

På hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen?

Nina Rungstad og Hilde Marie Lind



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

© Nina Rungstad og Hilde Marie Lind

2012

På hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen?

Nina Rungstad og Hilde Marie Lind

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven retter vi fokus på det kommunale skoleeiernivået og forsøker å ramme inn feltet mellom skoleeier og skoleledere i en kommune. Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap omkring hvordan skoleeier kan bidra med støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Temaet bør være av interesse for alle som er opptatt av å legge til rette for ledelse i skolen.

Vi ønsker at oppgaven skal være med på å skape refleksjoner rundt noen vesentlige sider ved skoleeiers styring og ledelse inn mot grunnskolene i kommunen. I denne oppgaven blir det derfor sentralt å forstå hvordan skoleeier ivaretar skoleeierrollen på en slik måte at det oppleves som støtte til rektors ledelse av skolen. Skoleeiers utøvelse av ledelse vil vi se i forhold til et relasjonelt perspektiv på ledelse slik Wadel (2007) redegjør for. I dette perspektivet er relasjonelle forhold og kommunikasjon mellom partene sentralt, og vi drøfter sider rundt dette i lys av Ottesen (2011), Dysthe (2007) og Wenger (2007).

Videre vil vi belyse empirien i lys av forventninger og krav som stilles til skoleeier gjennom blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Videre vil vi drøfte kvalitetsforståelse og ansvarsstyring i lys av Roald (2010), Fevolden og Lillejord (2005) og Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008).

Vi har valgt et kvalitativt design for undersøkelsen og benyttet samtaleintervju av representanter fra både skoleeiernivå og skoleledernivå. Målet med intervjuene var å komme tett på feltet mellom skoleeiernivået og skolenivået, og dermed få relevante og nyanserte beskrivelser omkring oppgavens formål.

Gjennom vårt materiale mener vi å se en representant for skoleeier som gjennom sin ledelse på en del felt bidrar støttende inn mot skolelederne ved blant annet å vektlegge ledelse i et relasjonelt perspektiv.

Forord

Med tittelen på oppgaven som er *på hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen*, mener vi temaet kan være av interesse for alle som på en eller annen måte er opptatt av skoleeiers ledelse inn mot skolenivået. Våre intensjoner med undersøkelsen er å bidra til å skape refleksjoner om sentrale forhold i samspillet mellom skoleeiernivå og skolene.

Vårt mål gjennom forskningsprosessen har vært å videreutvikle egen kompetanse på et felt vi ønsket mer innsikt om. Egen praksis som skoleledere og studiet har skapt en faglig nysgjerrighet omkring forhold som kan bidra positivt til ledelse av skolene.

Vårt ”praksisfellesskap” har først og fremst vært en veldig positiv erfaring. Å være to om å gjennomføre oppgaven har vært en styrke ved at prosessen har vært både utfordrende og veldig inspirerende, og derfor bidratt med mye læring.

Vi retter en stor takk til våre informanter som gav av sin tid og bidro med åpenhet og interessante refleksjoner rundt temaer vi samtalte om.

En stor takk rettes til vår veileder, professor Trond Eiliv Hauge, som på en inspirerende og klok måte, i en hektisk og utfordrende periode, har loset oss gjennom forskningsprosessen. Tusen takk til rektor Kari Aaneby som alltid har vært åpen for drøftinger av materialet vårt og kommet med verdifulle innspill.

Vi vil også trekke frem basisgruppa vår som ble etablert i andre semester av utdanningsforløpet ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Fellesskapet består av fem svært aktive kvinner og har bidratt med vennskap, faglige diskusjoner og verdifull erfaringsdeling. Til og med nye verdensborgere har kommet til underveis i utdanningsløpet.

Sist, med ikke minst, en stor takk til våre tålmodige ektefeller og nære familier.

Mai 2012

Hilde Marie Lind og Nina Rungstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og formål.....	2
1.3	Forskningskontekst, teori og avgrensninger.....	2
1.3.1	Forskningskontekst.....	2
1.3.2	Teoretisk innramming av oppgaven.....	4
1.3.3	Avgrensninger og definisjoner.....	4
1.4	Oppgavens struktur og innhold.....	5
2	Kommunen som skoleeier.....	7
2.1	Innføring av mål- og resultatstyring.....	7
2.2	Skoleeierrollen i endring	9
2.2.1	Stortingsmelding nr. 30- fokus på læringsresultater	9
2.2.2	Stortingsmelding nr. 31 – fokus på kvalitet	11
2.2.3	Stortingsmelding nr. 19 – fokus på ledelse og kommunikasjon	12
2.2.4	Kunnskapsløftet.....	13
3	Ansvarsstyring i forhold til kvalitet i skolen.....	15
3.1	New Public Management.....	15
3.2	Ledelse i lærende organisasjoner.....	16
3.3	Ansvarsstyring	17
3.4	Samhandling mellom skoleeier og skolene	19
4	Perspektiver på ledelse	22
4.1	Ledelse som relasjonell ferdighet.....	22
4.2	Ledelse gjennom samtaler	23
4.3	Ledelse gjennom dialog.....	25
4.4	Utvikling av felles praksis	26
4.4.1	Tre dimensjoner ved praksisfellesskap	27
5	Metode.....	28
5.1	Forskningsdesign	28
5.1.1	Valg av forskningsdesign	28
5.1.2	Utvelging av kommune og informanter	30
5.1.3	Samtaleintervju som metode	31

5.1.4	Intervjuguide	32
5.1.5	Noen kritiske innvendinger i valg av metode.....	33
5.1.6	Etiske betraktninger rundt forskerrollen og forskningsfeltet	34
5.2	Generelle betraktninger rundt evaluering av undersøkelsesprosessen	35
5.2.1	Kvalitet forhold til framstillingen i sin helhet.....	36
5.2.2	Kvalitet i forhold til funnene.....	37
6	Empiri.....	40
6.1	Skolesejens betraktninger om sitt mandat og sin skolekommune.....	40
6.2	Samtaler om kvalitet.....	43
6.3	Om å lede gjennom samtaler	45
6.4	Samtaler om støtte	48
7	Drøfting	50
7.1	Skolefaglig innsikt.....	51
7.2	Om strukturkvalitet.....	53
7.3	Om resultatkvalitet	55
7.4	Om prosesskvalitet	58
7.5	Samspill mellom skoleeier og skolene	60
8	Avrunding.....	62
8.1	Hva svarer undersøkelsen på?	62
8.2	Implikasjoner for skoleeiers utøvelse av ledelse	64
8.3	Refleksjoner rundt valg av teorier	65
	Litteraturliste	66
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	69
	Vedlegg 2: Henvendelse til skoleeier.....	72
	Vedlegg 4: Bekreftelse fra NSD.....	74

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mange år som lærere og skoleledere, har vi tatt del i og vært vitne til store endringer i skolen. Læreplaner har kommet og gått, ”oppskrifter på reise” har vært på besøk og blitt borte igjen (Røvik, 2007), og vi har opplevd at ledelse av skolene i stor grad har vært avhengig av rektorrollen alene. I store deler av vår yrkeskarriere har skoleeier mer eller mindre vært fraværende i vår bevissthet som sentral aktør for utviklingen i skolen.

I en kronikk i Aftenposten 14. november 2010 ble det fokusert på at få fristes til å søke rektorstillinger i dag (Madsen, 2010). Antall søkere til ledige rektorstillinger er minkende i nesten halvparten av norske kommuner og i kronikken stilles det spørsmål om hvorfor ikke samfunnets viktigste lederjobb er mer attraktiv.

Økt fokus på kvalitet innenfor ulike områder av skolens virksomhet, bidrar til store krav og forventninger til skoleledere. Parallelt med at skolen i dag er tillagt et stadig større ansvar for kvalitetsheving av opplæringen, kreves det fra politisk og administrativt hold stor effektivitet og skjerpet økonomisk styring innenfor forholdsvis trange budsjetter. Et viktig offentlig virkemiddel for å styrke både kvaliteten i opplæringen og effektiviteten i driften av skolen, ser ut til å være en styrking av skoleledelsesfeltet. Betydningen av god skoleledelse er også i løpet av det siste tiåret løftet fram i forskningslitteraturen og i Stortingsmeldinger (Møller & Ottesen, 2011; St.meld. nr. 19 (2009-2010); St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31(2007-2008)). En rektor og skoleleder har behov for god kompetanse for å kunne mestre og ballansere mellom skoleeiers krav, ivareta administrativ og pedagogisk ledelse og sørge for at den enkelte lærer utfører en god jobb (Møller, 1996) . Innføringen av den nye Rektorskolen høsten 2009, kan ses som en konsekvens og et viktig tiltak med bakgrunn i økt fokus og vektlegging av feltet skoleledelse.

For å lykkes med å lede under denne type utfordringer som nevnt ovenfor, ønsker vi å finne mer ut om på hvilke måter skoleeiernivået kan bidra ved å legge til rette for god skoleutvikling. Dette vektlegges tydelig i Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* der det står følgende:

God oppfølging innebærer at samspillet mellom skole og skoleeier er kunnskapsbasert og preget av tillit. Det lokale nivået skal utfordre og stille krav til sine skoler, men også bidra med ressurser og støtte slik at skolene kontinuerlig driver vurdering og forbedring av virksomheten (ibid., s.54)

Her pekes det på et samspill mellom nivåene, og at skoleeier i tillegg til å stille krav, skal bidra med ressurser og støtte. I Stortingsmelding nr. 19 (2009-10) *Tid til læring* understrekes det på nytt viktigheten av at skoleeier prioriterer oppfølging av skolene:

En sentral utfordring for enhver skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og rapportering mellom skole- og kommunenivå med formålstjenlige verktøy som sikrer informasjon og kunnskap om elevers og skolers utvikling og utfordringer (ibid., s.14).

Disse to sitatene sier noe om hvordan det fra politisk hold forventes at skoleeier legger til rette for god skoleutvikling, og vi ble spesielt nysgjerrige på hvordan begrepet støtte kan ses i tilknytning til kvalitetsbegrepet.

1.2 Problemstilling og formål

Formålet med oppgaven er å utvikle innsikt omkring hvordan skoleeier gir støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Problemstillingen er:

På hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen?

Problemstillingen er valgt ut fra ønsket om å forstå på hvilke måter skoleeier kan bidra til at skolelederne opplever støtte i sitt ansvar for å utvikle skolen. For å utvikle kunnskap om dette, gjennomførte vi tre samtaleintervjuer, ett med representant for skoleeier og to med skoleledere. Funn fra disse samtalene danner grunnlag for vår analyse og drøfting sett i lys av oppgavens teoretiske innramming.

1.3 Forskningskontekst, teori og avgrensninger

1.3.1 Forskningskontekst

Møller og Presthus (2006) viser til at Engeland i sin doktorgradsavhandling *Skolen i kommunalt eie* som kom i 2000, kom fram til at politikerne i kommunen var lite tydelige på hva de ideologisk sett ville med skolene i kommunen. Deres rolle var i stor grad i forhold til økonomi og skolebygninger, og handlet bare i liten grad om skolens pedagogiske innhold (ibid., s.238). I 2004 kom rapporten *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og*

rektors rolle, en rapport bestilt av Kommunenes Sentralforbund (Dahl, 2004). I denne rapporten konkluderer Dahl med at ledere på skoleeiernivå de siste årene har blitt mer utviklingsorienterte:

Rapporten viser at ledelsen i skolen har beveget seg fra en profesjonell-byråkratisk ledelse, via en styrings- og omstillingsorientert ledelse til en utviklingsorientert ledelse. Mens de faglige kvalifikasjoner hos ledelsen og det å kunne styre skolen godt tidligere var det viktigste, ser vi i dag tydeligere en ledelse som arbeider med å utvikle skolen (ibid., s.7).

Denne utviklingen bekrefter også Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas (2005) i *Skolelederundersøkelsen*. Denne undersøkelsen tok for seg arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen, og over 600 rektorer rundt om i landet deltok (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2005). Rektorene gir uttrykk for at den kommunale støtten til skolene er i positiv utvikling (ibid.). Møller og Paulsen ønsket gjennom sitt prosjekt å innhente informasjon om hvordan den enkelte skoleleder erfarte sin relasjon til skoleeier (Møller & Presthus, 2006, s. 235). I undersøkelsen *Skolens relasjon til skoleeiere*, fremhever de betydningen av møtearenaer mellom kommune- og skolenivå (ibid.). De konkluderte med at brobygging og dialog mellom skoleeier og skoleledere var av stor betydning for utvikling av skolen (ibid., s.250). De peker videre på at når skoleledere får være i tett dialog med skoleeier om utviklingen av skolen, oppleves skoleeier som en ansvarlig skolepolitisk aktør (ibid., s.250).

Roald (2010) har i sin doktoravhandling *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* spesielt vært opptatt av hvilke former for læringsprosesser som finner sted mellom kommune- og skolenivå i arbeidet med kvalitetsvurdering. Han sier at det så langt er gjort forholdsvis lite forskningsarbeid på dette i Norge (ibid., s. 5). Når Roald oppsummerer sin avhandling om kvalitetsarbeidet mellom skoleeier og skolene, viser han blant annet til viktigheten av møteformer og møtearenaer som legger til rette for gode samhandlingsprosesser (ibid., s. 273). Han peker på at dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå hvor profesjonsgruppa, administrasjonen og politikerne er medskapende deltakere, ser ut til å ha stor betydning.

Disse undersøkelsene bidrar med interessante funn for vår oppgave, og vi vil søke innsikt i hvordan det legges til rette for støtte i møtene mellom skoleeier og skoleledere.

1.3.2 Teoretisk innramming av oppgaven

For å belyse det ansvaret for skoleutvikling som er tillagt kommunen som skoleeier, har vi valgt å redegjøre for det vi mener er noen aktuelle endringer i Lov om kommuner og fylkeskommuner 1992 (Kommuneloven) og politiske føringer som er gitt gjennom stortingsmeldinger (St.meld. nr. 19 (2009-2010); St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31(2007-2008)) og reformen Kunnskapsløftet.

Videre har vi belyst styring av utdanning, ved å se på hvordan innføring av mål- og resultatstyring har hatt betydning for ansvarsstyring av skolen. Dette har vi belyst gjennom teorier av Elstad og Langfeldt i Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008), Roald (2010) og Fevolden og Lillejord (2005). I forbindelse med kvalitet i skolen, refererer vi til tre typer kvalitetsmål i opplæringen slik det redegjøres for av Fevolden og Lillejord (2005).

Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi ta for oss noen sider ved *samrådningskommunen* slik Roald (2010) ser for seg samspillet mellom skoleeier og skoleledere med åpne kommunikasjons- og samarbeidsformer både horisontalt og vertikalt.

For å belyse utøvelse av ledelse har vi valgt å se på ledelse i et relasjonelt perspektiv slik det presenteres av Wadel i Fuglestad og Lillejord (2007). I et relasjonelt perspektiv på ledelse, er relasjonelle forhold og kommunikasjon mellom partene sentralt i utøvelse av ledelse. Vi vil belyse og utdype ulike sider ved kommunikasjon ved hjelp av Ottesens artikkel *Ledelse gjennom samtaler* (Ottesen, 2011) og Dysthes artikkel *Leiing i eit dialogperspektiv* (Dysthe, 2007). Vi har også valgt å referere til noen sider ved praksisfellesskap (Wenger, 2006) som vi mener kan bidra med gode begreper i tenkning rundt samspillet mellom skoleeier og skoleledere. Deres teoretiske bidrag presenteres i kapittel fire.

1.3.3 Avgrensninger og definisjoner

Problemstillingen som vi har valgt, gir retning i forhold til valg av teori, perspektiv på ledelse og forskningsmetode.

Det er viktig for vår oppgave å presisere og definere hvem skoleeier er. Skoleeier er først og fremst det politiske nivået i kommunene. Det er de som utformer kommunens skolepolitikk og strategier for å utvikle skolen. Det administrative nivået i kommunen utøver og iverksetter det politikerne har vedtatt. Det er disse to nivåene som til sammen utøver skoleeierrollen. I denne oppgaven forholder vi oss til det administrative nivået gjennom våre samtaler med

skoleeierrepresentanten som vi benevner som Skolesjefen. Primært forholder skoleeier seg til rektorene når skoleeier utøver ledelse og styring av skolen. I vår kommune utøver skoleeier ledelse og styring både overfor rektor og rektor sammen med ledergruppa på skolene.

I vår undersøkelse har vi valgt å se på de sidene som omhandler Skolesjefens møter med skolelederne i kommunen. Vi har ikke sett på hans ansvar og oppgaver i forhold til politikerne i kommunen eller hans samarbeid med de andre i kommuneadministrasjonen.

Vi har også gjort en avgrensning i forhold til ledelsesbegrepet. Ut fra formålet med oppgaven som er å utvikle kunnskap om hvordan skoleeier gir støtte til utøvelse av ledelse i skolen, har vi valgt å se på ledelse i et relasjonelt perspektiv. For å belyse

Avgrensninger i forhold til selve undersøkelsen, gjør vi rede for i metodekapittelet.

1.4 Oppgavens struktur og innhold

I første kapittel presenteres problemstilling og formål med oppgaven. Vi gir en kort oversikt over oppgavens forskningskontekst og teoretiske rammeverk. Videre avgrenser vi oppgaven og presenterer oppgavens struktur og innhold.

I kapittel to *Kommunen som skoleeier* gir vi et kort tilbakeblikk på hvordan kommunen gradvis har overtatt ansvaret for store deler av utdanningssektoren. Her vil vi spesielt vise hvordan staten gjennom Stortingsmelding nr. 30 og nr. 31 og skolereformen Kunnskapsløftet, gir tydelige forventninger om en aktiv og utviklingsorientert skoleeier.

I kapittel tre ser vi nærmere på hvordan fokus på mål- og resultat kvalitet har hatt betydning for innføring av ansvarsstyring av skolen.

Med dette som bakteppe vil vi i kapittel fire belyse *Ledelse i et relasjonelt perspektiv* ved å trekke fram teorier som vi mener kan være med på å belyse vårt empiriske materiale og bidra til forståelse av hvordan støtte kommer til uttrykk gjennom ledelse.

