Knut Roald

KVALITETSVURDERING SOM ORGANISASJONSLÆRING

Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap



FAGBOKFORLAGET

Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring

Knut Roald

Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring

Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved
4. opplag 2017

ISBN: 978-82-450-2731-0
ISBN (trykt): 978-82-450-1345-0

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Framsidedesign ved forlaget
Framsidebilete: ©Jonathan McHugh/Ikon Images

Spørsmål om denne boka kan rettast til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er verna etter åndsverklova.
Utan uttrykkjeleg samtykke er eksemplarframstilling berre
tillate når det er heimla i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

Denne boka bygger på to forskingsprosjekt som undersøker skole- og kommunenivået sitt arbeid med kvalitetsvurdering. I studien *Achieving School Accountability in Practice – ASAP* (Engeland, Langfeldt og Roald 2008) er det gjort ein brei gjennomgang av faglitteratur og offentlege styringsdokument som drøftar kvalitetsvurdering i skolen. I tillegg er eit utval kommunar og fylkeskommunar følgde gjennom forskingsintervju og observasjonar over ein treårsperiode. I studien *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* (Roald 2010) er kvalitetsarbeidet i nokre av desse kommunane følgd opp i tre nye år, samtidig som gjennomgangen av faglitteratur og styringsdokument er bygd ytterlegare ut.

Boka legg vekt på å få fram kva som kjenneteiknar arbeidet med kvalitetsvurdering når ein lukkast med å etablere organisasjonslæringsprosessar som reelt fører til aktiv skoleutvikling. Undersøkingane som boka bygger på, tydeleggjer ei vesentleg utfordring: Kvalitetsdiskursen i skolen og det daglege undervisnings- og læringsarbeidet der kan fungere i to uavhengige sfærar. Resultat frå kvalitetsvurderingar kan bli formidla til både politikarar, leiarar, lærarar, elevar og foreldre, samtidig som det daglege arbeidet i klasserommet har ein tendens til å halde fram som før. *Men* det kjem også fram at kvalitetsarbeid kan stimulere til eit kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid både i skolar, kommunar og fylkeskommunar.

Eg vil rette stor takk til kollegaer og studentar på Høgskulen i Sogn og Fjordane og ved Universitetet i Bergen for mange års diskusjonar og forskingssamarbeid om temaet i boka. Samarbeidet innanfor rektorutdanninga i UH-Nett Vest har også bidratt til å kunne prøve ut faglege tilnærmingar til kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Ei særleg takk går til Bente som

med innsikt i både skolespørsmål og arbeid med faglege tekstar, dagleg er ein inspirerande, kritisk og konstruktiv diskusjonspartnar. Takk også til Mari, Ida, Hilde og Håkon for godt vertskap i Berkeley i siste fase av arbeidet med boka.

Berkeley, april 2012
Knut Roald

Innhaldsliste

Kapittel 1
Kvalitetsvurdering – eit utfordrande møte mellom skole og skoleeigar . . . 11
1.1 Forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring 12
1.2 Forholdet mellom skole- og kommunenivået 14
1.3 Spenningsforhold i arbeidet med kvalitetsvurdering. 17
1.4 Andre norske studiar av forholdet mellom skole- og kommunenivået . 21

Kapittel 2
Kvalitetsvurdering – kontroll eller utvikling? 25
2.1 Utdanningspolitikk – eit møte mellom forvaltningstenking, organisasjonstenking og læringsperspektiv 26
2.2 Frå regelstyring til målstyring og ansvarsstyring i kommunane – nye rammevilkår for skolen. 29
2.3 Kvalitetsvurderingsdebatten i norsk skole – mangfald eller uvisse? . . . 38
2.4 Kvalitetsomgrepets mange ansikt 52
2.5 Evalueringsdiskursen og kvalitetsvurdering i skolen 68
2.6 Kvar går kommunane som skoleeigarar?. 77
2.7 Oppsummering 87

