoler, med ulikt rykte, i Kristiansand. Vi ønsket å ha intervjuene på deres egen skole så de skulle oppleve størst mulig grad av trygghet. Det var kun en skoleleder som selv valgte et annet møtested. Vi lagde en intervjuguide på forhånd, men respondentene fikk kun beskjed om at vi ønsket å ha en dialog om hva de gjorde på den enkelte skole med kartlegginger når resultatene foreligger. Vi ønsker å høre hva de er gode på, et positivt fokus. Vi var tre forskere til å gjennomføre intervjuene. En som førte intervjuet/dialogen, en som tok notater og en som kom med oppfølgings spørsmål. Intervjuene skulle vare i underkant av en time så ikke vi endte opp med det Steinar Kvale (1997) kaller 1000-sidersspørsmålet: «*Hvor skal jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervju transkripsjoner jeg har samlet inn*» (Jacobsen, 2005, s. 171). Det korteste intervjuet var på 43 minutter og det lengste var på 58 minutter. Intervjuene ble tatt opp på bånd for å sikre oss og respondenten at vi fikk med oss det som ble sagt. Resultatene vi satt igjen med i form av notater og lydopptak ble analysert opp i mot våre antakelser. Skolelederne ble før intervjuet informert om at deres skole og informantenes informasjon ville bli anonymisert i oppgaven, og at alle data slettes etter innlevering. Når vi er interessert i hva den enkelte sier og hva den enkelte fortolker og legger mening i ulike fenomener er det en fordel med åpne intervju med få enheter. Metoden er tett knyttet til et konstruktivistisk vitenskapssyn (Jacobsen, 2005).

3.2 Utvalg av undersøkelsesenheter

En av grunnene til at vi valgte å se nærmere på akkurat dette temaet er at vi opplever at vi som skoleledere ikke er så flinke til å bruke våre kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle skolen. T1 og T2 avdekket store forskjeller mellom skolene. Det er tydelig at noen gjør mer enn andre, men hvordan finner vi dem? Vi har ikke tilgang til eksisterende data om hvilke skoler som gjør mye eller lite i forhold til å bruke kartleggingsresultater til mer enn bare en ståstedsanalyse. Vi ønsker å prøve oss på den litt mindre kjente «ryktemetoden». Ryktemetoden blir vår måte å velge ut respondenter på. Vi velger de skolene, som etter rykte

å dømme, skal være gode på å bruke kartleggingsresultatene konstruktivt i arbeidet sitt. Paul Peterson nevnes i Baldersheim og Rose sin bok: *Det kommunale laboratorium* (2005), han skal ha kommet frem til at ryktemetoden gir et nesten identisk resultat som andre utvalgsmetoder, og mener derfor at metoden har et ufortjent dårlig rykte (Peterson, 1981).

Da vi selv er skoleledere i Kristiansand kommune har vi litt kjennskap til skolene i kommunen, både gjennom rykter og gjennom omtale. Vi bestemte oss for å la rykte bestemme hvilke skoler som skulle være våre informanter. Hvilke skoler hadde rykte på seg for å gjøre mye rundt arbeidet med kartleggingsresultater? Vi forhørte oss litt rundt i miljøet og det kom fort opp noen skoler som flere nevnte i den forbindelse. Det var en 4-5 skoler som utmerket seg, dette ble også bekreftet av oppvekstdirektøren. For å finne skoler som ikke gjorde fullt så mye rundt kartleggingsresultater, valgte vi to av våre egne skoler. Vi så alle tre at vi hadde mye å lære av andre, og det ville være både interessant og utfordrende å studere oss selv. Kvalitative metoder har ofte under 20 informanter og kan derfor ikke si noe om det generelle og typiske men heller noe om det unike og spesielle. Våre 5 respondenter blir ikke et representativt utvalg av de 38 skolene i Kristiansand kommune, men kan allikevel avdekke interessante fenomener. Det krever at vi er veldig varsomme på den eksterne gyldigheten. Vi må være kritiske til den dataen vi samler inn, de kan først og fremst si noe om hvordan skolelederne tolker virkeligheten på skolene.

3.3 Hvilken type data vil vi trenge?

Vi er i intervjuene ute etter skolelederens beskrivelse av enhetens bruk av kartleggingsresultatene i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Hva gjør de? Har de faste strategier på oppfølging av kartleggingsresultater? Blir det prioritert å sette av tid til å jobbe med kartleggingsresultatene? Er arbeidet i etterkant av kartlegging drevet av ledelsen eller av lærerne, jobbes det kollektivt i team eller på trinn eller er det opp til den enkelte lærer? Involveres foreldre, elever eller andre i dette arbeidet? Hvordan tenker skoleledere at dette arbeidet burde gjøres? Har man en visjon og mentale modeller på hvor vi ønsker å være om noen år? Er det noe de opplever å lykkes med? Resultatene av de innsamlede data vil bli sett i forhold til teorier om hva som kjennetegner lærende organisasjoner og i hvilken grad det er variasjon i forhold til lederskap, kollegiet, foresatte, ressurser og nettverk. Vil vi kunne si noe om hva som forklarer variasjonene med hjelp av de uavhengige variablene. Hva lykkes skolene med? Hvorfor lykkes de?

3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Vi kontaktet skolene som hadde rykte på seg for å være gode til å bruke kartleggingsresultatene i arbeidet sitt pr. mail. Vi informerte dem om at de ble kontaktet fordi de hadde rykte på seg for å være gode og at vi veldig gjerne ville treffe dem og høre mer om deres arbeid med kartleggingsresultater. Tre av fire skoler responderte raskt og inviterte oss til skolene slik at vi kunne gjennomføre våre intervju. I forkant av dette gjennomførte vi intervju på egen skole, da var det naturlig å bruke inspektørene som informanter. De skolene skal i vårt utvalg representere de som gjør mindre med kartleggingsresultatene sine. Ryktet til disse skolene kan også bekrefte dette utvalget.

Det kan være både styrker og svakheter på å forske på eget felt. Forskeren har allerede data, kunnskap og tilgang til felt og informanter. Forkunnskapen gjør forskeren bedre i stand til å forstå feltet, og den gjør det også lettere å unngå misforståelser (Repstad, 2007). Men samtidig ligger det en fare for at forskeren går inn i feltet med en subjektiv forforståelse som sperrer for en mer balansert innsikt (Hastrup, 1991).

Vi utarbeidet en intervjuguide for å sikre oss at vi kom innom de variasjonsfaktorene som vi har valgt ut å se nærmere på, men vi valgte ikke å sende intervjuguiden ut på forhånd. Informantene ble informert om tema vi ønsket å få belyst, men vi ønsket ikke at skolelederne skulle forberede sine svar på de ulike spørsmålene, og dermed kanskje ha tid til å «pynte» litt på svarene sine. Målet var å få en dialog om hva de gjør på enheten etter at kartleggingsresultater forelå. Hva gjør ledelsen? Hvordan involveres personalet, elever, foresatte? Er det et system for det arbeidet som gjøres? Er det nedfelt i planer eller ligger det i kulturen?

Vi startet med å gjøre intervjuer med inspektør på skolene vi selv representerer. Personen som stod for intervjuene på alle fem skoler var den samme, og på våre egne skoler holdt den av oss som var leder på stedet seg i bakgrunnen. Vi opplevde å få en god atmosfære da fokuset ble holdt på det vi gjorde og det vi opplevde at vi fikk til, ikke alt en burde ha gjort. Deretter gjorde vi intervjuer på de tre andre skolene som var valgt ut på bakgrunn av et rykte om at de gjorde mer med kartleggingsresultater enn andre. Vi opplevde å møte ledere som med stor interesse og glede fortalte om hvordan de jobbet kartleggingsresultatene sine.

3.5 Muligheter og begrensninger i datamaterialet

Etter å ha intervjuet skoleledere ved fem skoler i Kristiansand kommune har vi sett høy grad av variasjon i forhold til hva som skjer på skolene etter at resultatene foreligger. Vår empiri underbygger at det er høy grad av variasjoner i ledelsens involvering og krav, i hvor kollektivt eller individuelt det jobbes i kollegiet, og variasjon i forhold til ressurser. Vi har i liten grad sett variasjon i hvordan foresatte er involverte i dette arbeidet og bruk av nettverk.

Vi har basert hele studien på skoleledernes subjektive oppfatning av hva som skjer på skolene de er satt til å lede. Vi har ikke hørt noen andre sette ord på det som skjer. Det kunne ha vært interessant å høre hvordan personalet selv opplevde sitt arbeid med kartleggingsresultatene, og hvordan elevene og foresatte opplevde skolens arbeid med kartleggingsresultatene for å nyansere det bildet vi sitter igjen med. Det hadde også vært interessant å se hvordan skolen jobber som helhet, med alle oppgaver og visst noe om trivselen til personalet og elevene. Dette er områder vi vet ville ha gitt oss et mer helhetlig inntrykk, men samtidig velger vi å tenke at skolene har sitt rykte basert på mer enn sin bruk av kartleggingsresultatene. Derfor lar vi rykte gå god for skolen på flere områder og begrenser vår studie til å høre skoleledernes beskrivelse av skolens praksis.

3.6 Gyldighet og validitet og etiske betraktninger

Kunnskap om metode skal forsøke å hjelpe til med å sikre at informasjonen vi får fra en empirisk undersøkelse, er gyldig, relevant og pålitelig. Intern gyldighet sier noe om vi har fått de dataene vi ønsket å få tak i. Ekstern gyldighet sier noe om vi kan overføre det vi har funnet til andre sammenhenger og pålitelighet handler om vi kan stole på de dataene vi har samlet inn. Vi må derfor stille oss kritisk til de data vi har samlet inn og reflektere over hvordan metoden vi har valgt kan ha påvirket resultatene våre.

Er kunnskapen vi har tilegnet oss holdbar og sann? Ligger det forutsetninger bak denne kunnskapen som bør bli gjenstand for diskusjon? Hva innebærer disse forutsetningene?

Det at vi forsker på eget felt og at vi møter informanter som er kjente vil kunne prege den informasjonen og den forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Vi må være bevisste på at det påvirker innholdet i intervjuet. Hvor intervjuet foregår (sted og rom) vil også kunne påvirke intervjuet - konteksteffekten. Jacobsen (2005) viser til Nevin (1974) som sier at kunstige omgivelser kan gi kunstige svar. Det finnes ingen kontekster som er nøytrale, situasjonen kan påvirke informasjonen.

Det individuelle intervjuet har sin styrke i at det er relativt få enheter som undersøkes når vi er interessert i hva det enkelte individ sier, og når vi skal fortolke et fenomen (Jacobsen, 2005). Vår styrke i forhold til validitet er at vi er tre forskere som vil gjennomføre intervjuene sammen og som seinere vil kunne ivareta informantenes svar. Andre valg som vi må være bevisste på og som kan påvirke våre resultater er at vi valgte ikke å sende ut intervjuguide i forkant. Vi forsker på eget felt. Har vi nok informanter til å kunne si noe om variasjoner?

Dette er styrker og svakheter ved metoden som vi må være klar over, men som ikke påvirker påliteligheten i forhold til det vi er interessert i, nemlig variasjonene mellom skolene. Skolene vi har brukt til å samle inn våre data fra er veldig ulike i forhold til antall elever og lærere, beliggenhet, økonomi, bygg og indre strukturer. Det er tilfeldig at de er så ulike. I utgangspunktet tenker vi at det ikke spiller noen rolle for det vi ser etter, men det kan selvfølgelig ha en påvirkning på resultatet.

Vi er som tidligere nevnt selv skoleledere i samme by og kjenner godt til feltet vi forsker i. Vi har en del av den samme kunnskapen og vet hvilken kompleks jobb det er. Det kan være en styrke, men også en svakhet. Vi er bevisste på at det å gå inn i en deltagende evaluering i vårt eget felt vil være med å påvirke våre tolkninger. Det er viktig at den som skal lese oppgaven er klar over den svakheten når de ser på våre resultater. Utgangspunktet vårt er at vi vil belyse det de sier at de gjør og se om vi finner eventuelle likheter og/eller ulikheter mellom dem. Vi vil ikke gå inn å etterprøve det de forteller på noen måte, eller gå nærmere inn på hvilke resultater det fører til. Vi ønsker bare å beskrive det de forteller at de gjør og det de opplever at de får til. Vi har som nevnt valgt å bruke to av våre egne skoler i oppgaven, det gav oss en kjennskap til hvordan intervjusituasjonen føltes og litt om hvordan spørsmålene i intervjuguide fungerte. Vi opplevde selv at det føltes godt å få satt ord på det vi gjør, selv om det ikke ble beskrevet noen «glansbilde» av skolen, men heller et nokså usminket innblikk i virkeligheten. Vi velger å tro at våre skoler representerer hvordan flere andre skoler i byen arbeider med kartleggingsresultater. Vår egen blottstilling er etter vår mening en styrke og viser at vi ikke er ute etter å finne feil og mangler hos våre informanter, men heller prøve å beskrive forskjeller mellom skolenes arbeid med kartleggingsresultater.

Vår studie gjennomføres samtidig med full jobb som skoleledere. Vi står midt i skolehverdagens komplekse praksisfelt, og dette er ikke jobber en lett kan sette bort eller ta pause fra. Vi har vært nødt til, etter beste evne, å balansere studier, forskning og oppgaveskriving med vår rolle som skoleledere med hverdagens små og store utfordringer.

Det er bakgrunnen for at vi ikke har hatt tid og mulighet til å dykke så grundig ned i feltet som en kunne ønske, og det gir oppgaven vår noen begrensninger. Vi har tatt noen metodiske valg på bakgrunn av den situasjonen vi står i, som har gjort arbeidet overkommelig, dermed har vi ikke grunnlag til å generalisere eller å komme med sannheter, men fått belyst noe som vi og andre skoleledere kan ha nytte av og dra veksler på.

Organisasjoners læring og skolens utviklingsarbeid har vært utrolig spennende å forske på, og vi er ganske sikre på at vi ikke blir de siste som nærmer seg dette fagfeltet. Kanskje kan vår oppgave være et lite bidrag i debatten om kartleggingsresultater. Uansett har dette arbeidet gitt oss ny innsikt og kunnskap på fagfeltet, og vi håper og tror dette vil gjøre oss til bedre ledere.

Vi skriver innledningsvis at Jacobsen (2005) sier at metode er en oppskrift som skal sikre oss at man går gjennom spesielle faser når man gjør en undersøkelse, og sikre at vi stiller kritiske spørsmål til de valg vi gjør og de konsekvensene valgene får. Vi har tatt dere gjennom vår metodiske tilnærming og begrunnet våre valg i innsamlingen av data. I neste kapittel skal vi presentere de uavhengige variablene vi som skal være utgangspunktet for å forklare variasjonen mellom skolene.

4 De uavhengige variablene

I dette kapittelet vil vi som nevnt presentere fem uavhengige variabler for å prøve å forklare variasjon mellom skolene vi undersøker. Dette er; *ledelse, kollegiet, foresatte, ressurser og nettverk*. Vårt utgangspunkt er at noen skoler er bedre enn andre på å bruke sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. På hvilke områder kan vi finne variasjon som kan ha en betydning? Kan det ha noe med hvordan skolene ledes, hvordan skolene involverer kollegiet, hvordan foresatte involveres, hvordan skolene bruker sine ressurser og hvilke rutiner de har i forhold til nettverk. Er det variasjon mellom disse skolene som kan si oss noe om hvorfor noen skoler lykkes mer enn andre?

4.1 Ledelse

«For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå er viktig.» (St.meld.nr.31, 2007-2008, s. 47)

Kan variasjoner i arbeid med kartleggingsresultater føres tilbake til skolens ledelse? Hvilken betydning har rektor for dette arbeidet? Hvorvidt lederen har en betydning for en organisasjons resultater har vært gjenstand for en omfattende debatt (Lotsberg, 2014). Der ledelsesteoriene kommer frem til at det har en betydning, kommer organisasjonsteorien frem til at det ikke har så stor betydning. Spørsmålet er fortsatt ikke helt avklart, og det er interessant at en kommer frem til ulike konklusjoner, selv om man tar utgangspunkt i de samme datamaterialene. Det kan virke som tolkningen av data påvirkes av hva man ser etter (Lotsberg, 2014). En av årsakene kan i følge Gotvassli (2013) være at det er vanskelig å få et enhetlig syn på ledelse, fordi det er store metodeproblemer knyttet til lederskapsforskningen (Gotvassli, 2013).

Gotvassli (2013) trekker frem ulike perspektiver på ledelse i barnehagen og det har etter vår oppfattelse en overføringsverdi til ledelse i skolen. Vi gjengir kort hvilke perspektiver han skriver om.

Personlighetsretningen er beskrevet som troen på «den fødte leder» og «naturtalentet». Dette er myter som fortsatt lever i noen kretser. Forskningen på feltet viser at det er lite som tyder på at det er et sett med personlighetsegenskaper som skiller de lederne som har fiasko fra de som har suksess. Mange er også veldig kritiske mot det å se på en leders egenskaper uten å se på den organisatoriske konteksten de står i (Lotsberg, 2005).

Mentalisering er en annen biologisk forklaring på ledelse, der man aktivt søker informasjon om andre for å få til et smidig samspill. Ledere som symbol kan igjen deles i fire typer ledelse; *institusjonell*-, *karismatisk*-, *transformativ* ledelse og ledelse som *forvaltning av mening*.

Gotvassli (2013) viser til Aarum og Andersen (2009) beskrivelse av Selznicks teori om *institusjonell ledelse* der leders viktigste oppgave beskrives som evnen til å skape et felles verdigrunnlag for hele organisasjonen. I det ligger det å definere mål, å lede arbeidet med å nå målene, å forsvare organisasjonens integritet og å mestre interne konflikter. Det institusjonelle perspektivet på ledelse vil innebære og tilpasse organisasjonen til verdigrunnlaget i omgivelsene den er en del av. Det blir den daglige drift som er det vesentlige, og organisasjonen blir lite robust i forhold til endringer intern og eksternt.

Karismatisk ledelse blir beskrevet av Gotvassli (2013) som en leder som har sterk utstråling og som har en sterk innflytelse på omgivelsene. Det er en leder som kommuniserer høye forventninger men allikevel gir tillit. En leder som er krevende og som appellerer til håp og idealer, men som også er en god modell for sine medarbeidere, både i ord og handling. Men Jan Ketil Arnulf (2012) som Gotvassli (2013) viser til, beskriver også den karismatiske lederen som en som kan (miss)bruke sin innflytelse til å manipulere for å forfølge sine egne visjoner og behov. Dette beskrives som den mørke siden til karisma og er årsaken til at man skal være litt kritisk til denne typen ledelse.

Transformasjonsledelse innebærer i følge Gotvassli (2013) at leder og medarbeidere er i en prosess der de løfter hverandre opp til et høyere nivå. Det skjer blant annet gjennom at lederen legger vekt på å være en god rollemodell, gi veiledning og coaching av den enkelte medarbeider, ha fokus på at alle blir verdsatt og hørt og ikke minst kunne få de ansatte til å tro på en felles visjon, og tro på egen rolle.