Kapittel fem omhandler oppgavens metode og analyseperspektiv. Her redegjør vi for forskningsdesign, valg av metode og gjennomføringen av intervjuene. Vi drøfter undersøkelsens validitet og vurderer gjennom det kvalitet i forhold til fremstillingen i sin helhet, og i forhold til analysearbeidet og resultatene vi har kommet fram til.

Selve undersøkelsen presenteres i kapittel seks, et empirikapittel hvor vi beskriver og tolker informantenes uttalelser.

I kapittel syv vil vi drøfte disse beskrivelsene i lys av relevant forskning og vårt teoretiske rammeverk.

I avslutningskapittelet, kapittel åtte, gir vi en oppsummering av våre forskningsfunn og peker på hvilke implikasjoner de kan ha med henblikk på skoleeiers ledelse og strategi i møtet med skoleledere.

2 Kommunen som skoleeier

Samfunnet er i stadig endring, og fremstår i dag som et komplekst kunnskaps- og informasjonsamfunn. For å møte disse utfordringene, søker staten nye styringsformer for å ivareta både behovet for nasjonal integrasjon og samtidig gi lokalt handlingsrom overfor skolene i sin til kommunene:

For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.8).

I vår oppgave blir det sentralt å forstå hvordan skoleeier ved hjelp av ”tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet” ivaretar dette oppdraget på en slik måte at det oppleves som støtte til rektors ledelse av skolen. Dette vil vi forsøke å belyse nærmere ved å se skoleeierrollen i lys av de forventninger og krav stortingsmeldinger og reformen Kunnskapsløftet stiller til skoleeier. Økt lokal handlefrihet gjør at kommuner løser skoleeierrollen ulikt innenfor gitte rammer. En av rammene er innføring av målstyring som styringsstrategi i utdanningssektoren. Dette vil vi kort redegjøre for i dette kapitlet. Dernest vil vi vise hvordan kommunens rolle som skoleeier tydeliggjøres og ansvarliggjøres gjennom Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid for læring*. Disse stortingsmeldingene belyser skoleeierrollen med de krav, forventninger og det handlingsrom som er tiltenkt kommunen som skoleeier. I vår analyse av samtalen med skoleeierrepresentanten og skolelederne er dette et viktig bakteppe for våre refleksjoner.

Avslutningsvis i dette kapitlet viser vi til de endringene som ble gjort i Opplæringsloven for å lovfeste skoleeiers ansvar for resultatoppfølging på skolene, og oppsummerer kort hvordan reformen Kunnskapsløftet legger føringer for kommunens styringsform.

2.1 Innføring av mål- og resultatstyring

Utdanningspolitikken i Norge har de siste tjue årene i stor grad vært påvirket av en større internasjonal debatt om styring av utdanning (Møller, 2006). Innen utdanning har OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) vært en sentral aktør i utviklingen av indikatorer for å måle elevenes prestasjoner og kunne sammenligne nivåene i et internasjonalt perspektiv (Møller, 2006., s.39). Det er utviklet tester i lesing, matematikk og

naturfag, tester som benevnes som PISA, TIMSS og PIRLS. OECD kom i 1988 med en rapport som stilte spørsmålsteget ved hvordan norske myndigheter kunne sikre god kvalitet i en skole som var så desentralisert som den norske:

I rapporten ble det slått fast at det var et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen der de ulike nivåenes rolle og ansvar ble klargjort (NOU 2002:10).

Som følge av denne rapporten ble EMIL-prosjektet (Evaluering av den norske skolen) satt i gang for å utvikle en modell for evaluering av skolen (NOU 2002:10). Prosjektet avleverte en sluttrapport i 1990 der det ble presentert en modell for målstyring og evaluering av skolesektoren. Det ble laget en egen stortingsmelding i etterkant av rapporten som omhandlet organisering og styring av utdanningssektoren. Denne stortingsmeldingen, Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanning*, la føringer for en tydelig statlig styring, men med delegering av statlige oppgaver og ansvar til lavere nivå:

Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene (St.meld. nr. 37 (1990-1991)).

I 1991 besluttet Stortinget, som et resultat av EMIL-prosjektet, at mål- og resultatstyring skulle være et overordnet styringsprinsipp for utdanningssektoren (NOU 2002:10).

Målstyringstankegangen forutsetter klare og entydige mål som formidles fra overordnet myndighet og til de som skal effektivere bestillingen. I meldingen pekes det derfor på behovet for høyere effektivitet og bedre ressursutnyttelse samtidig som det blir stilt krav om høyere resultat kvalitet (ibid.).

I skolesektoren og i forskningsmiljøene møtte målstyringstankegangen motstand (Langfeldt, 2006). Motstanden nådde ikke fram, og målstyring ble etter hvert etablert som dominerende styringsstrategi i utdanningssektoren (Langfeldt, 2006).

Parallelt med utviklingen innenfor utdanningssektoren, gjennomgikk kommunene store forvaltningsmessige endringsprosesser (Colbjørnsen, 2011; Vanebo, 2007b). Skole og utdanning hadde i stor grad blitt styrt fra statlig hold både med hensyn til innhold og finansiering (Møller, 2007, s. 112). Ved innføring av nytt inntekstsystem for kommunene i 1986 og endringer i kommuneloven i 1992, fikk kommunene overført et økt ansvar for utdanningssektoren i Norge (Møller & Presthus, 2006). Nytt inntektssystem medførte at øremerkede tilskudd fra stat til skole ble gitt over rammebevilgningene til kommunene på lik linje med andre etater i kommunen. Skolen var ikke lenger plassert i en særstilling i kommunal sammenheng. Ytterligere ansvar for utdanningssektoren ble gitt kommunene ved

at kommuneloven åpnet opp for at den tradisjonelle skolesjefstillingen kunne erstattes med nødvendig skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen (Lov om kommuner og fylkeskommuner, 1992). Resultatet av dette er at kommuneadministrasjonen i kommunene har ulik faglig kunnskap om skolesektoren.

En rapport fra Utdanningsforbundet som drøfter fokus på kvalitetsutvikling i to-nivåkommuner, uttrykker bekymring over at den faglige ekspertisen på kommunenivå står i fare for å bygges ned eller fjernes helt (Olaussen, 2004., s. 13). Det vises til en gjennomgang av alle tilstandsrapportene fra 2003 som viser at et flertall av fylkesmennene er bekymret for mangel på skolefaglig kompetanse på skoleeiernivå:

For det første trengst oppfølging med kombinasjon av trykk og støtte fra overordna kommunenivå. Nedbygging av kapasitet og kompetanse på dette nivået synest her å vere ein kritisk faktor (ibid., s.13)

Konsekvensen av denne omorganiseringen er at kommunene ikke har tilstrekkelig skolefaglig kompetanse på kommunalt nivå til å være støtte og pådriver overfor skolene i arbeidet med kvalitets- og kompetanseutvikling (ibid., s.13).

Bekymringen knytter seg til å få til gode prosesser ute i den enkelte skole. Dette er slik vi ser en sentral faktor i utøvelse av skoleeierrollen. Om dette har betydning og eventuelt på hvilken måte, vil vi komme tilbake til i vår drøfting av skoleeierkommunen vi har undersøkt.

2.2 Skoleeierrollen i endring

Som nevnt innledningsvis, ble skoleeierbegrepet innført i forbindelse med endring av Kommuneloven i 1992. Gjennom Kommuneloven og stortingsmeldinger har det utviklet seg en sterkere vektlegging av ledelse. Vi vil nedenfor kort presentere denne utviklingsprosessen slik den fremkommer gjennom tre relevante stortingsmeldinger i tidsrommet 2003 - 2010 og i reformen Kunnskapsløftet.

2.2.1 Stortingsmelding nr. 30- fokus på læringsresultater

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* holder fram et styringssystem basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (Aasen, 2006). Meldingen synliggjør statens forventninger til kommunen som tydelig skoleeier, og det legges tydeligere føringer enn tidligere for skoleeiers ansvar for oppfølging og tilrettelegging for å ivareta en god skoleutvikling i kommunens skoler:

Denne meldingen tar blant annet til orde for at skoleeier, skoleledere, lærere, elever og lærlinger bør få stor frihet til å organisere seg innenfor nasjonale mål (St.meld. nr. 30 (2003-2004)., s. 8).

En viktig endring fra en forestilling om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og detaljstyring, erstattes nå med en form for tillit til at det er den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier som har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. Et økt handlingsrom for kommunen som skoleeier gir både nye muligheter og større ansvar. Denne vektleggingen av skoleeierrollens betydning forutsetter imidlertid at det eksisterer både en tydelig vilje og kompetanse til ledelse av skolene hos skoleeier:

Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier. En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette (ibid., s.25).

Skoleeier får gjennom denne Stortingsmeldingen et større ansvar for kvalitetsutviklingen av den kommunale skolen. Det er i forlengelsen av dette økte ansvaret at det også framkommer et tydeligere krav om ulike rapporteringer omkring kvaliteten på den enkelte skole og i den enkelte kommune:

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 (ibid., s.26).

Her fremheves det at informasjon om læringsresultater først og fremst skal være et virkemiddel til informasjon som grunnlag for utvikling. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) fremhever også arenaer for dialog som verktøy i arbeidet med å fremme målrettet skoleutvikling:

Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. Dette gjelder både arenaer for dialog mellom skolelederne og skoleeier og utvikling av dialog på den enkelte skole. I kommuner hvor initiativet til endring er størst, finnes også de mest utviklingsorienterte skolene (ibid., s.29).

Her holder stortingsmeldingen fram at det må tilstrebes å etablere arenaer for dialog på alle nivåer i skolen, også mellom skoleeier og skoleledere. Dette finner vi igjen i forskning som peker på at de overordnede beslutningsnivåene må være opptatt og engasjert i skolens kjernevirksomhet (Fevolden & Lillejord, 2005., s. 143).

2.2.2 Stortingsmelding nr. 31 – fokus på kvalitet

I 2008 kom en ny stortingsmelding, Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Denne meldingen følger opp de samme føringene som ble gitt i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, men i tillegg med et klart fokus på kvalitet i skolen. Her understrekes ytterligere skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen i kommunens skoler:

I sum innevarsler denne meldingen en klarere nasjonal styring av skolen. Skolen er en bærebjelke i det norske samfunnet. Høy kvalitet her er avgjørende både for den enkelte og for samfunnet (ibid., s.11).

Et større ansvar for skoleeier forutsetter evne og vilje til å ta ansvar for og forbedre kvaliteten på opplæringen. (ibid., s.51).

Regjeringen vil gjennom denne stortingsmeldingen bidra til at de viktigste oppgavene i skolen prioriteres ved å fokusere på følgende tiltak og innsatsområder:

Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen, men gir samtidig tilbud om mer støtte fra nasjonalt nivå (ibid., s.14).

Stortingsmeldingen fremhever at dialogen er viktig i samarbeidet om best mulig læringsresultater og læringsmiljø slik vi ser av sitatet under:

Skoleledere er avhengig av dialog med og oppfølging fra skoleeierne. Tilbakemeldinger må gå begge veier (ibid., s.48).

Videre understrekes god kommunikasjon som grunnlag for å treffe riktige beslutninger:

Forholdene må legges til rette for god kommunikasjon mellom den enkelte skole og kommunenivået slik at situasjonen kan avklares og eventuelle tiltak iverksettes. Dette fordrer godt lederskap på kommunenivået basert på skolefaglig innsikt (ibid., s.50).

Selv om meldingen har klart fokus på et kvalitetssystem som gir god informasjon om resultat kvalitet, peker meldingen slik vi oppfatter det på et mer utvidet syn på kvalitet:

Kunnskapsformuen er både de holdninger og verdier som opplæringen formidler og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg videre i livet (ibid., s.11).

Utvalget av sitater tydeliggjør skoleeiers ansvar for å forbedre kvaliteten på opplæringen. Meldingen understreker at det fordrer både ”*vilje og evne hos skoleeier til å gjøre dette*”. Hvordan dette kan forstås av skoleeier, er et perspektiv vi tar med oss inn i vår analyse av skoleeierrollen i den kommunen vi har undersøkt. Videre løfter meldingen fram verdien av å legge til rette for god kommunikasjon mellom skoleeier og skolene, og bemerker i den sammenhengen betydningen av at skoleeier har skolefaglig innsikt. Det er interessant for vår

oppgave at kommunikasjon slik knyttes til skolefaglig innsikt. Dette vil vi komme tilbake til i vår analyse og drøfting.

2.2.3 **Stortingsmelding nr. 19 – fokus på ledelse og kommunikasjon**

I 2010 kom, som nevnt, enda en ny stortingsmelding. Den fikk navnet *Tid til læring* (St.meld. nr. 19 (2009-2010)). Den viser til de to foregående stortingsmeldingene som tydeliggjorde skoleeiers rolle i forhold til å fremme god opplæring og godt læringsmiljø i kommunens skoler, men peker på noen utviklingsområder:

Mange skoleeiere følger opp sitt ansvar på en god måte, men flere skoleeiere må ha langt tydeligere ambisjoner. Arbeid med å tilsette gode skoleledere, støtte og kontinuerlig bidra til utvikling av ledelsen i skolene må prioriteres (ibid., s.13).

Meldingen peker på at god skoleutvikling og god skoleledelse forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning. Skoleeier skal ha ”*tydeligere ambisjoner*” for skolene sine. Det kan lett kobles til å stille krav om gode læringsresultater i skolene. Det er derfor interessant å registrere at fra statens side kobles tydelige ambisjoner til ”*å tilsette gode skoleledere, støtte og kontinuerlig bidra til utvikling av ledelsen i skolene*”. Dette er noe vi vil søke å se etter hos skoleeier i vår undersøkelse. Det legges videre vekt på tydelig ledelse på alle nivåer, parallelt med god kommunikasjon mellom nivåene for oppgaver som krever felles innsats:

En sentral utfordring for enhver skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og rapportering mellom skole- og kommunenivå med formålstjenlige verktøy som sikrer informasjon og kunnskap om elevers og skolers utvikling og utfordringer (ibid., s.13).

Videre pekes det på skoleeiers rolle i forhold til å ta ansvar for elevenes læringsutbytte:

Mange skoler synes å ha et for svakt støtteapparat rundt ledelsen og for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp skolens resultater på en god måte. Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen og læringsmiljøet, og vil samtidig legge til rette for mer støtte fra nasjonalt nivå til de kommunene som har særlig store utfordringer (ibid., s.13).

Alle disse stortingsmeldingene holder fram det felles ansvaret som skoleeier og skolene i dag har for å legge til rette for et læringsmiljø som gir best mulig utbytte for den enkelte elev og for utjevning av sosiale forskjeller i befolkningen. Det tegnes et bilde av en skoleeier som med tydelige ambisjoner tar ansvar for skoleutviklingen i kommunen og arbeider for å støtte og kontinuerlig bidra til utvikling av ledelsen av skolene. Dette gjøres forskjellig fra

kommune til kommune ut fra hvordan man tenker om ledelse og utvikling av skolen. Det er nærliggende å knytte dette til skoleeiers skolefaglige kompetanse som i Stortingsmelding nr. 30 ble direkte knyttet til skoleeiers kommunikasjon med skolelederne (St.meld. nr. 31(2007-2008), s.50).

2.2.4 Kunnskapsløftet

Som et resultat av endringene og tydeliggjøringen av skoleeierrollen, ble kommunens ansvar som skoleeier, ytterligere forsterket ved Opplæringslovens § 13-10 "Ansvarsomfang". Loven beskriver skoleeiers ansvar for å ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven overholdes, og et forsvarlig system for oppfølging av resultatene fra nasjonale kvalitetsvurderinger:

Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2004).

Det lokale handlingsrommet, hvordan kommunen velger å løse disse utfordringene, vil ha betydning for møtet mellom skoleeier og skoleledere i kommunen.

Den samtlende reformen fikk navnet Kunnskapsløftet. Den ble konkretisert og gjort kjent gjennom rundskriv F 13/04. I presentasjonen av Kunnskapsløftet gjør Utdannings- og forskningsdepartementet det klart at reformen består av tre hovedområder: et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, nye læreplaner og en overordnet kompetanseutviklingsstrategi for gjennomføring av reformen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Som vi har vist gjennom redegjørelsen for Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* er mål- og resultatstyring, myndiggjøring av lærere og skoleledere og ansvarliggjøring sentrale elementer som får konsekvenser for styring av skolen. Dette innebærer at beslutninger og ansvar legges på lavest mulig nivå, og medfører krav og behov for tydelig ansvars plassering (Møller, 2011., s.29). Møller (2011) peker på at nyere undersøkelser ikke tyder på at skoleeiere eller nasjonalt nivå er tydelige nok på hvordan disse elementene fra Kunnskapsløftet skal virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen (ibid., s.47). Hun peker på at for å møte disse utfordringene, blir gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling i organisasjonen vesentlig (ibid.). Roald (2010) argumenterer for at i tillegg til gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling innen skolen, kreves det åpne kommunikasjons- og samarbeidsformer mellom nivåene for å møte

disse komplekse utfordringene (ibid., s.149). Dette vil se nærmere på i kapitlet om ansvarsstyring og samhandling mellom skoleeier og kommunene.

3 Ansvarsstyring i forhold til kvalitet i skolen

Skoleeier har som vi har sett fått et tydelig ansvar for å sikre kvaliteten i kommunens skoler ((St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31(2007-2008)). Det forventes at skoleeier tar et tydeligere ansvar sammen med skolene for å heve kvaliteten på opplæringen (ibid.). Dette har vært medvirkende til behovet for økt ansvarsplassering og økt ansvarsstyring (Engeland, Langfeldt, & Roald, 2008). I dette kapitlet vil vi gi en kortfattet gjennomgang av dette store styringsfeltet som kan kalles for ansvarsstyring. Som bakteppe for å reflektere rundt ansvarsstyring opp mot ledelse i skolen og mellom skoleeier og skoleledere, vil vi gi et kortfattet bilde av hvordan to ulike måter å tenke ledelse på ser ut til å ha betydning for tenkningen omkring skoleeiers ledelse inn mot skolen (Dahl, 2004). Vi gir en kort framstilling av New Public Management som styringslogikk og ledelse gjennom lærende organisasjoner.