Kapittel 3
Organisasjonslæring – retorikk eller realitet? 91
3.1 Eit samansett fagfelt i utvikling 92
3.2 Kva aktualiserer organisasjonslæring som fagområde? 95
3.3 Ulike perspektiv på kunnskap og læring 100
3.4 Ulike perspektiv på organisasjonar. 112
3.5 Skolar som organisasjonar 115
3.6 Tidlege tilnærmingar til organisasjonslæring 123
3.7 Kollegial refleksjon, dobbeltkretslæring og deuterolæring 126

3.8 Systemisk tenking i den lærande organisasjonen 129
3.9 Kunnskapsutvikling 135
3.10 Kritiske perspektiv på teoriar om organisasjonslæring 139
3.11 Oppsummering 143

Kapittel 4
Erfaringar med kvalitetsarbeid på skole- og kommunenivå 149
4.1 Utfordringar i arbeidet med kvalitetsvurdering 150
4.2 Når arbeidet med kvalitetsvurdering synest produktivt 153
4.3 Systematisering av erfaringane 157

Kapittel 5
Organisasjonslæring i skolens arbeid med kvalitetsvurdering 159
5.1 Kvalitetsvurdering og skolens mål 159
5.2 Kvalitetsvurdering og relasjonelle forhold i skolen 169
5.3 Kvalitetsvurdering og strukturar i skolen 178
5.4 Kvalitetsvurdering og strategiar i skolen 183
5.5 Kvalitetsvurdering og omgivnadene til skolen 188

Kapittel 6
Produktivt kvalitetsarbeid 195
6.1 Kommunalt handlingsrom for utvikling av skolen? 196
6.2 Inkommensurable kvalitetsdiskusjonar 199
6.3 Frå informasjon til kunnskap 202
6.4 Tydeleg leiing som kommunikativ leiing 205
6.5 Kvalitetsvurdering som bidrar til å utvikle pedagogisk praksis 208
6.6 Frå usystematisk til systematisk til systemisk kvalitets-
vurderingsarbeid 210
6.7 Ein gjennomgåande vurderingskultur 215
6.8 Eit dynamisk forhold mellom kvalitetsvurdering,
organisasjonslæring, styringslogikk og samfunnsutvikling 218

Appendiks I
Kva kjenneteiknar kunnskapsutviklande møte 223
Medskaping framfor medbestemming 224
Spørsmål framfor forslag 224
Bevisst utelate motførestillingar i søkefasen 224
På jakt etter samanhengar meir enn årsaker 225
Positive erfaringar før negative erfaringar 225

Møteleiing på omgang 225
Heterogene arbeidsgrupper 226
Prioritering framfor avstemming 226
Milepælar og ansvarsfordeling 226
Handlingsorienterte tilbakemeldingar om kompetanseutvikling 226
Pauserommet er ingen god arbeidsstad 227
Skilje mellom utviklingssaker og forvaltningssaker 227

Litteraturliste 229

Kapittel 1

Kvalitetsvurdering – eit utfordrande møte mellom skole og skoleeigar

Boka set søkelys på skole- og skoleeigar sitt kvalitetsarbeid når det nasjonale nivået i auka grad tar i bruk mål-, resultat- og ansvarsstyring. Eit hovudspørsmål er: *Kva kjenneteiknar organisasjonslæringsprosessar som finn stad mellom skole og skoleeigar i arbeid med kvalitetsvurdering?* Auka tilgang på resultatinformasjon kan bidra til målretta skoleutvikling. Men kvalitetsvurdering kan også fungere som meiningstomme og kontraproduktive ritual når vurderingsresultat ikkje blir bearbeidde på måtar som gir kollektiv innsikt og engasjement. Eit utdrag frå intervju med skoleleiarar synleggjer vesentlege utfordringar i forholdet mellom kvalitetsvurdering og det breie samfunnsmandatet skolen har:

> Både lærarar, leiarar og politikarar snakkar om kvalitet, men det synest som om det blir lagt ulikt innhald i omgrepet i ulike situasjonar. I nokre samanhengar kjem det fram ei brei forståing ut frå t.d. formålsparagrafen og den generelle delen i læreplanen. Då blir både faglege og sosiale perspektiv diskutert. Men når utgangspunktet for samtalane er internasjonale og nasjonale testar, har vi diskusjonar som gir inntrykk av at skolens einaste oppgåve skulle vere å nå visse målbare standardar i nokre få fag (Roald 2010:177).

