

Bratteng, S. (2026). Kvalitetsutvikling i en liten fådelt skole. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 323–346). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840513>

13

Kvalitetsutvikling i en liten fådelt skole

Sylvi Bratteng

Sammendrag: Studien undersøker hvordan en liten fådelte 1–10-skole kan utnytte eget handlingsrom for å styrke kvalitetsutviklingen. Gjennom et treårig utviklingsarbeid i Utdanningsdirektoratets oppfølgingsordning fikk lærere og ledelse støtte til å arbeide systematisk med organisatoriske og pedagogiske endringer.

Det teoretiske rammeverket bygger på Senges (2004) teori om lærende organisasjoner og Bergs (2004) teori om skolekultur. Kvalitetsbegrepet drøftes med utgangspunkt i struktur-, prosess- og resultat kvalitet (NOU 2003:16).

Studien bygger på aksjonsforskning, der intervju med rektor og to teamledere, kombinert med dokumentanalyse, utgjør grunnlaget for empirien.

Funnene viser at følgende faktorer kan fremme utviklingsarbeid ved skolen: *faglig forankring, tidsressurs, nivågjennomgripende ledelse, positiv holdning, intern organisering* og at *skolestørrelse* i dette tilfellet kan være en faktor.

Et sentralt funn er at skolekulturen endret seg i retning av større åpenhet for utvikling, refleksjon og samarbeid. Opplevelsen av medvirkning og muligheten til å påvirke skoleutviklingen fremmet både motivasjon og profesjonell mestring. Prosjektet viser at små skoler kan utvikle god kvalitet dersom visse faktorer er til stede.

Nøkkelord: Handlingsrom, profesjonelt læringsfellesskap, medvirkning, skolekultur og holdninger

Abstract: The study examines how a small, few-member 1–10 school can utilize its own room for manoeuvre to strengthen quality development. Through a three-year development work in the Directorate of Education's follow-up scheme, teachers and management received support to work systematically with organizational and pedagogical changes.

The theoretical framework is based on Senge's (2004) theory of learning organizations and Berg's (2000) theory of school culture. The concept of quality is discussed based on structural, process and outcome quality (NOU 2003:16).

The study is based on action research, where interviews with the principal and two team leaders, combined with document analysis, form the basis for empirical data.

The findings from the study show that the following factors can promote development work at the school: *Academic anchoring, time resources, level-wide leadership, positive attitude, internal organization* and in this case, *school size may* be a factor.

A key finding is that the school culture changed towards greater openness to development, reflection and collaboration. The experience of participation and the opportunity to influence school development promoted both motivation and professional mastery. The project shows that small schools can develop good quality if certain factors are present.

Keywords: Space for action, professional learning community, participation, school culture and attitudes

Innledning

Bakgrunn for studiet

Kapitlet beskriver en studie av organisatorisk og pedagogisk kvalitetsutvikling ved en fådelt 1–10 skole. Bakgrunnen for dette treårige utviklingsarbeidet var kommunens deltakelse i Utdanningsdirektoratets oppfølgingsordning, forankret i Meldt. St. 21 (2016–2017, s. 93–96). Ordningen innebærer at kommunene får ekstra ressurser for å jobbe med utvikling av kvalitet tilpasset lokale behov.

Kvalitetsutvikling ved små skoler er et aktuelt tema fordi det angår mange lærere, elever og foreldre. Om lag 30% av skolene i Norge har 100 elever eller færre, og disse er definert som små skoler. Til sammen har disse skolene 65000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2024). Elever i private skoler utgjør en stor andel av denne elevgruppa¹.

På tross av en omfattende sentralisering av skolene er det mye som tyder på at de små skolene vil eksistere i lang tid fremover. Flere kommuner velger å opprettholde sine skoler, til tross for lave elevtall. I noen tilfeller er årsaken et politisk valg, motivert av ønske om å bevare og også øke bosetting i distriktet. I andre tilfeller kan det være at geografien gjør dagpendling umulig, som for eksempel i noen øykommuner. I tillegg viser erfaringer at når kommunen legger ned den offentlige skolen, opprettes private skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022 i Ekren, et al., 2024, s. 13).

Tidligere forskning

Diskursen om faglig kvalitet i små skoler kontra store skoler har pågått lenge og er fortsatt dagsaktuell, spesielt i forbindelse med lokale kamper mot sentralisering av skolen. Kommunepolitikere, skoleforskere og samfunnsdebattanter har drøftet fordeler og ulemper ved store og små skoler uten at noen har funnet fasit eller konkludert.

Seniorforsker Karl Jan Solstad ved Nordlandsforskning uttalte til Utdanningsnytt at det skapes et bilde av at kun store enheter er robuste og

1 277 private grunnskoler i Norge skoleåret 2024–25. Elevgruppa utgjør om lag 5% av elevene i grunnskolen.

kan sørge for kvalitet, selv om det ikke finnes god dokumentasjon på at så er tilfelle (Solstad i Utdanningsnytt, publisert 16.11.2015, s. 1). Rapporten *Skolestørrelser og sammenhenger med elevenes trivsel og læring* (Nordahl, 2022) er en kunnskapsoppsummering om sammenhengen mellom skolestørrelse og elevenes trivsel og læring i skolen. Konklusjonen her er at: «variasjoner mellom skoler i liten grad kan forklares av skolestørrelsen alene når det er kontrollert for andre bakgrunnsvariabler og pedagogiske variabelers betydning for elevenes læring (Nordahl, 2022, s. 4). Konklusjonen støttes av Bjørnsrud (2012, s. 1), som i sin studie finner at dersom lærerne har høy kompetanse, er det ingenting som tyder på forskjeller i tilbudet til elevene i små og store skoler.