Den fjerde type ledelse som Gotvassli (2014) beskriver er; *ledelse som forvaltning av mening*. Der ledelse handler om å skape, utvikle og opprettholde en felles virkelighetsforståelse og kultur, et kart som de kan navigere etter.

Et annet perspektiv som i følge Gotvassli (2014) har fått fokus i ledelsesforskningen er *ledelse som handling* (arbeidsoppgaver, handlinger, atferd, atferdsmønster) og *lederstil* (hvordan det oppfattes av andre at lederen er, tøff eller ettergivende osv). Han skriver også at det er vanlig å beskrive graden en leder er opptatt av styrende atferd og oppgaveorientering opp i mot

graden av støttende atferd og menneskeorientering som to ytterlige dimensjoner. Tannenbaum og Schmidt (Gotvassli, 2013) viser dette med en figur på ulike former for ledelse. På den ene siden av skalaen finner vi oppgaveorientert ledelse, hvor lederen er veldig autoritær, til en medarbeiderorientert ledelse der lederen er veldig opptatt av medarbeidernes innflytelse. Det sies at ledere ofte velger bevisst hvor de vil være. Hvilken lederstil som er mest hensiktsmessig er, på tross av svært mye forskning, sprikende i følge Yukl (2010) og Arnulf (2012), men støttende og relasjonsorientert ledelse fører ofte til mer tilfredse medarbeidere, men er kanskje ikke alltid det mest effektive (Gotvassli, 2013). De skriver at effektiv ledelse er avhengig av situasjonen, altså situasjonsbetinget og knyttet til andre faktorer som medarbeidere, overordnede, kollegaer, organisasjonen, kravene på arbeidsplassen og tiden man har til rådighet og samspillet mellom disse. Jo mindre tid man har, jo mer autoritær ledelse må til.

Det har i tillegg til oppgaveorientert og menneskeorientert lederstil dukket opp en tredje dimensjon; *endringsorientert ledelse* Yukl (2010). Den kjennetegnes ved at lederen fremmer endring og vekst, eksperimenterer, finner nye løsninger, og tør å ta risiko. Disse lederne blir i forskning oppfattet som dyktigere enn andre ledere (Gotvassli, 2014).

Det er ikke vår oppgave å diskutere om den eller den andre har rett eller galt, men vi vil behandle de som et generelt fenomen, og da er debatten mer interessant. Hvilken betydning lederskap har under ulike betingelser kan være en mer fruktbar innfallsvinkel (Lotsberg, 2005), og det vil vi se mer på i vår fremstilling av hvilke faktorer som gjør at noen lykkes bedre enn andre.

En leder i en lærende organisasjon blir av Senge (2004) beskrevet som en som må være visjonær og tålmodig, ta sin egen søken på alvor. Lederen må lage seg mentale modeller og prøve å se om antakelsene stemmer ved å snu speilet mot seg selv. En leder må legge vekt på dialog og reflekterende samtaler (Senge, 2004).

I artikkelen *Rektor som fanebærer* presenterer Jorun Møller (2009) funn fra forskningsprosjektet *International Successful School Principal Project*. Der skriver hun som innledning at skolen må være en fanesak og at det er viktig med kunnskapsrike skoleledere med en sterk forpliktelse på skolens verdier, med innsikt i skolens kjerneoppgaver og som har høye forventninger og krav til læringsprosesser og læringsresultater. Videre skriver hun at skolelederne i de fremgangsrike skolene fremmet læringskvalitet og læringsresultater

indirekte gjennom å påvirke medarbeidernes motivasjon, forpliktelse, undervisningspraksis og ledelseskapasitet (Møller, 2009).

Hvilke verdier er gjeldene i de skolene som vi undersøker og hvilke krav settes til de ansatte når det gjelder læringsprosesser i etterarbeidet med de ulike kartleggingsprøvene som en har i skolen?

Hypotese 1: *Det er en sammenheng mellom tydelige krav og forventninger fra ledelsen om bruk av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen, og den praksisen som skjer på skolen.*

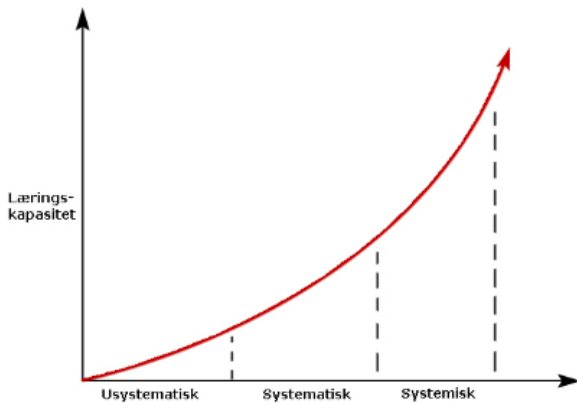
Et viktig element for å lykkes i organisasjonslæringsprosesser er i følge Knut Roald (2012) «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap» møtearenaer og møteformer. For at møtearenaene skal være kunnskapsutviklende, må en gå fra informasjon til kunnskap. I følge Roald (2012) må det være et mål å utvikle organisasjonens læringskapasitet fra usystematisk til systemisk nivå.

Usystematisk arbeid omtaler Roald (2012) som vurderingstiltak som blir gjennomført uten at det er inngått en helhetlig plan mellom ledelse og de ansatte. Roald (2012) bruker om dette nivået eksempel om at en gjennomfører nasjonale prøver og kartleggingsprøver først og fremst fordi det er statlig bestemt. Det er ingen bestemte strategier for hvordan en skal arbeide med analyse av resultatene eller hvordan en følger opp resultatene. Roald (2012) beskriver videre at et slikt oppfølgingsarbeid blir lite bærekraftig det vil heller ikke nå et dypere intensjonsnivå, sett i lys av Senge sine resonnement om sammenheng mellom kollektiv refleksjon og handling (Roald, 2012).

Roald (2012) legger inn et mellomnivå mellom usystematisk arbeid og systemisk arbeid; *systematisk arbeid*. Et slikt systematisk arbeid bygger på en plan for hvilke kartlegginger som skal gjennomføres og hvordan en skal arbeide med dem og presentere resultatene. Et slikt systematisk arbeid tilfredsstiller kravene i opplæringsloven om å ha et kvalitetssystem og viser fremgangsmåter hvem som har ansvar. Denne formen for arbeid med kartlegging sier i liten grad noe om samarbeidsprosesser som kan lede til kunnskapsutvikling (Roald, 2012).

I *systemisk arbeid* vil kvalitative og virksomhetsbaserte vurderingsmåter bli sett på som like viktige som kvantitative og eksterne vurderingsmåter (Roald, 2012). I tillegg sier Roald (2012) at en i et systemisk arbeid vil være opptatt av å etablere dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklende prosesser. En

forutsetning for å skape systemiske utviklingsprosesser er at skoleledelsen behersker forskjellen mellom forvaltning og læring. De forberedelser, møtearenaer og møteformer en velger vil være avgjørende for om en lykkes i å skape det han omtaler som *lærende møte* (se nedenfor), eller om en driver tradisjonell forvaltningsledelse (Roald, 2012).



Figur 3: Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk organisasjonslæring (Roald, 2012, s. 20)

Knut Roald har satt opp noen karakteristiske trekk ved det han kaller *lærende møte* i Appendix 1 (Roald, 2012, s. 223-227):

- Medskapning framfor medbestemmelse
- Spørsmål framfor forslag
- Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen
- På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
- Positive erfaringer før negative erfaringer
- Møteledelse på omgang
- Heterogene arbeidsgrupper
- Prioritering framfor avstemming
- Milepeler og ansvarsfordeling
- Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling
- Pauserommet er ikke et godt arbeidssted
- Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

Vi velger i vår oppgave bare å liste disse opp. Det vil være interessant å se om vi finner spor av disse i våre intervju.

Hypotese 2: *Det er en sammenheng mellom i hvilken grad ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk og hvordan de jobber med kartleggingsresultater på skolen*

4.2 Kollegiet

Kollegiet er organisasjonenes viktigste ressurs. Hvis ikke man har personalet med seg kan man ikke få til noe. Derfor vil det være en viktig forklaringsfaktor for oss å se hvordan kollegiet involveres. Hvilket kunnskapsteoretisk grunnlag dominerer i bunnen av ideene om å skape en lærende organisasjon. Er det det rasjonelle perspektivet eller er det det

sosiokulturelle perspektivet eller intuisjon og følelser som er mest styrende for hvordan personalet arbeider med kartleggingsresultater og utviklingen av skolen?

I boka *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole* (Irgens, 2010) tar forfatteren opp forskjeller mellom det han kaller *kollektivt orienterte skoler* og *individuellt orienterte skoler*. I de kollektivt orienterte skolene var det større grad av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling enn i individuelt orienterte skoler der de ansatte i større grad utførte arbeidet for seg selv. Han viser til markante forskjeller mellom disse to typer av skoler. De kollektivt orienterte skolene var mer endringsvillige, det var større samarbeidsånd og større åpenhet. I tillegg viste forskningen at de kollektivt orienterte skolene hadde større grad av felles holdninger og hadde større fokus på at kvalitet i skolen skulle utvikles gjennom evaluering av lærenes arbeid (Irgens, 2010).

I desember 2009 la Tidsbrukutvalget¹⁷ frem sin rapport med tiltak for å bedre utnyttelsen av tidsressursene i skolen. Der refererer de til rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* (Vibe mfl., 2009) som tar for seg resultater i TALIS-undersøkelsen¹⁸. Her kommer det frem at norske lærere samarbeider mye, men dette samarbeidet er for det meste praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad det som kan betegnes som profesjonelt samarbeid (Vibe mfl., 2009).

«Lærere observerer sjelden hverandres undervisning, og deltar i liten grad i et profesjonelt fellesskap for å diskutere hverandres undervisning. Snarer ser det ut til at de respekterer hverandres autonomi i klasseromssituasjonen.» (Vibe mfl., 2009, s. 14)

Videre skriver Vibe mfl.(2009) at dette har to viktige konsekvenser. For det første at samarbeidet i liten grad er koblet til kvalitetsforbedring av skolen og for det andre at det i liten grad oppstår en felles undervisningskultur.

Hypotese 3: *Det er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater.*

¹⁷ Tidsbrukutvalget – Utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet (KD) desember 2008. La frem sin rapport 15. desember 2009.

¹⁸ TALIS-undersøkelsen – Teaching and Learning International Survey (TALIS). OECDs internasjonale studie av undervisning og læring

4.3 Foresatte

Kan variasjoner i arbeid med kartleggingsresultater føres tilbake til foresattes involvering og samarbeid med skolen? Hvilken betydning har foresatte for dette arbeidet? Vil vi kunne finne variasjon i graden av involvering og samarbeid mellom skole og foresatte på de beste og de litt mindre gode skolene?

Historisk har vi i Norge hatt et deltakerdemokratisk tanke sett med en veldig sterk tro på at deltakelse er en viktig dimensjon for å skape utvikling og nytenkning, ikke bare innenfor demokratiet vårt, men også innenfor tjenesteproduksjon og innenfor det private næringsliv, eksempelvis samarbeidsforsøket til LO¹⁹ og N.A.F²⁰, og den første hovedavtalen i 1935. Denne avtalen gav arbeidstakerne innflytelse både på utforming av arbeidsplassen og arbeidslivspolitikken. Dette ble utgangspunktet for et stort system av ordninger for medbestemmelse, medvirkning og bedriftsdemokrati (NOU 2010: 01). Selv om de ansatte nå hadde rett til å bli hørt i ulike spørsmål rundt endringer i bedriften, ble ikke samarbeidsorgan og den enkelte ansattes medbestemmelse utviklet i særlig omfang før på 60-tallet. I 1966 gikk Arbeiderpartiet inn for en representativ og lovfestet rett til medbestemmelse (NOU 2010: 01).

Deltakerdemokratisk tanke sett har en lang tradisjon som ikke bare er nedfelt i deler av lovverket vårt, men som også ble revitalisert gjennom NPM-tenkningen. NPM-kjennetegn settes inn i tre hovedbolker av Baldersheim og Rose (2005). Det er tro på ledelse, mer bruk av indirekte kontroll og bruker/borger fokusering. *Tro på ledelse* kjennetegnes blant annet av at det skal være mer fokus på effektivitet, produktivitet, lederne blir gitt mulighet til mer bruk av desentralisering og delegering og måles etter resultatkrav. *Mer bruk av indirekte kontroll* gjennom bruk av belønning, mål- og resultatstyring, benchmarking og evaluering. Den tredje bolken kjennetegnes ved at det er et økt fokus på brukeren gjennom å sette brukeren i sentrum, så de får være med å bestemme.

I Stortingsmelding nr.31 er det utdypet klare forventninger fra departementet til hjem-skole-samarbeidet. Det er skolene som har det faglige ansvaret for opplæringen og foresatte har ansvar for oppdragelsen, og det kreves godt samarbeid og mulighet for medvirkning. Det er først og fremst en forventning om at en deler informasjon. Departementet oppfordrer skolene

¹⁹ LO – er landets største arbeidstakerorganisasjon. Den het tidligere AFL Arbeidernes faglige Landsorganisasjon i Norge og ble etablert i 1899

²⁰ N.A.F – Norsk arbeidsgiver forening ble etablert i 1900, og byttet senere navn til NHO- Norsk hovedorganisasjon.

til å definere hvordan de kan bli en bedre ressurs for elevenes læring gjennom å starte foreldreskoler. De skisserer også opp en plan for hvordan de vil prøve å jobbe frem en samarbeidsavtale og en foreldrekontrakt i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, FUG, Skolenes landsforbund, Utdanningsforbundet, og KS.

Thomas Nordahl har i *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* (Nordahl, 2007) delt samarbeidet mellom hjem og skole inn i tre ulike nivå; *informasjon, dialog og drøftinger* og *medvirkning og medbestemmelse*. *Informasjon* er det laveste nivået for samarbeid mellom hjem og skole. På dette nivået utveksles det informasjon; skolen informerer om hvordan det går med barnet på skolen og de foresatte informerer om ting hjemme som kan ha betydning for skolen. Det neste nivået er *dialog og drøftinger*. På dette nivået vil det være en mer reell kommunikasjon om forhold rundt undervisning, læringsmiljø og utvikling av skolen mellom hjem og skole. Det siste nivået er i følge Nordahl (2007) *medvirkning og medbestemmelse*. På dette nivået har de foresatte en innflytelse på det som skjer i skolen og innebærer et reelt samarbeid med krav og forpliktelser til begge parter (Nordahl 2007). Videre har Nordahl (2007) satt opp fire kriterier for å forbedre hjem-skole-samarbeidet; *formaliseringsgrad, felles mål, forpliktelser og felles beslutninger og autonomi*. *Formaliseringsgrad*, grad av formalisering rundt de kontaktpunktene som gjøres mellom hjem og skole, vil ha betydning for kvaliteten på samarbeidet. Det bør være en viss grad av retningslinjer for hvordan en gjennomfører møter og andre treffpunkt, slik at kontakten ikke blir for tilfeldig. Det neste kriteriet er felles mål. Nordahl (2007) beskriver graden av felles målsettinger til å være relativt avgjørende for kvaliteten på hjem-skole-samarbeidet. For at en skal utvikle gode målsettinger må både hjem og skole bidra i dialog. *Forpliktelser* er det tredje kriteriet. Et godt hjem-skole-samarbeid vil være avhengig av at begge parter forplikter seg til de avtaler som gjøres og er lojale mot dem. Det siste kriteriet i følge Nordahl (2007) er *felles beslutninger og autonomi*. Skal en samarbeide på et høyere nivå en informasjon, må en gi slipp på autonomi. Det betyr at skolen ikke bestemmer at som skal skje i klasserommene, men tar med de foresatte i noen bestemmelser.

Hypotese 4: *Det er en sammenheng mellom hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet ligger på, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater.*

I tillegg vil det ha vært interessant å se på hvordan foreldrenes utdanningsnivå og økonomi er i de områdene skolene vi skal forske på ligger i. Fra både nasjonale og internasjonale studier finner en klar sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og økonomi og skolefaglige

prestasjoner og utdanningslengde for foreldrene (Raaum, 2003) og (Bakken, 2014). Anders Bakken (2014), forsker ved NOVA²¹, skriver i sin artikkel; *Sosial ulikhet i skolerresultater – en oppsummering av NOVAs forskning* at studiene som NOVA har gjennomført de siste 15 årene, viser fortsatt at det er en stor sammenheng mellom sosial bakgrunn og elevenes resultater i skolen. I gjennomsnitt er det en forskjell på 1,4 karakterpoeng mellom de elevene med foreldre med høyeste sosioøkonomisk bakgrunn og de med foreldre med laveste sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken, 2014). Vi har likevel ikke valgt å legge vekt på denne forklaringsvariabelen, selv om det kanskje er den variabelen som i tidligere studier har vist seg å ha mest forklaringskraft, nettopp fordi andre har gjort det.

4.4 Ressurser

I ressurser legger vi både det økonomiske, det menneskelige og tidsperspektivet. Det brukes veldig mye penger på skole i Kristiansand. Det er mange små skoler som er dyre å drive, og det gjøres stadig noen politiske forsøk på innsparinger, men det er lettere sagt en gjort. Det er lagd fordelingsnøkler for hvordan pengene skal fordeles mellom skolene etter beste evne, men denne fordelingsmetoden sikrer likevel ikke alle skoler likt økonomisk grunnlag. De skolene som har mange elever og i tillegg fleksible rom-løsninger, kan bruke lærerressursene sine mer kreativt og økonomisk, andre har små klasser i gamle skoler med små rom og er mer låst i sin bruk av lærerressurser. Dette er en debatt vi ikke skal gå nærmere inn på, men konstantere at skolene har ulik økonomi og ulikt handlingsrom. Er økonomi en av årsakene til at noen skoler er bedre enn andre i oppfølging av kartleggingsresultater? I forbindelse med sammenhenger mellom økonomi og utvikling, er det naturlig å trekke inn teser om «*slack resources*» (slakk i økonomien). Professor i industriell økonomi og teknologiledelse ved NTNU, Alf Steinar Sætre, uttaler seg om *passer mye ressurser* i en artikkel i *Dagens Perspektiv* av 07.06.13. Der kan vi lese følgende:

«Har du for lite ressurser har du ikke råd til å innovere gjennom å prøve og feile. Har du for mye ressurser og slakk i organisasjonen fremmer det gjerne selvtilfredshet og en manglende disiplin som ofte bidrar til at for mange og for dårlige prosjekt blir igangsatt. Innovasjonsforskningen sier med andre ord at du bør ha litt slakk i organisasjonen, men ikke for mye.» (Sætre i *Dagens Perspektiv*: 07.06.13)

I skolesammenheng vil de økonomiske utgiftene i hovedsak dreier seg om lønn til de ansatte. Den tid som settes av til arbeid med kartleggingsprøver og arbeid med resultatene, vil ha en kostnad gjennom bruk av de ansattes tid.