Norsk skole står overfor vesentlege utfordringar både når det gjeld fagleg kunnskapsnivå, sosial utjamning og fråfall i den 13-årige grunnopplæringa. For å møte desse utfordringane følgjer norsk utdanningspolitikk langt på veg internasjonale styringstrendar som vektlegg «accountability» – ansvarsstyring[1]. Dette er ein styringslogikk som føreset at kommunane får auka fridom og ansvar som skoleeigarar når det gjeld styring av økonomi, organisering og val av utviklingsstrategiar. Samtidig kontrollerer staten i sterkare grad kvaliteten i kommunane sitt arbeid gjennom tilsynsordningar og ved å utvikle system for kartlegging og analysar av læringsresultata til elevane.[2] Styringa av norsk skole endrar seg dermed på fleire måtar frå bruk av input-baserte til output-baserte verkemiddel innanfor ein styringslogikk som føreset at skolane når nasjonale og lokale mål ved å utvikle seg som lærande organisasjonar. Men er forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring så eintydig som utdaningspolitiske dokument synest å gi uttrykk for?

1.1 Forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring

Omgrepa *kvalitetsvurdering* og *organisasjonslæring* rommar ved nærare ettersyn fleire ulike tilnærmingsmåtar. Vi finn på den eine sida tilnærmingar som vektlegg at kvalitet kan definerast ut frå objektive indikatorar. På den andre sida ser vi tilnærmingar som legg vekt på at kvalitetsomgrepet er subjektivt og i vesentleg grad avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten. Slike ulike posisjonar fører igjen til at ein ser ulikt på forholdet mellom kvantitative og kvalitative, interne og eksterne kvalitetsvurderingar. Kapittel 2 i boka tar opp desse ulike posisjonane i kvalitetsdiskursen.

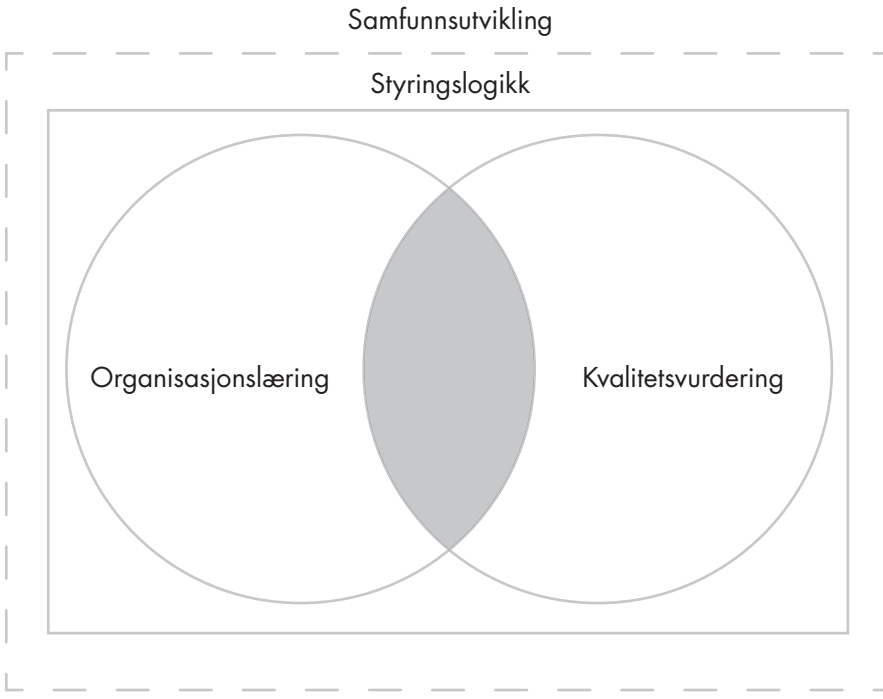
Enkelte tilnærmingar til organisasjonsæring er hovudsakleg baserte på eit strukturelt perspektiv der læring blir sett på som spørsmål om kausalitet og stimulus-respons-forhold. Andre tilnærmingar ser i sterkare grad organisasjonar som sosiale konstruksjonar der læring som kunnskapsutvikling skjer gjennom