Lund og Karlberg-Granlund (2023, s. 181) har satt *landlige utdanningsmiljøer* på dagsorden og referer til den «nordiske utdanningsmodellen», som er basert på like muligheter til utdanning. Studiet deres handler om profesjonell læring i små bygdeskoler i Norden.² (Lund & Karlberg-Granlund, 2023, s. 182). De peker på behovet for flere kvalitative studier som kan identifisere kjennetegn ved de små skolene, ettersom disse ofte blir neglisjert i ulike nordiske studier (Lund & Karlberg-Granlund, 2023, s. 185). Forskere ved universitetet i New Hampshire har gjort samlet analyse av 59 artikler som handler om lærerutdanning på landsbygden i USA fra 2007 til 2017. Studiet viser at det er relativt lite kunnskap om tiltak for å forberede lærere på undervisning på landsbygden (Azono & Stewart, 2016, s. 108, referert i Reagn et al., 2019, 84).

Lærerutdanningen i dag er innrettet mot undervisning i aldershomogene elevgrupper. Lærere kan derfor oppleve pedagogiske utfordringer i en fådelt skole, der elever fra flere årstrinn er i samme gruppe. Forskjeller i elevens faglige nivå krever en annen metodikk, med mulighet for større grad av individuell tilpasning til hver enkelt elev (Berg-Olsen, 2009). I de små skolene er det i tillegg få lærere, og som regel må de undervise i elevgrupper på både små-, mellom- og ungdomstrinnet. Lærere kan da bli utfordret på å undervise i fag som de ikke har formalkompetanse i.

Et felles behov for skolene i distriktene er videreutvikling av kunnskap og kompetanse som er tilpasset deres særegenheter, som tett integrering med lokalsamfunn og aldersblandede elevgrupper. Skoleforskere som har vært opptatte av fådeltskolen, etterlyste allerede i 2002 mer kunnskap om

2 Norden omfatter her Norge, Sverige, Finland, Island og Danmark.

profesjonsutvikling i forhold til pedagogisk arbeid i små og fådelte skoler (Rønning et al., 2006 s. 48). Undervisning i aldersblanda grupper tilsier at differensiering blir en naturlig del av læringsarbeidet i elevgruppen. Elevene lærer å ta del i et fellesskap der de utvikler relasjoner til ulike barn uavhengig av alder, kjønn, kompetanse og personlige interesser (Berg-Olsen, 2009). De pedagogiske fortrinnene i de små skolene har vært lite fulgt opp i senere års skoledebatter. I en kronikk omtaler Dons (2024) resultater av studier som tyder på at læringsarbeid i aldersblanda grupper kan ha klare pedagogiske fordeler, men mye tyder på at potensialet i dette ikke utnyttes godt nok på fådelte skoler i dag.

Formål med studiet og problemstilling

Formålet med dette studiet er å bidra til økt kunnskap om ulike faktorer og mulige tiltak som kan fremme utviklingsarbeid i en liten skole når handlingsrommet tas i bruk. Studiet er gjennomført ved en fådelt 1–10 skole som ble med i oppfølgingsordningen høsten 2022.

Problemstillingen er: *Hvordan kan handlingsrommet i en fådelt 1–10 skole utnyttes for å fremme kvalitetsutvikling?*

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan sikre kollegiets eierskap til utviklingsarbeidet?*
2. *Hvordan kan kollegiet ved skolen ivareta videre utvikling etter prosjektet er avsluttet?*

Svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil kunne identifisere organisatoriske og pedagogiske tiltak som kan realiseres innenfor skolens handlingsrom. Det teoretiske rammeverket er Senges (2004) teori om lærende organisasjoner og Bergs (2000) teori om skolekultur og handlingsrom. Kvalitetsbegrepet er teoretisk forankret i NOU 2003:16 og omfatter tre områder: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Framdriften i arbeidet fulgte fasene i Problem- Solving -modellen (Skogen, 2004). Fasene i denne modellen samsvarer med syklusen i aksjonsforskningen. Metodekapitlet redegjør for aksjonsforskning, gjennomført som et forskende partnerskap, som innebærer tett samarbeid mellom forsker og deltakere i prosjektet. Studiet har en fenomenologisk tilnærming, der målet er å få innsikt i hvordan sko-

lens lærere opplevde og forsto gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Det empiriske grunnlaget er tre intervjuer samt skriftlig dokumentasjon fra gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Funn og drøfting presenteres i samme avsnitt. Kapitlet av slutes med en oppsummering og konklusjon i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Teoretisk rammeverk

Teorigrunnlaget presenterer elementer fra Senges (2004) teori om lærende organisasjon og fra Bergs (2000) teori om skolekultur og skolens handlingsrom. Kvalitetsutvikling er skolens mål for utviklingsarbeidet og et sentralt begrep i problemstillingen. Kvalitetsbegrepets tre områder; struktur-, prosess- og resultat kvalitet, er hentet fra NOU 2003:16 (s. 64–65) og presenteres i et eget avsnitt. Fremdriften i utviklingsarbeidet følger fasene i *Problem-Solving-modellen* (Skogen, 2004, s. 54), beskrevet i siste avsnitt i teoridelen.

Ifølge Irgens (2011) forsterkes kompleksiteten i skolen gjennom samfunnets økende krav til skolen og nærgående og avslørende målinger av elevenes læringsresultater. «En konsekvens er at det blir stadig vanskeligere for lærere og ledere å mestre oppgaven alene» (Irgens, 2011, s. 15). For å møte en stadig mer komplisert hverdag i skolen skal lærere utvikle et profesjonsfelleskap der de samarbeider om å løse ulike utfordringer. Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) forskriftsfester at alle i skolen skal delta i å utvikle gode organisatoriske strukturer som fremmer en delings- og læringskultur. I skolepolitisk styringsdokument beskrives kontinuerlig kompetanseutvikling som en forutsetning for en inkluderende skole som ivaretar mangfoldet (Meld. St. 18 (2010–2011) s. 42).

Lærende organisasjon

En organisasjon som har gode systemer for å utvikle eget profesjonsfelleskap, kan beskrives som en lærende organisasjon. Mer presist kan en lærende organisasjon defineres som; «Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspan-

sive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 2004, s. 9). Komponentene i dette innovasjonsarbeidet kalles disipliner. «En disiplin er et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter» (Senge, 2004, s. 11). Disiplinene betegnes som *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring* og *systemtenking*. Trening og utvikling av disiplinene er vesentlig for en organisasjon som vil utvikle systemer for kontinuerlig læring.