²¹ NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

I rapporten fra *Tidsbrukutvalget* fremhever de viktigheten av å sette av både tid og ressurser til oppfølging av kartleggingsresultater. De mener det må utvikles et felles opplegg for dokumentasjon og oppfølging i samarbeid med de ansatte. Der skriver de også at det er arbeidsgivers ansvar å prioritere å fordele skolens oppgaver innenfor den tiden en har tilgjengelig.

Hypotese 5: *Det er sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette.*

4.5 Nettverk

Nettverksteorien bygger på samarbeidstenkning, i motsetning til konkurranse elementet som ligger i markedstenkning, og på at du kan hente ut ressurser, kunnskap og forståelse gjennom å samarbeide og at det vil drive utvikling. I motsetning til i markedstenkning hvor det mer handler om «the survival of the fittest» og utvikling gjennom konkurranse, og at det er konkurransen som fører til at en skjerper seg. For å bli best tar man i bruk ulike typer instrumenter som en finner i det rasjonelle perspektivet til Gotvassli (2014). Det er det som ligger i hele det rasjonelle perspektivet som Gotvassli (2014) trekker opp. Det er en instrumentell økonomisk rasjonalitet som ligger bak konkurransen og driver det. For å kunne drive denne økonomiske rasjonaliteten så må du ha informasjon. Informasjonsgrunnlaget får du gjennom resultater på kartlegging og prøver. Det er en motsetning til der vi tenker nettverk vanligvis opererer, innenfor det sosiokulturelle og institusjonelle og følelsesmessige. Der vil man kunne se litt på informasjon og resultater. Men det er ikke tradisjon for å kunne forstå resultatene og være fagkollektiv i et kollegium. Fokus på hvordan vi operer sammen med andre og forståelse for hva vi må gjøre for å komme videre. For å kunne greie det må man ha større vekt på det rasjonelle perspektivet.

I utdanningsdirektoratets arbeid med Vurdering for læring har det vist seg at det har stor verdi å etablere møteplasser mellom lærer og skoleledere på tvers av skoler (Utdanningsdirektoratet, 2012). Slike nettverk kan være med på øke bevisstheten i utviklingsarbeidet som skjer på den enkelte skole gjennom at eksterne kikker en litt i kortene.

«Nettverk mellom skoler bygger også på ideen om at skoler som isolerer seg, mister muligheten til å drøfte sider ved læring og undervisning som er aktuelle for lærernes profesjonelle utvikling.» (Lund, 2011, s. 139)

Lund (2011) viser til forskning rundt aksjonsforskningsnettverk der en har funnet at denne typen nettverk har tre intensjoner; *læreres profesjonelle utvikling, skoleutvikling og skape ny*

kunnskap om undervisning og læring. Videre viser Lund (2011) til Hargeaves (2003), som bruker begrepene «knowledge sharing» og «knowledge creation» om det som skjer i nettverk, og at disse er viktige for skoler. «knowledge sharing» - kunnskapsdeling, handler om at god praksis ikke må lukkes inne hos enkeltlærere, men deles slik at alle kan dra nytte av den. «Knowledge creation» - kunnskapsutvikling, handler om å utnytte den sosiale, kulturelle og organisatoriske kapitalen som finnes for å skape ny praksis (Lund, 2011).

Nettverksarbeid har mange av de samme utfordringene som den interne skoleutviklingen. Det er bare om deltakerne forplikter seg og deltar aktivt, at nettverksarbeidet blir produktivt.

Hypotese 6: *På skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater, arbeider de ansatte mer systematisk og utviklingsorientert (indirekte).*

Da har vi seks hypoteser vi empirisk ønsker å finne svar på. I intervjuene med skolelederne vil vi prøve å lede samtalene inn mot disse hypotesene for å kunne bekrefte eller avkrefte dem senere. Vi har valgt å sette hypotesene inn i en tabell for å gi et oversiktlig bilde av dem. Om hypotesene bekreftet eller avkreftet viser vi også i en tabell etter at vi har gjennomgått all empiri.

Tabell 2: Oversikt over hypotesene i oppgaven.

Oversikt over alle hypotesene	
Hypotese 1	<i>Det er en sammenheng mellom tydelige krav og forventninger fra ledelsen om bruk av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen, og den praksisen som skjer på skolen.</i>
Hypotese 2	<i>Det er en sammenheng mellom i hvilken grad ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk og hvordan de jobber med kartleggingsresultater på skolen</i>
Hypotese 3	<i>Det er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og hvordan de jobber med kartleggingsresultater.</i>
Hypotese 4	<i>Det er en sammenheng mellom hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet ligger på, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater.</i>
Hypotese 5	<i>Det er sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette.</i>
Hypotese 6	<i>På skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater, arbeider de ansatte mer systematisk og utviklingsorientert.</i>

5 Presentasjon av datamaterialet

I vår studie ser vi på hva rektorene trekker frem av systemer for kartleggingspraksis, og viser variasjonen ved å se på hvordan de ulike skolene organiserer og leder arbeidet med oppfølging av kartleggingsresultater. Vi har fått frem noen funn som viser at det er noen skoler som gjør mer og andre skoler som gjør mindre sett i forhold til arbeidet med kartleggingsresultater. Den grad av variasjon som kom fram av studien vises ved hjelp av *Tabell 3: Variasjon mellom skolene.*

5.1 Kort presentasjon av skolene

Utgangspunktet for studien er ønsket om å få en dypere innsikt i forholdene som er på de fem ulike enhetene når det gjelder arbeidet med kartleggingsresultater. Hvilke erfaringer og opplevelser ledelsen har på de fem skolene på å bruke kartleggingsresultater. I studien vil vi intervjuer ledelsen i fem ulike skoler i Kristiansand kommune. Vi gir her en anonymisert presentasjon av deres skole

5.1.1 Skole A

Skole A er en kombinert 1- 10 skole som ligger i et lite nærmiljø Kristiansand. Skolen har ca. 400 elever og ca. 50 ansatte. Skole A har en ledelsesressurs på ca. 300 prosent bestående av en rektor og to avdelingsledere. Skole A får hvert år tildelt relativt høyt beløp til skolen, da de har elever med større behov for sosiale tiltak, leksehjelp, arbeid med hjelpeapparat og lignede. Befolkningen i nærmiljøet har høy indeks på antall enslige og lavt utdanningsnivå blant de foresatte. Skolen har meget bra nærhet til ulike typer offentlig og privat næringsvirksomhet.

5.1.2 Skole B

Skole B har en skolehistorie som startet på 1850 tallet, og ligger i et lite nærmiljø i Kristiansand. Skolen har ca. 160 elever og ca. 25 ansatte, og en ledelsesressurs på ca. 200 prosent består av en rektor og en fagleder. Skolen er forholdsvis liten og har bare en klasse på hvert trinn. Skolen ligger i et område det er forholdsvis billig å bo og har også en lav sosioøkonomisk indeksen. Befolkningen i nærmiljøet har høy score på antall enslige, videre er det lav grad av stabilitet i boområdet/- høy grad av utflytting og lavt utdanningsnivå blant foresatte. Videre har skolen har god nærhet til ulike typer offentlig og privat næringsvirksomhet.

5.1.3 Skole C

Skole C ligger i et sentralt nærmiljø i Kristiansand, og skolen har en skolehistorie som startet på 1970 tallet. Skolen er en stor 1 -7 skole og har ca. 350 elever. Videre har de ledelsesressurs på ca. 300 prosent, bestående av en rektor og to avdelingsledere. Skolen får tildelt relativt lite ressurser sett ut fra sosioøkonomisk indeks da de har få elever med behov for sosiale tiltak, leksehjelp, arbeid med hjelpeapparat og lignede. Befolkningen i nærmiljøet har lav score på antall enslige, videre er det høy grad av stabilitet i boområdet/- liten grad av utflytting og høyt utdanningsnivå blant foresatte. Videre har skolen god nærhet til ulike typer offentlig og privat næringsvirksomhet.

5.1.4 Skole D

Skole D ligger i et sentralt nærmiljø i Kristiansand, og skolen har en skolehistorie som startet på 1950 tallet. Skole D er en 1 -7 skole og har ca. 350 elever og 40 ansatte og skolen ligger i et mangfoldig nærmiljø i Kristiansand. Videre har skolen en ledelsesressurs på ca. 200 prosent og består av en rektor og en avdelingsleder. Skolen mottar lite ressurser sett ut fra sosioøkonomisk indeks da de har få elever med behov for sosiale tiltak, leksehjelp, arbeid med hjelpeapparat og lignede. Befolkningen i nærmiljøet har lav score på antall enslige, videre er det høy grad av stabilitet i boområdet/- liten grad av utflytting og høyt utdanningsnivå blant foresatte. Videre har skolen har meget god nærhet til ulike typer offentlig og privat næringsvirksomhet.

5.1.5 Skole E

Skole E er en også en barneskole med 1. til 7. trinn. Skolen ligger i et mangfoldig nærmiljø i Kristiansand, og de har ca. 300 elever og 40 ansatte. Videre har skolen en ledelsesressurs på ca. 200 prosent og består av en rektor og en avdelingsleder. Skolen får tildelt lite ressurser av de nevnte skolene sett ut fra sosioøkonomisk indeks da de har få elever med behov for sosiale tiltak, leksehjelp, arbeid med hjelpeapparat og lignede. Befolkningen i nærmiljøet har lav score på antall enslige, videre er det høy grad av stabilitet i boområdet/- liten grad av utflytting og høyt utdanningsnivå blant foresatte. Videre har skolen har meget god nærhet til ulike typer offentlig og privat næringsvirksomhet.

5.2 Variasjon mellom skolene

I vår studie er vi opptatt av å finne ut hva skolene gjør med de ulike kartleggingsresultatene, og hva de prioriterer å ha fokus på. I kapittel 3 har vi presentert vår metodiske tilnærming, og

gjennom intervjuene prøver vi å få et innblikk i enhetenes kartleggingsarbeid. Våre data er en blanding av leders meningsfortetting og direkte sitater, og den skriftlige fremstillingen tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål:

Er det stor variasjon mellom skoler i arbeidet med kartleggingsresultater?

Her ser vi på hva rektorene trekker frem av systemer for kartleggingspraksis, og viser variasjonen ved å se på hvordan de ulike skolene organiserer og leder arbeidet med oppfølging av kartleggingsresultater. Videre ser vi på hvordan rektor involverer kollegiet i arbeidet med kartleggingsresultatene. Vi vil gi en beskrivelse på hvordan arbeidet ledes samt leders involvering av kollegiet etter at resultatene foreligger. Variasjon vises ved hjelp av tabell da det er noen funn som viser at det er noen skoler som gjør mye og andre skoler som gjør mindre sett i forhold til arbeidet med kartleggingsresultater. Noen av skolene setter for eksempel av mye ressurser til oppfølgingsarbeidet og andre skoler disponerer ressursene annerledes.

Rektorene på de fem skolene jobber ulikt i disse komplekse kartleggings prosesser, og skole C og D fremhever at de har høy grad av involvering i arbeidet med kartleggingsresultater og samtidig har de en helhetlig plan som har uttalte tydelige krav og forventninger om hvordan skolen skal arbeide med kartlegging på skolen. Skole C trekker frem at de driver skolevandring og at lærerne er vant med å få klare beskjeder og skole C sier:

«Hvis det blir avdekket at skolen må endre metodikk, da får lærerne instruks på å endre metodikk.»

Videre sier skole D at de legger alt av kartleggingsmaterieell klar til kontaktlærere på høsten og det legges i posthyllene. Skole A, B og E formidler at forventningene ligger som en taus kunnskap i organisasjonen, og ledelsen i skole A, B og E har liten grad av involvering i arbeidet med kartleggingsresultater. Skole A, B og E trekker frem at lærerne utfører kartlegging uten at det foreligger nedskrevne forventninger og krav. Skole B:

«Jeg føler ikke at vi i ledelsen har sagt hva de skal gjøre. Vi har ikke lagt krav og forventning annet enn at de skal gjennomføre og registrere resultatene, og vi har ikke sagt hva de skal gjøre videre med resultatene.»

Skole E fremhever:

«Vi har ikke nedskrevne forventninger og krav, men mange av disse forventningene ligger som taus kunnskap og er fullstendig innarbeidet i kulturen vår. Personalet vet hva de skal gjøre og hvilke forventninger ledelsen har. Lærerne vet at ledelsen følger med på det arbeidet de gjør og at lærerne vil få høre det hvis ikke de gjør som forventet.»

Rektorene i skole A og B har delegert mye av oppfølgingsarbeidet ut i organisasjonen, og kontaktlærer jobber med resultatet uten å involvere ledelsen. Det er liten grad av samarbeid i analysearbeidet på tvers i enheten, det utføres individuelt eller på trinn nivå. Videre fremhever skole C, D og E at de har jobbet systematisk gjennom mange år som har ført til en systematikk rundt kartleggingsarbeidet som er forutsigbar for ledelsen og de ansatte på enhetene. Rektorene gir en beskrivelse av at de som ledere har vært tydelige i formidlingen, utarbeidet systemer og kollegiet er lojale og følger det opp. Rektor E oppsummerer dette for skolene:

«De som ikke gjør det de skal, får fort høre det fra sine kollegaer.»

Skole A og B ønsker å utarbeide en helhetlig plan som kan være med på å gi kollegiet en noe mer helhetlig systematikk i oppfølgingen av kartleggingsresultatene. Denne helhetlige systematikken er i høy grad utarbeidet på skole C, der det er nedfelte mål og standard som er forankret fra ledelsesnivå og ut til de ansatte. Skole C, D og E bruker bevisst mye ekstra ressurser på oppfølging av elever etter at kartleggingene er gjennomført. Skole C fremhever at de har etablert en ressursgruppe som jobber tett på kontaktlærer og ledelsen når resultatet foreligger. Skole C, D og E har utarbeidet tiltaksplaner hvis resultatet blir annet enn forventet, og det kommer tydelig frem at ledelsen er opptatt av læring hos den enkelte elev.

Vi ser at det er stor grad av åpenhet om resultatene på alle de fem skolene, og at de ser på de enkelte kartleggingsresultatene som skolens resultater og ikke enkelt lærers resultat. Skole A sier:

«Det er åpen deling, det er ingen sperre med å dele resultatet.»

Videre sier skole B:

«Delingskulturen er bra, og åpenheten begynner å komme etter FLiK.»

Skolene er ulike både i størrelse og hvordan de ansatte er organisert i trinn og team. På skole A og B jobber de delvis i team og en del individuelt med sine kartleggingsresultater, og rektor på skole A begrunner arbeidsmåten med de fysiske rammebetingelsene samt at de ikke har parallelle klasser å samarbeide med. Kollegiet har fremmet ønske om å jobbe på tvers av klassetrinn, men rektor på skole A sier at de ikke har lyktes i dette ennå. Lederne på disse to skolene fremhever kollegiet, da lærerne jobber individuelt med kartleggingsresultatene til tross for at det ikke en del av en helhetlig plan.

Skole C,D og E er skoler som har jobbet målrettet i mange år og det virker som at de har utarbeidet høy grad av systematikk, som følges kollektivt lojalt både av ledelse og de ansatte.

Skole E oppsummerer dette på følgende måte:

«Vi jobber oss gjennom absolutt alle prøvene. Lærerne kommer med forventning på hvor elevene står og nivå de burde være på. De kommer når som helst og spør oss i ledelsen.»

Videre sier skole D:

«Dette er et resultat etter systematisk arbeid som ble lagt ned for 20 år siden og vi alle følger mye av det samme systemet i dag.»

Videre ønsket vi også å se på om det var variasjon mellom skolene i forhold hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet lå på når det gjaldt formidling av kartleggingsresultater. De fem skolene formidler resultater, men det gjøres i ulik grad og omfang overfor de foresatte. Vi ser en variasjon mellom skole A, B og skole C, D og E. Skole A og B formidler resultatene, men de har ikke utarbeidet noen standard for hvordan resultatene skal formidles til de foresatte. Skole C, D og E har utarbeidet en helhetlig plan og samtidig er det uttalt høyere grad av krav og forventning til de foresatte. Skole D sier:

«De får krav fra skolen, og de skal kurses i lesesamtale.»

Skole C sier:

«Vi ønsket å få til noe overfor de foresatte, noe som sa noe om utviklingen av deres barn.»

Skole E fremhever at de har et eget rammeverk i forhold til hjem-skole-samarbeidet; hvor de vektlegger hva de forventer av de foresatte.

Vi finner stor variasjon i skolenes disponering av ressurser sett i forhold til kartleggingsarbeidet. Skole C, D og E avsetter og prioriterer både tid og ressurser til helhetlig arbeid med kartlegging. De har avsatt tid som brukes av ledelsen, sammen med kollegiet og overfor elever i klassene. Skole C, D og E har bevisst avsatt ressurser som skal brukes til å etablere ressursteam og pedagoger som har kartlegging som fokusområde. Vi ser at disse tre skolene har prioritert å bruke tid og ressurser til å etablere drivere; ansatte som er pådrivere slik at disse ivaretar systematisk arbeid med kartlegging på skolen. Skole C bekrefter dette:

«Systemet er avhengig av drivere og som overvåker at det skjer.»

Videre ser vi at skole A og B ikke har satt av noe øremerket tid og ressurser til oppfølging av resultatene. Det fremkommer en lav grad av variasjon mellom skole A og B. Skole A og B fremhever at det er først og fremst lærerne som ser på resultatene, og skole B sier:

«Det er ikke satt av så mye tid til oppfølging av kartleggingsprøvene fordi vi har en tradisjon på at det er en naturlig del av lærerens oppfølging av sine elever, det er en fin mulighet for læreren til å få viktig informasjon som de kan bruke i sitt arbeid.»

Skole C, D og E har til forskjell fra skole A og B en plan for arbeidet og samtidig setter de av vesentlig mer tid til å gjennomføre og følge opp systemet i sin helhet. Skole A og B jobber i høy grad individuelt og de andre tre skolen jobber kollektivt og systematisk.

Til tross for stor variasjon mellom skolene, så fremhever alle rektorene at de ser viktigheten av å arbeide systematisk med kartlegging på skolen, og deres visjon er å utvikle et forutsigbart system som skal kunne synliggjøres i et årshjul.

For å tydeliggjøre variasjonen mellom skolene har vi våget oss på å sette dette opp skjematisk i en tabell. Slike tabeller kan gi et vel stereotypet bilde av virkeligheten, og vi har bare sett en liten flik av alt det skolene jobber med. Tabellen viser hovedtrekk av hvordan vi oppfatter det ledelsen på de ulike skolene sier de jobber med kartleggingsresultater. Skolene har trekk fra ulike perspektiver og orienteringer, vi prøver å fange hovedtendensen i tabellen. Det er viktig at vi igjen understreker at dette er våre tolkninger ut i fra skolenes informasjon om hva de gjør.