Videre vil vi knytte ansvarsstyring til forståelsen av kvalitetsbegrepet, og vise hvordan denne forståelsen får betydning for utøvelse av ledelse fra skoleeiers side.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi ta for oss noen sider ved *samrådningskommunen* slik Roald (2010) ser for seg samspillet mellom skoleeier og skoleledere med åpne kommunikasjons- og samarbeidsformer både horisontalt og vertikalt.

3.1 New Public Management

Mange oppskrifter er ute på reise, men ikke alle blir institusjonalisert (Røvik, 2007). En oppskrift som har fått stor betydning for ledelse i offentlig sektor, er New Public Management (Vanebo, 2007a). Flere trekk ved New Public Management-logikken (NPM) ble innført som styringsverktøy i offentlig sektor på 80-tallet (ibid.). NPM er ikke en enkelt teori, ide eller reform av offentlig sektor, men en samlebetegnelse (Klausen, 2007). Sentrale prinsipper i NPM er mer kostnadseffektivitet, mer markeds- og brukerorientering og mer fokus på resultater og konkurranse (ibid.). Lederrollen kan karakteriseres ved ledere som er i stand til å gripe inn i organisasjonen, og gjøre organisasjonen mer tilpasset og effektiv. Generelle lederegenskaper ble vektlagt i større grad enn lederens egen faglige bakgrunn.

I henhold til Roald (2010) medførte elementene fra NPM at man fikk større tro på ledelse, og dette gav et større rom for å lede i forhold til krav om resultat- og måloppnåelse for den aktuelle virksomhet. Denne utviklingen kan beskrives som at utdanningssektoren har gått fra styring gjennom regler og rutiner via målstyring til et økt fokus på resultatstyring og ansvarsstyring (Gert Langfeldt, 2008).

3.2 Ledelse i lærende organisasjoner

Parallelt med utbredelsen av New Public Management, vokste det fram et nytt ledelsesbegrep, organisasjonslæring (Dahl, 2004). Dette er et stort og mangfoldig felt der ulike definisjoner og fokus gjør seg gjeldene (Roald, 2006., s.149). Selv om teorifeltet om organisasjonslæring er sammensatt og det vekttes forskjellig i de ulike teoriene, kan organisasjonslæring generelt si å ha fokus på de kollektive læringsprosessene (ibid.).

Mens kommunikative lederegenskaper innenfor NPM i stor grad synes å være i forhold til å være en tydelig leder som kan overbevise og overtale, brakte det nye ledelsesbegrepet organisasjonslæring med seg et syn på ledelse der de kommunikative lederegenskapene gikk i retning av å kunne reflektere omkring praksis og diskuterer pedagogikk og pedagogiske grep (Dahl, 2004). Dette innebærer at den nedtoningen av lederens faglige bakgrunn som NPM hadde i sin tenkning, nå ble fremhevet som viktig lederegenskap. I og med at refleksjon og diskusjon er sentrale trekk innenfor organisasjonslæring, blir det vesentlig at lederen har et språk for å kunne reflektere over praksis (ibid.).

Roald (2006) peker på at i ledelse av lærende organisasjoner, synes det å være vesentlig hvordan læringsprosessene på organisasjonsnivå legges til rette (ibid., s.158). Her drøfter han betydningen av hvordan følgende prosesser blir ivarettatt i organisasjonens læringsprosesser:

- Møtet mellom erfaring og forventning: Dette handler om både å ivareta og vise forståelse for skolens historie, men også ha et klart fokus på de forventninger og krav som stilles til skolen.
- Møtet mellom aksjon og refleksjon: Dette handler om å kunne se sammenhenger mellom de tiltak man setter i verk og kunne reflektere over sammenhengen mellom tiltak og resultat. Også Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) vektlegger skolens og organisasjons evne til å se slike sammenhenger, og ser de som et grunnlag for refleksjon og endring. Gjennom å reflektere over egen praksis og gjennom det knytte

teori til praksiserfaringer, fremkalles det en bevissthet som kan medvirke til læring og utvikling ((Roald, 2006).

- Møtet mellom struktur og kvalitet: Dette handler om hvordan man både kan endre mål, prosedyrer og ansvarsforhold samtidig som man tar vare på uformelle organisasjonsforhold knyttet til organisasjonens kultur. Dette knytter Roald til begrepene taus og eksplisitt kunnskap, der taus kunnskap representerer alt det som ikke ligger i formelle dokumenter, planer og budsjett (ibid., s.159).
- Møtet mellom interne og eksterne impulser: Dette handler om skolens kontakt med omverdenen.

Ledelse sett ut fra dette perspektivet som her er trukket opp, forutsetter, slik vi ser det, ledere som på alle nivåer har god innsikt i skolen som organisasjon. For å ivareta dette, argumenterer Roald for at oppmerksomheten bør rettes mot det handlingsrommet som man er i stand til å utvikle på alle nivå i skolen og mellom skolen og de ulike nivåene i skolesystemet (ibid.). Dette vil vi berøre i vår drøfting av handlingsrommet mellom skoleeier og skoleledere.

Vi vil videre se på hvordan ansvarsstyring kommer inn i dette landskapet.

3.3 Ansvarsstyring

Forskningsprosjektet ”Achieving School Accountability in Practice” (ASAP) hadde som formål å undersøke hvordan *accountability* gjør seg gjeldende i norsk utdanning (Gjert Langfeldt, 2008a). Langfeldt (2008) gir følgende innhold til begrepet:

Account-ability sier noe om både en plikt og en kapasitet. Man har plikt til å gjøre rede for bruk av offentlige midler, men plikten er også knyttet til ”ability”, muligheten for å avlegge regnskap og stå til ansvar (ibid., s.18).

I norsk sammenheng, kan begrepet i følge Langfeldt (2008) forstås som både helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsstyring (ibid., s.19). Det handler om å stille til ansvar, og med det følger ledelse som gjør de som styrer, ansvarlige for resultatene (ibid.). Denne styringslogikken har på norsk fått navnet ”ansvarsstyring” (Gjert Langfeldt, 2008b, s.19). Hvordan ansvarsstyring blir forstått av skoleeier, vil trolig ha betydning for utøvelse av ledelse overfor skolelederne.

Roald (2010) peker på to mulige måter å se begrepet ansvarsstyring på. Det kan oppfattes som en revisjonstenkning som utelukkende er opptatt av resultater. En alternativ tolkning av

begrepet er å forstå ansvarsstyring mer i retning av en form for dialog mellom partene som skaper, bruker og tolker utdanning (ibid.). Derav følger at kvalitet forstås som resultat av en kontinuerlig forhandlingsprosess mellom plikt og evne, og mellom produsent og bestiller (Roald, 2010). En slik forståelse av kvalitet i opplæringen kan knyttes til den forståelse som kommer fram i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*:

Kunnskapsformuen er både de holdninger og verdier som opplæringen formidler og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg videre i livet (St.meld. nr. 31(2007-2008)).

Dette perspektivet på kvalitet tilsier at kvalitet i opplæringen er mer enn resultat-kvalitet. Det løfter fram kompleksiteten som skole og undervisning representerer.

I Kvalitetsutvalgets delinnstilling til NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*, redegjør utvalget for kvalitetsbegrepet, og skiller mellom tre hierarkisk rangerte kvalitetsmål: resultat-kvalitet, struktur-kvalitet og prosess-kvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005).

Resultat-kvalitet blir forstått som det utbyttet elevene har av opplæringen i skolen. Med opplæring forstås skolens mandat for å utdanne hele mennesket, og innbefatter både kunnskap, ferdigheter og holdninger (ibid., s.36). Nasjonale prøver ble lansert som et nyttig verktøy for måling av resultat-kvalitet, selv om Nasjonale prøver ikke kan sies å måle opplæringens mål i sin helhet som innbefatter både kunnskap, holdninger og ferdigheter. I analysen av vårt datamateriale vil vi kunne se hvilket fokus skoleeier har på resultat-kvalitet gjennom hvordan de bruker resultatene som grunnlag for skoleutvikling i samtale med rektorene.

Prosess-kvalitet er i følge Fevolden og Lillejord en vanskelig målbar kvalitet (ibid., s.152). Det handler om hvordan skolen som organisasjon bidrar til å sikre kvaliteten på de prosessene som har betydning for skolens undervisning og elevenes læringsmiljø (ibid.). God prosess-kvalitet knyttes med dette til skolens læringsprosesser, både elevenes og personalets læring. Dette har rektor og skoleledere ansvar for å medvirke til gjennom pedagogisk ledelse. Det redegjøres nærmere for pedagogisk ledelse i kapittel 4.

Videre beskriver Kvalitetsutvalget struktur-kvalitet som skolens rammebetingelser for å skape god kvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005). Det handler både om gjeldene krav som er fastsatt for organiseringen av opplæringen, men også om innsatsfaktorer så som timeressurs, tilgjengelige læremidler, lærerkompetanse, skolelokaler og utstyr.

Disse tre kvalitetsmålene blir av Kvalitetsutvalget betraktet som elementer i et hierarki der resultat kvalitet er overordnet de to andre målene på kvalitet. Selv om resultat kvalitet fremheves som overordnet grunnet skolens hovedmål som er læring, peker utvalget på viktigheten av å se resultat kvalitet i sammenheng med både prosesskvalitet og strukturkvalitet. Både prosesskvalitet og strukturkvalitet virker inn på resultat kvalitet (ibid., s.37).

Det synet på resultat kvalitet som Kvalitetsutvalget la til grunn for sin forståelse av kvalitet i skolen, drøfter Roald (2010) men henblikk på å se andre sammenhenger mellom resultat kvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet. Han løfter frem prosesskvalitet i form av undervisningsformer, læringsmåter og motivasjon som en betydningsfull faktor for skolens kvalitet. Han tar til orde for at prosesskvalitet burde tillegges større vekt når man snakker om og vurderer kvalitet i skolen (ibid., s.128).

Denne måten å forstå ansvarsstyring på, mener vi åpner for et dialogperspektiv mellom de som samarbeider om skole og utdanning. Slik vi forstår dette, er det i tråd med Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*:

Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen (ibid., s.29).

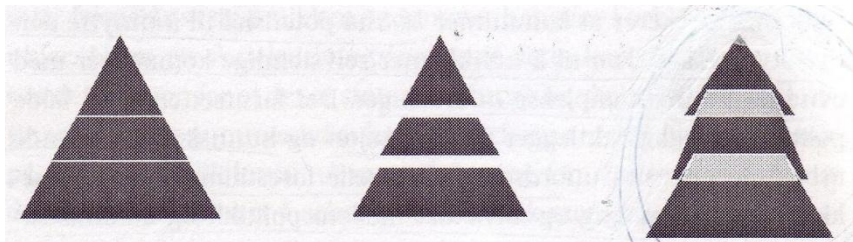
Knut Roald (2010) mener å se at det er en smal og teknisk forståelse av ansvarsstyring som i dag er rådende. Da er, i følge Roald, dialogdimensjonen lite utviklet mellom skole, kommune og stat, og resultatvariablene blir rådende framfor struktur- og prosessvariablene. Dette kan føre til en snever diskusjon av kvalitetsbegrepet som igjen vil påvirke hvilken styringslogikk skoler må forholde seg til. I drøfting av vår empiri er dette, som nevnt over, et spørsmål vi vil forsøke å belyse ved hjelp av data vi har innhentet gjennom samtaleintervjuene med våre informanter.

3.4 Samhandling mellom skoleeier og skolene

Å lede og utvikle skolen er et komplekst og sammensatt ledelsesfelt. Slike utfordringer er det i følge Roald (2010) vanskelig å håndtere innenfor et tradisjonelt syn på ledelse og forvaltning. Han holder fram at for å håndtere slike komplekse utfordringer innenfor skole og også andre kommunale etater, kreves det åpne kommunikasjons- og samarbeidsformer både

vertikalt og horisontalt (Roald, 2010,s.149). For å få det til, blir det nødvendig å utvikle både nye møtearenaer og nye dialogbaserte arbeidsmøter mellom skoleeier og skoleledere (ibid, s.149).

ASAP- studien, som vi tidligere har vist til, kan tyde på at en ny styringslogikk med vekt på ansvarsstyring gjennom tilsyn og kontroll, kan gi økt avstand mellom staten, den enkelte kommune og den enkelte skole (Engeland, Langfeldt, & Roald, 2008). Engeland, Langfeldt og Roald fremstiller dette i følgende modell:



Figur 1a

Figur 1b

Figur 1c

Figur 1a viser et tradisjonelt fungerende hierarkisk forvaltningssystem. Den tradisjonelle samhandlingen som har vært mellom nivåene, erstattes av tilsyn og kontroll, noe som innebærer en tilbakegang i forhold til samhandling. Figur 1b viser hvordan vektlegging av tilsyn og kontroll skaper arbeidsformer som øker avstanden mellom de ulike styringsnivåene. De lavere nivåene setter i verk tiltak som blir pålagt av nivåene over. Dette går under benevnelsen low-trust-system (Engeland, Langfeldt, & Roald, 2008).

I figur 1c illustreres en utvikling der økt samarbeid kan gi rom for prosesser som fremmer refleksjon og læring. Engeland, Langfeldt og Roald (2008) uttrykker det slik:

Kommunens fremtidige muligheter synes å ligge i et styrket og kunnskapsutviklende samspill mellom politikk og administrasjon og i å mobilisere utviklingspotensialet i profesjonsgruppene, elevene, foreldrene og ulike yrkes- og interessegrupper i lokalmiljøene (ibid., s.203).

For å beskrive de komplekse utfordringene som kommunen står overfor, peker Engeland, Langfeldt og Roald (2008) på en utvikling av kommunene mot det de betegner som *samrådingkommunen* (ibid.,s.203). De beskriver *samrådingkommunen* som en kommune som trolig innehar stor grad av autonomi i forhold til statlige føringer, og samtidig utnytter handlingsrommet ved å møte komplekse utfordringer med samhandling mellom nivåene (ibid.). Samhandling mellom nivåene kan gi mulighet for et styrket og kunnskapsutviklende

samspill mellom politikk og administrasjon, faggrupper, elever, foreldre og ulike yrkes- og interessegrupper i lokalmiljøene (ibid.).

Slik Roald beskriver Samrådingkommunen, vil det forutsette åpne kommunikasjons- og samhandlingsformer både vertikalt og horisontalt innen kommunen (ibid). Det kan dermed bli nødvendig å utvikle nye møtearenaer og nye dialogbaserte arbeidsmåter på disse møtearenaene (ibid). Dette vil innebære en type kommunikasjon og samspill der partene på ulike nivåer ser på hverandre som medprodusenter (Dysthe, 2007). Dette tenker vi er nært knyttet til et relasjonelt syn på ledelse. For vår oppgave vil det være interessant å ha med dette perspektivet når vi drøfter hvorvidt møteareaene mellom skoleeier og skoleledere åpner for den type samspill.

4 Perspektiver på ledelse

Vi har i det foregående kapitlet sett hvordan skoleeierrollen gjennom de siste tiårene har endret seg. Både Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* legger vekt på kommunens ansvar for å følge opp og være en pedagogisk drivkraft for utviklingen av skolene i kommunen. God skoleutvikling og skoleledernes kompetanse fremheves i Stortingsmelding nr. 31 å ha stor betydning for kvaliteten på opplæringen (ibid., s. 68). Nyere forskning løfter også fram skoleledelse som et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten i opplæringen, og undersøkelser viser at skoleleders innflytelse på skolens læringsmiljø har betydning for læringsresultatene (Møller & Ottesen, 2011). For å sikre god skoleutvikling vil følgelig samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere være av stor betydning.

Vi har i vår oppgave avgrenset skoleeiers ledelse til å gjelde skoleeierrepresentantens utøvelse av ledelse overfor rektorene og ledergruppene. Det utøves ledelse i den hensikt å fremme gode lærings- og utviklingsprosesser på skolene som sikrer at opplæringen er i tråd med Opplæringsloven og målene i Kunnskapsløftet.

Vi vil i de følgende underkapitlene først redegjøre for ledelse som en relasjonell ferdighet slik Wadel (2007) beskriver i sine teorier om produktiv og reproduktiv ledelse og betydningen av læringsforhold. Videre vil vi se på samtale og kommunikasjon i lys av både Ottesens artikkel ”Ledelse gjennom samtaler” (Ottesen, 2011) og Dysthes artikkel ”Leiing i eit dialogperspektiv” (Dysthe, 2007). Avslutningsvis har vi valgt å belyse noen sider ved samarbeid og fellesskap slik vi finner det hos Wenger (2006) i hans betraktninger rundt praksisfellesskap.

4.1 Ledelse som relasjonell ferdighet

Wadel (2007) er opptatt av ledelse som fremmer utvikling og endring i formelle situasjoner, og knytter organisasjonens evne til å møte nye og store utfordringer til organisasjonens læringskultur. Ledelse som fremmer en lærende organisasjonskultur, knytter Wadel til pedagogisk ledelse og ser det i motsetning til reproduktiv pedagogisk ledelse (ibid.). Produktiv pedagogisk ledelse knyttes til det å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser, og krever at de ledede kommer med innspill, lærer fra seg og tar initiativ (ibid.). Reproduktiv pedagogisk ledelse legger ikke dette samspillet til grunn for læring og

utvikling. Reproductiv pedagogisk ledelse legger til grunn at det er lederen som besitter nødvendig kunnskap, og at det er de ledede som skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (ibid.). Hvilket syn en leder har på dette, vil være av betydning for hvordan lederen velger å framstå i møtet med de han skal lede.

Wadel fremhever ledelse som en relasjonell ferdighet som innebærer at man må fokusere både på ledere og ledede, og se på relasjonen mellom dem (ibid.). Ledelse forstås som en delferdighet, og ut fra et slikt synspunkt vil det variere fra situasjon til situasjon hvem som utøver ledelse og kan betegnes som leder. Leder er den eller de som på et gitt tidspunkt bidrar i ledelsesprosessen (ibid.). Dette skillet mellom å være formell leder og å være leder i en gitt situasjon, innebærer slik vi ser det en åpenhet for hverandres kompetanse.