1 Popkewitz 2000a; Popkewitz 2000b; Baker og Betebenner 2002; Darling-Hammond 2003; Hopmann 2007; Ball 2008.

2 Klette og Carlgren 2000; Linn, Fevolden og Lillejord 2005; Aasen 2007; Langfeldt 2008a.

interaksjon og samhandling. I kapittel 3 blir det gjort greie for dette spennet i teoriar om organisasjonslæring.

Når ulike tilnærmingar til kvalitetsvurdering og organisasjonslæring blir omgitt av ulike forståingar av offentleg styring og samfunnsutvikling, gir dette eit komplekst bilete som kan illustrerast som i figur 1.1.



Figur 1.1 Forholdet mellom kvalitetsvurdering, organisasjonslæring, styringslogikk og samfunnsutvikling

Sirklane uttrykker at forholdet mellom kvalitetsvurdering og organisasjonslæring vil vere meir eller mindre samanfallande avhengig av omliggande styrings- og samfunnsdebattar. Kapitla 4, 5 og 6 rettar søkelyset mot dei utfordringane og moglegheitene som ligg i dynamikken mellom dei ulike elementa i figur 1.1.

Går ein nærare inn på kvalitets- og vurderingsdiskursane, kan ein sjå dei ulike posisjonane som ulike tilnærmingar til både ontologiske og epistemologiske spørsmål. Vi finn fleire oppfatningar av kva kvalitet er, og korleis ein

kan etablere kjenneteikn på kvalitet.[3] Ulike syn på eigna undersøkingsmåtar i kvalitetsarbeidet speglar også den vitskapsteoretiske diskusjonen om forklaring og forståing i samfunnsvitskaplege arbeid. Naturalistisk baserte kvantitative tilnærmingar kan gi oss forklaringsmodellar som kan klårgjere vesentlege sider ved strukturar og regularitetar. Men etterspør vi kva som karakteriserer fruktbare intersubjektive og refleksive prosessar mellom aktørane i skolen, må vi søke innsyn i menneskelege handlingar, motiv og oppfatningar gjennom forståande kvalitative tilnærmingar.

Det er også ei fagleg utfordring å drøfte organisasjonslæring i forhold til skolar og kommunar. Nasjonale styringsdokument nyttar omgrepet «lærande organisasjonar», men det blir i liten grad utdjupa korleis ein forstår læring i kollektive samanhengar, eller korleis ein forstår skolar og kommunar som organisasjonar. Lærande organisasjonar blir meir haldne fram som eit retorisk ideal enn som eit fagleg klårgjort omgrep (Ligaarden 2007). Innanfor faglitteratur om organisasjonslæring finn vi også eit spenn av tilnærmingar – både behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt orienterte. Tidlege bidrag ser organisasjonslæring primært som ein erfaringsbasert prosess der lineær rasjonalitet og spørsmål om tilpassing av organisasjonsstruktur står sentralt (Cyert og March 1963). Slike forholdsvis instrumentelle tilnærmingar til organisasjonslæringa blir etter kvart utfordra av synsmåtar som vektlegg kollegial refleksjon, intuisjon og kreativitet som viktige sider ved læring i organisasjonar (March og Olsen 1976; Argyris og Schön 1978). Nyare bidrag legg meir vekt på systemiske samanhengar i organisasjonslæringa, og ein ser mellom anna mobilisering av taus kunnskap som eit viktig potensial for ei produktiv kunnskapsutvikling.[4]

1.2 Forholdet mellom skole- og kommunenivået

Eit sentralt spørsmål i boka er om kommunane og fylkeskommunane reelt har fått utvida handlingsrom slik nasjonale utdanningspolitiske dokument gir ut-

3 Tiller 1990b; O`Day 2002; Haug og Monsen 2002; Livingston og Kirkland 2003; Fevolden og Lillejord 2005; Hopmann 2007; Dahler-Larsen 2008.