Ifølge Senges teori vil opplevelsen av personlig mestring ha betydning for utvikling av egen kompetanse. Å ha reell innflytelse på egen arbeidssituasjon bidrar til opplevelse av personlig mestring. Ideen om personlig mestring baserer seg på et humanistisk perspektiv, der mennesket stadig søker å oppnå personlige og sosiale mål, og der vi i utgangspunktet er interesserte i nye ideer og utvikling. Den individuelle læringen handler ikke om å tilegne seg mer informasjon, men om stadig å bli bedre til å skape ønskede resultater. Forskjellen mellom visjon (ønsket resultat) og realitet kaller Senge for *gap*, som kan være en kilde til energi og kreativ spenning (Senge, 2004, s. 155).

Mentale modeller handler om vårt menneskesyn og vår forståelse av verden, og blir derfor styrende for våre handlinger. I skolen kan dette relateres til en lærers holdninger og praksisteori. Ifølge Senge (2004, s. 181,182) kan forestillinger om verden og tingenes tilstand hindre utvikling. Dette tilsier at det motsatte også vil være tilfelle: Våre forestillinger kan bidra til å fremme utvikling. I et utviklingsarbeid vil det derfor være vesentlig å være bevisst disse mekanismene.

Senge (2024, s. 186–190) referer til Argyris (1975) som i sitt arbeid med mentale modeller og organisasjonslæring har utviklet en *handlingsvitenskap*. I hovedsak dreier dette seg om å styre mentale modeller på personlig og mellommenneskelig nivå. Handlingsvitenskapen legger vekt på refleksjons- og granskingsferdighet. Refleksjon handler om å bevisst styre egne tankeprosesser i møte med virkeligheten. Refleksjonsferdigheten kan utvikles gjennom dialog, der tanker og oppfatninger kan deles med kollegaer. Gruppelæring eller samarbeid i team kan gi rom for en slik dialog, der en deler tanker og erfaringer for sammen å finne gode løsninger. Ifølge Senge (2004, s. 241) «er det et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon at man mestrer gruppelæring».

Visjon representerer overordnet mål, og skal fungere som retningsviser slik at utviklingsarbeidet holder stø kurs og får støtte i en langsiktig innsats.

I motsetning til visjoner som er utarbeidet av leder, skal organisasjonens felles visjon være som et hologram, satt sammen av alle aktørenes personlige visjoner (Senge, 2004, s. 217–218). Kollegiet skal være omforent om målsettingen for utvikling og endring, slik at en kan arbeide i samme retning.

Systemtenking beskrives av Senge som den femte disiplinen, der de fire andre disiplinene går sammen til en enhet av teori og praksis. Ivaretagelsen av organisasjonens virksomhet som et overordnet system er ledergruppens hovedoppgave (Senge, 2004, s. 269). For skolens utviklingsarbeid innebærer dette at ledergruppen har en grunnleggende forståelse av at ting henger sammen.

Skolekultur

Skoler er forskjellige, og lærere ved samme skole er forskjellige. Ved oppstart og gjennomføring av utviklingsarbeid vil det være ulike holdninger og forutsetninger hos ansatte i ulike skoler, men også internt på hver enkelt skole. Ifølge Berg (2000, s. 26) forklares dette med begrepet *skolekultur*, et abstrakt fenomen som på et uformelt plan legger vesentlige premisser for virksomheten ved skolen. Internt på skolen kan det eksistere flere kulturer, men det vil ofte være *en* kultur som er dominerende. «De som representerer den dominerende kulturen har ofte funksjoner som uformelle ledere og er dermed skolen reelle makthavere» (Berg, 2000, s. 27). Kjennskap til skolens kultur og de uformelle lederne er derfor en viktig forutsetning for å bidra til skolens utvikling. Dette innebærer kunnskap om lærernes holdninger og forutsetninger i forhold til skolens daglige virksomhet og til utviklingsarbeid. Begrepet *aktørberedskap* omfatter kunnskap, ferdigheter og holdninger hos aktørene som skal involveres i utviklingsarbeid (Berg, 2000, s. 105). Ifølge Berg kan *aktørberedskapen* representere skolens evne til å fungere som en lærende organisasjon.

Dagens lovverk regulerer de ytre grensene for skolens virksomhet, mens skolekultur forholder seg til virksomhetens egne grenser, den indre grensen. Ifølge Berg (2000, s. 27) oppstår det et frirom, eller *handlingsrom*, mellom de ytre og de indre grensene. Evne til selvfornyelse innebærer en vurdering av hvordan skolens handlingsrom kan utnyttes. Hvorvidt en skole utnytter handlingsrommet fullt ut, beror på både *skolekulturen* og *aktørberedskapen*.

Kvalitetsutvikling i skolen

NOU 2003:16 inneholder en vurdering av ulike sider ved skolens virksomhet, samt en redegjørelse for hvordan skolene kan ivareta kvalitetsutvikling. Utvalget beskriver tre kvalitetsområder som til sammen representerer en helhetlig tilnærming til kvalitet i opplæringen og til læringsmiljø generelt (NOU 2003:16, s. 64, 65). Resultatkvalitet er en overordnet del, men struktur- og prosesskvalitet er viktige forutsetninger.

Strukturkvalitet handler om ulike faktorer ved skolens virksomhet som er av betydning for læringsmiljøet. Konkret kan dette være regelverk og planverk som danner grunnlag for skolens organisering, samt system og rutiner knyttet til drift og organisering av skolehverdagen. Strukturkvalitet omfatter også tre nivåer: loven, skoleeier og skoleleder (NOU 2003:16, s. 64). Det kan videre dreie seg om fysiske omgivelser ved skolen, samt lærerens og elevenes kompetanse på ulike områder. Videre kan det handle om tilrettelegging for kompetanseutvikling, kollegial og administrativ støtte og veiledning. I hvilken grad lærerne opplever strukturene som funksjonelle i forhold til egne arbeidsoppgaver, vil kunne si noe om skolens strukturkvalitet.