For å få til gode prosesser i en produktiv pedagogisk ledelse, spiller relasjonsmessige forhold en viktig rolle. Wadel benevner disse områdene som aktelsesforhold, tillitsforhold og følelsesforhold, og viser hvordan dette igjen virker inn på de enkeltes motivasjonsforhold. Disse relasjonelle forholdene er en forutsetning for gode læringsforhold (ibid.).

I det videre vil vi knytte ledelse som en relasjonell ferdighet og gode læringsforhold, til dialogens og samtalens betydning i relasjonelle forhold. Disse tilnæringsmåtene til begrepet ledelse er nært knyttet opp mot hverandre slik vi ser det, og vil kunne utfylle og berike analyseperspektivet i forhold til vår oppgave.

4.2 Ledelse gjennom samtaler

I dette avsnittet vil vi belyse sider ved spesielt samtalen som verktøy for ledelse slik Ottesen (2011) redegjør for i sin artikkel *Ledelse gjennom samtaler*.

Skoleeierrollen innebærer ledelse som gjennom krav, støtte og forventninger til skolelederne ivaretar kvaliteten i skolen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ottesen sier dette om rektors ledelse i skolen:

Siden oppdraget er langt fra entydig og er i kontinuerlig endring, får språklige handlinger stor betydning for hvordan praksis ledes, utformes og endres (Ottesen, 2011, s. 265).

Det samme mener vi kan sies om det oppdraget skoleeier har fått i forhold til å ta ansvar for utviklingen av skolene i kommunen. Skoleeier er gitt et tydelig handlingsrom, og i dette handlingsrommet ligger også en mulighet til sammen med skolelederne å utvikle og forme skolen. I følge Ottesen skjer dette i stor grad gjennom språklig aktivitet, gjennom samtaler der

man kommer fram til alternative løsninger og beslutninger. Slik brukes språket og samtalen til å belyse ulike sider ved en sak, få fram uenigheter, skape felles forståelse eller kontrollere og påvirke. Denne måten å tenke ledelse på, innebærer et relasjonelt syn på ledelse (ibid.). Ottesen viser til Eriksen og Cunliffe som sier det på denne måten:

For skoleledere er det viktig å anerkjenne ledelse som et relasjonelt fenomen, et resultat av samtaler og interaksjoner med andre aktører både i og utenfor skolen (ibid., s.266).

Med dette som utgangspunkt peker hun på at det er gjennom språklig aktivitet at det skapes relasjoner mellom organisasjonens medlemmer (ibid.). Dette gjelder enten relasjonene er på tvers av ulike nivåer, slik tilfellet er mellom skoleeier og skoleledere, eller det er på et horisontalt nivå (ibid.). Videre peker hun på at formelle ledere har et spesielt ansvar for å legge til rette for og å fremme kvaliteten på språklige samhandlinger. Dette fordi den formelle posisjonen som øverste leder innehar er av stor betydning i samarbeidsrelasjoner. Ved at rektor eller i vårt tilfelle skoleeier, er oppmerksom på hvordan han eller hun er medskaper av meninger og løsninger, kan det bevisst legges til rette for andres initiativ og deltakelse (ibid.).

Denne bevisstheten om at det er gjennom språket, gjennom samtalen, at alternative handlingsmuligheter fremkommer, innebærer et syn på kunnskap som noe som skapes i fellesskap og ikke noe som overleveres fra en person til en annen, eller fra ett nivå til et annet (Bråten, 2006). Dette er i tråd med Wadels teori om produktiv pedagogisk ledelse slik vi har redegjort for (Wadel, 2007).

I sin undersøkelse fant Ottesen at ledelse som samtale, innebærer at leder både tar og gir ansvar, er tydelig og lyttende, har fokus på oppdraget, men også åpen for at oppdraget har andre løsninger (ibid., s.281). Ottesen mener at språkets rolle slik det her er redegjort for, er underkommunisert når man drøfter sentrale lederoppgaver (Ottesen, 2011, s.266). Dette er interessante refleksjoner som kan bidra til å belyse vår drøfting av hvordan skoleeier bruker samtalen som verktøy i forhold til å stille krav og gi støtte til utøvelse av skolelederrollen.

Ut fra betraktningene av Ottesen, vil vi se på hvordan samtalen kan være et verktøy for ledelse både i forhold til å stille krav og gi støtte og utfordringer. Vi ser samtalen som verktøy for ledelse både i forhold til å ivareta strukturkvalitet, resultat kvalitet og prosesskvalitet.

4.3 Ledelse gjennom dialog

Dialogen er nært knyttet til et relasjonelt perspektiv på ledelse hvor refleksjon og kommunikasjon er grunnleggende. Vi vil trekke fram noen sider ved Bakhtins teorier om dialog slik Dysthe (2007) redegjør for dem. Dette vil vi bruke som en forståelsesramme for samhandling og kommunikasjon mellom skoleeierrepresentanten og rektorene.

En dialogisk holdning legger til grunn at mening blir skapt i samspill med andre (Dysthe, 2007). Forståelse og innsikt er i følge Bakhtin ikke noe som oppstår i individet, og som heller ikke kan overføres fra sender til mottaker (ibid). Forståelse er knyttet til respons, og oppstår når den som lytter kommer med en eller annen form for reaksjon på det som blir sagt. Dette kan uttrykkes som å være *medprodusent av mening*, et uttrykk som i følge Dysthe benyttes av Rommetveit i hans omtale av dialog (Dysthe, 2007,s.81). Å være medprodusent av å utvikle mening, vil være et viktig perspektiv i forhold til vår analyse av hvordan samtalene mellom skoleeier og skoleledere beskrives i refleksjon og meningsutveksling.

Å forstå kunnskapsutvikling på denne måten, gjør at det å utvikle relasjoner til andre mennesker og være i dialog med andre, blir sentralt i ledelse (Dysthe, 2007). For oss er det interessant å se på hvordan dette kommer til uttrykk i samtalene med skoleeierrepresentanten og skoleledere.

Monolog er et annet begrep som er sentralt hos Bakhtin, og som kan ses i sammenheng med Wadels begrep reproduktiv ledelse. Monologen beskrives som en dialog der det dialogiske potensialet ikke blir utnyttet (ibid.). Monologens innhold er gitt og lukket, og gir ikke mottaker rom for egen refleksjon eller respons. Bakhtin knytter dette til det autoritative ordet som krever at mottaker godtar innholdet, ikke i kraft av ordets overbevisende makt, men fordi det gjør krav på tilslutning(ibid., s.83). Selv om mennesket i følge Bakhtin er dialogisk i sin natur, hevder han at mennesket aktivt må motarbeide en monologisk holdning som hindrer at det dialogiske potensialet forblir utbrukt (ibid., s.83).

I motsetning til det autoritative ordet er det indre overbevisende ordet. Det kommer til oss utenfra akkurat som det autoritative ordet, men egne tanker og refleksjoner gjør dette ordet til ”halvt mitt eget og halv den andres” (ibid, s.84). Det blir omformet til vårt eget gjennom dialogiske prosesser, og knyttet til egne erfaringer og tanker. Dette kan knyttes til ledelse og

handler om hvordan leder legger til rette for slike prosesser. Dysthe uttrykker at leder må dyrke fram en kultur som gir rom for det indre overbevisende ordet (ibid., s.84).

I følge Dysthe (2007) ligger det dialogiske potensialet primært i spenningen og i konfrontasjonen mellom de mange stemmene. Mening og innsikt blir skapt ved at motsetningene gjøres tydelige gjennom dialog. Derfor har mennesket, i følge Bakhtin, både plikt til og et ansvar for å være i dialog (ibid.). Når dialogen er av en slik art at deltakerne bygger på hverandres ytringer og sammen ”kjemper” for å finne mening, kan samspillet føre til at det skapes ny innsikt. Da har deltakerne blitt hverandres medprodusenter for ny mening og forståelse (ibid., s.87).

Med utgangspunkt i dette, vil ledelse ut fra en dialogisk grunnholdning gi rom for og åpne opp for dialogiske prosesser og et samarbeid preget av respekt for andres kunnskap og kompetanse. Dette vil slik Dysthe uttrykker det, innebære å gi tid til refleksjon og rom for de ulike stemmene selv om det innebærer spenning og konflikt (Dysthe, 2007).

4.4 Utvikling av felles praksis

Når skoleeiere lykkes i å etablere god dialog med skolene om skoleutvikling, opplever rektorene skoleeier som en ansvarlig aktør og føler seg verdsatt av sine overordnede (Møller & Presthus, 2006,s.234). Møller og Presthus peker videre på at det kan synes som om små kommuner preget av dialog og nettverksbygging, kan synes få til elementer av det Etinne Wenger (2006) benevner som praksisfellesskap:

Våre observasjoner viste at det mellom aktører på tvers av skoler og kommunenivå ble utviklet flere praksisfellesskap preget av gjensidighet og en vilje til å lære av hverandre(Møller & Presthus, 2006, s.247).

Deres rapport konkluderer videre med at:

Mye kan tyde på at store kommuner kan inkorporere elementer av mindre praksisfellesskap etter mønster fra mindre kommuner (ibid., s.250).

Ut fra en slik forståelse av praksisfellesskap, vil vi kort gjøre rede for tre sentrale dimensjoner i Wengers (2006) teori om praksisfellesskap, og knytte det til vår drøfting av empirien.

4.4.1 Tre dimensjoner ved praksisfellesskap

Sentralt i meningsforhandling er begrepet deltakelse. Begrepet rommer både deltakelse i forhold til prosess og deltakelse i forhold til relasjoner til andre (Wenger, 2006). Hos Wenger knyttes deltakelse til praksisfellesskapet og til følgende tre dimensjoner: *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar* (ibid., s. 90).

Gjensidig engasjement forutsetter tette relasjoner der medlemmene bidrar til et produktivt fellesskap. På samme måte som det dialogiske perspektivet vektlegger betydningen av de ulike stemmene når mening og forståelse utvikles, legger Wenger vekt på forskjellighet som positivt for fellesskapet (Dysthe, 2007; Wenger, 2006). Wenger peker på at når det handler om interpersonale relasjoner, er det naturlig at det skapes spenninger og konflikter, og dette bidrar til utvikling (ibid., s.95).

Det andre kjennetegnet ved deltakelsen er *forhandling om en felles virksomhet*. Opplevelsen av en felles virksomhet er et resultat av en prosess som frembringer ansvarlighetsrelasjoner deltakerne i mellom og som både gir og styrer sosial energi (ibid., s.100).

Det tredje kjennetegnet ved praksisfellesskap er utvikling av *et felles repertoar*. Et repertoar omfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, handlinger eller begreper som fellesskapet har produsert eller tatt opp i seg i løpet av sin eksistens, og som er blitt en del av dets praksis. I vår sammenheng velger vi å se på felles repertoar som det felles språk og handlinger som utvikles gjennom felles drøfting og felles praksis.

For å utvikle et praksisfellesskap preget av gjensidig engasjement, opplevelse av en felles virksomhet og et felles repertoar, kreves det et samarbeid mellom skoleeier og skoleledere der kjernen i samarbeidet er knyttet til skoleledernes praksis, meninger og identitet (Møller & Presthus, 2006, s.251). For å ivareta dette mener Møller og Presthus at det ikke er nok for kommunene å lage formelle samarbeidsarenaer (ibid., s.251). Samtidig fremhever de at praksisfellesskap først og fremst handler om innhold og ikke form (ibid., s.250). Ut fra denne forståelsen av praksisfellesskap, vil begrepene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar kunne være med på å belyse skoleeiers møte med skoleledere.

5 Metode

I dette kapitlet gjør vi rede for valgene som er tatt i forhold til gjennomføringen av undersøkelsen vår. Formålet med oppgaven er å utvikle innsikt omkring hvordan skoleeier gir støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Vi vurderte samtaleintervju som en god metode for å innhente relevant informasjon med henblikk på problemstillingen vår. Gjennom samtaler med kvalifiserte informanter som kjenner feltet godt gjennom egen praksis, hadde vi som formål å innhente mer innsikt omkring begrepet støtte. For å kunne svare på denne problemstillingen, gjennomførte vi tre intervjuer for å samle inn data.

Videre i dette kapitlet vil vi omtale samtaleintervju som metode og i tillegg beskrive hvordan vi gjennomførte intervjuene. Vi knytter også noen kritiske betraktninger rundt valg av intervju som eneste datainnsamlingsmetode. Vi vil også redegjøre for hvilke forskningsetiske vurderinger vi gjorde underveis i undersøkelsesprosessen. I siste del av kapitlet drøftes undersøkelsens pålitelighet og troverdighet. I forbindelse med kvalitetsvurderingene ønsker vi å gjøre rede for hvordan vi konkret gikk frem i etterkant av intervjuene og i den videre prosessen med analysearbeid og tolkninger av datamaterialet.

Undersøkelsen vår og arbeidet med å forstå hvilken innsikt den har bidratt med, har framstått som en sammenhengende prosess fra vi arbeidet med prosjektskissen til den endelige versjonen i form av den endelige versjonen av masteroppgaven. Det har vært et prosessuelt arbeid bestående av datainnsamlingsfase, analysefase og rapporteringsfase (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005).

5.1 Forskningsdesign

5.1.1 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesign er i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2009, s.73), alt som knytter seg til forskningsundersøkelsen. Det vil med andre ord si at forskningsdesignet framkommer på bakgrunn av alle valgene som tas i tilknytning til *hva* eller *hvem* som skal undersøkes og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres.

Med et stadig sterkere fokus på skoleeiers ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling i kommunen, ønsket vi å utvikle innsikt omkring hvordan skoleeier gir støtte til utøvelse av

ledelse i skolen. Vi har et ønske om å forstå mer på bakgrunn av hvordan skoleeiernivået snakker om hvordan de utøver ledelse. Denne vinklingen kalles gjerne for en forstående studie i den hensikt å utvikle en mer helhetlig forståelse av fenomenene det settes søkelys på (Grønmo, 2010).

Vi har valgt metode som hører hjemme innenfor kvalitativt design fordi vi har ønsket å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse rundt et fenomen (Grønmo, 2010). Vi valgte å benytte oss av et kvalitativt design for å få tak i deltakernes erfaringer og forståelse av et fenomen. På den måten forsøkte vi å løfte frem deres perspektiv på fenomenet vi har satt i fokus (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005; Postholm, 2005).

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange måter, delvis avhengig av emnene som skal forskes på. Derfor, understreker Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005, s. 80), blir transparens eller gjennomsiktighet et viktig kvalitetskrav til rapporteringen av kvalitative undersøkelsesresultater. Dette vender vi tilbake til under avsnittene om kvalitetsvurderinger rundt forskningsundersøkelsen i sin helhet og av funnene og analysebetraktninger.

Vi ønsket i tillegg å se skoleeiernivåets perspektiv og ytringer opp mot perspektiv og ytringer hos noen skoleledere fra samme kommune. Vi ønsket å lytte til hva deltakerne i vår undersøkelse på to ulike nivå hadde å si rundt de samme fenomenene.

Vi avgrenset dataomfanget ved å samle inn data gjennom tre samtaleintervjuer med fire informanter. Et av intervjuene ble gjennomført med to informanter til stede samtidig. I følge Grønmo (2010) er et essensielt utgangspunkt for fenomenologiske studier at virkeligheten er slik informantene selv opplever den. Det er informantenes egen forståelse som legges til grunn for analysene (ibid.). Med en målsetting om dypere innsikt av et fenomen innen et felt av samfunnet som vi begge har lang yrkeserfaring i fra, er vår forforståelse viktig å ta høyde for i analysen (Grønmo, 2010., s. 373). Våre erfaringer tilsier at skoleeiere rundt om i kommunene løser sine utfordringer på ulike måte, men at de aller fleste skoleeierne har klart fokus på skolens resultater på Nasjonale prøver og avgangseksamen. Dette fører ofte til at skolene blir rangert, ikke minst igjennom media. Ut fra vår erfaring ser det ut til å gjelde både små og store kommuner. Vi har også ulike erfaringer om hvordan skoleeier håndterer dette fokuset, og hvordan resultatene benyttes til å forbedre og utvikle skolens læringsmiljø.

Slik sett har vi ulike erfaringer som preger vår forforståelse av nettopp skoleeierfeltet. Dette kan naturligvis ha påvirket intervjusituasjonen og analysearbeidet selv om vi har tilstrebet å

ikke la våre forforståelser bidra til ”faglige begrensninger”. Tvert i mot mener vi at våre ulike erfaringer har bidratt med innsikt i undersøkelsesfeltets kompleksitet og nyanser.

5.1.2 **Utvelging av kommune og informanter**

I utgangspunktet ønsket vi å studere en skolekommune med godt omdømme. Vår kommune kjennetegnes av stor variasjon i befolkningen med hensyn til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. Sammensetningen gjenspeiles naturlig nok i kommunens skoler gjennom en mangfoldig elevsammensetning. Kommunen er ved flere anledninger blitt trukket fram i media for å håndtere utfordringer i tilknytning til mangfoldet i befolkningen på en eksemplarisk måte. Kommunen vi valgte blir framstilt som en skolekommune med både vyer og ambisjoner på innbyggernes vegne. I tillegg har skoler i denne kommunen ved flere anledninger mottatt ulike priser, blant annet for et solid arbeid mot antisosial atferd. Signalene som sendes ut i media fra ulike kjennere av kommunen, handler ofte om at denne kommunen ivaretar et helhetlig syn på oppvekst hvor både den faglige og den sosiale dimensjonen ivaretas og gjensidig styrkes. Av nevnte grunner ønsket vi å komme bak overskriftene i håp om å få øye på noen suksessfaktorer som kanskje kan ha relevans for skoleeiers tilrettelegging for skoleutvikling i andre norske kommuner.

Vi tok først telefonisk kontakt med kommuneadministrasjonen for å få tilgang til en skoleeierrepresentant og deretter skoleledere i samme kommune. Deretter sendte vi en kortfattet presentasjon av oss selv og hva formålet med selve undersøkelsen var.

Utvelgelsen av kommunen ble foretatt på bakgrunn av et ønske om en to-nivå kommune med en forholdsvis oversiktlig kommuneadministrasjon og hvor vi derfor kunne forvente forholdsvis stor grad av direkte kommunikasjon mellom skoleeierrepresentantnivået og skoleledere. Det andre kriteriet var at kommunen hadde fått hederlig omtale i media i løpet av de siste fem årene. Begrunnelsen for det siste kriteriet er at vi gjennom vår undersøkelse ønsker å få innblikk i noen produktive kjennetegn eller suksessfaktorer i kommunikasjonen og samarbeidet mellom skoleeiernivået og skoleledernivået.