4 Nonaka og Takeuchi 1995; Qvortrup 2000, 2001, 2002; Senge 2004, 2006; Filstad 2010.

trykk for. Og gir auka vektlegging av kvalitetsvurdering ein sterkare samhandlingsdynamikk mellom skolane og kommunale/fylkeskommunale nivå? Skoleeigar kan i kvalitetsarbeidet lukkast i å utvikle produktive samhandlingsformer mellom elevar, foreldre, profesjonsgrupper, leiarar på skolenivå, faglege leiararar og politikarar på kommune-/fylkeskommunenivå. Men kvalitetsarbeidet kan også bli handtert slik at dei ulike nivåa i organisasjonen taper utviklingskraft. Desse ulike utfalla av kvalitetsstyringslogikken kan illustrerast som i figur 1.2:



Figur 1.2 Frå hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt kvalitetsarbeid

Tradisjonell regelstyring er hierarkisk innretta med klåre skilje og samanhengar mellom dei ulike nivåa. Styringslinene er tydelege, men den hierarkiske styringsmodellen gir avgrensa handlingsrom for eit dynamisk lokalt kvalitetsarbeid. Accountability-logikken gir større lokalt ansvar – eit ansvar som synest å kunne karakteriserast gjennom to ytterpunkt: I ein kontraproduktiv utviklingskultur resulterer større lokalt ansvar i tiltakande spenningar som gir auka avstand mellom nivåa. Avstanden kan karakteriserast som eit kontraproduktivt vakuum meir enn som eit meiningsfullt handlingsrom, noko som svekker utviklingskrafta i dei ulike organisasjonsledda. Ein produktiv utviklingskultur stimulerer samhandlingsdynamikken mellom politikk, administrasjon, profesjon, elevar og foreldre. Det blir etablert fungerande møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa, der alle aktørane inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i kvalitetsarbeidet. Kapitla 4, 5 og 6 tar opp spørsmål om korleis kvalitetsstyringslogikken kan gi både eit snevrare *og* eit vidare kommunalt handlingsrom.

Kvalitetsdebatten i skolen er også knytt til spørsmål om desentralisering innanfor den offentlege styringslogikken. Idear om desentralisering kan fram-

stå på ulike måtar og dermed opne for fleire typar transformasjonar av maktutøving mellom politiske, administrative og faglege nivå. Visse former for desentralisering kan utløyse nye former for sentralisering både på skolenivå, kommunenivå og statleg nivå. Biletet blir endå meir komplekst gjennom at desentralisering, intendert eller uintendert, kan opne for både sterkare private og overnasjonale initiativ inn mot skolen.[5]

Omgrepet *skoleeigar* gir uttrykk for auka kommunalt og fylkeskommunalt ansvar for skolen og har i stigande grad blitt vektlagt i utdanningspolitiske styringsdokument i Noreg.[6] Skoleeigaromgrepet omfattar også private organisasjonar og verksemder som gir tilbod innanfor den 13-årige grunnopplæringa, men framstillinga i denne boka blir avgrensa til primærkommunar og fylkeskommunar – heretter kalla kommunar, ettersom kommunelova av 1992 omfattar begge nivåa.