Prosesskvalitet handler om de indre og relasjonelle kvalitetene i skolen, som læringsmiljø og elevenes læringsprosess. Dette kan dreie seg om utvikling av metoder for tilpasset opplæring for elever på ulike nivåer og med ulike utfordringer i forhold til læring. Prosesskvalitet omfatter også arbeid med elevmedvirkning, skole- hjem -samarbeid samt kollegialt samarbeid, som bidrar til utvikling av profesjonsfelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultatkvalitet handler om graden av måloppnåelse i forhold til elevenes helhetlige læringsutbytte. På samme måte som lærerne har en opplevelse av strukturkvalitet, kan deres opplevelse av egne og elevenes læringsprosesser si noe om prosesskvaliteten i egen organisasjon. Resultatkvalitet vil kunne dokumenteres gjennom målbare resultat på faglige kartlegginger og elevundersøkelser. Samlet sett vil dokumenterte resultat og lærernes opplevelse av struktur- og prosesskvalitet gi et bilde av kvaliteten ved skolen.

Problemløsningsmodell (P-S-modellen)

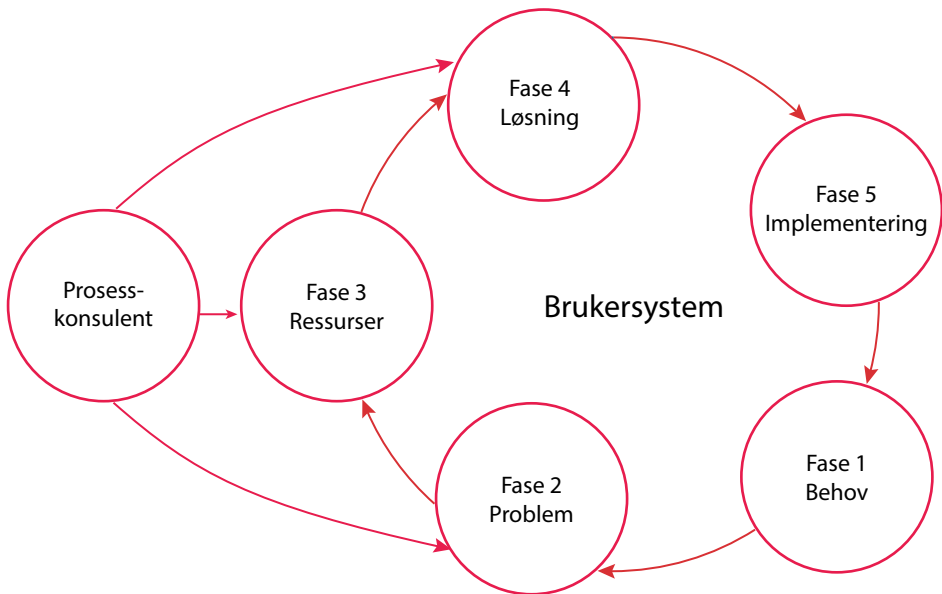
Problem-Solving- modellen, også kalt P-S-modellen, er hentet fra Skogen (2004). Modellen har som utgangspunkt at endring og utvikling er basert på at de involverte opplever behov for endring. Modellen er svært anvendelig

i et forskende partnerskap fordi de ulike fasene kan relateres til aksjonsforskningscyklusen. Utviklingsprosessen består av seks ulike faser, med glidende overganger. De første to fasene innebærer et *følt behov for endring* og *problemdefinisjon*. Fase tre i P-S-modellen tar utgangspunkt i *problemdefinisjon* og undersøker og kartlegger *ressurser* og muligheter i skolens handlingsrom. Fase fire består av valgte *løsninger*, som *implementeres* i fase fem. Sjettede fase er *evaluering*, som danner grunnlag for justering før en ny sirkulær prosess starter på ny runde i fase en. Den utvidede problemløsningsmodellen viser også en ekstra sirkel der en veileder eller prosesskonsulent kan bidra (Figur 13.1).

Prosesskonsulet

Figur 13.1

Utvidet problemløsningsmodell (Skogen, 2004, s. 55).



Metode

Målet for studiet var å lære mer om hvordan lærerne i en liten skole kan iverksette eget utviklingsarbeid, og om forutsetningene for ønsket måloppnåelse. Valget av metode var kvalitativ forskning, som kan defineres som en undersøkelse av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 35). En fenomenologisk tilnærming innebærer interesse for hvordan mennesket opplever sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 33).

Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og forskerdeltaker (Cuba & Lincoln, 1988 i Postholm, 2010, s. 22). Som veileder og deltaker i utviklingsarbeidet var det naturlig å velge aksjonsforskning i dette studiet. Aksjonsforskning uttrykker eksplisitte mål og virkemidler for å få til endringer (Tiller, 1999, s. 40). Første trinn består av en situasjonsanalyse som danner grunnlag for iverksetting av en aksjon, som blir studert gjennom innsamling av empiri (Bjørnsrud, 2005, s. 37).

I skolen kan aksjonsforskning handle om å delta i forskende fellesskap med de som daglig tilhører fellesskapet (Bjørnsrud, 2005, s. 34). En kobling mellom aksjonsforskning og aksjonslæring kan beskrives som et forskende partnerskap. Lærernes bidrag i dette arbeidet er karakterisert som aksjonslæring, som kan defineres som; «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 1999, s. 47). Vesentlig i samarbeidet er at de ansatte på skolen eier sin egen utviklingsprosess, og etter hvert selv tar ansvar for eget utviklingsarbeid. På samme måte som målet for frigjørende aksjonsforskning er at læring- og utviklingsprosesser skal ende med at forskeren avslutter og overlater videre lærings- og utviklingsprosess til praktikerne (Carr & Kemmis, 1986, sitert i Bakken & Dalland, 2021, s. 216–217).