Tabell 3: Variasjon mellom skolene

	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E
Læringskapasitet	Usystematisk	Usystematisk	Systematisk	Systematisk	Systemisk
Nivå på foreldresamarbeid	Nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 2	Nivå 2
Avsatt tid og ressurser fra ledelsen	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja
Relasjonsorientert oppgaveorientert eller endringsorientert ledelse	Relasjonsorientert ledelse	Relasjonsorientert ledelse	Oppgaveorientert	Oppgaveorientert	Relasjonsorientert
Individ orientert skole eller kollektivt orientert skole	Individ orientert	Individ orientert	Kollektivt orientert	Kollektivt orientert	Kollektivt orientert
I nettverk med andre skoler eller institusjoner	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
Hvilket kunnskaps syn har vi inntrykk av at dominerer	Det sosiokulturelle	Det sosiokulturelle	Det rasjonelle	Det rasjonelle	Intuisjon og følelser og rasjonelt

Skole A og B har trekk av å ha det læringsnivået Knut Roald (2012) beskriver som usystematisk arbeid. Vurderingstiltakene blir gjennomført uten at det er inngått en helhetlig plan mellom ledelse og de ansatte. Kartleggingsprøvene gjennomføres først og fremst fordi det er bestemt. Vi ser få tegn til strategier for hvordan en skal arbeide med analyse av resultatene eller hvordan en følger opp resultatene. Oppfølgingsarbeidet blir etter det Knut

Roald (2012) beskriver lite bærekraftig og det vil ikke nå et dypere intensjonsnivå. Skolene C og D har mest trekk fra det som beskrives av Roald (2012) som systematisk arbeid, der det bygger på en plan for hvilke kartlegginger som skal gjennomføres og hvordan en skal arbeide med dem og presentere resultatene. Skole E vil vi plassere under det tredje stadiet som Roald (2012) beskriver som er systemisk organisasjonsarbeid, der er de opptatt av å etablere dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklende prosesser, ved hjelp av lærende møter.

Videre har vi inntrykk av at skole A og B har et samarbeid med foresatte som først og fremst er preget av informasjon som er nivå 1 i forhold til beskrivelsene til Thomas Nordahl (2007) av tre ulike nivåer. Der informasjon er det laveste nivået, nivå 1, dialog og drøftinger er nivå 2 og medvirkning og medbestemmelse er det høyeste nivået, nivå 3. Vi opplever at skole C, D og E heller mot nivå 2, de gjør mer enn skole A og B, og vi velger derfor å plassere dem der. Vi kan ikke finne tydelige tegn på at noen av skolene ligger på nivå 3 i forhold til hjem-skole-samarbeid.

Ledelsen på skolen A, B og D ser ikke ut til å sette av noen ressurser i form av tid til oppfølging av kartleggingsresultater i samarbeid med andre. Lærerne her jobber med kartleggingsresultatene individuelt og det er ikke satt av tid til å drøfte noe i samarbeid med andre, derfor har vi skrevet at de er individ orienterte. På skole C og E har vi inntrykk av at det settes av tid til å jobbe kollektivt, og da spesielt på skole E. I følge Irgens (2010) beskrives de kollektivt orienterte skolene som å ha større grad av felles planlegging, undervisning og evaluering enn de individuelt orienterte skolene.

Vi mener å finne at ledelsen på skolen A, B og E bærer preg av å være relasjonsorienterte (Yukl, 2010), der de er opptatt av medarbeidernes innflytelse, mer enn oppgaveorienterte, hvor ledelsen er autoritær og viser styrende atferd, det siste ser vi som noe mer gjeldende på skole C og skole D. Det er en tredje dimensjon som skal beskrive de som er enda bedre ledere i følge Gotvassli (2014) og det er endringsorientert ledelse. Den kjennetegnes ved at leder fremmer endring og vekst, eksperimenterer, finner nye løsninger og tør ta risiko (Yukl, 2010).

Nettverk mellom skoler bygger på ideen om at skoler som isolerer seg mister muligheten til å drøfte sider ved læring og undervisning som er aktuelle for lærernes profesjonelle utvikling (Lund, 2011). Ingen av de skolene vi intervjuet arbeidet i nettverk med kartleggingsresultatene.

Litt vågalt er det for oss å uttale oss om en skoles kunnskapssyn på så lite grunnlag, men sett i forhold til det vi har fått høre om hvordan skolene jobber med og rundt kartleggingsresultater så har vi inntrykk av at skole A og skole B har flest trekk fra det tradisjonelle sosiokulturelle perspektivet som Gotvassli (2014) skisserer, og da spesielt i forhold til hans syn på kunnskapsutvikling: *Kunnskap som en del av praktiske ferdigheter og at det er viktig med deling i praksisfeltet*. Vi har plassert skole C og skole D sitt syn på kunnskap under det rasjonelle perspektivet der vi finner kunnskap som kan *identifiseres, kartlegges og framstilles for spredning til andre* (Gotvassli, 2014). Skole E sitt syn på kunnskap har vi plassert under det tredje kunnskapssynet, nemlig intuisjon og følelser, der syn på kunnskapsutvikling beskrives som: *Viktig med deling og refleksjon både i handling og etter handling og bruk av intuisjon og mentalisering*.

Da har vi forklart modellen etter beste evne ut i fra det vi har fått høre fra ledelsen på de ulike skolene. Vi vil nå se nærmere på hva som kan forklare variasjonen ut i fra noen uavhengige variabler.

5.3 Forklaringer på variasjon

For å prøve å belyse og eventuelt forklare variasjonen i det arbeidet som gjøres på de ulike skolene i arbeidet med kartleggingsresultatene så har vi satt opp noen hypoteser i forhold til de uavhengige variablene: ledelse, foresatte, økonomi, kollegier og nettverk. Vi vil videre gjøre rede for hver enkelt av de uavhengige variablene med hjelp av seks hypoteser.

5.3.1 Ledelse

Hypotese 1. *Det er en sammenheng mellom tydelige krav og forventninger fra ledelsen om bruk av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen, og den praksisen som skjer på skolen.*

Skole A

På spørsmål om ledelsen på skole A har tydelige krav og forventninger til hvordan de ønsker at det skal jobbes med kartleggingen, kan de fortelle at det har de nok ikke:

«Vi er ikke veldig gode på det, det er at av de områdene vi har fryktelig mye å utvikle oss på. Lærerne på huset har fortsatt ulike holdninger til kartlegging og en årsak til det kan være at vi ikke har en klar plan på hvordan vi skal håndtere resultatene.»

Det som gjøres er litt opp til den enkelte lærer. Ledelsen har inntrykk av at det stort sett jobbes bra, og at lærerne har kontroll. Lærerne er jo opptatt av å vite hvor elevene står i sitt læringsløp, men hvordan lærerne bruker den informasjonen de henter ut fra kartleggingen, og

hvordan de formidler den videre, er opp til den enkelte lærer. Ledelsen holder ikke kontroll med det som skjer, men går ut i fra at de gjør det de skal for å følge opp elevgruppen sin. Ledelsen på skolen er klar over at mange ønsker å få satt dette bedre i system.

«Lærerne har etterlyst et bedre system og en klar tanke på hva vi gjør med resultatene.»

De fleste vil ha tydeligere forventninger til hvordan de skal jobbe med kartleggingsresultatene, og det er også et mål for ledelsen å få dette til.

Oppsummering:

På skole A ser det ikke ut til at det er forventninger og krav fra ledelsen om at kartleggingsresultatene skal brukes til utvikling av skolen noe utover det som skjer på trinn og team. Ledelsen ser ikke ut til å være så veldig involvert i oppfølgingen av skolens resultater, bortsett fra at de informeres av plankomiteen²².

Skole B

Ledelsen på skole B forteller oss at de ikke har stilt noen spesielle krav til personalet i forhold til hva de forventer at de skal gjøre med kartleggingsresultatene.

«Vi har ikke lagt noen krav eller forventninger, annet enn at de skal gjennomføre og registrere, men jeg vet at lærerne sender resultatene hjem til de foresatte.»

Ledelsen forteller likevel om et pliktoppfyllende kollegium som alltid gjennomfører kartlegginger og som har sine egne systemer for systematikk i etterkant. Resultatene brukes av lærerne for å kartlegge hvor elevene ligger og om noen er under kritisk grense, i så fall kontaktes spesialpedagogiskleder for videre oppfølging. Det eneste som er satt i system er den årlige klassegjennomgangen, der lærerne informerer ledelsen og koordineringsteamet om hvor den enkelte elev står faglig og sosialt. Da blir det vurdert eventuelle hjelpetiltak. Hvis noen har resultater langt under det som forventes, kan et tiltak være å drøfte dette med PPT. Tiltakene er ikke satt i system og det er ingen faste kurs som iverksettes for ”gråsone-elever”²³. Det blir opp til lærerne å sette i verk tiltak.

²² Plankomité – Beslutningsorgan på skolen, bestående av ledelsen og en ansatt fra hvert lærerteam på skolen.

²³ Gråsone-elever – er et begrep som ofte brukes om de elevene som falt i mellom vanlig undervisning i klassen og spesialundervisning som ofte ble gitt utenfor klasserommet.

Oppsummering:

På skole B ser det heller ikke ut til at ledelsen stiller noen særlig krav og forventninger til de ansatte når det gjelder oppfølging av kartleggingsresultater utover det å gjennomføre kartleggingene. På skole B er det flere lærere med lang erfaring og mye taus kunnskap, og det gjøres mye godt arbeid i etterkant av kartleggingsprøvene, men det er ikke satt i system.

Skole C

Rektor på skole C kan fortelle at de har jobbet med å sette arbeidet med kartleggingsprøver i system i mange år, nettopp for at det skal bli et arbeidsredskap for lærerne. Rektor forteller:

«Det skal være et verktøy sett i forhold til hvordan læreren planlegger sin undervisning.»

Systemene ble påbegynt av ledelsen for syv år siden og har etter hvert blitt en viktig del av skolens daglige arbeid. De er veldig bevisste på hva de gjør fra første skoledag og gjennom hele skoleløpet. Om førskoledagen forteller hun:

«Vi setter inn ressursteamet, ledelsen og kontaktlærerne og plasserer elevene rundt på ulike arbeidsgrupper. Da observerer vi elevenes ferdigheter i forhold til motorikk, evne til å lytte, forstå, kommunikasjon, tall og mengdeforståelse.»

Hun forteller videre at de tar bilder av alle elevene og at alle sitter sammen og gjennomgår hva de har sett og hørt. På bakgrunn av den informasjonen de får og informasjonen de har fått fra barnehagene setter vi sammen klassene. Det er starten på et system som skal følge opp den enkelte elev og fange dem opp hvis de ikke følger forventet utviklingskurve, fra første til syvende trinn. Systemet er gjengitt i en ressursperm som alle trinn får utdelt, der finner de både eksempler på de obligatoriske kartleggingene og frivillige kartlegginger. I tillegg kan rektor fortelle at de er veldig bevisste på at kartleggingene skal gjennomføres under optimale settinger. For å oppnå dette settes det inn ekstra ressurser i selve gjennomføringen. I etterkant av kartleggingen har de også systemer for å analysere resultatene og sikre at de fanger opp de som ikke får forventet resultat:

«Hvis det foreligger noen overraskende resultater så tar eleven prøven på nytt for å se hvordan de har tenkt og hva de trenger hjelp til... dette gjør vi ganske ofte.»

Når elevene er testet på nytt og det er avdekket manglende kunnskap, forteller rektor:

«Lærerne får da instruks om å endre metodikk. Lærerne er vant med å få klare beskjeder. Jeg som rektor stiller krav til lærerne, og lærerne stiller krav til PPT... Det tar tid å innarbeide en sånn praksis... Ser nå at lærerne takker for systemet.»

Oppsummering:

På skole C ser det ut til å bli stilt tydelige krav og forventninger fra ledelsen om hvordan skolen skal legge til rette for kartlegging, gjennomføre kartleggingen og følge opp skolens kartleggingsresultater. Rektor sier hun har store forventninger og lærerne ser ut til å bli stilt tydelig krav.

Skole D

På skole D forteller de at det systemet de har i dag rundt arbeidet med kartleggingsprøver og oppfølging begynte på 1990-tallet. Da startet ledelsen opp arbeidet med å bygge opp et helhetlig system for gjennomføring av kartlegging og oppfølging av kartleggingsresultater. De ønsket å få til noe som sa noe om utviklingen til elevene overfor de foresatte. De startet med tiltaksbok på 1990-tallet, og den brukes fortsatt i dag. Tiltaksboken følger trinnet fra første til syvende trinn, og der står alle tiltak som har blitt satt inn på trinnet. De etablerte et koordinator-team og en egen kartleggingsmodell.

Det er koordinatoren som i dag drifter arbeidet sammen med koordineringsteamet og ledelsen. Ledelsen er tydelig på at det forventes at dette arbeidet prioriteres og at systemet blir fulgt til minste detalj.

«Vi har organisert det slik at når du starter opp nytt skoleår som lærer, så ligger kartleggingsprøvene klart i hylla til kontaktlærer»

«Når lærer er ferdig med kartleggingen, så meldes det til koordinatorteamet, som skriver inn i tiltaksboken til det enkelte trinn.»

Systemene ble lagd av ledelsen for mer enn 20 år siden og har etter hvert blitt en viktig del av skolens identitet. De har en egen modell for oppfølging av kartlegging som de sier blir fulgt, og hvis de glemmer det blir det fanget opp av koordinatorteamet.

Oppsummering:

Det ser ut til at de også på skole D har tydelige krav og forventninger fra ledelsen. De har utviklet en helhetlig plan, en modell, for sitt arbeid som de sier at de følger systematisk, og det har de gjort i alle år. Lærerne ser ut til å følge kravene fra ledelsen.

Skole E

Skoleledelsen på skole E forteller at de har krav og forventninger til at lærerne har kontroll på elevene, og at de skal kunne svare på hva de gjør med elevene og hvorfor. I forhold til kartleggingene er ledelsen opptatt av å lage gode rammevilkår for det arbeidet som skal utføres. De kan fortelle at de føler seg trygge på at alle gjør det de skal:

«Det er ingen som er alene med ting. Ledelse og lærere, alle vet alt og alle avtaler holdes.»

De forteller at de ofte jobber i prosesser der det er en toveiskommunikasjon, og hvor de sammen kommer frem til løsninger. I arbeidet med kartleggingsprøver samarbeider de tett med spesial pedagogisk leder og ressursleder i forhold til gjennomføring og oppfølging. De forteller at de jobber systematisk i etterkant av kartleggingene. De forteller også om faste møter der de involverer alle de som har hatt elevene i forkant av for eksempel nasjonale prøver for at de sammen kan finne de beste løsningene for gjennomføringen. Ledelsen ser på utviklingstiden en har på skolen som veldig viktig og den skal brukes effektivt for å jobbe med handlingsprogrammet og kartlegging. De pleier å gi informasjon om de kartleggingene som kommer og be personalet om å sette av tid til oppfølging, men det er ressurspersonen som går mer direkte på lærerne som har kartlegging og setter krav. De ansatte jobber i åpne landskap og vet at systemet er helt avhengige av at alle gjør det de skal.

Oppsummering:

På skole E høres det ut som om ledelsen har tydelige krav og forventninger til at det jobbes systematisk med kartleggingsresultatene til utvikling av skolen. De jobber helt klart systematisk med kartleggingsresultatene sine. Det ser ut til at skolen har bygd opp et system der alle er involvert i alt, og at de ansatte sier i fra til hverandre dersom noen ikke følger systemet. Det er trekk som minner om medvirkningsorientert ledelse. Ledelsen har lagd et system der det er kollegiet som setter krav og forventninger til hverandre. De som ikke gjør det de skal, får fort høre det fra sine kollegaer. Systemet de beskriver høres helhetlig ut på tross av at det ikke er skrevet ned. Vi får inntrykk av at systemene lever og at det har blitt en del av den tause kunnskapen.

Drøfting:

Vi har fått høre om ulike forventninger og krav fra ledelsen i forhold til bruk av kartleggingsresultatene på de fem skolene vi har undersøkt. I to av skolene har lederne jobbet frem et systematisk arbeid over lang tid. Disse lederne der ser ut til å være det Gotvassli (2014) kaller oppgaveorienterte. De har tatt bevisste beslutninger om hvordan dette arbeidet må gjennomføres for å nå de målene de har satt seg. Vi finner også en del av den samme systematikken i en tredje skole, selv om den ikke er nedskrevet i en egen plan. Systematikken ser ut til å ha vokst frem i organisasjonen gjennom en mer medarbeiderorientert ledelse. I de to siste skolene ser vi trekk av medarbeiderorientert ledelse som gir medarbeidernes mer rom for innflytelse. De to siste skolene har ikke ledere som uttaler tydelige krav og forventninger

til arbeidet med kartleggingsresultater, men ledere som har ønske om å komme til løsninger sammen med personalet. Det tar tid å finne retningen man vil gå i sammen, det er ikke alltid like effektivt, og det tar tid å gi rom for innflytelse. Slik medarbeiderorientert ledelse gir i følge forskning gjerne mer tilfredse medarbeidere.

I den ene skolen fant vi ledere med tydelige forventninger og tegn på medarbeidere som var involverte. Det var tegn på en organisasjon der det å dele var naturlig og viktig, de jobbet sammen i et fellesskap og hadde en kultur som hadde preg av det som Senge (2004) beskriver som en lærende organisasjon. Systemene var blitt en del av kulturen og alle hadde forventninger til hverandre. Arbeidet deres var ikke avhengige av en tydelig leder eller ildsjeler. Det gir oss inntrykk av at her kan systemene leve videre uavhengig av en spesiell leder og på tross av endringer i organisasjonen. Det som er interessant er om lederne selv er bevisste på sin lederstil eller om det er et resultat av taus kunnskap. Gotvassli (2013) har i sin bok med et bidrag fra Yukl (2010) der han skriver om Tannenbaum og Schmidt sitt bidrag til forståelsen av ledelsesteori. De hevder at ledere mer eller mindre bevisst velger en lederstil som ligger i mellom ytterpunktene oppgaveorientert og medarbeiderorientert ledelse, og stiller spørsmålet om hvilken type ledelse en leder bør utøve for å få de beste resultatene? Gotvassli (2013) skriver at det ut i fra forskningen på området ser ut til å være situasjonsbetinget hvilken lederstil som er den beste og at det er avhengig av vekselvirkning mellom lederen, medarbeiderne, overordnede, kollegene, organisasjonen, kravene på arbeidsplassen og tidsbegrensninger. Det stilles krav til at lederen skal greie å velge den mest hensiktsmessige lederstilen i enhver situasjon for å oppnå effektiv ledelse. Gotvassli (2013) trekker frem at kunnskap om medarbeidernes kunnskap, ferdigheter, motivasjon og vilje til å løse en konkret oppgave altså om deres kompetansenivå kan hjelpe til å velge den mest hensiktsmessige lederstilen. Målet er i følge Gotvassli (2013) å finne det psykologen Csikszentmihalyi har kalt flytsonen. I flytsonen der det er balanse mellom den kompetansen medarbeiderne har og de utfordringene en blir stilt ovenfor. Hvis alle støtter og utfyller hverandre kan man få teamet til å holdes i flytsonen.