Det går ei lokalorientert line frå medbestemmingsavtalen for skoleverket av 1984, nytt statleg inntektssystem for kommunane og lova om frikommuneforsøk i 1986, ny kommunelov i 1992, Kvalitetsutvalet sine innstillingar (NOU 2002:10; NOU 2003:16), overføring av forhandlingsansvaret for lærarar frå staten til kommunane i 2003, ny paragraf om kommunalt ansvarsomfang (§ 13-10) i opplæringslova i 2003 og til Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) som dannar grunnlaget for skolereforma *Kunnskapsløftet* (KL-2006). Det blir likevel i Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* reist spørsmål om ein har optimal balanse mellom statleg og lokal styring av skolen. Meldinga peika på stor variasjon i kommunane sitt arbeid med vurdering av kvalitet og bruken av den informasjonen kvalitetsvurdering gir. Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon, Mestring, Muligheter* utfordrar på nytt kommunane sitt skoleeigaransvar ved å legge opp til ei omfattande skolebasert profesjonsutvikling i klasseleiing og grunnleggande ferdigheiter, samtidig som det blir lagt opp til større kommunal fridom i fag- og timefordelingsplanane som skolane arbeider etter.

5 Weiler 1989; Karlsen 1993, 2002; Christensen 2006; Hopmann 2007.

6 Jøsendal og Langfjæran (2010) påviser at talet på dokument på Kunnskapsdepartementet si webside med ordet «skoleeigar» har ekspandert frå 2–6 pr. år i perioden 1995–2000 til 22–39 pr. år i perioden 2002–2008.

1.3 Spenningsforhold i arbeidet med kvalitetsvurdering

Boka legg vekt på å drøfte spenningar som synest vesentlege både i faglege debattar og i praktisk arbeid med kvalitetsvurdering. Dei teoretiske tilnærmingane til *organisasjon, læring, kvalitet og evaluering* i dei innleiande kapitla dannar utgangspunkt når det i den andre delen av boka blir drøfta spenningar som:

Informasjon vs. kunnskap

Nasjonal, kommunal og skolebasert vurdering tilfører skole- og kommunenivået forholdsvis store mengder informasjon. Men det er eit vesentleg poeng at informasjon i seg sjølv ikkje utan vidare resulterer i ny forståing og aktivt utviklingsarbeid. Først gjennom kollektiv bearbeiding blir data gjort til kunnskap som er relevant for dei utfordringane skolane står overfor. Dette blir m.a. tydeleggjort gjennom Qvortrup (2001) si tilnærming til *læring på ulike nivå* og Wells (2007) si framstilling av ulike fasar i *læringssyklusen* i organisasjonar i kapittel 3. Det kan sjå ut til at skolar og kommunar med tradisjon for skolebasert vurdering har størst evne til å gjere seg nytte av nasjonale prøver og andre former for ekstern vurdering. Gjennom å trekke tilsette, elevar, foreldre og lokalmiljø med i ulike former for vurderingsarbeid evnar ein å ta det komplekse spranget frå informasjon til kunnskapsutvikling som reelt bidrar til å utvide innsyn og repertoar i undervisings- og læringsarbeidet.

Forvaltningslogikk vs. kvalitetslogikk

Leiing av kunnskapsutviklande prosessar synest å krevje bevisste former for førebuing, gjennomføring og oppfølging som skil seg frå tradisjonelt forvaltningsarbeid. Leiarane si hovudoppgåve i kvalitetsarbeid blir ikkje primært å kome med saksopplysningar og framlegg til vedtak, men å utforme faglege problemstillingar og gjennomtenkte prosessteg som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og felles ansvar. I kapittel 2 blir dette m.a. tatt opp gjennom omgrepa *kommunikativ planlegging, medverknadsbasert organisasjonslæring* og *kommunikativ leiing*. Forvaltningstankegangen bygger primært på ein øko-

nomisk og juridisk rasjonalitet, medan t.d. Demming (1982b) og Senge (2006) legg vekt på at kvalitetstankegangen først og fremst må ta utgangspunkt i forståing av korleis individuell og kollektiv læring fungerer.