Kontekst og utvalg

Tilbud om deltakelse i oppfølgingsordningen var begrunnet med grunnskolens poengskåre på nasjonale prøver i lesing og regning samt data fra elevundersøkelsen. Deltakelse i det treårige prosjektet omfattet ekstern veiledning og administrativ støtte (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 93–96). Arbeidet i første prosjektår bestod av en forfase med planlegging og gjennomføring av planene de to påfølgende skoleårene. Studiet ved Havblikk skole er gjennomført i forfasen for prosjektet og ett og et halvt år i gjennomføringsfasen. Deltakere i samarbeidet var 12 lærere og en rektor ved en skole med 59 elever fordelt

i tre elevgrupper, småskole, mellom- og ungdomstrinn. De valgte intervjupersonene var rektor (R), som leder av utviklingsarbeidet, og to teamledere som hadde ansvar for henholdsvis ungdomstrinnet (T1) og barnetrinnet (T2). Intervjuene var gjennomført på Teams midtveis i tredje prosjektår.

Datainnsamling

Empirien er analyse og kategorisering av intervjupersonenes erfaringer og oppfatninger, sammenstilt med innholdet i skriftlige dokumenter.

Intervjuene ble gjennomført i en samtalepreget form som åpnet for å bringe inn nye momenter som kunne ha betydning for undersøkelsen. En slik semistrukturert form gir en fleksibilitet der intervjupersonene kan reflektere fritt (Krumsvik, 2014, s. 125). Denne formen åpner for en fenomenologisk tilnærming, som vil kunne bidra til en dypere forståelse av intervjupersonenes oppfatninger og handlinger (Postholm, 2010, s. 43). Skriftlige kilder som opplevdes relevante for forskningen, utgjorde tilleggsdata i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Møtoreferat fra fellesmøter med lærerne, fra ledermøter med skoleleder og skolesjef, samt egne notater og skolens utviklingsplaner ga et bilde av utfordringer og fremdrift i utviklingsarbeidet.

Analyse

Analysen er en kategorisering av funn knyttet til de tre ulike fasene i innovasjonsmodellen relatert til de tre kvalitetsområdene. Ved gjennomlesning av intervjuene og relevante dokumenter fra utviklingsarbeidet var det enkelte faktorer i strukturendringene og utviklingsprosessen som syntes vesentlige for fremdriften.

Funn og drøfting

I dette avsnittet presenteres data fra studier av skolens arbeid med kvalitetsutvikling. Funn fra forfasen omfatter arbeidet i P-S-modellens (Skogen, 2004) fire første faser, mens de to siste fasene i modellen relateres til arbeidet i prosjektets gjennomføringsfase. Arbeid i alle fasene knyttes til de tre områdene

for kvalitetsutvikling (NOU 2023:16, s. 64–67). Avsnittet avsluttes med en drøfting av disiplinen etter Senges teori (2004) om lærende organisasjoner.

Forfasen

Vurdering av *behov for endring*, knyttet til fase 1, ble drøftet i første plenums- møte på skolen høsten 2022. Skoleeier hadde allerede bestemt at kommunen skulle delta i Oppfølgingsordningen. Møtet var derfor å betrakte som en orientering til lærerne. Referat fra møtet gjenspeiler en avventende holdning hos lærerne. Flere lærere uttrykte skepsis til ordningen og var usikre på hva prosjektet egentlig ville bety for deres arbeidssituasjon. De følte at «ting ble bestemt over hodet på dem». Noen uttalte seg positivt og sa seg enige i at skolens poengskåre viste behov for forbedringer. Til tross for ulike reaksjo- ner hos lærerne stilte alle seg villige til å gjennomføre en behovskartlegging.

I løpet av fase to, *problemdefinisjon*, ble det utarbeidet konkrete forslag til endring i organisering og faglig innhold i læringsarbeidet. Fase tre og fire i P-S-modellen ble gjennomarbeidet samtidig, ettersom flere *løsningsforslag* ble vurdert opp mot *ressursbehov* og muligheter i skolens *handlingsrom* (Berg, 2000). Matriser etter kartlegging og møtereferat fra arbeid i forprosjektet viste at kollegiet hadde kommet frem til enighet om videre utviklingsarbeid. Plan for fremdrift i arbeidet ble koblet til teori for organisasjonsutvikling.

Prosjektplanen for Havblikk skole omfattet endringer knyttet til kvalitets- områdene *struktur*, *prosess* og *resultat* (NOU 2003:16, s. 64–67). Overordnet mål for prosjektet var å forbedre elevenes læringsresultater. Veien mot *resultat- kvalitet* var å forbedre skolens organisatoriske og faglige virksomhet.

Tiltak innenfor *strukturkvalitet* var omfattende. Det skulle opprettes en intern ledergruppe og to nye lærerteam, samt etableres rutiner for tverrfag- lige møter med skolens eksterne støttefunksjoner. I tillegg var det bestemt å endre organisering av undervisningsøkter, friminutt, møtestruktur og informasjonsrutiner.

Tiltak innenfor området *prosesskvalitet* dreide seg om utprøving og inn- føring av metodikk for aldersblanda elevgrupper, samt å utvikle felles kom- petanse i forhold til elever med ulike behov for tilpasset opplæring. Disse tiltakene var en viktig del av den helhetlige planen, og skulle iverksettes i løpet av gjennomføringsfasen i andre prosjektår.

Gjennomføringsfasen

Ved skolestart første gjennomføringsår høsten 2023 startet arbeidet knyttet til P-S-modellens fase fem og seks, *implementering* og *evaluering*. Planlagt omorganisering ble iverksatt. Lærerne hadde brukt vårhalvåret 2023 på å forberede høstens skolestart og ny organisering av skolehverdagen.

Teamene og ledergruppa gjorde en fortløpende vurdering av omorganiseringen, og det var også rom for justeringer.

Opprettelse av egen ledergruppe fikk umiddelbare positive tilbakemeldinger. Både lærere og rektor mente at ordningen med en ledergruppe fungerte godt. Rektor uttalte at «det var fint som dere sa at kan man spre ansvar for utviklingsarbeid» (R). Hen hadde tidligere beskrevet ledelse av skolen som en ensom jobb, hvor utfordringer i hovedsak var drøftet med skoleeier. Ledergruppen bestod av rektor, de to teamlederne og sosiallærer. De utgjorde en felles ledelse som ivaretok lærernes medvirkning i skolens virksomhet.