Det har dukket opp en tredje lederstil som tidligere nevnt og det er den endringsorienterte som Yukl (2010) beskriver som den lederen som fremmer endring og vekst. Lederne bør i følge Gotvassli (2013) ta inn over seg det nye kravet til endringsledelse.

Vi har i vår hypotese sett på om det er *en sammenheng mellom tydelige krav og forventninger og bruken av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen*. Det ser det ut til å ha en

sammenheng. Der ledelsen bevisst setter krav til at det skal være kollektive prosesser rundt kartleggingsresultatene og har forventninger til resultater, som i skole E. På denne skolen er det krav og forventninger til at lærerne som har hatt klassene fra 1. til 5.trinn sitter sammen for å drøfte de resultatene de får på nasjonale prøver. Det er forventninger om at disse lærerne sammen skal se om de får de resultatene de forventet eller om de må endre noe i læringsløpet for å få andre resultater. Det samme gjøres for de som har hatt på 5.-7.trinn opp i mot resultatene på 8.trinn. Det er andre skoler eks. C og D, som også setter krav til kollektive refleksjoner sammen med blant annet koordineringsteam. De skal finne ut hvem som trenger ekstra tiltak og hvem som skal ha ansvaret for arbeidet. Der det ikke er tydelige krav og forventninger som på skole A og B finner vi heller ikke denne type samarbeid. Derfor vil vi ut i fra våre data si at det er en *sammenheng mellom tydelige krav og forventninger og bruken av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen* og at hypotesen er derfor er bekreftet.

Hypotese 2. *Det er en sammenheng mellom i hvilken grad ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk og hvordan de jobber med kartleggingsresultater på skolen.*

Skole A.

Ut i fra det de forteller høres det ut som om skole A jobber lite systematisk i forhold til sine kartleggingsresultater. Ledelsen har ikke en plan på arbeidet som skal skje i etterkant av kartleggingene. Men de forteller at kollegiet jobber mye individuelt eller på trinn med sine resultater og bruker resultatene i sitt eget arbeid, på team og ut til foreldrene. Dette skjer med liten grad av påvirkning fra ledelsen. Skolen forteller om mangel på helhetlig plan som skal sørge for systematisk oppfølging av resultatene. Det høres allikevel ut som de har forutsetningene for å kunne drive systematisk arbeid på sikt. De forteller at de hadde et trinn som fikk veldig dårlig score og det var tendenser til elevflukt.

«Da så vi at vi måtte igangsette systematiske tiltak, det trinnet har fått kjempe gode resultater.»

Kollegiet har etterlyst at ledelsen flytter sitt fokus fra forvaltning til læring.

Skole B.

I forhold til om det finnes systematisk arbeid rundt kartleggingsresultater, ligner skole B på skole A. Også skole B signaliserer at de ikke kan skilte med systematisk arbeid i forhold til sine kartleggingsresultater sett fra et lederperspektiv, og kan ikke vise til noen helhetlig plan som skal sørge for systematisk oppfølging av resultatene. Kollegiet gjør likevel en god del og

bruker resultatene i sitt eget arbeid og på team og ut til foreldrene. En kan si at mange av forutsetningene for å kunne drive systematisk arbeid er til stede på skolen, men ledelsen ser ikke ut til å ha kart å nyttiggjøre seg den informasjonen som ligger i kartlegginger og den læringen som man kan dra ut av det hvis man jobber systemisk.

Skole C.

Skole C er i følge rektor en skole som jobber systematisk i forhold til sine kartleggingsresultater. Det har vært en bevisst målsetning de siste årene, og det er lagd et system som følges av ledelse og kollegiet. Hun kan fortelle at hvis ikke systemet følges, vil de få klar beskjed av leder. Det er tydelige krav og forventninger som er nedfelt i standarder og planer. Ledelsen har en ressursgruppe som er tett på resultater og oppfølging. De har utarbeidet tydelig tiltak hvis ikke elevene får de resultatene som er forventet, gjerne med at det gjennomføres andre typer kartlegginger med den enkelte elev.

Skole D

Skole D kan også fortelle om en skole som jobber systematisk med sine kartleggingsresultater som et resultat av et stort arbeid som ble lagt ned for 20 år siden. Systemet følges fortsatt, i stor grad på samme måte som det ble gjort opprinnelig. Det er noen i ledelsen som drifter systemet og passer på at det følges på alle punkter. Skolen er stolte av systemet sitt og de har faste tiltak som settes inn.

Skole E

Ledelsen på skole E beskriver også en skole som jobber systematisk med sine kartleggingsresultater. Systemene er lagd over år, uten at noen helt kan gjøre rede for når tid de begynte dette arbeidet. Det har vokst gradvis frem. Alle skal etter det ledelsen kan fortelle, vite til en hver tid hva som forventes av den enkelte og av felleskapet. Ledelsen ser ut til å være opptatt av læring for den enkelte, og tilsynelatende systematisk i arbeidet med ressursteamet på skolen og ellers i tiden sammen med lærerne.

Drøfting:

Vi har av de ulike skolelederne fått høre om veldig ulik praksis i forhold til hvor mye ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk med kartleggingsresultatene. Det at ledelsen legger til rette for å jobbe kollektivt fører til at man bruker kartleggingsresultater mer enn der ledelsen ikke legger til rette for det, og vi finner begge deler på de skolene vi har undersøkt. At

arbeidet og samarbeidet med kartleggingsresultatene er lagt inn i faste møtestrukturer er med og underbygge at det jobbes systematisk, men at det jobbes systematisk og kollektivt gir ikke en garanti for at det jobbes systemisk. Knut Roald (2012) beskriver systematisk organisasjonslæring som et nivå lavere enn systemisk organisasjonslæring, og forskjellen er graden av læringskapasitet. For å ha den graden av læringskapasitet som ligger i systemisk arbeid må organisasjonen ha samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå, ledelsen må beherske forskjellen mellom forvaltning og læring og de må lykkes i å skape lærende møter. En viktig faktor for å skape en lærende organisasjon som vi finner i Gotvassli (2013) sin bok om ledelse i barnehagen, er å skape et miljø for refleksjon og gode dialoger. Det er spesielt i skole E vi finner at de legger til rette for å jobbe systemisk. Denne skolen kan tenkes å ha høyere læringskapasitet enn de andre. Samtidig som vi her finner tydelige spor av deltakerorientert ledelse. På denne skolen får vi inntrykk av at det jobbes systemisk for læring og utvikling gjennom dialog og samhandling, noe som kjennetegner en systemisk utviklingsprosess.

I to av skolene kjenner vi igjen beskrivelsen som Knut Roald (2012) har brukt på usystematiske organisasjonslæring. De ser ut til å ha en medarbeiderorientert ledelse og har forutsetninger for å kunne bevege seg fra dette nivået til et systemisk nivå, men det krever at det inngås en helhetlig plan mellom ledelse og ansatte for hvordan oppfølgingsarbeidet skal være og det forutsetter at det jobbes systemisk. De må ha fokus på å skape kunnskapsutviklende møtearenaer hvor en går fra informasjon til kunnskap noe som også kjennetegner et rasjonelt perspektiv. Vi ser at det har stor betydning i hvilken grad man vektlegger at personalet skal jobbe kollektivt med felles mål og kunne lære av det de selv og andre gjør. Det fremmer læring når mange er involvert og man jobber kollektivt og man lykkes i å skape det han omtaler som lærende møter. Dette arbeidet krever endringskompetanse som Gotvassli (2013) beskriver som kunnskap, ferdigheter og holdninger til det å være lærende. I det legger han at ledelsen har vilje og evne til å spørre, lytte og lære for å oppnå forbedring og fornyelse. Endringskompetanse handler om å ta ansvar for egen utvikling som base for personlig vekst og for utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon skriver han. Vi tenker at det samme gjelder for ledelsen i skoler. Men det kreves at det skapes et miljø for refleksjon og gode dialoger. Gotvassli (2013) viser til et feltarbeid av Aanderaa(1997) der han finner at mange ledere savner mer tid til skolering og refleksjon for å styrke sin egen kompetanse, og for å bli bedre i jobben.

Vi har en hypotese som lyder: «*Det er en sammenheng mellom i hvilken grad ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk og hvordan de jobber med kartleggingsresultater på skolen.*» Vi mener at vi har fått bekreftet at det har en sammenheng ut i fra det vi har hørt fra de ulike skolene. Det er en stor variasjon på i hvilken grad de jobber systematisk med kartleggingsresultatene. Noen skoler må sies å jobbe usystematisk mens andre jobber systematisk. Det å jobbe systematisk er første skritt mot en systemisk måte å jobbe på. Det er også en forutsetning for systemisk arbeid at det jobbes kollektivt med felles mål, og kunne lære av det de selv og andre gjør (Roald 2012). Det er ikke alle skolene som jobber kollektivt. Vi kan i liten grad si noe om de jobber systemisk fordi det henger sammen med læringskapasiteten, men å legge opp til systematisk kollektivt arbeid, vil være en forutsetning for å kunne nå dette nivået. For at skolene skal utvikle seg blir det veldig viktig med endringskompetanse i ledelsen. Når ledelsen får kompetanse om at refleksjon og gode dialoger er så viktig for å oppnå endring vil de sette av tid til flere kollektive prosesser.

5.3.2 Kollegiet

Hypotese 3. Det er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater.

Skole A

På skole A er det to paralleller på hvert trinn. Noen trinn har fysiske forutsetninger for å jobbe tett sammen i base og andre har ikke de forutsetningene, men det er likevel tradisjon for å samarbeide på trinnet i arbeidet med kartleggingsresultatene. De justeringer som gjøres i forhold til undervisningen er det lærerne selv som tar initiativ til, dette er ikke en del av en helhetlig plan. En gang i uka er personalet samlet i team. Teamene er sammensatt av de som jobber på småskoletrinnet og de som jobber på mellomtrinnet og de som er på ungdomstrinnet. Kollegiet er i følge ledelsen stort sett samarbeidsvillige og endringsvillige og oppleves som lojale. Ledelsen beskriver også et personale som har høy grad av åpenhet i forhold til resultater.

Skole B

På skole B kan ledelsen fortelle at det bare er en parallell på hvert trinn, og kontaktlærer jobber for det meste individuelt med sine kartleggingsresultater. De er stort sett alene om klassen og analyserer resultatene etter beste evne og informerer foreldrene både muntlig og skriftlig. Dette er et system som har vokst frem over år og som gjennomføres med

automatikk. De bruker resultatene for å se hvor elevene står og informerer foreldrene. Der de er veldig bekymret kontakter de spesialpedagogisk leder, og videre til PPT. Hvorvidt de bruker resultatene for å endre på egen praksis er uvisst for ledelsen. Kontaktlærer informerer ledelsen om forhold i klassen ved klassegjennomgang to ganger i året. Da kan koordineringsteamet drøfte hvordan man kan legge til rette i klassen og eventuelt om spesialpedagog eller sosiallærer må inn med tiltak. Personalet jobber i team en gang i uka, men det er lite tid som settes av til å diskutere elevenes læring kollektivt.

Skole C

På skole C kan ledelsen fortelle at de har flere klasser på hvert trinn som samarbeider med hverandre. De samarbeider om planlegging, undervisning, evaluering og utvikling, noe som kjennetegner en kollektivt orientert skole (Irgens 2010). De ser ut til å være kollektivt orienterte. Det systematiske arbeidet med kartleggingsresultater som skolen har brukt syv år på å få innarbeidet drives i hovedsak av ledelsen. Det er ledelsen som har lagd en helhetlig plan på hvordan skolen skal jobbe. Hele personalet kjenner til systemet og vet at de skal legge frem sine resultater og sin tolkning for ressursteamet. Kartleggingsresultatene drøftes med ressursteamet på skolen og det blir satt inn tiltak som ekstra kartlegging eller kurs. Hvis lærerne har fått noen overraskelser igjennom kartleggingen, samarbeider de om å finne ut mer om hvorfor resultatet ble som det ble. Skolen har systemer som gjør at de jobber kollektivt for å avdekke elevenes læring.

Skole D

Ledelsen på skole D forteller at de har en kartleggingsmodell hvor alt som skjer rundt kartleggingsprøver igjennom hele skoleløpet, er satt i system. I dette systemet er klassegjennomgang et prioritert område som det er satt av tid til to ganger i året for hvert trinn. Da sitter hele koordineringsteamet og analyserer kartleggingsresultater og setter inn tiltak på de elevene som kunne trenge det. Alle tiltak blir ført inn i en bok som følger klassen. I denne boka blir det nøye beskrevet hva som skal gjøres og hvem som har ansvaret for å gjennomføre tiltakene. Utover dette ble det ikke beskrevet andre krav til samarbeid rundt kartleggingssystemene. Det var først og fremst koordineringsteamet som hadde ansvaret for å gjennomføre de tiltakene som var bestemt etter det ledelsen kan fortelle oss. Det jobbes kollektivt i klassegjennomgangene for å avdekke elevenes læring eller mangel på læring, ellers kunne det se ut som det ble jobbet mest individuelt i klassene.

Skole E

Når ledelsen på skole E forteller om sine systemer får vi inntrykk av at de skiller seg ut fra de andre skolene. På denne skolen er det ikke rom for å jobbe individuelt. Skolens fysiske utforming består av åpne løsninger med store grupper av elever og flere lærere i samme landskap. Ledelsen forteller:

«Det er ingen som er alene om ting. Ledelse og lærere, alle vet alt og alle avtaler holdes.»

I forhold til kartleggingsresultater jobbes det også kollektivt. De har trinnmøter, trinnsamtaler, refleksjonstid og klassegjennomganger med koordineringsteamet.

«Resultatet på nasjonale prøver på 5.trinn er et resultat av innsatsen som er lagt inn på 1-4.trinn, så i etterkant av prøven samler vi alle på småtrinnet og nye lærere på mellomtrinnet for en gjennomgang.»

Ledelsen har ingen problem med å skissere hva som gjøres på skolen etter at resultatene foreligger og i tidsrommet frem til neste kartlegging selv om dette ikke er skriftliggjort i noen plan. Det er kun klassegjennomgangene som ligger inne i årshjulet til skolen. Hele organisasjonen er bygd opp rundt kollektivt arbeid. For å kunne samarbeide så tett om disse elevene må de benytte seg av den informasjonen og kunnskapen de får gjennom kartleggingene. Skolen viser til et kollektiv system som gjennomsyrrer organisasjonen, både i ledelsen og mellom ledelse og ressursteam og videre med lærerne. Ledelsen forteller at den viktigste faktoren for å lykkes i arbeidet, er at de alltid deler all informasjon. De deler i personalet, med ledelsen og med elever og foresatte.

Drøfting:

Vi har tidligere skrevet hvordan de kollektivt orienterte skolene blir beskrevet av Irgens (2010) som skoler som har stor grad av feles planlegging, undervisning og evaluering, mens de ansatte i individuelt orienterte skoler i større grad utfører dette arbeidet alene. De kollektivt orienterte skolene er også mer endringsvillige, ha større samarbeidsånd og mer åpenhet. I tillegg nevner Dag Roaldset (2013) noe av det samme i sin artikkel *Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand*. Her fremhever han samarbeidsorientert skolekultur som den beste måten å skape varig forbedring av praksis. Han skriver:

«Innenfor en slik skolekultur vil summen av det et lærerfellesskap kan utrette gjennom samarbeid og kollektiv refleksjon, langt overgå summen av bidragene fra mange individualistisk orienterte enkeltlærere.» (Roaldset, 2013, i *Bedre skole* s. 50)

Det er tydelige forskjeller mellom de skolene vi har sett på i forhold til hvordan det jobbes i kollegiet med kartleggingsresultater. Noen skoler har fastlagte systemer hvor det forutsettes at det jobbes kollektivt i større grad enn andre har. Alle skolene deler resultatene med enten plangruppe eller koordineringsteam i form av klassegjennomgang og alle skolene deler resultatet med foresatte. Dette er ikke nok for å si at skolen er kollektivt orientert, da må en i tillegg se på hvordan skolen gjennomfører planleggingen sin, undervisningen, evalueringen og utviklingen. Det burde vel også ses i forhold til kvaliteten på de mange møter skolen avholder, som Knut Roald beskriver i det å jobbe systemisk, med lærende møter. Skole E jobber kollektivt og det var mye av det ledelsen sa som vitnet om at de gjorde mer enn å dele informasjon. De hadde i stor grad lagt opp til lærende møter og en stor åpenhet i personalet, og det var forventninger til medskapning. Det er ledelsen som setter krav til at de skal jobbe sammen for å se om det gjør er bra nok eks. med nasjonale prøver. Det er forventninger om å jobbe kollektivt for å få bedre resultater. Men hvorvidt ledelsen er seg bevisst på dette kravet om kollektiv jobbing opp i mot å fungere som en lærende organisasjon kommer an på den kunnskapen ledelsen har om fenomenet lærende organisasjon og kompetansen deres om hva som kreves av et samarbeid. Det kom ikke frem i intervjuene hvilken kvalitet de har på samarbeidet, men det er større sjanse for at de har lærende møter der de legger til rette for å jobbe kollektivt. Det kom ikke frem av våre intervjuer at de var opptatt av kvaliteten på sine møtearenaer i forhold til at dette skulle bedre samarbeidet og videre føre til ny kunnskap.

Vi hadde en hypotese som gikk på at *det er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater*. Det vi ser er at noen skoler er mer kollektivt orienterte enn andre. De viser det blant annet ved å samle ressurspersoner for å se på resultatene i felleskap. Ikke bare som en overføring av informasjon men for å drøfte og analysere og finne løsninger sammen. Noen skoler hadde dratt dette lenger enn andre, men vi ser at flere har greid å endre noe fra den mer tradisjonelle individuelle kulturen til å tenke mer kollektivt. Disse skolene kan være på vei til å endre sitt syn på hvordan man lærer. Noen steder ser vi at det å jobbe kollektivt begynner å bli en del av kulturen. De er bevisste på at de ikke jobber alene, de ønsker å være gode sammen og lære gjennom samarbeid. Dette gjør det også naturlig å jobbe sammen i forhold til kartleggingsresultater. Det er mer tidkrevende å jobbe kollektivt, og det må det settes av tid til, og det er en leders prioritering, som er en annen faktor vi har sett på. *Vi har hatt en hypotese på om er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og i hvilken grad de anvender kartleggingsresultater*. Det er en hypotese vi opplever å ha fått

bekreftet fordi på de skolene vi har sett at det jobbes kollektivt jobbes det også mer med kartleggingsresultatene og det velger vi å tenke at ikke er tilfeldig.

5.3.3 Foresatte

Hypotese 4. Det er en sammenheng mellom hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet ligger på, og hvordan skolen jobber med kartleggingsresultater.