Vi gjorde et tilfeldig utvalg av skoleledere ved at vi fikk hele listen over skoler i kommunen å velge ut fra. Vi sendte ut en forespørsel på e-post med samme presentasjon som vi hadde sendt til skoleeierrepresentanten. Det var således tilfeldig hvilke skoleledere som svarte på vår henvendelse. Vi valgte tilfeldig ut de tre rektorene, men strategisk i forhold til at de

representerte tre ulike skoleslag. Furulia skole er en 1. – 10. skole, Stein skole er en ren barneskole og Marka skole er en ren ungdomsskole.

5.1.3 **Samtaleintervju som metode**

Vi valgte å gjennomføre samtaleintervju med representanter for skoleeiernivå og skoleledernivå. Gjennom samtaleintervjuene ønsket vi å tilegne oss en dypere forståelse av denne undersøkelsens formål på bakgrunn av informantenes ytringer. Vi vurderte samtaleintervju som en god metode for å innhente relevant informasjon med henblikk på problemstillingen vår. Gjennom samtaler med kvalifiserte informanter som kjenner feltet godt gjennom egen praksis, hadde vi som formål å innhente mer innsikt i begrepet støtte. Ved at informantene deler med oss sine faglige erfaringer og følelser og reflekterer høyt med oss, antar vi at vi får både relevant og verdifull informasjon. Likevel er det viktig å nyansere mellom samtale i hverdagslivet og samtale som forskning, slik Kvale (1997) gjør det. En viktig forskjell mellom den hverdagslige samtalen og forskningssamtalen, er at den siste har en viss grad av struktur og en hensikt eller formål (ibid., s.21). Vi hadde valgt en såkalt halvstrukturert intervjuguide som til hjelp med struktur under intervjuet. I tillegg understreker Kvale (1997) at denne formen for intervju, som har en viss struktur og hensikt, ikke er en konversasjon mellom likeverdige parter. Det vil være forskeren som både definerer og kontrollerer intervjusituasjonen (ibid.), noe som stemmer med gjennomføringen av våre intervjuer.

I vår undersøkelse ble det ene intervjuet gjennomført som et gruppeintervju. I dette intervjuet var to rektorer til stede samtidig på kontoret hos den ene rektoren. Dette intervjuet opplevde vi bidro med noen tilleggs kvaliteter sammenliknet med de individuelle intervjuene. De to informantene utfylte hverandre i forhold til å huske hendelser og beskrivelser rundt temaene vi brakte inn i samtaleintervjuet. Det bidro til at flere sekvenser ble ytterligere utdypet og vi fikk rikere beskrivelser omkring flere av temaene vi introduserte under intervjuet.

I hver av de andre to intervjuene var det kun én informant til stede, og de foregikk på informantenes egne arbeidsplasser. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og innenfor de neste to ukene transkribert i sin helhet. De tre samtaleintervjuene strakk seg over de tre første ukene i oktober 2011.

Under intervjuene hadde den ene av oss hovedansvaret for å følge temaene og spørsmålene i den halvstrukturerte og forholdsvis åpne intervjuguiden. Den andre lyttet, tok enkelte notater og bidro med å påse at vi var innom de sentrale forskningstemaene i guiden. I tillegg var denne personen fristilt til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Vi opplevde det som en styrke å være to til stede da det bidro til å forsikre oss om at vi fikk snakket oss gjennom hovedbolkene i guiden. Det at vi var to som var til stede ga oss i tillegg muligheten til å kvalitetssikre inntrykk og informasjonsdetaljer før, under og etter intervjuene. Som intervjuere bestrebet vi oss på å legge til rette for gode og trygge samtalsituasjoner preget av tillit og åpenhet med den hensikt å få tak i og løfte frem informantenes perspektiver, slik blant andre Postholm understreker betydningen av (Postholm, 2005). Sett opp mot dette poenget, mener vi at vi et stykke på vei lykkes ved at våre intervju i betydelig grad bar preg av mer å være dedikerte, faglige samtaler og meningsutvekslinger mellom kvalifiserte fagpersoner.

Funnene som framkommer gjennom de faglige samtaleintervjuene er subjektive, alt etter hvem som kommer med dem og hvem som skal tolke dem. Det betyr at dataene bygger på informantenes subjektive fortolkninger i deres kontekster og i tillegg våre subjektive fortolkninger av meningsutvekslingene. Knyttet til dette med subjektive fortolkninger, er gjennomsiktighet i framstillingen av undersøkelsesopplegget en viktig forutsetning for kvalitetssikring av undersøkelsen slik det poengteres hos Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005).

5.1.4 **Intervjuguide**

I forkant av undersøkelsen utarbeidet vi en relativt åpen, semi-strukturert intervjuguide. Vi organiserte spørsmålene i intervjuguiden ut i fra hovedtemaer og tilhørende underspørsmål. Under intervjuene brukte vi hovedspørsmålene som overskrifter for temaer vi skulle berøre. Vi hadde støttespørsmål under hvert hovedspørsmål som kun fungerte veiledende.

Vi innledet intervjuguiden på følgende måte:

Vår målsetting er å utvikle kunnskap om på hvilke måter kommunen som skoleeier bidrar til utvikling av skolelederrollen i kommunen. Vi ønsker å få innsikt i hvordan samspillet og samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere foregår, og hvordan skoleeier gjennom dette formidler støtte til skolelederne for at de best mulig skal kunne utøve sin lederrolle.

Gjennom spørsmålene i guiden hadde vi til hensikt å få innblikk i blant annet samhandling og samarbeidsprosesser mellom skoleeier og skoleledere. Selve problemstillingen inneholder begrepet støtte, og vi ønsket å belyse dette begrepet ved hjelp av spørsmål om møteplasser mellom nivåene, konkrete eksempler på god prosesser mellom nivåene og former for kommunikasjon. For mer detaljert framstilling av intervjuguiden, viser vi til vedlegg.

5.1.5 Noen kritiske innvendinger i valg av metode

En viktig del av forberedelsesfasen har vært å klargjøre formål og å utvikle problemstillingen og forskningsspørsmålene vi ønsket å få belyst i undersøkelsen vår. Valget av en kvalitativ tilnærming var nærliggende i forhold til nettopp formålet. Problemstillingen vår er basert på faglig nysgjerrighet som vi så for oss å undersøke gjennom et forholdsvis lite utvalg. Det var en vurdering vi gjorde i forhold til hva vi anså som realistisk og gjennomførbart for denne masteroppgaven. På bakgrunn av formålet om å få innsikt i hvordan en skoleeier legger til rette for meningssøkende dialog i møtet med skolelederne i sin kommune, ville både samtaleintervju og i tillegg observasjoner sammen fungert kvalitativt styrkende som metoder. Ideelt sett kunne vi ha gjennomført grundige observasjoner av de fire reelle faste møtearenaene som både skoleeier og skoleledere fortalte om at de hadde, men tidsaspektet vi hadde til disposisjon har bidratt med noen metodiske avgrensinger. Derfor har vi i denne undersøkelsen kun benyttet samtaleintervju som metode for å finne svar på problemstillingen. Til gjengjeld fikk vi nyanserte beskrivelser fra informantene gjennom samtaleintervjuer om resultat kvalitet, ledelse og støtte. Vi mener at noe av styrken i vår undersøkelse er at vi ved å gjennomføre kvalitative samtaleintervju med representanter på to ulike nivå, kan ”speile” skoleeiers ytringer i skoleledernes fortellinger om de samme kontekstbaserte temaene. Vi fant flere steder overensstemmelser i ytringene på begge nivåer, noe som også kommer frem i empirikapittelet. Slik sett tenker vi at informasjonen fra representanter på to nivåer, har bidratt til det vi tidligere i metodekapittelet har omtalt som en form for triangulering når det gjelder innsamling av undersøkelsesdata (Postholm, 2005).

5.1.6 **Etiske betraktninger rundt forskerrollen og forskningsfeltet**

Forskningsvirksomhet kan ha konsekvenser for samfunn og individer, og etiske vurderinger fra forskerhold er derfor påkrevd. Etikk handler i korthet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005). Larsson (2005) trekker fram etikk når forskningsinteresser må veies opp mot kravet om beskyttelse av informanter. I vår undersøkelse er informantene i intervjustudien anonymiserte. Det samme er skolene og kommunen de arbeider i.

For å ivareta kravet om anonymisering, bruker vi fiktive navn på kommunen, representant for skoleeier og rektorene og deres skoler. Vi kaller skoleeierrepresentanten videre for Skolesjefen og skolelederrepresentantene for rektor for Furulia skole, rektor ved Stein skole og rektor ved Marka skole. Kommunen benevnes fra nå av kun for kommunen.

Vi kontaktet, som tidligere nevnt, kommunen først ved telefonisk henvendelse til kommuneadministrasjonen. Deretter sendte vi en e-post til mailadressen vi fikk oppgitt av kontaktpersonen. I den skriftlige henvendelsen som var en kortfattet presentasjon av oss selv og hva formålet med selve undersøkelsen var, la vi også ved kopi av innvilgelsen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste som en bekreftelse på at vi er seriøse og forplikter oss til å ivareta informantenes anonymitetsbehov. Dette gjorde vi først og fremst av forskningsetiske grunner for å sikre oss det Kvale (1997) omtaler som informert samtykke fra de aktuelle informantene som takket ja til deltakelse. Denne formen for samtykke vurderte vi også som en viktig etisk forutsetning for å oppnå tillit under intervjusituasjonen.

I intervjusituasjoner, uansett grad av struktur i intervjuguiden, vil det være en viss asymmetri i maktforholdet mellom informanter og forskere. Dette først og fremst fordi vi som intervjuere styrer og kontrollerer intervjusituasjonen (Kvale, 1997). I tillegg var vi i overtall under to av tre samtaleintervjuer. I tillegg er det på generelt grunnlag ikke uvanlig at intervjuer eller forsker tillegges å ha en høyere sosial posisjon enn informantene, enten i form av formell kompetanse, sosial klasse eller alder. Skoleeierrepresentanten og skolelederne vi intervjuet, må alle kunne betegnes som kvalifiserte informanter og eksperter på skolefeltet. Slik sett var vi ikke mer kvalifiserte enn våre informanter. Dette mener vi gjenspeiler seg også ved at intervjuene i lange sekvenser mer bar preg av å være faglige samtaler mer enn strikte

intervjuer med en fasttømret intervjuguide. Dette var også vår intensjon for å velge en halvstrukturert intervjuguide.

I vår undersøkelse, hvor informantene i utgangspunktet sosialt og faglig sett, var i en likeverdig eller høyere sosial posisjon enn oss intervjuere, mener vi forskereffektpoenget knyttet til et asymmetrisk forhold mellom forskere og de forskes på, ikke i like stor grad har bidratt negativt i oppgaven vår. Derimot er det viktig å ta høyde for en viss grad av ”sminking” i framstillingene, og da trolig mer i tråd med hva informantene tenkte seg var legitime og strategiske svar med tanke på god profilering av sin skole og kommune. Denne bekymringen mener vi kan være reell i en tid hvor det nettopp er økt fokus på profilering av den enkelte skoles nøkkeltall og resultater utad til ”brukerne”. Også skolefeltet er ”konkurransesatt” med hensyn til rangeringer av tallfestede resultater på nasjonale prøver og eksamensresultater. Dette kan i neste omgang gi et vesentlig bidrag i forhold til skolens eller kommunens omdømme.

5.2 Generelle betraktninger rundt evaluering av undersøkelsesprosessen

Forskeren er det viktigste ”forskningsinstrumentet” for innhenting av kvalitative data (Kvale, 1997). Forskerens erfaringer, innsikt og relasjonelle ferdigheter vil med andre ord ha en viss effekt på kvaliteten av forskningsdataene som samles inn. Fordi det er viktig å få innsikt i hvem forskeren er og hvordan forskningsprosessen er gjennomført, er det, som vi har nevnt tidligere, viktig at undersøkelsens ulike faser gjøres tydelige og transparente slik at andre lesere og forskerkolleger i størst mulig grad kan foreta selvstendige vurderinger av hele undersøkelsesprosessen (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2005). I kvalitative studier vil kvalitetsvurderinger foregå mer som en kontinuerlig kvalitetssikringsprosess gjennom hele forskningsforløpet (Kvale, 1997). Å gjøre rede for alle relevante forhold som kan ha hatt betydning for kvaliteten på vår kvalitative forskningsundersøkelse, blir derfor omfattende. Vi velger derfor først å vurdere forskningsundersøkelsen i sin helhet og tar utgangspunkt i noen sentrale poeng hos Grønmo (2010). Vi vil også trekke inn liknende bidrag fra andre metodeforfattere som vi allerede har henvist til tidligere i dette kapittelet samt Larssons bidrag fra en artikkel om kvalitet i kvalitative studier fra 2005 (Larsson, 2005). I den andre delen har vi valgt å vurdere kvaliteten av funnene i denne undersøkelsen og kommer i denne delen også inn på det Kvale omtaler som analysemetode (Kvale, 1997., s. 121).

5.2.1 Kvalitet forhold til framstillingen i sin helhet

Gjennom samtaleintervjuene, teoribidrag og egne erfaringer fra feltet, har vi forsøkt å forstå funnene i en bredere samfunnsmessig kontekst (Grønmo, 2010). Ut ifra formålet om å få fram informantenes egne vurderinger og erfaringer, plasserer vi oss innenfor en fenomenologisk tilnærming for innhenting av data. Vi er opptatt av å finne det Postholm (2005) kaller ”essensen i en opplevd erfaring” og i informantenes naturlige kontekst på arbeidsplassene deres. Vi oppsøkte feltet og foretok samtaleintervjuer på informantenes arbeidssted. Vi legger dermed til rette for nærhet til feltet, noe Kalleberg (1982) beskriver som et vesentlig poeng ved kvalitative metoder (Kalleberg, 1982).

En validitetstype Grønmo (2005) tar opp, er det han kaller for Kompetansevaliditet. Denne formen for validitet handler om forskerens kompetanse uttrykt gjennom forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner i tilknytning til det å samle inn kvalitative data innenfor et forskningsfelt. Forskerens kompetanse ses her som en viktig forutsetning for at validiteten blir høy, men kompetansen gir ingen garanti. Som masterstudenter er vi i utgangspunktet uerfarne forskere. I ettertid tenker vi at det er sider ved intervjuene som kanskje kunne vært enda bedre, men i det store og hele er vi godt fornøyde med våre samtaler med informantene. Vi fikk umiddelbart etter intervjuene en god følelse og inntrykk av at vi satt igjen med informative og utdypende intervjuer omkring feltet vi undersøkte. Larsson (2005) viser til et liknende kvalitetskriterium som handler om at forskere bør gjøre rede for egne erfaringer i forhold til feltet det forskes på. Han kaller dette kriteriet for perspektivbevissthet (ibid.) Postholm (2005) understreker i sin metodebok at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og blant annet derfor må forskerens forforståelse beskrives. Vi har begge lang yrkeserfaring fra skolesektoren, som lærere og som skoleledere. Dette vil trolig bidra til en viss troverdighet og tillit når leseren skal vurdere kvaliteten av vårt arbeid. I følge Larsson (2005) kommer dette med perspektivbevissthet og forforståelse inn som viktige kvalitetskrav i forhold til å vurdere helheten av en kvalitativ undersøkelse.

I tillegg stiller Larsson (2005) opp et krav om intern logikk i studien som helhet. Med andre ord et krav om at blant annet formål, forskningsspørsmål og design henger sammen på en overbevisende og konsistent måte (ibid.) Når det gjelder intervjustudiens interne logikk,

bestreber vi oss på at det skal være mulig å se en slags rød tråd mellom undersøkelsens hensikt, forskningsspørsmålene og valg av et kvalitativt design. Også i analysedelen og drøftingsdelen tilstrebes en fortsettelse av en form for rød tråd, slik at dette kvalitetskravet hos Larsson om konsistens mellom formål, forskningsspørsmål, valg av teoretiske bidrag og egen forforståelse, blir transparent og etterprøvbart.

I tidligere kapitler gjør vi rede for de teoretiske bidragene vi mener er med på å gi retning for problemstilling, forskningsdesign og analysen av funnene våre (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005; Postholm, 2005). De teoretiske bidragene er med på å synliggjøre deler av vår forforståelse i forhold til feltet vi forsker på. Dette poenget beskriver Larsson (2005) som perspektivbevissthet, og det er et viktig kvalitetskriterium hos han. God kvalitativ forskning skal i følge Larsson (2005) være tilgjengelig for kritisk granskning i forhold til det som blir undersøkt og tolket. Leseren skal selv kunne vurdere ut fra hvilke vilkår tolkninger er foretatt på.

5.2.2 **Kvalitet i forhold til funnene**

I utgangspunktet er det relevant å stille spørsmål om hva som er pålitelige ”målinger” eller funn i en undersøkelse. I forskningssammenheng brukes gjerne begrepet reliabilitet. Det er knyttet til spørsmål om hvorvidt dataene i en undersøkelse er til stole på, eller sagt på en annen måte; om målinger og funn er pålitelige med hensyn til hvordan de er samlet inn og bearbeidet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005). Som vi tidligere har nevnt, er forskeren selv det viktigste ”måleinstrumentet” i kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Dermed vil det bli slik at reliabilitetsvurderinger innen kvalitative studier knyttes tettere opp mot forskerens kompetanse og valg som er gjort gjennom hele forskningsprosessen.

I følge (Grønmo, 2010) vurderes reliabiliteten av kvalitative data ut fra en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet. Dette innebærer valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamling, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst. Påliteligheten styrkes ved å gi leseren en inngående beskrivelse av framgangsmåten i alle ledd i forskningsprosessen og Larsson understreker hvordan det bidrar til troverdighet når forskeren inviterer flere til å vurdere framgangsmåten, det vil si andre kollegaer og lesere (Larsson, 2005).