Begge teamlederne mente at lengre undervisningsøkter, færre og lengre friminutt samt ny møtestruktur bidro til mer plass for faglige diskusjoner, selv om det fortsatt var mye som kunne bli bedre:

Det går mye tid til enkelte ting som sånne driftssaker og sånt selvfølgelig, og vi og er en liten skole og her er vi jo faktisk nødt til å gi kunne gi innspill på ting som har med drift å gjøre (T1).

Den andre teamlederen mente at møtetiden ble bedre utnyttet:

Jeg føler jo det at vi gjør ting og tang som er matnyttig... så absolutt, ja, jeg føler det at vi har litt mer orden i syskrinet når vi har teamledere....» (T2).

Rektor, som tidligere hadde vært lærer ved skolen, opplevde også endringsforslagene som positive og i tråd med hens ønsker. Dette gjaldt særlig en annen organisering av møter, med økt vekt på faglige diskusjoner.

Teamlederne opplevde også at de nye møterutinene med eksterne støttepillere bidro til økt kontinuitet og forutsigbarhet:

... spesielt ja, PP- tjenesten – så det det er liksom et system som fungerer, det er rutiner på det og de kjenner skolen veldig godt (T1).

Tilbakemelding fra alle tre intervjupersonene viser at forprosjektperioden var viktig for utvikling av et felles prosjekt. Mulighet til tid til drøfting av behov og tiltak så ut til å være vesentlig. Lærernes skepsis til utviklingsprosjektet på første møte ble gradvis endret til en positiv holdning i løpet av forprosjektperioden. Flere formidlet i et fellesmøte før jul at de opplevde å bli hørt og følte at de hadde innflytelse i planleggingen. Et bedre system for intern felles informasjon mente noen ga en følelse av kontroll og oversikt, og ble en styrke for gruppefellesskapet. I tillegg mente både rektor og teamledere at veiledere og skoleeier var viktige støttespillere i utviklingsarbeidet. Intervjupersonene understreket betydningen av faglige og administrative bidrag fra veiledere.

Drøfting underveis i arbeidet viste også ulike oppfatninger blant lærerne. Enkelte kritiske stemmer tok til orde for at det var litt for mye «omorganisering og uro». Rektor mente at dette var lærere som har jobbet lenge og har et annet erfaringsgrunnlag.

Det er det egentlig ikke noe å si på. De må få lov å få litt mer tid (R).

Flertallets tilbakemelding var positive:

... læreren synes at det har vært bra, bra faglig påfyll i de tingene som vi har hatt og så handler det også om at man må jo få omsatt det ut i praksis» (R).

Noen av lærerne uttalte at det var enklere å få til endring i en liten organisasjon hvor det var kort vei til ledernivå, som en av lærerne uttalte i et fellesmøte:

Det er enklere å snu ei lita skute enn et hangarskip.

Evaluering etter ett og et halvt år med gjennomføring viste at kollegiet har hatt fremdrift i arbeidet. De hadde utarbeidet en felles plan for utviklingsarbeid med prioriterte arbeidsområder. Planen inneholdt tidsfrister og operasjonalisering av konkrete arbeidsoppgaver. Skoleeiers aktive deltakelse opplevdes som positiv og som en legalisering av de omfattende endringene.

Resultatkvalitet

Ettersom de enkelte faktorene innenfor struktur og prosess har betydning for resultatet, som elevens læringsutbytte, vil endringer her påvirke resultatet (NOU 2003:16, s. 66). Relatert til målsetting om elevens læringsresultater er det ingen markante endringer, men poengskåre viser at en er på rett vei. Lærere opplever mer ro i skolehverdagen og en positiv endring i skole- hjem -samarbeidet. Teamutvikling samsvarer med mål om å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen.

Strukturkvalitet

Omorganisering av skolehverdagen beror på faktorer innenfor området strukturkvalitet.

Tilbakemelding tyder på at lærerne og rektor opplever omorganiseringen som en positiv forbedring av rammer for organisasjonens virksomhet. Evalueringen viser at de strukturelle endringene ga lærerne bedre muligheter for det faglige og administrative samarbeidet de ønsket, og at endringene bidro til deres egen kompetanseutvikling.

Prosesskvalitet

Arbeid i forhold til prosesskvalitet startet allerede ved første møte, der lærerne drøftet deltakelse i oppfølgingsordningen. Kollegiet måtte bli enige om hvordan de skulle forholde seg til deltakelse i ordningen. De første felles planene dreide seg i hovedsak om strukturendringer, fordi lærerne beskrev behov knyttet til møtestrukturer og manglende medbestemmelse og involvering.

Arbeid i første gjennomføringsår viste at etter hvert som strukturene og rammene for skolens daglige virksomhet ble etablert, fikk prosess økende oppmerksomhet. De beskrevne utfordringene i forhold til læringsarbeid i klasserommet og inkludering ble møtt med utprøving av metodikk som ga større rom for variasjon av arbeidsmetoder og tilpasning av faglig nivå. Erfaringer fra bruk av blant annet læringsstrategier, stasjonsundervisning og Storytelling var gjenstand for felles drøfting og vurdering. Utprøving av nye arbeidsmetoder i elevgruppas læringsarbeid bidro til økt elevmedvirkning. Felles refleksjoner og drøftinger i teamet virket inn på relasjonene i kollegiet

og positivt for relasjonsbygging mellom elevene og lærere, som igjen påvirket forholdet elevene imellom.

Erfaringene fra dette utviklingsarbeidet viser tendens til endring av skolekulturen. Flere beskriver en endring i egen holdning til arbeid med skolens kvalitetsutvikling. I forhold til tidligere har de en mer åpen holdning til å prøve ut og iverksette nye tiltak, og et flertall av lærerne gir tydelige signaler om at de ser frem til å fortsette med videre utvikling og læring.

Som teamleder 1 uttalte:

... ja men sant, det er jo mye, det er jo mye å ta tak i, ja det er jo det, og så er det liksom å holde hodet kaldt og å tenke på det riktige når vi holder på med det vi gjør, og det er ikke bestandig man er like påskrudd, sant etter enn en dag med elever, men jeg håper å krysse fingrene for at vi får få gjort det vi skal.