Skole A

Skole A har et veldig tradisjonelt hjem-skole-samarbeid i følge ledelsen. Der det blir holdt foreldremøter i samarbeid med foreldrekontaktene to ganger i året og det blir avholdt konferansetimer om den enkelte elev to ganger i året. Foresatte får ukebreve hjem hver fredag med all informasjon om neste uke. Informasjonen blir også lagt ut på hjemmesiden. Det er tradisjon for å gi de foresatte informasjon om det meste som skjer. Ledelsen forteller at de opplever å ha et tett samarbeid med de foresatte, og opplever at de ønsker å bidra. Det opplyses fra ledelsen at det ikke kommer mange uttalte krav fra foresatte i forhold til læring. Ledelsen tror dette kommer av at de foresatte stoler på at skolen kan dette best. Hvis det er noen som viser interesse for kartleggingen som skjer på skolen, er det først og fremst foreldrene til de flinkeste elevene. Det er ellers lav terskel for å kontakte skolen og det er mange arrangement i løpet av året som samler foreldrene.

Skole B

Ledelsen på skole B beskriver også et veldig tradisjonelt hjem-skole-samarbeid. Skolen ligger i en liten bygd, og skolen opplever å ha nært samarbeid med de foresatte. Der det blir holdt foreldremøter i samarbeid med foreldrekontaktene to ganger i året og de foresatte har konferansetimer to ganger i året der det blir gitt informasjon om elevens ståsted sosialt og faglig. Foreldrene får ukebreve med hjem hver fredag med all informasjon om neste uke. Det er tradisjon for å gi foreldrene informasjon om alt som skjer, og bør til en hver tid være godt informert. Ledelsen på skole B forteller om stor variasjon mellom de foresatte og hvor mye oppfølging de krever fra skolen. Det fortelles om et tett samarbeid mellom hjem og skole i forhold til det sosiale miljøet. I forhold til de elevene som strever sosialt er det vanlig at kontaktlærer ringer hjem en gang pr. uke. På det faglige har nok ikke skolen like hyppig kontakt med hjemmene, heller ikke de foresatte etterspør dette i særlig grad. På bakgrunn av svarene på T2-undersøkelsen, kan det se ut som de foresatte har skjønnet viktigheten av å følge opp leksene. På dette området skårer skolen høyt.

Skole C

Rektor på skole C forteller følgende om hjem-skole-samarbeidet:

«Føler det fungerer veldig bra. Jeg er åpen på at det er mange elever som trenger noe ekstra. Får mange henvendelser, lav terskel for å ta kontakt.»

Ledelsen opplever at de foresatte stoler på at skolen vet hva de gjør.

«Det er konferanser to ganger i året, og foresatte får egne skjema. De får krav fra skolen. De skal kurses i lesesamtalen. Det er spesialpedagogen som gir råd til foresatte om hvordan de skal lese med barna sine hjemme. De får også en anbefaling om å lese sammen med barna gjennom sommerferien, 7-8 uker uten lesing er katastrofalt.»

Foresatte blir holdt informert om elevenes kartleggingsresultater. På spørsmål om foresatte etterspør resultatene svarer hun:

«Ikke noe systematikk i forhold til dette. Det er ikke noe mønster på hvem av de foresatte som etterspør resultatene.»

I tillegg forteller ledelsen om foreldremøter der de setter krav til de foresatte blant annet om oppfølging av lekser. Skolen har også faste møtepunkter for foresatte i løpet av året som det er foreldrekontaktene som arrangerer, der et av målene er å bedre hjem-skole-samarbeidet.

Skole D

Ledelsen på skole D forteller at en av årsakene til at de startet opp utviklingsarbeidet med å sette kartleggingsprøver og kartleggingsresultater i system på 1990-tallet, var at de ønsket et bedre system for tilbakemeldinger til elevene og de foresatte. Ledelsen forteller:

«Lærerne burde være så gode at de konkret kan gi hvert enkelt barn tilbakemelding.»

De ønsket å kunne gi de foresatte mer konkret tilbakemelding på hvor barnet sto faglig og sosialt, og hvilke tiltak som ble satt inn for å styrke den enkelte. Ellers fikk vi inntrykk av at skolen hadde et tradisjonelt hjem-skole-samarbeid, med to foreldremøter i året og to konferanser om den enkelte elev.

Skole E

Skolen har på mange måter et tradisjonelt hjem-skole-samarbeid, med to foreldremøter og to konferanser om den enkelte elev. Ledelsen forteller:

«Vi starter hvert semester med et foreldremøte og det skal helst være så tidlig, helst andre skoledag...»

På dette foreldremøtet tas det opp hvordan trinnet tenker å jobbe dette halvåret. Ledelsen nevner blant annet ulike læringsstrategier og andre ting trinnet ønsker å vektlegge, i tillegg til hva skolen forventer av de foresatte. Dette blir videre tatt opp i utviklingssamtaler med den enkelte elev og foresatte der lærerne kan informere mer konkret om hvert enkelt barn. Skoleledelsen forteller at i forhold til kartleggingsresultater er de foresatte er mest opptatt av eget barns fremgang, mindre om hvordan barnet gjør det i forhold til de andre.

«... vi har veldig få spørsmål som; ja hvordan er det i forhold til de andre.»

Drøfting:

Skolen skal samarbeide med hjemmet heter det i opplæringsloven. Skolen har det faglige ansvaret og hjemmet har oppdrageransvaret. I Stortingsmelding nr.30 beskrives dette samarbeidet nærmere. Betydningen av godt samarbeid bidrar positivt til barns sosiale og faglige utvikling heter det. I Kristiansand er det vanlig at skolene har to foreldremøter i året samt to konferansetimer eller utviklingssamtaler. Det er ingen av skolene som viser til et systematisk foreldresamarbeid i særlig grad utover dette. Innholdet i disse foreldremøtene og konferansene varierer både innad på skolene og mellom skolene. For mange vil det for det meste være snakk om utveksling av informasjon. Thomas Nordahl skriver at denne formen for samarbeid der en utveksler informasjon, er det laveste nivået for hjem-skole-samarbeid. Det neste nivået er dialog og drøfting og det siste er medvirkning og deltakelse. Skal en samarbeide på et høyere nivå en bare utveksling av informasjon, må skolene gi slipp på autonomi og slippe foreldrene til. På tross av at vi ellers i samfunnet har en lange tradisjoner for deltaking og medvirkning, har vi nok fortsatt en vei å gå før vi er helt i mål med hjem-skole-samarbeidet. I stortingsmeldingen nr.30 anbefales det et tettere samarbeid mellom skole og hjem. Det nevnes foreldreskoler og lignende, men det er ikke satt i gang den type tiltak på de skolene vi har sett på. Det er noen som beveger seg opp mot nivå to, der vi snakker om dialog og drøftinger. Men vi hørte ikke om noe i disse skoleledernes beskrivelse som kunne minne om deltaking og medvirkning. Det er først og fremst i FAU man finner den formen for samarbeid mellom hjem og skole, og til dels i møtet med PPT. Det er vår erfaring at de fleste foreldre synes det er greit at skolen tar hånd om det faglige, og forventer ikke så stor deltakelse. I forhold til det sosiale miljøet på skolen, og i hver enkelt klasse spesielt, er det nok mer vanlig å samarbeide på et høyere nivå. For mange er det en uvant og skremmende tanke at vi skal slippe foreldrene inn i skolens indre liv så de kan delta og medvirke. En forutsetning for at skolene skal åpne opp for foreldres medvirkning og deltakelse er kunnskap om hvordan man gjør det på en slik måte at alle involverte føler det nyttig og viktig. Det er

ingen av skolene vi har sett på som ytrer ønske om å få noe mer ut av skole hjem samarbeidet, utover at foreldrene følger opp lekser og krav.

Vi hadde en hypotese om at det er en sammenheng mellom hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet ligger på, og hvordan skolen jobber med kartleggingsresultater. I vår studie ser vi først og fremst samarbeid i form av informasjon. Noen av skolene er i ferd med å utvikle dette samarbeidet med hjemmet til et høyere nivå, og viser et ønske om å utvikle dette samarbeidet. På enkelte av skolene vi undersøkte fortalte skoleledelsen at de opplevde at de foresatte var begynt å stille tydeligere krav om både innhold og kvalitet, men det ble ikke nevnt om forhold som kan tolkes som drøftinger og dialog eller medvirkning og deltakelse. Derfor kan vi ikke i vår studie finne noen sammenheng mellom det nivået skole-hjem samarbeidet ligger på og hvordan skolene jobber med kartleggingsresultatene. Hypotesen vår blir ikke bekreftet.

5.3.4 Ressurser

Hypotese 5. *Det er sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette.*

Skole A

Ledelsen på skole A sier at de ikke har satt av noen tid til oppfølging av kartleggingsresultatene. Ledelsen har ikke satt av noen fast tid til å følge opp resultatene sammen med lærerne. Det er først og fremst lærerne som ser på resultatene og finne tid til dette i sin ordinære tid:

«Tid er uhyre viktig og vi lever i en presset hverdag. Hadde vi hatt tiden til å kunne bearbeide og bruke verktøyet ordentlig sammen med personalet og hadde vi hatt en god struktur og plan så hadde vi kunne frigjort tid. Det handler mye om hva vi i ledelsen prioriterer, og hva de over oss pålegger oss.»

Videre sier skole A:

«Resultatet blir presentert i plankomiteen av teamledere for skolen, 1.-10.trinn. Faglærere på huset har ulike holdninger og årsaken til det kan være at vi ikke har klar plan på hvordan vi skal håndtere resultatene.»

Skolen har heller ikke satt av utviklingstid til oppfølging av kartleggingsresultater. Ledelsen på skole A forteller om presset tid, og at de opplever at det er mange ting de skulle ha gjort mer av, men erkjenner at det kan være snakk om prioriteringer. Hadde de ønsket å prioritere dette høyere, hadde de nok klart å legge bort noe annet. Skoleledelsen sier selv de her har et stort forbedringspotensial.

Skole B

Skole B har mange likhetstrekk med skole A i forhold til at arbeidet med kartleggingsprøvene først og fremst ligger på lærerne. Det er lærerne som gjennomfører kartleggingene på sine trinn, tolker resultatene og setter inn de fleste tiltak. Ledelsen har stor tiltro til at lærerne vet hva de skal gjøre, og at de faktisk gjør det. Det er ikke satt av en konkret tid for å gjøre denne jobben.

«Vi i ledelsen har ikke sagt hva de skal gjøre... Vi har nok ikke lagt krav og forventning annet enn at de skal gjennomføre og registrere. Vi har ikke sagt videre hva de skal gjøre med resultatene. På høsten tas resultatene opp på klassegjennomgang, men det er ikke noe uttalt forventning vi har, men alle lærerne kommer med resultatet når vi har klassegjennomgang.»

Det har vært kontaktlærernes oppgave å bruke informasjonen i sitt arbeid og til å informere foreldrene når de har konferanser. Det har også vært en tradisjon at resultatene brukes til å informere ledelsen og koordineringsteam når man har klassegjennomgang 1-2 ganger i året. Lærerne jobber etter det ledelsen vet veldig individuelt med sin klasses resultater. Det er ikke en del av årshjulet å analysere kartleggingsresultatene og bruke informasjonen konstruktivt for å utvikle undervisning. Fra ledelsen er det ikke et uttalt krav eller en uttalt forventning at lærerne skal gjøre noe utover å gjennomføre kartleggingene. Men det er forventet at lærerne bruker dem og har kontroll.

Skole C

På skole C forteller rektor at de har satt av tid og ressurser helt fra førskoledagen.

«Vi startet kartlegging allerede fra førskoledagen. Vi bruker masse ressurser i kartleggingen og vi bruker også ressursteamet, ledelse og kontaktlærerne, og plasserer elevene rundt på ulike arbeidsgrupper. Da observerer vi elevenes ferdigheter innen; motorisk, lytte, forstå og kommunisere, tall og mengde forståelse. Vi tar bilder av alle elevene; og setter de sammen i grupper. Vi bruker kartleggingen vi har mottatt fra barnehagen; som går på lytting, ta i mot beskjed og turtaking.»

Da er hele ressursteamet med i tre timer for å observere og kartlegge de barna som begynner på skolen. De setter seg ned i etterkant og drøfter det de har sett. Lærerne er også med. Skoleledelsen deler trinnet i klasser på bakgrunn av det de har sett, og jobber derfra systematisk ut i fra de opplysningene de sitter med. Når neste kartlegging utføres går de igjen sammen for å drøfte hvilken utvikling de ser og om det står til forventningene. Rektor forteller at skolen bruker en god del ressurser på å ha et ressursteam. Blant annet tilbys det ulike kurs i forhold til hva elevene strever med. Skolen bruker mest ressurser på de laveste trinnene. I tillegg forteller rektor at de bruker noe ekstra ressurser for at alle skal ha en

optimal prøvesituasjon der de får vist sitt beste. De prøver å minimere all mulige negative påvirkninger.

Skole D

På skole D kan de fortelle at de har et veldig bevisst forhold til kartlegging. Det er et satsingsområde, og det har vært prioritert i 20 år. De har bygd opp et system som krever tid å gjennomføre og som krever at noen bruker tid på dette utover den enkelte lærer. For å gjennomføre dette systemet etter planen som foreligger, er det viktig at alle gjør det de skal. Det er noen på skolen som har i oppgave å passe på at systemet fungerer.

«Vi har organisert det slik at når du starter opp nytt skoleår som lærer, så ligger kartleggingsprøvene klare i hylla til kontaktlærer.»

Når lærer har gjennomført en kartlegging, meldes det til koordineringsteamet og skriver inn i tiltaksboka for den enkelte klasse.

«Resultatene drøftes i teamet og de foretar en analyse. Lærerne får to timer da de har behov for å ta en gjennomgang av klassen. Ingen lærere kan velge bort noen kartlegginger, de har selv vært med på å velge ut de prøvene som skal gjennomføres. Det er en god dokumentasjon, og lærerne føler seg mer profesjonelle.»

Ledelsen forteller at de legger til rette for at alle trinn er godt forberedt helt fra første skoledag. Det er forventet at lærerne setter seg godt inn i veiledningene til kartleggingsprøvene i forkant av testene. Det er også lagt inn en ressurs på to timer til lærerne, som er øremerket oppfølging av kartleggingsprøver i klassegjennomgang med koordineringsteam og ledelsen.

Skole E

Ledelsen på skole E sier i forhold til tidsbruken i oppfølging av kartleggingsresultater:

«Vi setter oss ned med de som jobber ned dette, og vi gjennomfører trinnsamtaler to ganger i året sammen med lærer, spesialpedagogisk leder og ledelse. Annenhver uke har vi refleksjonstid på trinnet; der de tar opp sine elever med fagarbeidere og lærere. Systematikken er viktig for oss; og jeg tror det har noe med dette å gjøre.»

De forteller videre at de har tre lærere som har funksjon som leselærere på hver sin avdeling: 1-2.trinn, 3.-4.trinn, og 5.-7.trinn. En av disse er i tillegg ressursperson i forhold til kartleggingsresultater og oppfølging av disse. Dette koster skolen mye, men er en bevisst satsing forteller ledelsen:

«Vi bruker mye penger på ansatte og på lærere»

Videre forteller de at det settes sjelden inn vikarer:

«Større lærer tetthet gir flere muligheter, og det er sjeldent vi tar ut elever, de får ekstra oppfølging i landskapet og på trinnet. Midlene brukes fleksibelt inne på trinnet.»

Skolen har som mål å få alle elever til å bli gode lesere, og de som strever skal avdekkes før 4.trinn, derfor er kartleggingen viktig for dem og de ønsker et systematisk opplegg for hele skolen. I etterkant av nasjonale prøver samler de lærerne på 1.til 5. trinn for å se på resultatet de har oppnådd sammen. Dette er skolens resultat og de sitter sammen og reflekterer over resultatene og hva de eventuelt kan eller burde endre på. Det samme gjør de med mellomtrinnet. De henter ut resultatene til sine elever på nasjonale prøver på 8.trinn. Tidlig innsats er et uttalt mål for skolen. I tillegg til å følge opp kartlegginger, jobber ressurspersonen med å legge til rette for lesetrening og annen oppfølging av enkeltelever. Informasjonen fra kartleggingen brukes i utviklingssamtalen med den enkelte elev og i møte med foreldrene. De har systemer for oppfølging, der i blant trinnsamtaler to ganger i året, mot slutten av hvert semester.

«Da tar vi alle, da sitter vi en hel gjeng, spesialpedagogen, leder og lærere.»

De kan også fortelle at de har satt av 2 timer annenhver uke til refleksjonstid på trinnet, for å ta opp sine elever, gjerne sammen med fagarbeider.

«Vi tror det har noe med systematikken å gjøre, som vi prøver å holde på, litt summen av det.»

Drøfting

På to av skolene er det ikke satt av tid fra ledelsen til oppfølging av kartleggingsprøvene. Lærerne på disse skolene har tradisjon for at dette er en naturlig del av oppfølgingen av elevene. Ledelsen på disse skolene forteller at dette er først og fremst lærerne som skal være informert om den enkelte elevs læring og fremgang. På de tre andre skolene har ledelsen sett verdien av å sette dette arbeidet i et system der de jobber mer kollektivt. Det er en kultur der vi snakker om våre elever og vårt felles ansvar. Det blir satt av tid til å samarbeide og reflektere over resultatene for så å finne løsninger sammen. Skolene har en plan for arbeidet og de har satt av tid til å gjennomføre og følge opp systemet i sin helhet. Det fører til at de jobber kollektivt og systematisk og de sier at de har fått bedre resultater.

Vi har en hypotese om at det er en *sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette*. Det vi ser er at på de skolene som vi så at ledelsen hadde satt av tid, der arbeidet de ansatte i den

tiden. Men der ledelsen ikke hadde satt av tid til å jobbe med kartleggingsresultater der vet man ikke så mye om hvor mye tid som brukes. Ledelsen vet at de jobber resultatene, fordi de ønsker å vite om elevene er på rett vei. Men det er helt individuelt og opp til den enkelte lærer. Noen bruker lang tid på dette arbeidet og andre ikke. Når det skal gjøres i en travel hverdag vil det lett bli at man bruker så lite tid som mulig, og dersom det ikke drøftes med andre mister man muligheten til å bruke resultatene kollektivt, til refleksjon og gode samtaler. Vi hadde en hypotese om at det er *sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette*. Det er en hypotese vi mener å ha fått bekreftet. Når ledelsen prioriterer å jobbe med kartleggingsresultater prioriterer de samtidig bort noe annet. Lærerne gjør det de får beskjed om og de opplever som det ble sagt, etter hvert å se verdien og nytten av arbeidet. De utvikler en læringskultur som igjen er et bærende prinsipp for utvikling av en lærende organisasjon.

5.3.5 Nettverk

Hypotese 6. *På skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater, arbeider de ansatte mer systematisk og utviklingsorientert.*

Skole A

Ledelsen på skole A svarer på spørsmålet om bruk av nettverk:

«Vi er vel ikke flinke på dette heller. Vi prøvde å få inn en rådgiver og til tider har det vært tatt opp i bydelen, men har ikke vært system på det heller. Vi har kun samarbeid på ledelsesnivå og ikke på lærernivå.»