I sin metodebok omtaler Kvale (1997) i kapittel ni, det han kaller analysemetode. Her lister han opp en seks trinns liste. For oss er spesielt trinn tre og fire relevante for denne undersøkelsen (ibid.). I trinn tre beskriver Kvale en form for kontinuerlig tolkning som foregår under intervjuet hvor intervjuer stiller oppklarende spørsmål direkte underveis i intervjuet. Dette kan, der det fungerer, bli en form for selvkorrigerende intervju. Det at undersøkelsen vår ble gjennomført av to intervjuere sammen, antar vi kan ha styrket reliabiliteten. Vi har vært to om å kvalitetssikre temaene og oppfølgingsspørsmålene underveis i intervjuene uten at det gikk på bekostning av en mer åpen guide hvor informantenes ytringer og fokus i stor grad vil prege intervjuene.

Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. Utskriftene ble lest i flere omganger for å finne temaer og kategorier som kunne hjelpe oss med å utvikle eventuell ny kunnskap omkring formål og problemstilling. Materialet vårt ble som nevnt lest i flere omganger av oss begge og deretter drøftet. Gjennom denne prosessen fant vi relevante og interessante temaer for formålet og problemstillingen i oppgaven vår. I det fjerde trinnet i listen til Kvale beskrives hvordan det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren alene eller sammen med flere (Kvale, 1997). Denne fasen startet for oss med å strukturere intervju materialet for analyse. Etter flere grundige gjennomlesinger, tematiserte vi innholdet ved hjelp av stikkord, temaer og fargekoder. I den første bearbeidelsesperioden, sorterte vi utsagnene rundt temaene forventninger, kvalitet, kommunikasjon, myndiggjorte ledere, prosesser, støtte og ledelse. På bakgrunn av denne sorteringen organiserte vi intervjuutskriftene ved å plukke ut sitater og gi dem fargekoder i henhold til våre forskjellige informanter. Vi brukte fem store ark som representerte temaene i materialet. Deretter ble sitatene sortert, gjennomgått og skrevet ned enda en gang. Senere reduserte vi temaene til tre følgende hovedtemaer: ”samtaler om resultat kvalitet”, ”samtaler om ledelse” og ”samtaler om støtte”.

Gjennom denne redegjørelsen av innsamling av data og tolkninger, har analysearbeidet vårt vært en prosess som startet med de første møtene med informantene og har deretter vedvart fram til organisering og presentasjon i masteroppgavens empiri- og drøftingskapittel. I siste del av det vi kan kalle analyseprosessen, under drøftingen, benyttet vi oss på nytt av de opprinnelige transkriberingsdokumentene og gjorde noen ekstra ”dypdykk” inn i teksten. Ved hjelp av søkefunksjonen i Wordprogrammet kunne vi enkelt lete fram i den transkriberte teksten etter relevante begreper hvor vi på nytt fikk lese informantenes ytringer og forsikret oss om i hvilken sammenheng de kom.

I vår presentasjon av empirien, har vi valgt å illustrere våre funn gjennom direkte sitater fra informantene. På den måten løfter vi frem deres ytringer og meninger og kobler de til våre tolkninger. Sitatene bidrar i denne sammenhengen med å kvalitetssikre temaer og informantenes fortellinger slik de faktisk framkom under intervjuene.

Ved å bruke en forholdsvis åpen, semi-strukturert intervjuguide, slik vi gjorde, kan det vurderes som en ”trussel” mot reliabilitetskravet at det under intervjuene handler mye om å føle seg frem i forhold til informantene og temaene. Slik sett kan en strukturert intervjuguide bidra til at intervjuene er innom de samme spørsmålene og at utformingen og rekkefølgen av spørsmålene er bestemt på forhånd. Dermed kan svarene i større grad sammenliknes og forskeren vil lettere kunne framstå som trygg i situasjonen enn om spørsmålene må formuleres mer impulsivt og fleksibelt. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005) tenkes strukturerte intervjuer som en form for ytterlighet av kvalitative intervjuer. De fremhever at spørsmålene må være mer åpne slik at informantene svarer med egne ord (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005). Dette tenker vi bidrar til å legitimere måten vi gjennomførte intervjuene våre på med en forholdsvis åpen, semi-strukturert intervjuguide.

6 Empiri

I dette kapitlet presenterer vi sentrale funn fra undersøkelsen som vi mener er med på å belyse problemstillingen: *På hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen?*

I arbeidet med å strukturere og klargjøre intervjumaterialet vårt, har vi måttet eliminere en del av materialet og sitter igjen med det vi mener er mest vesentlig i forhold til oppgavens formål og problemstilling. I det følgende blir slike relevante sekvenser presentert gjennom informantenes sitater. Vi knytter våre tokninger til sekvensene.

I vår oppgave er skoleeiernivået representert gjennom den personen som på det administrative nivået i kommunen har ansvar for skole og utdanning. Vi har på bakgrunn av problemstillingen valgt å la hans stemme blir tydelig i vårt materiale. De tre rektorenes ytringer fyller ut og bekrefter til dels fortellingene som skapes gjennom vår samtale med skoleeierrepresentanten. Deres stemmer bidrar dermed til et rikere analysemateriale og mer nyanserte fortellinger.

Vi har tidligere i metodekapitlet beskrevet hvordan vi tilstreber å ivareta kravet om anonymisering og at vi derfor bruker fiktive navn på skolene. Kommunen heter kun kommunen. I tillegg har vi valgt å omtale representant for skoleeier som Skolesjef, en tittel som ikke lenger er i bruk i denne kommunen. Skolelederne kalles for rektor ved Furulia skole, rektor ved Stein skole og rektor ved Marka skole.

Vi vil i det følgende gi et innblikk av kommunen slik den ble presentert av Skolesjefen. Dette er informasjon som vil fungere som et bakteppe for den totale empirien. Videre tematiserer vi intervjumaterialet rundt tre temaer: ”samtaler om resultat kvalitet”, ”samtaler om ledelse” og ”samtaler om støtte”.

6.1 Skolesjefens betraktninger om sitt mandat og sin skolekommune

Innbyggermessig er vår kommune blant de ti største kommunene i landet. Befolkningen er mangfoldig med tanke på utdanningsnivå, inntektsnivå og kulturell bakgrunn. Kommunen preges av vekst, både i forhold til befolkningstall og i økonomisk forstand. Kommunen er en to-nivåkommune.

Innledningsvis understreker Skolesjefen skoleeiers betydning for ledelse av skolene:

Skoleeier har alt å bety for ledelsesferdigheter ... for jeg er nødt til å ha ledere som har lojalitet til sin arbeidsgiver, altså skoleeier. Det er første bud.

Dette presiserer han nærmere på denne måten:

Og skal jeg få gode skoler, så må jeg ha de beste lederne. Og jeg kan ikke bare ha en individuell flink leder.. Jeg må ha ledere som har lojalitet og gjør det skoleeier ”bestiller”. Jeg må ha ferdigheter, men på samme tid ha lojalitet...for det er den store utfordringen ved skoler, at de har individualister...som driver på for seg selv... de (lederne) kan for så vidt lage en god skole, men de kan ikke lage en god skolekommune. Så det er en av mine hovedfokus som sjef.

Han er opptatt av at enhetsledere skal ha lojalitet til sin arbeidsgiver, og være klar over hvem som kommer med bestillingen. Det gjelder også hans egen rolle:

Det er jeg som har ansvar og utøver skole når det ikke er politikere til stede, men det er politikerne som eier. Men jeg utøver det på vegne av politikerne.

Selv om kommunen er fattig, ”Vi er en fattig kommune som vil mye”, har kommunen tatt mål av seg til å bli landets beste skolekommunen. At skolen skal være en god skolekommune, utdyper han på denne måten:

....skolen skal bety en forskjell for barn. Det betyr at vi skal greie å forbedre faglige og sosiale resultater mer enn det levekår og utdanning i befolkningen tilsier.Og vi mener at hvis vi greier å prestere på Nasjonale prøver og på trivselsparametrene på rundt landsgjennomsnittet eller bedre – så begynner vi faktisk å bety en forskjell for barn.

Visjonen om å ”bety en forskjell for barn”, gir han innhold ved å presisere at det handler om at skolen skal bidra til å utjevne forskjeller i befolkningen. Barnehagens og skolens rolle uttrykker han slik:

Det (barnehage og skole)ser jeg på som det store toget. Alt det andre er jo bare hjelpetjenester som skal se til at disse ungene fungerer i hverdagen – både familiene og barnet. Og da må det fungere i både barnehagene og skole. Så sånn sett er jeg opptatt av at rektorene skal skjønne denne sammenhengen og at de andre skal skjønne at det er rektorene og barnehagestyrerne som har ungene. Det er der de skal fungere. De andre, PP-tjenesten og barnevernet, skal bare hjelpe til ved å ha kompetansen.

Han løfter fram barnehage og skole som det store ”toget”. Det ses som investering i framtiden.

For å nå skolens visjon, gir han uttrykk for at de fysiske forholdene i skolene må være best mulig for lærere og elever. Det innebærer at skolebygg skal ha en tilfredsstillende standard. Hans første prosjekt som skolesjef, var å oppgradere standarden på skolene ved å kaste ut samtlige gamle pulter og stoler, og erstatte de med nye. Videre innførte han at alle elever på

8.trinn får hver sin bærbare PC. Også lærerne utstyres med nye datamaskiner hvert fjerde år. Skolesjefen uttrykker dette som å rydde unna støy i organisasjonen:

Da kjører vi ut 7-800 maskiner til alle lærerne. Nye maskiner, alle har lik programvare. Alt funker. Ja, det bruker vi 10 mill. på. Men jeg holder penga igjen sentralt for å legge til rette for og styre slik at jeg ikke skal ha svinn av tid og drifting, og de skal bare konsentrere seg om å få ungene til å fungere.

Lærerne skal ha fokus på kjerneoppgavene sine. Videre forteller han at han lønner rektorene godt, og han legger til rette for faglig påfyll ved å sende lærere til utlandet.

Jeg sender masse lærere til New Zealand,....må tørre å gjøre sånne ting, sende de til skoler som er gode. Det koster ingen ting, 30 000,- pr. lærer, og de bruker til og med litt av ferien sin til dette.

Han gir uttrykk for at det er viktig at de kommer ut og ser andre skoler og lærer av det. Dette tolker vi som om skolesjefen er opptatt av å tydeliggjøre visjonen, og av å tilføre skolelederne nye impulser som kan ha betydning for skoleutviklingen i kommunen. Skolelederne får gjennom dette felles erfaring og felles kunnskap å bygge videre på. De to siste sitatene kan tyde på at vi her har en skoleeierrepresentant som har fokus både på de fysiske rammefaktorene og faglig utvikling for det pedagogiske personalet i kommunens skoler.

I tillegg har kommunen opprettet et sentralt veiledningsteam som har høy faglig spisskompetanse og som skal veilede, inspirere og motivere lærere og ledere.

Skolesjefen gir et bilde av at skolene er ulike selv om de skal ha like strukturer. Den mangfoldigheten kjennetegner kommunen, gjenspeiler seg også i at skolene blir ulike:

Jeg ønsker ikke at skolene i kommunen skal være strømlinjeformet. Jeg ønsker ikke at de skal være like. Men - de skal ha like strukturer på leseopplæringa, de skal ha lik opplæring på anti-mobbesystemer. Dette skal jeg se i alle skolene. De skal gjenkjennes som en av kommunens skoler. Men ut over det har de total frihet. De er veldig ulike.

Skolene skal få lov til å være ulike, men samtidig skal de ha like strukturer som gjøre at skolene kjennes igjen som en skole i nettopp denne kommunen. Like strukturer innebærer at skolene arbeider med felles utviklingsområder og bygger opp felles erfaringer og et felles språk for skoleutvikling på de ulike områdene.

Videre skisserer Skolesjefen et årshjul for faste møter med skolelederne i kommunen. Han har tre hovedsamtaler med ledelsen på skolene: en kontraktsamtale med rektor, en resultatsamtale med hele ledergruppa på skolen og til slutt en medarbeidersamtale med rektor alene. Hele lederteamet deltar også på ett to-dagers seminar i januar. I tillegg til disse tre faste møtene og

seminaret, gjennomføres det månedlige møter som varer en hel arbeidsdag. Denne dagen deles i to. Første halvdel av dagen er Skolesjefens møte med rektorene, siste halvdel av dagen er med hele lederteamet på skolen. Denne delen ledes av lederen for veiledningsteamet. Her presenteres nye felles utviklingsområder for kommunens skoler.

I den videre gjennomgangen av analyse materialet, sorterer vi sitatene etter temaer. Hvilke møtearenaer de ulike sitatene hører til, er ikke av vesentlig betydning for vår oppgave. Vi vil ha fokus på hva Skolesjefen uttrykker og signaliserer når han snakker om resultat kvalitet i skolen, om ledelse og om å gi rektorene støtte. Skoleledernes ytringer bidrar til å nyansere og fylle ut bildet vi gir av samtalene med Skolesjefen.

6.2 Samtaler om kvalitet

Det økte resultatfokus har brakt opp spørsmål om hva resultatene faktisk forteller noe om og videre hvordan resultatene på kartlegginger egentlig skal forstås. Utviklingen har medført at resultater på de ulike kartleggingene gis økt fokus, og ikke sjelden opererer media med ulike rangeringer av skoler innenfor kommunen og tilsvarende skolekommunene i mellom.

I den individuelle kontraktsamtalen har Skolesjefen fokus på skolens mer overordnede årsplan og resultatmål. Her legges føringer for hva den enkelte skole og skoleleder skal ha som mål for året, og møtene avrundes med at rektorene signerer en kontrakt i forhold til kommende års resultatmål. I forhold til dette møtet, ordlegger Skolesjefen seg på følgende måte:

Men jeg er ikke så opptatt av sånn millimeter. Så da går vi igjennom resultatene og da bare lytter jeg til dem, og jeg pleier å godkjenne alle kontraktene de kommer med. Men hvis jeg er uenig og synes de (rektorene i høystatusområdene) legger seg for lavt, så tar vi en diskusjon der, - men det har vi jo fortløpende gjennom året så det er ikke noen overraskelse.

...så går vi igjennom (resultatene)... og da er det ikke sånn på millimeteren og hva du skulle hatt på det og det kullet... for plutselig har du et kull, men det handler om hvordan det går over år og hvordan trenden er.

Om en av skolene som resultatmessig presterer svakt på Nasjonale prøver, uttaler Skolesjefen følgende:

Men, det er en veldig god skole! Der har jeg som mål at hvis de kan nærme seg, de ligger ca 20 % under landsgjennomsnittet, hvis de kan nærme seg ca. 10 % under landsgjennomsnittet og nærme seg opp mot... eller nærme seg landsgjennomsnittet – det er kontrakten jeg har der. Noe annet ville være helt urealistisk for den skolen. Men de leverer, synes jeg.

Han nyanserer ytterligere ved å si:

Men når jeg går gjennom dette med rektorene så sier jeg; det er kanskje denne skolen som ligger dårligst an i kommunen som kanskje er den beste skolen! Jeg er veldig nøye på det perspektivet om at..og jeg uttaler i plenum at de skoler jeg er faktisk er mest misfornøyd med, er skoler som ligger i høystatusområder av kommunen. For de mener jeg kan ta ut mer av barna sine. Det at de har vært best i kommunen, gjør at de sløves ned. Så det er diskusjonen i kontrakten.

Rektor på Marka skole underbygger dette synet:

Her har vi resultatfokus, men også at det er viktig å utvikle god skole. (...)Vi har kommet langt i å beskrive hva som er god levering. Han er mer opptatt av kvaliteten på skolen enn akkurat tiendeler!

Dette bekrefter også rektor på Furulia skole:

Poenget er ikke desimalene. Poenget er hvordan bruker vi det vi har funnet ut. For hvis vi skal ha sånne kartlegginger og tapper dem for informasjon, da er det bare tøys.

Skolesjefen er åpen, tydelig og nyansert i forhold til hva han mener er god kvalitet, og han forventer klare tilbakemeldinger fra sine ledere:

Jeg har en veldig forpliktelse på at når de sitter sammen med meg og det er noe de er uenige med meg om, så skal de ta det opp. Deres jobb er å gjøre meg god. Hvis ikke får vi ikke landets beste skole.

Rektor på Marka skole utdyper dette når hun beskriver hvordan de har utviklet et vidt syn på kvalitet i kommunen:

Så vi har fått et språk på det nå – som hva er kvalitet – og jeg kan sitte og snakke med Skolesjefen om det. Dels er Skolesjefen flink til å utfordre oss i forhold til litteratur vi skal lese og følge med på. Pluss undersøkelser i forhold til forskningsresultater.

Videre utdyper hun dette med språk for kvalitet:

Vi er opptatt av at vi ligger godt an med resultater, men det er ikke der vi egentlig har fokuset vårt. Vi driver ikke og trener elevene våre til nasjonale prøver. Det er ikke det vi er opptatt av... og det spør ikke Skolesjefen etter heller. Men det er fokuset på lærerkvaliteten og fokuset på ledelseskvaliteten... å få til et felles språk på det han er opptatt av.

Dette kommer også tydelig fram når han snakker om medarbeidersamtalen som han har med rektorene:

Da er en og en inne i en time. Da sier jeg nesten ingen ting. . Jeg har tre spørsmål til dem: Hva er resultatene? Hvordan vurderer du dem? Og hva gjør du med dem? Og da gleder de seg....de er godt forberedt og da skal de fortelle sjefen om hvordan det står til hos dem.

Disse sitatene viser at Skolesjefen og rektorene snakker om resultat kvalitet og hvordan resultatene skal forstås og brukes.

Det har med hva skolene skal levere..... I det målekartet lager jeg differensierte mål for skolene ut i fra hvilken bydel de er i, hvilken elevmasse de har og hva de har prestert...og det nytter ikke å ha like standarder for alle...men jeg må..det er en diskusjon mellom meg og rektor om hva denne skolen kan levere.

Jeg har alle parameterne og jeg vil dømme (rektorene) etter hva de får til. Men du får ikke kvalitet uten at du er relasjonell.

Jeg er veldig opptatt av at vi står på to bein. Vi står på det faglige...men vi får ikke til faglig læring uten at vi er gode på det sosiale. Vi blir ikke en god samfunnsinstitusjon uten at vi får til det sosiale.