Utvikling av lærende organisasjon

Lærerne ved Havblikk skole opplevde økende motivasjon for utviklingsarbeidet etter hvert som de selv kartla behov for endring og utarbeidet egne forslag til løsninger. Ifølge teorien om lærende organisasjoner er det forskjellen, eller gapet, mellom realiteter og egne visjoner som utløser energi for endring; dette omtales som kreativ spenning (Senge, 2004, s. 155). Motivasjonen beskrives av en teamleder som har jobbet med skolens leseopplæring:

Jeg gleder meg til å begynne med en leseplan og komme med innspill og jeg tror vi har masse å komme med all alle sammen som jobber, ja ulike ting ... (T2).

Lærernes reelle medvirkning i skolens virksomhet bidrar til økt grad av personlig mestring, der en har mulighet til å skape den arbeidssituasjonen en ønsker seg. I tillegg til opplevelsen av personlig mestring er det tydelig at lærerne opplever arbeidet i teamene som nyttig. Ved Havblikk skole er det relativt få lærere som samarbeider i små team. De blir kjent med hverandre og er trygge i møtene. Teamsamarbeid gir anledning til utvikling av handlingsvitenskap (Argyris, 1975 i Senge, 2004, s. 186–190). Handlingsvitenskap innebærer å bruke dialog til å reflektere over egne mentale modeller, og bidrar

til faglig utvikling. Felles refleksjon bidrar til utvikling av egne holdninger og valg av handlinger. Lærere som utvikler denne ferdigheten sammen, utøver det profesjonelle læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Teamleder 1 beskriver en egen holdningsendring, der en opptrer mer lyttende i forhold til utfordringer som skal løses:

... så prøver jeg nå, jeg har lyttet til de andre, ringer hjem til foreldre og høre hva de mener og ikke være beinhard og holde på mine prinsipper.

Lærere som har utarbeidet en felles visjon og opplever personlig mestring, og som utøver refleksjon i forhold til egne mentale modeller i læringsfellesskapet, opplever at det skapes en helhet som utgjør den femte disiplinen, kalt systemtenkning (Senge, 2004, s. 17,18). Systemtenkning viser til en helhetlig sammenheng i organisasjonen. Organisering og strukturer skal tjene det faglige innholdet og være funksjonelle i forhold til skolens mandat. Ivaretagelse av systemperspektivet er en hovedoppgave for en ledergruppe. Gruppen binder sammen helheten i utøvelsen av de ulike disiplinene og bidrar til utvikling av strukturkvalitet og prosesskvalitet, som er grunnlaget for utvikling av resultatkvalitet. Lærernes utvikling av de ulike disiplinene danner grunnlaget i en lærende organisasjon (Senge, 2004, s. 147–148).

Relatert til Bergs teori om skolekultur kan utviklingen ved skolen tyde på at aksept for endring nå tilhører den dominerende kulturen (Berg, 2004, s. 27). Konsolideringen i kollegiet, som gir seg utslag i praksisendring, kan knyttes til aktørberedskapen, som viser til lærernes evne og mulighet til å drøfte utnyttelse av skolens handlingsrom (Berg, 2004, s. 106).

Oppsummering

Studiet viser hvordan en kan utnytte skolens handlingsrom for å fremme kvalitetsutvikling innenfor kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat.

Gjennom egen deltakelse i utviklingsarbeidet, samtaler med intervju-personer og dokumentanalyse har det vært mulig å identifisere faktorer eller

tiltak som er vesentlige for å fremme kvalitetsutvikling ved en liten fådelte 1–10-skole. Hvorvidt disse faktorene er spesifikke for små skoler, er mer usikkert, ettersom resultatet kanskje kunne vært det samme dersom en studerte utviklingsarbeid ved en stor skole. Imidlertid er det flere lærere ved Havblikk skole som mener at det var en fordel med en liten organisasjon for å gjennomføre omfattende endringer.

Følgende faktorer trekkes frem:

- faglig forankring av praksis
- tidsressurs
- nivågjennomgripende ledelse
- holdninger i kollegiet og
- intern organisering.

En faktor som synes å ha grunnleggende betydning for et vellykket utviklingsarbeid, er *faglig forankring av praksis*. Valg av tiltak ble knyttet til anerkjent teori for organisasjonsutvikling. Senges (2004) teori om utvikling av lærende organisasjon og Bergs (2004) teori om skolekultur var gode veikart å følge i dette arbeidet. Politiske styringsdokumenter, som handler om blant annet kvalitet, bidro til å peke i riktig retning for skolens målsetting. P-S-modellen (Skogen, 2004) har vært rettesnor for fremdrift i prosjektet. I dette arbeidet var det derfor viktig å la lærerne bruke tid til faglige drøftinger for å komme til enighet om hvordan teorien skulle brukes i forhold til deres egne utviklingsplaner.

Den andre faktoren som tidlig i prosjektet ble vesentlig, er *tidsressurs*. Muligheten til å bruke tid til konsolidering av lærernes holdninger til fremtidige mål og arbeidsoppgaver så ut til å være avgjørende for videre arbeid med prosjektet. I løpet av forprosjektet ble mål, strategi og ledelse av utviklingsarbeidet avklart, slik at alle fikk delta og opparbeide seg eierskap til dette. Avsatt tidsressurs og konstruktiv bruk av denne var tema for lærerne underveis i hele prosjektet.

En tredje faktor som viste seg å være av betydning, var *nivågjennomgripende ledelse* av prosjektarbeidet. Skoleeiers deltakelse og støtte understreket prosjektets status og legitimitet. Spesielt var dette viktig i forhold til en omfattende omorganisering og utvidet bruk av skolens handlingsrom.

Etter hvert ble det tydelig at *holdning i kollegiet* var en faktor som fikk betydning for utviklingsarbeidet. At stadig flere lærere etter hvert ble motiverte til å jobbe med endringene, bidro til økt fremdrift i arbeidet. En annen viktig effekt var at endring av holdninger, mentale modeller, kan bidra til å sikre kontinuiteten i skolens utvikling.