De forteller om et forsøk på å få inn en rådgiver fra staben for å få hjelp til å lage gode systemer rundt oppfølging av kartleggingsresultater fra de nasjonale prøvene. Det strandet rett etter oppstart på grunn av sykdom i arbeidsgruppen. Skolen er jevnlig med i bydelssamlinger, men der brukes det lite tid på å drøfte kartleggingsresultater. Skolen har eller ikke samarbeidet med noen andre instanser eller institusjoner utenfor skolen i forhold til kartleggingsresultater.

Skole B

På spørsmål om de samarbeider med andre i arbeidet med kartleggingsresultatene svarer ledelsen på denne skolen at det gjør de ikke. De har noe samarbeid med andre skoler og Uia men det er andre områder enn arbeidet med kartleggingsresultater. Skolen jobbes kun internt med kartleggingsprøvene.

«Vi har ikke nettverkssamarbeid med andre.»

Skole C

På spørsmål om de samarbeider med andre deriblant ungdomsskolen om de elevene som blir overført sett i forhold til kartleggingsresultater. Så svarer ledelsen:

«Ja, vi snakker i hvert fall mye om det at det bør bli det, og vi har veldig lyst alle sammen. Det er en sånn ting som må prioriteres med tid fra ledelse og ned til lærer. Her kan vi så absolutt bli bedre.»

Skolen erkjenner at de ikke er gode nok og har stort forbedringspotensialet i forhold til nettverkssamarbeid. De hadde brukt pedagogisk senter til noe, men de har ikke noe fast. De er ikke del av et nettverk, og det jobbes kun internt med kartleggingsprøvene.

Skole D

På spørsmål om de samarbeider med andre i arbeidet med kartleggingsresultatene svarer ledelsen på denne skolen at de øver seg på å få dette til. De er ikke del av et nettverk utover samarbeid med ungdomsskolen, og det jobbes mest internt med kartleggingsprøvene.

«Vi har ikke samarbeid med vår modell, men har blitt inspirert fra noen. Vi har vært rundt omkring i landet og fortalt om dette. Vi har en god ungdomsskole som vi har tettere og tettere samarbeid med. De har malen på overføring, og de begynner tidlig i januar og hører generelt om de forskjellige. Vi deler det med de nasjonale prøvene sånn at de får oversikten, vi prøver å se hva som ligger i disse resultatene; der øver vi oss får jeg si. Det er stor interesse fra begge side å få dette til.»

Skole E

På spørsmål om de samarbeider med andre i arbeidet med kartleggingsresultatene svarer ledelsen på denne skolen at det gjør de i liten grad. De er ikke del av et nettverk, og det jobbes kun internt med kartleggingsprøvene. Skolen svarer på spørsmål om de har noen form for nettverkssamarbeid:

«Nei, ikke noe samarbeid.»

Videre svarer de i forhold til bydelsnivå samarbeid.

«Nei, ikke om kartlegging og resultater; ikke noe inngående.. Ingen samtale med ungdomsskolen. Overføringene er intense, men ikke noe system på samarbeid mellom barne- og ungdomsskolen, ikke noe daglig samarbeid i denne bydel. De kommer jo og graver og spør, så det kunne nok vært lurt.»

Drøfting:

I nettverk tenker vi primært på samarbeid med noen utenfor egen skole, eventuelt andre skoler eller med universitet eller kompetansesenter. Nettverk er som vi tidligere har skrevet om et

instrument som vi først og fremst finner innenfor et sosiokulturelt perspektiv der man tenker at kunnskap tilegnes gjennom praksis og erfaring, og gjennom å diskutere og reflektere sammen med andre, en motsetning til det rasjonelle perspektivet der vi finner at kunnskap er noe som kan identifiseres, behandles og spres til andre (Gotvassli, 2014). Kartlegging er et instrument innenfor det rasjonelle perspektivet, det gir hard facts. Men resultatene har ingen verdi hvis ikke de blir fulgt opp systematisk. Det er når en organisasjon trekker inn flere kunnskapssyn som eksempelvis sosiokulturelt og intuisjon og følelser at nettverk er en av de viktigste fremgangsmåtene. Gotvassli (2013) har vist i forhold til barnehageledere at de som jobber i nettverk utvikler en praktisk klokskap som vi tror også kan overføres til skoleledere.

Det er liten grad av forskjeller mellom skolene i vår studie i forhold til å jobbe i nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater. Det er fåtall som samarbeider med skoler i nærmiljøet, universitet, pedagogisk senter eller andre for å utvikle sitt arbeid med kartleggingssystemer. Hvorvidt det er fordi de ikke ser verdien av å jobbe i nettverk, eller om de mangler kunnskap, eller tid, kommer ikke frem. De virket nok så overasket over spørsmålet, på en måte som det ble presentert en tanke som de ikke hadde tatt med. Verken de skolene som har helhetlige planer eller de som ikke jobber så systematisk har ofret samarbeid i nettverk i forhold til kartleggingsresultatene en tanke, kunne det se ut som.

Nettverksteorien handler som vi tidligere har vist, om samarbeidstenkning og som Gotvassli (2014) skriver om at du kan hente ut ressurser, kunnskap og forståelse i motsetning til å konkurrere som i en markedstenkning. Det er ingen grunn til å ha en «survival of the fittest» tankegang innenfor det kommunale skolesystemet. Hvis vi skal tenke konkurranse så er det mer vanlig med benchmarking²⁴ i forhold til andre kommuner. Innenfor kommunen burde det være mer samarbeidstenkning for å løfte kvaliteten på alle skolene. Det oppleves ikke som det stilles store krav fra administrasjonen i Kristiansand overfor skolene om oppfølging og behandling av kartleggingsresultatene, vi kan heller ikke finne et helhetlig og systematisk system for arbeidet fra administrasjonens side. Oppvekstsektoren i kommunen jobber med å innføre «Puls» som et verktøy for analysearbeid i etterkant av kartlegginger, og det kan se ut som det vil skje mer på dette feltet fremover. Også på politisk nivå ser det ut som vi i Kristiansand kan være i ferd med å gå mer mot de krav og mål en har i Drammensskolen og i

²⁴ Benchmarking – sammenligninger av produkter, arbeidsmåter eller lignende ut fra gitte kriterier eller standardverdier, særlig for å oppnå forbedring.

Osloskolen når det gjelder kartlegging. Det er heller ikke tradisjon for å sette krav om at skolene jobber i nettverk for å danne en forståelse for hva vi må gjøre for å komme videre. For å kunne jobbe i nettverk må det i følge Gotvassli (2014) være større behov for å bruke instrumenter fra det rasjonelle perspektivet på kunnskap, hvor en tar utgangspunkt i at kunnskap kan identifiseres og brukes i analyse av praksissituasjoner. Det er helt avgjørende i følge Gotvassli (2013) hvis skoler ønsker å jobbe i nettverk.

Vi har med vår hypotese ønsket å se om ansatte på skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater arbeider mer systematisk og utviklingsorientert enn skoler som ikke har det. Lund (2011) skriver at forskning rundt nettverk har funnet at nettverk har tre intensjoner: Læreres profesjonelle utvikling, skoleutvikling og skape ny kunnskap om undervisning og læring og disse er viktige for skoler.

«Nettverk mellom skoler bygger også på ideen om at skoler som isolerer seg mister muligheten til å drøfte sider ved læring og undervisning som er aktuelle for lærerens profesjonelle utvikling.» (Lund, 2011, s.139)

Vi hadde en hypotese om at det på skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater er ansatte som arbeider mer systematisk og utviklingsorientert. Det er en hypotese som vi ikke har fått bekreftet fordi vi fant rett og slett ikke noen godt utviklede nettverk. Det var ingen av skolene som hadde sett på nettverk som et viktig ledd i arbeidet med kartlegging så langt. Det var heller ikke noen som hadde et systematisk samarbeid med naboskoler eller ungdomskoler selv om de fleste nevnte at det hadde vært ønskelig. Men de hadde ikke fått det til ennå.

For å oppsummere de funnene vi har hatt i forhold til vår hypotesestruktur har vi satt det inn i en tabell som viser at vi har fått bekreftet fire av våre seks hypoteser. Det er i forhold til skole-hjem-samarbeid og nettverk at vi ikke finner noen sammenheng i våre studier enda det er der teorien er mest tydelig på at det har en betydning for om organisasjoner har trekk av å være en lærende organisasjon. Det kan være en indikator på at ikke noen av skolene fullt ut bruker sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon.

I forhold til de uavhengige variablene; *ledelse, kollegiet, foresatte, ressurser, og nettverk* som vi har valgt for å belyse variasjon, satte vi opp seks hypoteser. Ut i fra teorier på området mente vi på forhånd av intervjuene at disse uavhengige variablene kunne være med på å forklare eventuell variasjon. For å synliggjøre om hypotesene er blitt bekreftet eller avkreftet,

har vi valg å sette dem inn i en enkel tabell som viser nettopp dette. Nok en gang må vi fremheve at slike tabeller er en forenkling av virkeligheten, det vil være områder hvor en ikke finner entydige svar, men tendenser. I tillegg har vi svakheter i metodene våre som også kan spille inn.

Tabell 4: Oversikt over hvilke hypoteser som blir bekreftet/avkreftet i studien vår.

Hypotese		Bekreftet	Avkreftet
Nr.1	Det er en sammenheng mellom tydelige krav og forventninger fra ledelsen om bruk av kartleggingsresultatene til utvikling av skolen, og den praksisen som skjer på skolen.	X	
Nr.2	Det er en sammenheng mellom i hvilken grad ledelsen legger til rette for å jobbe systemisk og hvordan de jobber med kartleggingsresultater på skolen	X	
Nr.3	Det er en sammenheng mellom i hvilken grad kollegiet er kollektivt orientert, og hvordan de jobber med kartleggingsresultater.	X	
Nr.4	Det er en sammenheng mellom hvilket nivå hjem-skole-samarbeidet ligger på, og hvordan skolen jobber med kartleggingsresultater.		X
Nr.5	Det er sammenheng mellom ressursbruk i form av avsatt tid fra ledelsen til arbeid med kartleggingsresultater, og i hvilken grad de ansatte gjør dette.	X	
Nr.6	På skoler med et godt utviklet nettverk i arbeidet med kartleggingsresultater, arbeider de ansatte mer systematisk og utviklingsorientert.		X

I neste kapittel 5.4 synliggjør vi noen suksesskriterier som er kommet frem i de fem intervjuene. Og vi ønsker å belyse at det ikke finnes en enkelt faktor som er løsningen på suksess sett i forhold til arbeidet med kartleggingsresultater.

5.4 Suksesskriterier

Vår empiri har som nevnt svakheter i forhold til å generalisere. Vi har for få enheter og for få informanter til å kunne gjøre det. Likevel vil vi trekke ut noen elementer vi har sett gjennom de intervjuene vi har hatt som kan vise seg nyttige og viktige i arbeidet med kartleggingsresultater. Vi fikk høre om mye godt arbeid rundt på de skolene vi besøkte, og har selv lært mye i prosessen. Først er det viktig å si at det ikke finnes en enkelt faktor som er løsningen på at noen lykkes og andre ikke, når det gjelder arbeidet med kartleggingsresultater. Det finnes en mengde bakenforliggende faktorer som vi ikke tar opp i oppgaven vår, som vil ha betydning for arbeidet som skjer på den enkelte skole. De ulike lederne har ikke de samme forutsetningene for arbeidet sitt, de må jobbe under ulike kontekster, og kan dermed ikke benytte seg av de samme fremgangsmåtene. Størrelse på skolen kan ha betydning, hvor

skolen er plassert, hvor lenge ledelsen har vært på skolen, hvordan skolen er bygd opp med trinn/klasser og mange andre faktorer. Det er gjennom praksisfeltet lederen kan lære seg hvordan en best manøvrerer i dette mylderet av ulike kulturer, strukturer og verdier. Det er heller ikke sikkert det er likegyldig i hvilken rekkefølge, sekvens, de ulike faktorene inntreffer for å oppnå suksess. En skole i endring er ikke et sprintløp, men en tidkrevende prosess der det må legges stein på stien for å få til varige endringer. Først må de ansatte og ledelse ha den kunnskapen de trenger for å kunne benytte seg av all den informasjonen kartleggingsprøvene gir. De må besitte de ferdigheter det er å analysere og tolke resultatene og arbeide med dem i et fellesskap. I tillegg må skapes gode holdninger til dette arbeidet.

I kapittel 5.3 har vi vist flere eksempler som bygger opp om de faktorene vi på forhånd trodde kunne forklare variasjon. Vi satt opp seks hypoteser, hvor fire av dem ble bekreftet i studien. Det er som sagt ikke mulig å generalisere på bakgrunn av en såpass liten studie som vår, men vi kan i første omgang si noe om disse fem skolene sammen med teori på feltet.

I vår studie finner vi tegn til at ledelse har betydning. Der det stilles krav og forventninger til arbeidet med kartleggingsresultater, skjer det mer blant de ansatte enn om det ikke stilles krav og forventninger. I tillegg finner vi også tegn på at det er større aktivitet rundt arbeidet med kartleggingsresultater der det jobbes systematisk med dette, det bør være et mål for skolene om større grad av systemisk tenkning. Lærernes arbeidsoppgaver er mange og komplekse, det er et stadig økende krav til både faglig og sosial kompetanse, dokumentasjon, oppfølging av elever og foreldre og endring. De ulike kartleggingsprøvene har til hensikt å hjelpe både lærere, elever og foreldre i arbeidet med dette. Da er det ikke nok at kartleggingsprøvene avholdes, rettes og deles ut, en må sette av tid til analyse og bearbeiding av resultatene. Sett i lys at det Møller (2009) og Roald (2012) skriver om ledelse, ser vi samme tendens i vår studie. Der en jobber systematisk og med tydelige krav til hva som skal gjøres i etterkant av kartleggingsprøver, har en større mulighet til å lykkes i arbeidet med å lære.

Når det gjelder krav, forventninger og systematikk er dette forhold som gjelder på alle nivå i skolen, ikke bare mellom skoleledelsen og de ansatte. Skolen har mange nivå som må lykkes i arbeidet sitt i forhold til kartlegging for at det til syvende og sist gir positive resultater for den enkelte elev. Staten med Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirrektoratet har en viktig rolle i utviklingen av kartleggingsprøvene og nasjonale prøver. Disse kartleggingene må være av en slik art at skolene finner dem relevante og nyttige både i arbeidet med å beskrive den enkelte elevs kompetanse og som verktøy for utvikling. Skoleeier må være pådriver i arbeidet

med kartlegging. De må hjelpe skolene i analysearbeidet, lage gode systemer for oppfølging av resultatene og stille krav til enhetene om å bruke resultatene til å utvikle skolen.

Skoleledelsen må stille krav og forventninger til de ansatte om å bruke resultatene til å hjelpe elever fremover og endre praksis. Det må kunne forventes at lærerne følger de systemer og retningslinjer som er bestemt og i fellesskap lærer av hverandre. Lærerne må stille krav og forventninger til både elever og foresatte i forhold til hvordan elevene skal komme seg videre i læringsarbeidet.

De ansatte, kollegiet, er den viktigste ressursen i en skole. Det er de som skal gjennomføre alt arbeidet ut mot elevene, og det er hvordan de ansatte jobber som viser oss om de har evne til å lære. Irgens (2010) skriver om *kollektivt* eller *individuell orienterte skoler*. I vår studie finner vi trekk av kollektivt orientert skole i dem som gjør mest med oppfølging av kartleggingsresultater, og en mer individuell orientering blant de skolene som gjorde mindre. Den kollektive skolen, der en ser mer endringsvillighet, større samarbeidsånd og åpenhet (Irgens 2010) synes å lykkes bedre i å lære av hverandre.

Ut fra vår studie finner vi at den tiden ledelsen setter av til arbeidet med kartleggingsresultater, både for seg selv og kollegiet, er en viktig faktor for suksess. Der ledelsen har satt av tid til dette arbeidet, blir mer gjort. Studien vår er ikke entydig på dette. På en skole ligger arbeidet med kartleggingsresultater i kulturen, og ledelsen trenger ikke sette av så mye tid, det blir gjort av de ansatte som en del av det daglige arbeidet. Det er grunn til å tro at det har tatt tid å få dette inn i kulturen på skolen, og at på det har vært satt av tid til dette på et tidligere tidspunkt. Tid har også med de ansatte, kollegiet, å gjøre, og det er naturlig å se det med tid i sammenheng med hvordan kollegiet jobber. Er kollegiet individuelt orientert, vil det kanskje ikke ha så mye betydning for læring at en setter av mye tid.

Som nevnt er det ikke mulig å konkludere for mer enn de fem skolene vi har undersøkt i vår studie, og vi er ganske sikre på at både foreldreinvolvering og nettverksbygging er sentrale i forhold til skolars læring. Dette finner vi ikke tegn til gjennom våre informanter, og det kunne vært interessant å følge dette sporet videre. Hvilke muligheter og begrensninger ligger i bruk av nettverk i forhold til bruk av kartleggingsresultater og læring? Hvordan involvere foreldre i arbeidet med kartleggingsresultater og læring?

Blant mange interessante funn på de skolene vi har besøkt i vår studie, er det naturlig å trekke frem enkelte systemer eller praktiske grep noen av skolene kunne vise til. Blant annet hadde

to av skolene en egen mappe eller perm til hvert trinn som inneholdt alt som gjaldt kartlegginger for dette trinnet. Her var det oversikt over tidspunkt for de ulike testene, informasjonsskriv om hva elevene skulle bli testet i og hvordan testene skulle gjennomføres og eksempler på tidligere tester. Denne permen ble oppdatert hvert år, og lærerne kunne til en hver tid se hva som kom av kartlegginger fremover. I denne permen var det også lagt med kartlegginger som passet for det gjeldene trinn, som ikke var obligatoriske, men kunne gjennomføres etter behov. Denne permen eller mappa var et tydelig signal fra ledelsen at de tok kartleggingen på alvor og at de satte av tid til å forberede lærerne. I tillegg vil vi trekke frem hvordan enkelte av skolene valgte å gjennomføre selve kartleggingssituasjonen. Vi hørte om skoler der en virkelig satte av tid og ressurser i selve kartleggingssituasjonen, slik at elevene skulle ha de beste forutsetninger for å vise det de kunne. Det var snakk om å gjennomføre kartleggingene med få elever om gangen, skjerme for støy og andre forstyrrelser og gjennomføre kartleggingene på et tidspunkt av dagen som en trodde gav de beste forutsetninger. Dette var også skoler som valgte å gjennomføre kartlegginger på nytt, med en og en elev, om resultatene varierte mye i forhold til det læreren hadde forventet.

Videre i kapittel 6 avslutter vi med en oppsummering av empirien, noen refleksjoner over hvordan vi tror arbeidet med kartleggingsresultater kan bli bedre og avsluttende kommentar.