Som en oppsummering kan disse utsagnene tyde på en skoleeier som er tydelig på at rektorene skal stå til ansvar for kvaliteten på undervisningen og resultatene som skolen oppnår. Samtidig bedriver han det vi i skolen vil kalle *tilpasset opplæring*. Han differensierer mellom skolene, og ser resultatene i forhold til skolens kontekst. Han uttrykker at han er dommer, men samtidig uttrykker han betydningen av det relasjonelle. Dette gir assosiasjoner til begrepsparet *makt og tillit* slik Møller bruker dette i sin beskrivelse av muligheter og grenser for ledelse (Møller, 2004).

6.3 Om å lede gjennom samtaler

I denne oppgaven legger vi et relasjonelt syn på ledelse til grunn og det var derfor relevant for oss å stille spørsmål rundt nettopp på hvilke måter Skolesjefen og skolelederne kommuniserte med hverandre og benyttet samtalen som redskap for å utøve ledelse. I dette avsnittet løfter vi frem sitater som på litt ulikt vis gir eksempler på hvordan Skolesjefen overfor skolelederne benyttet seg av samtaler for å lede. I sitatet nedenfor snakker Skolesjefen om intensjonen bak det årlige lederseminaret:

Da har jeg inne alle lederne for at de skal høre det samme, alle skal eie det samme og alle skal gjøre det samme – eller forstå bestillingen.

Han er tydelig på at ledergruppa på skolen skal ”forstå bestillingen”, og at det er en suksessfaktor i forhold til at det skal skje en endring i praksis. Skolesjefen sier videre:

Det har ingen hensikt å utdanne rektorer hvis du ikke gjør det med ledergruppa. Da får det ingen praksis... da driver de bare med refleksjon i eget hode...Men utvikling skjer dobbelt så fort når du gjør det i samarbeid med ledergruppa. Da kan du faktisk diskutere i praksisarenaene på jobb og da har de samme erfaringsbakgrunn. (...) Jeg pleier aldri å gi rektorene noe eksklusivt uten å gjøre det samme med deres medledere.

Videre fortsetter han med å gi uttrykk for, slik vi tolker det, et syn på ledelse:

For skal jeg gjøre rektorene – eller vi gjøre hverandre gode, så må vi også ha med et større lederskap.....

Jeg er veldig opptatt av å treffe hele lederteamet.

Rektor på Marka skole utdyper dette:

Ledelsesstrukturen er jo teamorganisert nå....og dermed er fokuset på ledelse blitt veldig løftet.

Rektor på Stein skole kommer med følgende betraktning i forhold til det relasjonelle synet på ledelse vi mener å gjenkjenne hos Skolesjefen, og sier følgende:

Det som har vært veldig bra synes jeg, er at det har vært stort fokus på teamledelse og utvikling av lederteamene...en ansvarliggjøring av alle i lederteamene.

Videre sier hun:

Så min rolle i forhold til ikke å ha et personalansvar (lenger), er det som kanskje jeg merker mest. Og da har jeg anledning til å gjøre mye mer av den pedagogisk-faglige biten.

Utsagnene uttrykker at Skolesjefen er opptatt av å bygge ledelseskompetanse i hele lederteamet. Hele lederteamet skal utøve ledelse, og ha reelt ansvar både for personalet og resultatene som teamet oppnår. Han er opptatt av å ha direkte kontakt med avdelingsledere, og gir dette eksemplet på en samtale med en avdelingsleder på småskoletrinnet:

For eksempel i første klasse – hva er normalt kull på denne skolen? Hvordan differensierer dere? Hvordan organiserer dere? ..Hvordan er lærerkullet på det teamet? Har dere nyutdannede på kullet? Har dere mentorer for dem? Til slutt – på en skala fra 1-10, hvordan er læringsstrykket på dette teamet?...og da forventer jeg at de tar det med til teamet sitt. Kan det være noe med leksegiving? Uro? Differensierer dere nok? Alle disse spørsmålene, de er ikke mitt bord, men det skal de alltid jobbe med i forhold til om de er gode nok.

Utsagnet uttrykker en kjennskap til skolens utfordringer helt ned på klassenivå. Dette bemerker rektor på Marka skole ved å kommentere hans skolebakgrunn og sier at ”det (skolebakgrunn) er kjempeviktig for å kunne stille de riktige spørsmålene”. Rektor på Marka skole sier videre at i dag er det tydeligere ledelse, inn i klasserommene, tettere på lærerne.

I medarbeidersamtalen er Skolesjefen opptatt av rektor som øverste leder for personalet. I sitatet nedenfor gjengir han en sekvens fra en medarbeidersamtale med en rektor fra en skole i det som betegnes som høystatusområde i kommunen og som kanskje har jevnt over greie resultater på de forskjellige parametrene for kvalitetsvurderinger:

...men hvis du er veldig elska, men det er mye som bør gjøres, så sier jeg at du trykker ikke hardt nok. Du har mye å gå på. Neste år forventer jeg at du ikke har noe høyere en 4,4 (4,4 på en skala opp til 6)...du "plager" de (personalet) ikke nok.

Her stiller han tydelige krav til rektor, og forventer rektors tydelige ledelse innad på skolen. Samtidig som han stiller tydelige krav, gir han klart uttrykk for at han trenger samtalen med skolelederne, og at det er en forutsetning for å utvikle skolen ved at de bringer samtalen videre inn i sitt arbeid på skolene, slik det kommer til uttrykk her:

Så har vi alle de diskusjonene som bare er kjempespennende. Jeg har ikke fasiten, men jeg mener det er rektorene som må ha denne diskusjonen med sine personaler..men jeg pirker i alt hele tida.

Gjennom alt dette viser han at det er et klart fokus på samtalen og samtalens betydning:

Jeg er veldig opptatt av at det skal være tydelige arenaer der vi kommuniserer med hverandre. Ikke bare jeg med dem, men vi med hverandre.

Skolesjefen uttrykker her sin holdning til samspill. De skal gjøre hverandre gode. "Deres jobb er å gjøre meg god." "Jeg har ikke fasiten..." Den samme holdningen viser han i sin tenkning om lederteamene på skolen. Han er opptatt av at rektor og avdelingslederne er et team som skal fungere sammen:

Det er lederen det dreier seg om- og lederteamet. Og vi må bygge og utdanne nye ledere....de må være tett på de ansatte....de kan ikke ha en samtale med lærerne uten å ha sett dem i praksisfeltet.

Rektor på Stein skole uttrykker seg slik:

....og det betyr at Skolesjefen er nede på trinn-nivå... så jeg opplever at vi drøfter om tiltakene fungerer eller ikke... og at det der også ligger noen pedagogisk-faglige drøftinger i forhold til avdelingslederne.

Skolesjefen er opptatt av at de felles prosessene som må til for å fremme en god skolekommune:

De (rektorene) kan hver og en lage en god skole, men ikke nødvendigvis en god skolekommune.(....) Jeg må ha ledere som har ferdigheter, men på samme tid lojalitet til skoleeier som bestiller.

Men jeg er mer og mer opptatt av at de rektorene jeg ansetter har høy utdanning på ledelse. Det er kvalitetssikring.

Utsagnene fra skolesjefen og rektorene omkring ledelse, viser at Skolesjefen i sitt møte med rektorene stiller tydelige krav. Rektorene skal vite hvem som er bestiller og hva bestillingen er. De skal trykke på så mye som mulig for å oppnå best mulige resultater. Samtidig er han

opptatt at det er felles prosesser som er med på å fremme en god skolekommune. Derfor vektlegger han også direkte kontakt med avdelingsledere som igjen har tydelig ansvar overfor personalet i sin avdeling og undervisningskvaliteten der.

6.4 Samtaler om støtte

Støtte et sentralt begrep i vår oppgave. Når vi bruker begrepet i denne sammenhengen, er det med tanke på støtte forstått som ulike faktorer som bidrar til at skoleledere styrkes i utøvelse av ledelse i skolen. I dette avsnittet vil vi gjengi sitater som på ulikt vis forteller noe om situasjoner og samtaler som kan tolkes som støttende i forhold til dette.

Skolesjefen uttrykker at hvis noen har behov for å snakke med ham, rydder plass for en samtale. Da har han fokus på å gi støtte og oppmuntring slik eksempelet nedenfor illustrerer:

Målet mitt da vi gikk inn i det møtet....at når han gikk derifra, skulle han smile, få tilbake humøret og vite at han har min tillit hos seg..... så det er liksom plikten min.

Skolesjefen er klar på at det er rektorenes ansvar å ta kontakt når de har behov for støtte eller veiledning:

Jeg er veldig klar på det ... at det er deres ansvar som rektorer å be om samtale med meg...de er jo mine arbeidstakere og jeg skal veilede dem. Og så ser jeg det jeg ser. Og hvis jeg vil "plage" de så "plager" jeg dem.....og hvis jeg ser noen som er slitne, så kan jeg ta dem til siden og si: ta deg en ferie nå, slapp av litt, dra til syden. Den skolen din funker en uke uten deg... min jobb er å være skoleeier og arbeidsgiver for de som personer.

Ham er opptatt av at skolelederne skal si ifra hvis det er noe de er uenige i. Dette skal de gjøre, ikke bare for sin egen del, men også for at Skolesjefen skal bli en så god leder som mulig:

Jeg har en veldig forpliktelse på at når de sitter sammen med meg og det er noe de er uenige med meg om, så skal de ta det opp. Deres jobb er å gjøre meg god. Hvis ikke får vi ikke landets beste skole.

Rektor på Furulia skole bekrefter at det er slik det fungerer:

Har vi behov, så ber vi om møte med sjefen. ..jeg tror det er lav terskel for det. Når vi har behov for å snakke med han, så er det ja til det.

Rektor på Stein skole skynder seg å tilføye ..enig med deg..i at terskelen er lav. Også rektor på Marka skole kommer inn på dette i samtalen:

For jeg vet jo, selv om jeg ikke har benyttet meg noe særlig av det i det siste, så vet jeg at hvis jeg ringer bort til Skolesjefen og sier: vet du hva, nå trenger jeg en halvtime med deg, så setter han av det. Ja, det gjør han,- selv om han er travel.

På spørsmål om hva han tenker om sin rolle i forhold til å støtte eller hjelpe skolelederne i å drive utviklingsprosesser på skolene, sier han:

Mitt svar her er at det er denne kontraktsamtalen....det er denne resultatoppfølgingsamtalen. Hele poenget for meg er å være à jour med alle skolelederne slik at jeg vet mye om hvordan de har det og hvilke utfordringer de står i og hvordan de tenker å løse disse. Det er kjempeviktig for meg!

Siste halvtime når han har rektor på tomannshånd stiller han spørsmål om hvordan rektor har det:

Oh så bruker jeg siste halvtime på spørsmål om hvordan du har det som rektor. Hvordan trives du? Hvor mye jobber du? Sover du godt? Hva vil du ha utvikling på?

Det synes som Skolesjefen har legitimitet i kraft av at han kjenner skolen ut fra egne erfaringer både som lærer, rektor og veileder. Rektorene gir uttrykk for at dette bidrar til at de opplever at Skolesjefen har innsikt i utfordringene i skolen. Rektor på Marka skole sier:

Det er kjempeviktig for å kunne stille de riktige spørsmålene.

Sitatene kan tyde på at Skolesjefen tar ansvar for å støtte rektorene, samtidig som han er klar på deres ansvar for å uttrykke behov for støtte:

For du kan ikke lede og utvikle en bedrift hvis du ikke har tillit hos de ansatte.

Vi velger å oppsummere dette avsnittet med Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) som sier at god oppfølging fra skoleeiers side innebærer at samspeillet mellom skole og skoleeier er kunnskapsbasert og preget av tillit (ibid., s.54). Sitatene gir uttrykk for at det er lett å ta kontakt med Skolesjefen ved behov, og han på sin side forventer at rektorene sier ifra når de er uenige. Han gir uttrykk for at han ønsker å være tett på rektorene, og at det er et gjensidig tillitsforhold mellom ham og de ansatte.

I neste kapittel vil vi drøfte empirien som vi her har presentert, i lys av oppgavens teoretiske innramming.

7 Drøfting

I dette kapitlet vil vi trekke med oss analysetrådene fra empirien og drøfte de i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. For å kunne gi noen mulige svar på problemstillingen, blir det sentralt å forstå hvordan skoleeier ivaretar skoleeierrollen på en slik måte at det oppleves som støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Dette vil vi forsøke å belyse ved å se empirien i lys av forventninger og krav som stilles til skoleeier gjennom spesielt Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Videre vil vi drøfte kvalitetsforståelse og ansvarsstyring i lys av Roald (2010) og Fevolden og Lillejord (2005). Skoleeiers utøvelse av ledelse vil vi drøfte i forhold til et relasjonelt perspektiv på ledelse slik Wadel (2007) redegjør for. I dette perspektivet er relasjonelle forhold og kommunikasjon mellom partene sentralt, og vi drøfter sider rundt dette i lys av Ottesen (2011), Dysthe (2007) og Wenger (2007).

I dagligtale har begrepet støtte mange betydninger. Når vi er opptatt av dette begrepet, er det med tanke på støtte forstått som ulike faktorer som bidrar til at skoleledere styrkes i utøvelse av ledelse i skolen. I et forsøk på å få tak i mer konkret hvilke faktorer det kan være snakk om, vil vi forsøke å se støttebegrepet i tilknytning til Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitetsmål, nemlig strukturkvalitet, resultatkvalitet og prosesskvalitet (Fevolden og Lillejord, 2005). Dette har vi valgt fordi samtalene mellom skoleeier og skoleledere i stor grad synes å handle om utvikling av kvalitet i skolene.

I skolesammenheng mener vi disse tre målene på kvalitet bidrar med mange av de nyansene og den kompleksiteten vi kjenner igjen fra egen praksis som skoleledere. Vi vil også se dette i forhold til den vekt på prosesskvalitet som Roald (2010) tar til orde for.

Vi drøfter også støttebegrepet inn mot den skolefaglige kompetansen på skoleiernivå, og ser også på samspillet mellom skoleiernivået og skoleledernivået som sentrale forhold i tilknytning til begrepet støtte (Engeland, Langfeldt, & Roald, 2008; Gert Langfeldt, 2008; Roald, 2010).

Gjennom vår drøfting ønsker vi å bidra til å identifisere noen mønstre som kan gi svar på hvordan støtte til utøvelse av ledelse i skolen kommer til uttrykk.

7.1 Skolefaglig innsikt

Det er jeg som har ansvar og utøver skole når det ikke er politikere til stede, men det er politikerne som eier. Men jeg utøver det på vegne av politikerne.

Skolesjefen har en tydelig visjon på vegne av skolene i sin kommune om å bli landets beste skolekommune. Visjonen kommer til uttrykk gjennom et klart felles engasjement rundt det at skolen skal bety en forskjell for barn og unge i kommunen. Han gir eksempler som utdyper visjonen med at *vi skal greie å forbedre faglige og sosiale resultater mer enn det levekår og utdanning i befolkningen tilsier*. Gjennom samtalene vi hadde med rektorene, fikk vi flere ganger underveis ytringer som speilet visjonen. De rektorene vi snakket med, uttrykte på forskjellig vis at de stilte seg bak visjonen om at hvert enkelt barn skulle løftes mer enn levevilkårene deres ellers tilsier: *...så kan vi gjøre en forskjell for barn og få flere til å kunne velge i forhold til utdanning. Det er på en måte det vi snakker om. Det er den praten vi vil ha*. Rektor på Furulia skole uttrykker det ganske treffende slik: *”Vi har aksjer i de samme unga”*.

Å ha en visjon er noe trolig alle skoleeiere rundt om i kommunene flagger. Det vi spesielt la merke til var det store engasjementet hos både Skolesjefen og rektorene når de omtalte visjonen og kom med konkrete eksempler. Vi stilte aldri direkte spørsmål om den, men visjonen fremkom gjennom samtalene og innimellom temaene vi hadde oppe under intervjuene. Det bidro til at vi fikk tillit til at visjonen trolig ikke bare er fine ord på et papir, men at den kommer til uttrykk i handling og praksis. Vi forstår det slik at kommunens visjon om å bli landets beste skolekommune, bidrar til å knytte skolene sammen gjennom en form for gjensidig engasjement. Dette engasjementet kan ses i lys av det Wenger (2006) benevner som gjensidig engasjement. Hos Wenger forutsetter gjensidig engasjement tette relasjoner mellom medlemmene (ibid.). Som empirien og den videre drøfting viser, kan det tyde på at det er en form for tette relasjoner mellom Skolesjefen og skolelederne. Dette vil i tilfelle være noe som er av betydning for begge parter. Visjonen kan ses som et viktig og reelt bidrag til å utvikle skolekommunen som organisasjon rundt et viktig felles formål som hver og en skole yter sitt bidrag til og har et engasjement i forhold til.

I forbindelse med dette er det sentralt å drøfte Skolesjefens skolefaglige bakgrunn. Han sier om seg selv at han ikke har master i ledelse, men *jeg har master i praksis*. Han har arbeidet med skole på alle nivåer og kjenner skolen innenfra. Rektor på Marka skole begrunner hvorfor dette er vesentlig for rektorene: *Det er kjempeviktig for å kunne stille de riktige*

spørsmålene. Mange kommuner har bygd ned den skolefaglige kompetansen i kommuneadministrasjonen (Olaussen, 2004). Vi vil argumentere for at denne kompetansen er en viktig faktor i utøvelse av skoleeiermandatet, og for skoleledernes opplevelse av støtte i sin utøvelse av ledelse.

En av grunnene til at dette er av betydning, er at Skolesjefen ved å ha faglige innsikt og praksiserfaring fra skolen, lettere gjenkjenner de utfordringene rektorene snakker om. Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) uttrykker at skoleeiers utfordringer i forhold til å ta ansvar for skolens utvikling og treffe riktige tiltak, *fordrer godt lederskap på kommunenivå basert på skolefaglig innsikt* (ibid., s.50). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) uttrykker at skoleeiers kompetanse er en forutsetning for å *være en drivkraft* for skoleutvikling i kommunen. Når denne forutsetningen så tydelig understrekes i begge stortingsmeldingene, velger vi å se på det som grunnleggende for de faglige drøftingene som følger utviklingsorienterte prosesser. Dette understrekes også i litteratur omkring organisasjonslæring der lederens kommunikative evner til å bringe organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå, er sentralt (Roald, 2006).