Etablering og utvikling av arenaer for samarbeid i kollegiet, i teamene viste seg å bidra til økt deltakelse og oppslutning om tiltak i videre arbeid for utvikling på skolen. *Intern organisering* som er funksjonell i forhold til oppgaver som skal ivaretas, er en viktig faktor.

Konklusjon

Studiet viser at lærere som utnytter mulighetene i skolens handlingsrom, vil kunne fremme kvalitetsutviklingen i eget arbeid. Dette studiet undersøker mulighetene i en 1–10-skole, fordi målet er mer kunnskap om kvalitetsutvikling i små skoler. Faktorene som er identifisert som vesentlige i dette utviklingsarbeidet, kan også være gjeldende for store skoler. Forprosjektperioden var viktig for å sikre lærernes eierskap til utviklingsarbeidet. Det må være tid og rom for medvirkning og medbestemmelse i forhold til endringer som skal iverksettes. Videre ivaretagelse av skolens utvikling vil bero på hvorvidt lærerne beholder og videreutvikler kvaliteten på eget systemarbeid.

Målet med dette studiet har vært å synliggjøre mulige faktorer som bidrar til kvalitetsutvikling gjennom utnyttelse av handlingsrommet i en liten skole. I denne sammenhengen representerer faktorer konkrete tiltak og endringer i skolens organisering, samt pedagogiske valg i læringsarbeidet som skjer i klasserommet. Graden av måloppnåelse for utviklingsprosjektet vil bero på resultater i forhold til elevenes læringsresultat og trivsel.

Det empiriske grunnlaget avdekker faktorer som har betydning for skolens kvalitetsutvikling. Noen av faktorene, som tid og tilrettelegging for utvikling av profesjonsfellesskapet, svarte i noen grad til forventede resultater. Mer overraskende var funn om holdningsendringen i kollegiet og betydningen av dette. Flere lærere uttrykte at den positive holdningen som vokste frem i løpet

av forprosjektet, virket motiverende for videre arbeid og ga tro på at skolen ville lykkes med både strategi og målsetting. I tillegg var det ulike innspill om fordelene ved at de jobbet ved en liten skole, der det var lett å få oversikt og relativt enkelt å legge til rette for en omorganisering av skolehverdagen.

Skolen jobbet videre i prosjektet etter midtveisevaluering og avsluttet samarbeidet med Oppfølgingstjenesten våren 2025. I etterkant forteller rektor at tre års utviklingsarbeid viser en positiv utvikling i forhold til elevenes læringsutbytte og trivsel. Skolens poengskåre er på et nivå som tilsier at det ikke er behov for å delta videre i oppfølgingsordningen. Oppsummeringen etter endt prosjektperiode viser også at skolen har planer for å videreutvikle det de har startet på.

Det er fortsatt mye som kan utforskes når det gjelder kvalitet og kvalitetsutvikling ved små skoler, særlig knyttet til mulige pedagogiske fortrinn ved læringsarbeid i aldersblandede grupper. Mer kunnskap på dette feltet vil være nyttig for å ivareta mangfoldet også i store klasser, der inkluderende læringsmiljø kan by på utfordringer. Som lærerutdanner har det vært både et privilegium og en læringsreise å følge lærerne i deres utviklingsarbeid. Samarbeidet har resultert i ny kunnskap og erfaringer som tas med videre i arbeidet med nye lærerstudenter.

Referanser

- Berg, G. (2000). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling*. Skaff Forlag.
- Berg-Olsen, A. B. (2009). *Aldersblanding som læringssystem*. [Sammendrag av *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*]. Universitetet i Tromsø.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring, om tilpasset opplæring, inkludering og læreplaner*. Akademika.
- Bjørnsrud, H. (2012, 13. august) *Skolen må være nær*. www.forskning.no
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abtact forlag.
- Dons, C. F. (2024, 3. mai) *Skolen trenger en hel landsby, negative trender i skolen kan ikke knyttes til skolen alene. Det betyr at flere må ta ansvar for å snu utviklingen*. Kommunal rapport. <https://www.kommunal-rapport.no/kronikk/skolen-trenger-en-hel-landsby/272685>
- Ekren, R., Stengrundet, A. & Kalcic, M. (2024). *Hva kjennetegner private skoler? Kjennetegn ved private grunnskoler og videregående skoler og deres elever og lærere* [Rapport]. Statistisk sentralbyrå.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: lederen som konstruktør av den gode skole. I. Andreassen, E. J. Irgens & M. Skaalvik (Red.), *Kompetent ledelse* (s. 125–145). Tapir.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner, ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Lund, S. & Karlberg-Granlund, G. (2023). Å gjøre landlige områder attraktive for lærere og rektorer: Sette landlige utdanningsmiljøer på dagsordenen. *Nordiske studier i utdanning*, 43(2), 181–196. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983>
- Meld. St. 18 (2010–2011). (2010). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016–2017). (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT. (2024). Sluttrapport fra evaluering av grunnskolelærerutdanningen nr. 7/2024. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelærerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7-202
- Nordahl, T. (2022). Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring. [SEPU skriftserie 9- 2022]. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Reagan, E. M., Hambacher, E., Schram, T., McCurdy, K., Lord, D., Higginbotham, T., & Fornauf, B. (2019). Place matters: Review of the literature on rural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80, 83–93. <https://doi.org/10.1016/>

- Rønning, W., Solstad, K. J. & Øines, T. (2006, 16. november). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. <http://skoleklassen.hisf.no/FILER/rapport%20Nord.pdf>
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egemont, Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Fakta om grunnskolen 2023–2024*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/fakta-om-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2026). *Oppfølgingsordning for kommuner*, <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/oppfolgingsordningen/>
- Utdanningsnytt (2015,16. november). *Det blir færre små skoler og flere store skoler*. <https://www.utdanningsnytt.no/skolenedleggelse/216-faerre-skoler-de-siste-ti-arene/368221>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i aksjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & P. C. Dallon (Red.), *Intervensjonsbegreper i fire kvalitative forskningsdesign. Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 214–218). Universitetsforlaget.