6 Oppsummering av oppgaven og refleksjon over veien videre

Utgangspunktet i vår studie var å se på hvordan skoler i Kristiansand bruker kartleggingsresultatene sine og om det var en praksis som ble utført rundt på skoler vi kunne lære av. Problemstillingen vår ble formulert slik: *Skolen som lærende organisasjon – Hvordan bruker skolen sine kartleggingsresultater i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon?* For å finne svar på dette, trengte vi noen forskningsspørsmål for å bryte ned problemstillingen. Vi ønsket å studere både skoler som gjør mye og lite på dette feltet for å se om det var variasjon i arbeidet og vi ønsket å prøve å forklare de eventuelle forskjellene. I tillegg hadde vi som sagt et ønske om å lære, og ville prøve å finne noen suksessfaktorer. Dette gav oss følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Er det store variasjoner mellom skoler i arbeidet med kartleggingsresultater?*
2. *Hva kan forklare variasjonen mellom skolene i arbeidet med kartleggingsresultater?*
3. *Hva er faktorene som gjør at noen lykkes i dette arbeidet?*

Dette har vi gått empirisk ut og belyst gjennom intervju av skoleledere på fem skoler i Kristiansand kommune. Vi fant både variasjon (se kapittel 5.2) og noen forklaringer på variasjon i vår empiri (se kapittel 5.3), og på bakgrunn av både denne empirien og teori har vi funnet noen faktorer vi mener vil være viktige for å lykkes i arbeidet med å gjøre kartleggingsresultater til mer enn bare en ståstedsanalyse (se kapittel 5.4). Funnene våre viser at forskjellene og forklaringsfaktorene dreier seg i hovedsak om to ting; *kultur og ledelse*. Det er ledelsen som må stille forventninger, legge opp systematikk og legge til rette tidsmessig, mens kollegiets kollektive atferd sier noe om kulturen. Kultur handler dermed også om ledelse. God ledelse er blant annet når en klarer å påvirke normer og verdier i organisasjonen, altså kulturen, ikke bare enkeltmenneskers handlinger. Disse hovedfunnene fører oss tilbake igjen til teoriene om ulike kunnskapssyn (Gotvassli, 2014), teoriene til Argyris og Schön rundt dobbelkretslæring (Roald, 2012) og Senges fem disipliner (Senge, 2004).

Skolen er og har alltid vært i endring, og den seneste tiden har vi vært vitne til en dreining mot at kunnskapen elevene oppnår må kunne måles til en hver tid. Det er stadige nye kartleggingsprøver i ulike ferdigheter og på ulike trinn. Kunnskapssynet i den norske skolen endres, kanskje til og med uten at vi som jobber i skolen er helt klar over det. Gotvassli (2014) snakker om tre perspektiver av syn på kunnskap; et *rasjonelt perspektiv*, et *sosiokulturelt perspektiv* og *intuisjon og følelser*. I vår studie finner vi at skolene er lojale og gjennomfører alle de kartlegginger de er pålagt, det er til og med slik at mange skoler velger å gjennomføre dem flere ganger eller legge til andre kartlegginger for å få en bedre oversikt

over elevene. Det er en tro på at kunnskapen kan identifiseres og kartlegges på en instrumentell måte. Det er i tillegg en sterk tro på at vi til en hver tid skal gå til forskningen for å finne svar. Nordahl (2015) skriver i en artikkel på nettsiden utdanningsnytt.no:

«Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på» (Nordahl, i utdanningsnytt.no, 21.05.15)

Videre kommenterer han Ragnhild Lied forbundskommentar i *Utdanning nr. 7/2015*, hvor hun skriver at lærerne bør velge den undervisningsformen de har tro på. Hun forklarer dette med den store variasjonen mellom elever og skoler. Hun mener det må være lærerens autonomi og pedagogiske skjønn som skal danne grunnlaget for valg i undervisningen. Nordahl (2015) trekker frem John Hatties studie *«Visible Learning»* og David Mitchells studie *«What Really Works in Special and Inclusive Education»* som viser dokumentasjon på at noen undervisningsmetoder fungerer bedre enn andre.

«Denne type evidensbasert forskning som i dag eksisterer i et stort omfang, bør gi føringer for hvordan læreren skal undervise. Kort fortalt er evidens et spørsmål om hva som virker, forstått som hvilke resultater vi har av ulike innsatser og tiltak.» (Nordahl, i utdanningsnytt.no, 21.05.15)

Nordahl har selvfølgelig ikke en svart-hvit fremstilling av dette, men vi ser tydelige tegn til et rasjonelt kunnskapssyn der kunnskap kan identifiseres, kartlegges og framstilles for spredning til andre.

Hvilket kunnskapssyn som finnes i på de ulike skolene og i hvilken grad leder er i stand til å endre kulturen, vil nok variere. Det vil være nærliggende å tro at skoler der det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap og intuisjon og følelser står sterkt, ikke har samme oppfatning av viktigheten av kartlegginger som ved skoler der det rasjonelle perspektivet på kunnskap står sterkt. Det betyr dermed ikke at utbyttet av kartleggingene er noe bedre på skoler med det sistnevnte, kanskje heller tvert imot. Hvordan en bruker resultatene er mye viktigere enn selve resultatet. Kartleggingsprøver er i seg selv en rasjonell fremstilling av virkeligheten og en faktor innen det rasjonelle kunnskapssyn, likevel trenger ikke arbeidet med resultatene bare være preg av dette kunnskapssynet. I skolen som helhet, og i vår sammenheng arbeidet med kartleggingsresultater spesielt, blir det viktig å balansere mellom de ulike perspektivene på kunnskap. Noen ganger trenger vi en rasjonell måte å løse problemer på, andre ganger må vi ta i bruk intuisjon og følelser. De organisasjonene som klarer denne balansegangen vil nok ha større forutsetninger for å være en lærende organisasjon. Viktigheten av deling i praksisfeltet og refleksjon både i handling og etter handling blir viktige faktorer for å flytte oss fra det rene rasjonelle perspektivet og over i tanker om kunnskap som fører til læring.

Det er også interessant å se de ulike kunnskapssyn som nevnes av Gotvassli (2014) i sammenheng med teorier rundt endringsledelse. I endringsledelse snakker en om tre faser i et endringsarbeid eller utviklingsarbeid; *initieringsfasen*, *implementeringsfasen* og *institusjonaliseringsfasen* (Fullan, 2007) eller *før-situasjon*, *overgang/endring* og *fremtidig situasjon* (Beckhard og Pritchard, 1992). Hvem eller hva som er utgangspunktet for at det iverksettes et utviklingsarbeid i skolen, kan variere fra at det blir bestemt fra statlig hold, helt ned til elevers ønsker om endring. I den første fasen, *initieringsfasen* eller *før-situasjon*, vil det være viktig å vite hvor en står i dag, hva gjøres, hvordan gjøres det og hva er resultatene av en slik måte å jobbe på for å kunne stake kursen videre i den retningen en ønsker å gå. Hvordan nå-situasjonen er, kan en blant annet finne ut av gjennom ulike kartlegginger. Det kan dermed være både viktig og riktig å bygge på et rasjonelt kunnskapssyn i denne fasen. Nå er det viktig å få alle fakta på bordet. Det blir viktig å finne informasjon som tydelig viser de ansatte at organisasjonen trenger endring, og bruke tid på å få de ansatte til å erkjenne behovet for endring. Når en så har erkjent at det trengs en endring begynner arbeidet med å endre, *implementeringsfasen* eller *overgang/endring*. I denne fasen vil det kanskje heller være hensiktsmessig å ta i bruk et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap. Nå må de ansatte og ledelsen jobbe sammen for å finne veien til ny og bedre praksis. En vil være avhengig av deling av kunnskap og erfaring gjennom dialog. Når organisasjonen har gjort endringer og funnet «best practice» kommer den kritiske *institusjonaliseringsfasen* eller *fremtidig situasjon*. Nå skal endringene bli en del av kulturen som råder i organisasjonen. Her trengs det i tillegg til det sosiokulturelle perspektivet, kanskje en tilleggsdimensjon. Det skal skapes nye mentale modeller og for å skape og opprettholde dem, trengs det både praktisk klokskap, takt og utøvelse av skjønn. Vi vil kanskje oppleve det som nyttig å ta med oss det tredje perspektivet på kunnskap; intuisjon og følelser.

Å lære som organisasjon er noe annet enn å lære som enkeltmenneske (Gotvassli, 2014). Skal vi klare å lære som organisasjon må de ansatte i fellesskap reflektere over de grunnleggende målene, normene og verdiene i organisasjonen. Gotvassli (2014) snakker om forskjellen mellom adaptiv læring og generativ læring, Argyris og Schön (Roald, 2012) snakker om enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Når vi klarer å sette spørsmålstegn med de grunnleggende mål, normer og verdier i organisasjonen og får til denne dobbelkretslæringen, er vi på vei til å kunne kalle oss en lærende organisasjon. Uten denne dobbelkretslæringen vil en bare klare å korrigere adferd, ikke endre den. Senge (Roald, 2012) skriver om tre hoveddimensjoner for å være en lærende organisasjon; *aspirasjon* (vilje og evne til å se

fremover), *kollektiv refleksjon og helhetsforståelse*. Vi har sett skoler der de ansatte jobber kollektivt på trinn og team med kartleggingsresultater og vi hører om kollegium der holdninger til kartlegginger er endret fra å sammenligne elever til bruk for utvikling. Vi har møtt ledere som har en tydelig plan for arbeidet og verdier og visjoner knyttet til dette arbeidet. Våre funn av de skolene som gjør mye rundt kartleggingsresultater viser spor av både dobbelkretslæring og de fem disiplinene. Vi kan på ingen måte konkludere med at dette er lærende organisasjoner på bakgrunn av vår studie som bare pirker borti en liten flik av helheten på de skolene vi har besøkt, men vi kan i alle fall si at noen har kommet lengre enn andre i arbeidet.

På bakgrunn av variasjonene mellom de fem skolene vi har undersøkt, kan det også være interessant å diskutere om det bør stilles noe større krav og forventninger til arbeidet vi som skoleledere gjør rundt kartleggingsresultater, noen konkrete krav og forventninger til oppfølgingsarbeidet. Slike krav og forventninger til skolene vil også kreve mer fra Oppvekstsektoren i forhold til systematikk og oppfølging. Eli Kristine Korsmo (2008) skriver i *Kommunal Rapport* om hvordan skoleeier har en viktig funksjon i arbeidet med kartleggingsprøver i artikkelen *Systematikk og oppfølging gjør skolen god*. Hun nevner tre felles kjennetegn på skoleeiere som ønsker å sette søkelys på elevenes resultater:

- Skoleeier må systematisk overvåke og analysere resultatene av kartleggingsprøvene
- Skoleeier må følge opp disse resultatene i dialog med enkeltskolene
- Skoleeier har iverksatt systematiske, faglige utviklingstiltak for å oppnå bedring

Skolene i Kristiansand kommune er inni et stort og spennende endringsarbeid, FLiK, som det satses mye ressurser på, både i kroner og ører og i tid. Skolene og barnehagene har siden 2013 vært igjennom to store kartlegginger, T1 og T2, hvor en finner store variasjoner mellom enhetene. Disse kartleggingene har vært viktige for å kunne vite noe om hvor vi står i dag, men det er nå arbeidet egentlig begynner. Hver enhet har sine utfordringer og hvert kollegium rundt på skoler og barnehager må både se og erkjenne de utfordringer som ligger der, og kjenne behov for endring. I denne fasen blir det viktig at prosjektledelsen i FLiK og Oppvekstsektoren involverer seg i det som skjer ute på skoler og barnehager for at prosjektet skal lykkes. Også de andre kartleggingene som gjøres i skolen hvert år trenger oppfølging fra skoleeier. Vi som skoleledere trenger en Oppvekstsektor som ser, lytter, deler, krever og følger opp.

For oss har denne masteroppgaven vært en spennende reise inn i flere skoler i Kristiansand kommune. Både arbeid med teori og undersøkelsene våre har gitt oss mer kunnskap på feltet,

og gitt oss en ny giv til å kikke på arbeidet rundt kartleggingsresultater på egen arbeidsplass. I intervjuene merket vi hvilken læring det ligger i det å snakke med andre om et tema, se på områder andre enheter lykkes med og utfordringer. Det er helt sikkert mange skoler i Kristiansand som gjør mye bra arbeid på dette feltet, og det hadde vært spennende å snakke med alle, om vi hadde hatt tid. Dette viser bare nok en gang viktigheten av det å kunne dele i nettverk og jobbe kollektiv. Vi har som skoleledere masse å lære av hverandre, men det kan på bakgrunn av våre studier, se ut til at vi ikke har prioritert dette foreløpig. Kanskje skolene trenger litt starthjelp fra Oppvekstsektorens administrasjon for å sette i gang slikt nettverksarbeid.

Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnulf, J.K. (2012). *Hva er ledelse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skolerestater – en oppsummering av NOVAs forskning*. Hentet 25.05.15, fra <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/NOVAs-forskning-på-ulikhet-i-skolen-en-oppsummering.pdf>
- Baldersheim, H. og Rose, L. (2005). *Det kommunale laboratorium teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget 2.utgave.
- B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling. (1. utgave, 2. opplag 2005)*. Gyldendal Akademisk.
- Ekholm mfl. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt* i Grøterud, M. og Nilsen,
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., Tislevoll, B. (Red) (2010). *Skoleutvikling I praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gotvassli, K-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gotvassli, K-Å. (2014). *Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver*. I Skogen, E m.fl. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hastrup, K. (1991). *Antropologiske studier af egen kultur*. Norsk Antropologisk Tidsskrift 1/1991.
- Irgens, E. (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I Andreassen, R.A., Irgens, E., Skaalvik, E. (red) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Cappelen Damm.
- Kristiansand kommune. (2014). *Kvalitets- og utviklingsmelding 2014*. Trykkeriet i Kristiansand kommune.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Hentet 10.05.15, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget.pdf
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lied, R. (2015). Metodefridom. *Utdanning*, 146(7), 56
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lund, T. (2011). *Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena*, i O. Erstad & T. E. Hauge (red): *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Myklemyr, A. (2013). Se opp for forstyrrende innovasjon. *Dagens Perspektiv*. Hentet 18.05.2015, fra <http://stage.ukeavisenledelse.no/se-opp-%C2%ADforstyrrende-innovasjon>
- Møller, J. (2006). *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* I Møller og Fuglestad (red) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler* (s 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2015). *Thomas Nordahl: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på»*. Hentet 02.06.15, fra <http://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>
- Nordahl, T. m.fl. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune*. Aalborg: LSP Aalborg universitet.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statensforvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2010:01). *Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Raarum, O. (2003). *Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer*. I Vibe, N., Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge - Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Hentet 20.05.15, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/TALIS_2008.pdf
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen, Norge
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald m.fl. (2013). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Hentet 20.05.15, fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole nr.2 2013*. Hentet 10.05.15, fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Roaldset.pdf
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Pensumtjeneste A/S
- Stigen, A og Tranøy, K.E. (2015). *Erkjennelsesteori*. Hentet 25.05.15, fra <https://snl.no/erkjennelsesteori>
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Udir. (2014). *Lærende nettverk*. Hentet 20.05.15, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/utviklingsarbeid-og-laerende-nettverk/Laerende-nettverk1/Laerende-nettverk/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Ledelse

- Hvordan jobber du som leder med kartleggingsresultater?
- Er det forskjell mellom hvordan dere jobber med NP, Udir, T1/T2
 - Fortell hva som skjer på din skole fra prøvene er tatt og fremover i tid
 - Hvordan presenteres resultatene
 - For hele skolen
 - Trinn
 - Gruppe
- Hva tenker du kartleggingsresultater er for deg som leder?
 - Dokumentasjon sentralt
 - For foresatte
 - For elever
 - For ansattes oppfølging av enkeltelever
 - Intern utvikling
- Hvem på skolen har ansvar for å hente ut resultater og analyser?
- Har dere egne planer for arbeidet med kartleggingsresultater?
- Hvilke forventninger settes til lærerne om bruken av kart.res?
 - Har dere et fast opplegg/system som skal følges?
 - Finnes det planer på skolen for oppfølging av kartleggingsresultater?
 - Hvor mye tid blir satt av til dette?
 - Hva skjer med resultatene over tid?
- Hvordan involverer dere kollegiet i arbeidet med kartleggingsresultatene?
- Hvordan følger dere opp resultatene?
 - Hvilken oppfølging får lærerne etter kartleggingsprøver?
 - Hvilke konsekvenser får gode/dårlige resultat for arbeidet i klasserommet?
 - Hvordan brukes fjorårets resultater til klassen/trinnet?
 - Har du noen oversikt over utviklingen på skolens kartleggingsresultater, og i så fall hva bruker dere dette til?
- Er det ting du skulle ønske dere gjorde/var annerledes?
 -

Kollegiet

- I hvilken grad opplever du kollegiet ditt som styrt av forskningsbasert viten?
- Hvordan ser lærerne på kartleggingsresultater?
 - Dokumentasjon sentralt
 - For foresatte
 - For elever
 - For ansattes oppfølging av enkeltelever
 - Intern utvikling
- Hvordan jobber lærerne med kartleggingsresultatene?
 - Jobbes det individuelt
 - Team
 - Trinn
- Gitt de systemene du nevner for oppfølging av kartleggingsresultater, hvordan vet du at alle følger dette?
- Hva gjør dere om noen ikke følger disse planene?
- I hvilken grad mener du lærerne på din skole evner å evaluere egen praksis?
- Er det åpenhet om resultatene på skolen?
 - Er det vanskelig for lærere som har dårlige resultater?

Foresatte

- I hvilken grad er de foresatte involvert i kartleggingsresultatene?
 - Elevsamtaler
 - Foreldremøter
 - FAU
 - Styre
- Hvordan formidles resultatene til foreldrene?
- Hvilken interesse viser de foresatte i arbeidet med kartleggingsprøver og resultater?
- Blir det stilt spørsmål med skolens resultater?
- Hvilke krav stilles av skolen til foresatte når det gjelder oppfølging.
- Hvordan opplever dere foreldregruppa generelt når det gjelder prøver og kartlegging?
-

Økonomi

- Hvor mye tid settes av til arbeidet med kartleggingsresultatene?
 - Skolen
 - Trinn
 - Enkelt lærer
 - Elev
- I hvilken grad har økonomi noe å si for deres arbeid med kartleggingsresultater?
- Er det noe med strukturen til skolen som begrenser arbeidet med kartleggingsresultater?
 - Delt skole
- Overganger mellom trinn, lærer, avd., skoler
- Fører kartleggingsresultater til endring av praksis eller endring i skolens planer?
-

Nettverk

- Samarbeid internt
- Samarbeid med andre skoler?
- Noen andre dere samarbeider med?
- Universitetet
-

Vedlegg 2: Tabell og figurliste

<i>Tabell 1: Ulike epistemologiske forståelser</i>	14
<i>Tabell 2: Oversikt over hypotesene i oppgaven.</i>	37
<i>Tabell 3: Variasjon mellom skolene</i>	43
<i>Tabell 4: Oversikt over hvilke hypoteser som blir bekreftet/avkreftet i studien vår.</i>	69
<i>Figur 1: Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner</i>	17
<i>Figur 2: Single loop and double loop learning</i>	18
<i>Figur 3: Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk organisasjonslæring</i>	31