Medbestemming vs. medskaping

Dei empiriske undersøkingane som ligg til grunn for denne boka, viser at det er lite tradisjon for møteformer innretta mot kunnskapsutvikling mellom dei tilsette i skolen. Møteformene ber meir preg av ein rasjonalitet nær opp til den medbestemmingsretten arbeidstakarforeiningane og politikarar har. Dermed blir det på mange arbeidsplassar lite skilje mellom faglege personalmøte og møte der ulike partar kjem saman for å vareta sine rettar og særinteresser. Samtidig viser materialet at dei skolane og kommunane som har stor nytte av kvalitetsarbeid, nett har utvikla møteformer og møtearenaer der ei meir fagleg ansvarleg medskaping skaper former for dobbeltkretslæring og deuterolæring, som Argyris og Schön (1996) ser som føresetnad i ein lærande organisasjon (sjå kap. 3).

Kvalifikasjon vs. profesjon

Det aktive medskapings- og kunnskapsutviklingsperspektivet kjem til uttrykk gjennom Bukve (2007) og Krejsler (2006) sine resonnement om profesjonsdiskursar (kap. 2) og gjennom Qvortrup (2001) og Boreham (2006) sine skilje mellom kvalifikasjon og kompetanse (kap. 3). Kvalifikasjonsomgrepet er primært knytt til formaliserte utdanningskrav for å kome inn i eit yrke, medan profesjonsomgrepet er knytt til yrkesgrupper der fagleg samarbeid og vidare kunnskapsutvikling finn stad gjennom heile yrkesløpet. Slike profesjonskrav er tydelege innanfor yrke som t.d. lege og advokat, medan det ikkje utan vidare er klårt at læraryrket har eit slikt tydeleg profesjonspreg. Skoleleiarar og lærargrupper som evnar spranget frå informasjon til kunnskap i kvalitetsarbeidet, frå forvaltningslogikk til kvalitetslogikk og frå medbestemming til medskaping, synest å ligge nærast opp til faglege forståingar av omgrepet profesjonsutvikling (jf. Eriksen 1999 i kap. 2).

Delegasjon vs. distribusjon

Omgrepet *delegasjon* knyter seg til ei lineær organisasjons- og leiingsforståing der det blir lagt opp til arbeidsdeling. Når det gjeld dagleg drift og forvaltning av skolar, er delegasjon ofte effektivt. Men i arbeidet med å *utvikle* skolar synest meir komplekse og sirkulære organisasjonslæringsprosessar nødvendige for å nå gode resultat. Då er leiarprinsipp knytte til *distribusjon* viktige. Medan delegasjon omhandlar fordeling av oppgåver *nedover* i organisasjonen, er distribuert leiing eit spørsmål om å generere medansvar og skaparkraft *oppover* i organisasjonen. Dette krev kollegiale arbeids- og møteformer der den enkelte tilsette tar aktivt ansvar for førebuing, gjennomføring og oppfølging av kvalitetsvurdering og -utvikling på alle nivå i skolen (jf. Senge 2006 i kap. 3).

Kvalitetssystem vs. kvalitetsarbeid

Omgrepet kvalitets*system* heng i vesentleg grad saman med instrumentelle sider ved accountability-logikken og styringsidear som blir omtalte som New Public Management (Øgård 2005). Oppfølging av lovreglar, rutinar og rapporteringssystem står då sentralt saman med system for kontrollar som skal avdekke avvik (jf. kap. 2). Gjennom drøftingane i andre del av boka kjem det fram at omgrepet kvalitets*arbeid* synest meir avgjerande for om mål- og resultatstyring skal føre til kvalitets*utvikling*. I den siste delen av boka blir det utvikla modellar og omgrep for å tydeleggjere viktige sider ved kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. Det blir løfta fram tankar om kor vidt det statlege styringsnivået bør justere sitt tilsynsarbeid for å følgje opp arbeidsprosessane i kommunane sitt kvalitetsarbeid framfor noverande kontroll av meir lineære systemelement.

Usystematisk vs. systematisk vs. systemisk

I kapittel 6 i boka blir merksemda retta mot forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid. Dette kan illustrerast som i figur 1.3:

Usystematisk kvalitetsvurderingsarbeid inneber at enkelte vurderingstiltak blir gjennomførte utan at dei inngår i ein heilskapleg plan som er avtalt mellom skole- og kommunenivået. Nasjonale prøver, elevundersøkingar og enkelte