Ved at Skolesjefen har faglig bakgrunn og kompetanse, er det grunn til å anta at Skolesjefen og skolelederne både har og videreutvikler et felles språk for kvalitet i skolen. Det innebærer at diskusjoner og avgjørelser kan bygge på felles faglige kriterier, og som rektor på Marka skole sier: *Han kan stille de riktige spørsmålene.* Dette kan vi igjen knytte til Wengers (2006) begrep *felles repertoar* (ibid.). Et repertoar slik Wenger beskriver det, omfatter blant annet ord, handlinger og begreper som fellesskapet har tatt opp i seg og blitt en del av felles praksis. I vår sammenheng kan vi se dette både som det felles språket som utvikles gjennom felles drøftinger og felles praksis, men også handlinger og praksis som har røtter tilbake i skolens utvikling og historie. Slik vi ser det, er dette viktig for å ha forståelse for de prosessene og den måten skolen utvikler seg på.

Selv om vi ikke i særlig grad i har sett på Skolesjefens rolle i forhold til politikerne, vil vi i denne sammenhengen likevel trekke inn betydningen av at han gjennom sin skolefaglige bakgrunn kan målbare skolens behov overfor politikerne. Med det mener vi at han kan sette de viktige spørsmålene på agendaen som speiler de reelle behovene og utfordringene i skolen. Hvis det ikke er tilstrekkelig skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen, kan det føre til at politikerne ikke i tilstrekkelig grad får faglig grunnlag for skolepolitiske beslutninger.

Skolesjefen setter ord på sitt mandat ved spissformulert å si at:

Det er jeg som har ansvar og utøver skole når det ikke er politikere til stede, men det er politikere som eier. Men jeg utøver det på vegne av politikere.

Vi mener at hans skolefaglige bakgrunn er med på å skape tillit til han som Skolesjef, og at rektorene gjennom dette vil oppleve en form for støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Dette oppfatter vi som å være i tråd med Stortingsmelding nr.31 om at kommunikasjon og samspill skal bygge på faglig innsikt og tillit (ibid. s. 54).

7.2 Om strukturkvalitet

Alle skal eie det samme!

I følge Fevolden og Lillejord (2005) la Kvalitetsutvalget vekt på at strukturkvalitet handler om lover, forskrifter og avtaleverk rundt opplæringen og skolen som virksomhet. Vi forstår det som ”stillaset” rundt opplæringen. I tillegg kommer økonomi, timeressurs, skolens lokaliteter og læreres kompetanse innunder strukturkvalitetsbegrepet (ibid.). Vi ønsker å knytte en kommentar til dette med læreres kompetanse og ulike verktøy med tanke på å legge til rette for opplæring. I vår kommune hadde skoleeiernivået bestemt seg for å innføre bestemte program for blant annet leseopplæring, antisosial atferd og klasseledelse for alle skolene. Vi ser at disse programmene i forhold til de tre kvalitetsmålene, kommer inn under både prosesskvalitet og strukturkvalitet. For oss gir det mening å se selve innføringen av ”programpakken” som strukturkvalitet, mens praksisen som følger de samme programmene eller systemene, mer hører hjemme innenfor prosesskvalitet.

Skolesjefen stiller, i følge ham selv og i følge rektorene, klare krav om like strukturer i skolene. Skolene skal gjenkjennes som en skole i nettopp denne kommunen, og Skolesjefen setter følgende ord på dette: *De skal ha like strukturer på leseopplæringa, de skal ha lik opplæring på anti-mobbessystemer. Dette skal jeg se i alle skolene.*

Skolesjefen ser ut til å innføre noen programmer eller systemer for å sikre god kvalitet på alle skolene. I tillegg til disse systemene som han omtaler over, har Skolesjefen valgt å bygge opp et faglig veiledningsteam som skal bistå skolelederne i å styrke lærerne faglig. Teamet er ledet av en egen leder som dermed har et slags overordnet ansvar for å ”serve” skolene i kommunen med kursing etter rektorenes ulike behov for sine skoler. Kursing foregikk både

sentralt for alle skolene og i form av faglige nettverk på tvers av skolene i kommunen. Veiledningen kunne også ”bestilles” av rektorer ut til den enkelte skole. Alle rektorene vi snakket med ga uttrykk for at dette veiledningsteamet ble opplevd som en reell form for støtte i utøvelse av ledelse. En av rektorene sammenliknet denne støtten med å kunne ”shoppe” kompetanse inn etter de behovene hun så at skolen hadde.

Våre eksempler på veiledningsteamet og andre systemer som sammen danner rammer rundt skoledagen og handler om undervisning og organisering, vil derfor komme inn under begrepet strukturkvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005). Strukturkvalitet er nært knyttet til resultat-kvalitet, og kommer slik vi ser det inn under skoleeiers ansvar for å legge til rette for å fremme god kvalitet av undervisningen i skolen (St.meld. nr. 31(2007-2008)). Om opplæringsprogrammer og kompetanseheving skal bestemmes sentralt av skoleeier eller overlates til den enkelte skoleleder, er et spørsmål det ganske sikkert er ulike svar på. I vår kommune velger skoleeier, som vi har sett, å benytte skoleeiers handlingsrom til å kvalitetssikre undervisningen med å innføre noen strukturelle rammer for opplæringen. Vi mener at skoleeier ved å ta denne type grep, er med på å støtte ledelse i skolene. Skolesjefen utøver ledelse ved å bruke sin makt og sitt mandat.

Skolesjefen må evne å skape forståelse for betydningen av systemene. På hvilken måte går det an både å peke ut retningen toget skal kjøre i, og samtidig få passasjerene til å ønske å bli med på toget? Her tenker vi at det handler om evne til kommunikasjon, forhandling om mening, kollektiv bearbeidelse og forståelse (Dysthe, 2007; Ottesen, 2011). Dette er også i henhold til det Roald (2006) argumenterer for når han tar til ordet for at oppmerksomheten bør rettes mot det handlingsrommet skoleeier er i stand til å utvikle for å ivareta viktige kommunikasjonsprosesser i en lærende organisasjon.

Selv om Skolesjefen synes å være bevisst på disse prosessene, fikk vi et eksempel på at disse prosessene sviktet ved innføringen av et av programmene. Det medførte en del ”støy” blant skolelederne, og resulterte i at programmet ikke ble likt forstått og skolelederne viste heller ikke den samme forpliktelsen til å gjennomføre programmet. I samtalen rundt dette, reflekterte de to rektorene over hvorfor det ble slik. Rektor på Furulia skole konkluderte med at slik hadde det nok blitt av politiske årsaker. Fra politisk hold var et sterkt press om raskt å få innført et slikt program på bakgrunn av bekymringsfulle resultater fra en større brukerundersøkelse. I denne situasjonen mente rektoren at Skolesjefen kom inn ”på banen”

først etter at politikerne hadde fattet vedtaket, og tidspresset føret til en litt dårligere prosess fra Skolesjefen side enn vanlig.

Eksemplet over beskriver en situasjon der prosessene i forhold til å arbeide fram en felles forståelse, ikke gikk helt etter boka. Dette skapte ”støy” blant skolelederne. Det som er verdt å merke seg her, er den holdning til dette som skolelederne uttrykker. De har reflektert rundt det, og de har forklaringer på hvorfor det gikk som det gikk. En slik situasjon kunne lett ha framkalt ensidig kritikk mot Skolesjefen. Når så ikke skjer, tolker vi det som at det ligger noen kvaliteter i de relasjonelle forholdene mellom Skolesjefen og skolelederne som kan knyttes til det Wadel (2007) benevner som læringsforhold dyrket fram gjennom produktiv pedagogisk ledelse. I dette tilfellet har ikke refleksjons- og læringsprosessene gått som de skulle, men fordi de relasjonelle forholdene som er utviklet gjennom en produktiv pedagogisk ledelse trolig er til stede, løses denne situasjonen fra begge parter uten at skyld blir et tema. Ut fra egne og kollegers erfaringer kunne en slik situasjon lett føre til kritikk av skoleeier uten å legge logiske forklaringer til grunn.

Eksemplet over viser at det blir viktig at Skolesjefen lykkes i å ha gode prosesser i forkant med skolelederne omkring innføring av felles programmer slik at det blir en felles forståelse for programmene og gjensidig forpliktelse til gjennomføring. Dette er kjernen i ledelse som er opptatt av å fremme utvikling og endring i organisasjonen (Wadel, 2007). Når disse forutsetningen er til stede, vil Skolesjefen stemme: *Alle skal eie det samme!*, bidra til å støtte skolelederne når de skal implementere programmene på sine skoler.

7.3 Om resultat kvalitet

Det handler om hvordan det går over år, hvordan trenden er.

Resultat kvalitet handler om skolens egentlige oppdrag, nemlig om å bidra til at elevene når gode faglige resultater og i tillegg at skolegangen utdanner hele eleven (Fevolden & Lillejord, 2005). Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* uttrykker en klar forventning om at skoleeiere *tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen og læringsmiljøet* (ibid., s.13). Skolesjefen er opptatt av at alle skolene i kommunen skal ”levere”, som han kaller det. Han har fokus både på resultater på elevenes læringsutbytte i form av resultater på eksamener og Nasjonale prøver, og ulike tilbakemeldinger rundt skolens læringsmiljø. I våre møter med både Skolesjefen og de tre rektorene, ble kvaliteten

på de forskjellige skolene i kommunen i flere omganger kommentert og utdypet fra alle parter. En av rektorene utdypet dette da hun bekreftet at både rektorene i kommunen og Skolesjefen har resultatfokus, men, som hun sier, *det er også en uttrykt holdning at det er viktig å utvikle god skole*. Hun sier eksplisitt at hun oppfatter Skolesjefen som å være mer opptatt av kvaliteten på skolen enn akkurat tiendedeler på de store, sentrale kartleggingene. Dette tolker vi i retning av at Skolesjefen kan ha et syn på resultatkvalitet i vid betydning. Det innebærer at han baserer sin vurdering av hvor god hver enkelt skole er, på flere faglige og sosiale parametre. Denne måten å forstå resultatkvalitet på tilsier at kvalitet i opplæringen er mer enn resultatkvalitet, og løfter frem den kompleksiteten som skole og utdanning representerer (Roald, 2010). Roald peker på viktigheten av å se resultatkvalitet i sammenheng med strukturkvalitet og prosesskvalitet, og ikke overordnet strukturkvalitet og prosesskvalitet slik Kvalitetsutvalget la til grunn for sin forståelse av kvalitet (ibid. s.128).

Dette synet på kvalitet synes vi å se i de synspunktene som kommer i samtalen med Skolesjefen. Han forteller at målsettingen om å bli landets beste skolekommune, handler om at skolen skal bety en reell forskjell for barn og unge. Skolesjefen vil ha gode resultater på Nasjonale prøver og avgangseksamener, og han vil at de skal prestere på nivå med kommunene i landet med de beste levekårsindikatorne. Samtidig evner han å se resultatkvalitet på en kontekstuell måte. Han forteller oss at han sammen med rektorene lager differensierte mål for skolene på bakgrunn av hvilken del av byen skolen er plassert i og hva slags elevmasse skolen til en hver tid har. I denne sammenhengen forteller han også om hvordan han og den aktuelle rektoren har en samtale om hva skolen kan levere for året som kommer. Og, som Skolesjefen sier; *det nytter ikke å ha like standarder for alle skolene og elevene*. De har en samtale om hva skolen skal levere. I produktiv pedagogisk ledelse fokuseres det på skillet mellom det formelle ledere gjør og ledelse ((Wadel, 2007). Ledere er de eller den som på et gitt tidspunkt bidrar i ledelsesprosessen (ibid.). I eksemplet over kan det tyde på at både Skolesjefen og rektoren bidrar i ledelsesprosessen, og blir således et konkret eksempel på produktiv pedagogisk ledelse i Wadels betydning.

En annen relevant detalj knyttet til kontraktsamtalen, er at både Skolesjefen selv og rektorene hver for seg gjensidig bekrefter at samtalen er en reell dialog hvor begge parter bidrar med innspill og reaksjoner rundt hva deres skole skal "levere" (Dysthe, 2007; Ottesen, 2011). Skolesjefen uttrykker seg slik; *det er en diskusjon mellom meg og rektor om hva denne skolen kan levere*. Dette forstår vi også som ledelse gjennom samtale der samtalen blir brukt til å

belyse ulike sider ved en sak, få fram uenigheter og gjennom det skape felles forståelse (Ottesen, 2011). Rektor på Stein skole beskriver en slik samtale og forteller at *det er hva vi putter inn i samtalen som gjør at vi får sånne typer drøftinger slik at det kommer barna til gode!*. Hun fortsetter videre henvendt til sin rektorkollega: *men, da må du føre han med i forhold til hva dette (resultatene) skal brukes til*. Denne sekvensen mener vi forteller oss noe om at Skolesjefen kanskje kan oppleves som at han i utgangspunktet ønsker å sette høyere resultatmål for den enkelte skole enn rektorene opplever som gjennomførbare. Da kan det virke som at de, rektorene, argumenterer i mot. Disse uttalelsene og andre liknende, mener vi kan tyde på at det er romslig takhøyde for uenighet i møtene mellom Skolesjefen og rektorene i disse samtalene om resultater og kvalitet. Disse ytringene både fra Skolesjefen og rektorene viser samtaler der det legges til rette for initiativ og deltakelse, og at deltakerne er medskaper av mening og løsninger (Dysthe, 2007; Ottesen, 2011). Videre ser vi at Skolesjefen gjennom sin ledelse ser ut til å være seg bevisst det ansvaret formelle ledere har for å legge til rette for og fremme kvaliteten på språklige samhandlinger (ibid.).

Dette bidrar til at vi mener å se at Skolesjefen i denne kommunen signaliserer en forholdsvis vid forståelse av resultat kvalitetsbegrepet. Vi ser dette også i lys av den alternative tolkningen av ansvarsstyring slik Roald (2010) redegjør for. Han tar til ordet for en ansvarsstyring der partene som skaper, bruker og tolker utdanning, er i dialog og i en kontinuerlig forhandlingsprosess om forståelse av kvalitet (ibid.).

Under samtalen vi hadde med Skolesjefen kommer det også frem at han vurderer skolens samfunnsmandat til å handle om det faglige og sosiale som to nærmest likestilte forhold, men likevel litt ulikt vektet. Han uttrykker at *vi får ikke til faglig læring uten at vi er gode på det sosiale*. Og videre; *vi blir ikke en god samfunnsinstitusjon uten at vi får til det sosiale*. Dette uttrykker en forståelse av *kunnskapsformuen* som er i tråd med Stortingsmelding nr. 31 som knytter dette til holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskaper (St.meld. nr. 31(2007-2008)).

Skolelederne og Skolesjefen er alle opptatt av å prestere godt, men Skolesjefen uttrykte seg eksplisitt om at selv om det er viktig med gode resultater, så er hovedfokuset det å få skolen til å utgjøre en forskjell for barna sosialt og faglig. *Det viktigste er hvordan det går over år, hvordan trenden er*.

7.4 Om prosesskvalitet

Så har vi alle de diskusjonene som bare er kjempespennende ...

Dette kvalitetsmålet handler om forhold knyttet til skolens læringsmiljø, og Kvalitetsutvalget var tydelig på at dette er en kvalitetsform det kan være vanskelig å måle (Fevolden & Lillejord, 2005). Prosesskvalitet er det en gjerne forsøker å kartlegge gjennom ulike undersøkelser av elevenes læringsmiljø og skolenes øvrige arbeidsmiljø (ibid.).

Skolesjefen understreker rektorenes ansvar for å være i tydelig dialog med ham og si i fra hvis de er uenige. Dysthe (2007) holder frem at ledere må dyrke fram en kultur for det indre overbevisende ordet (ibid., s.84). I dette ligger også den enkeltes ansvar for å være i dialog, slik Skolesjefen uttrykker. Han konkluderer med at hvis de ikke sier i fra, når ikke kommunen sitt mål om å bli landets beste skole. Dette opplever vi som et interessant utsagn. Han knytter det å være i dialog, direkte til kommunens visjon om å bli landets beste skole. Slik vi ser det rommer utsagnet et sosiokulturelt syn på læring som vektlegger at læring skjer både i individet og i samhandling og fellesskap med andre (Bråten, 2006). Læring blir da å forstå som en individuell og på samme tid sosial prosess. Slik Skolesjefen uttrykker seg, tolker vi det slik at han vektlegger at kunnskap konstrueres i sosiale praksiser, og at læring skjer gjennom deltakelse og samspill (Dysthe, 2007). I dette synes vi å se at det ligger en holdning til at det er både skoleeier og skoleledere som sammen har dette ansvaret for å "levere". Dette felles ansvaret for å "levere", finner vi igjen i Stortingsmelding nr. 31 som uttrykker at *skoleledere er avhengige av dialog med og oppfølging fra skoleeierne. Tilbakemeldinger må gå begge veier (ibid., s.48)*. Når det uttrykkes i meldingen at skoleledere er avhengig av dialog og oppfølging, tar vi det til inntekt for at her ligger et av støttepunktene opp mot ledelse i skolen. Vi ser det slik at dialogen legger til grunn et relasjonelt syn på ledelse og et kunnskapssyn som vektlegger læring gjennom deltakelse og samspill, som gjør at skoleledere opplever støtte fra skoleeier.

Det dialogiske potensialet er primært knyttet til spenningen og konfrontasjonen mellom de mange stemmene (Dysthe, 2005). Både Skolesjefen og rektorene gir uttrykk for at det er rom for å kommunisere åpent med hverandre, og gjensidig si i fra når de er uenige. Skolesjefen forventer at uenighet bringes inn i møter med han direkte, og ikke som støy ute *i miljøet*, som han kalte det. Rektorene, på sin side, gav konkrete eksempler rundt kontrakter i kontraktssamtalen som ikke ble underskrevet før det var oppnådd enighet. Rektorene gav klart

uttrykk for at Skolesjefen var avhengig av at de sammen nådde frem til en gjensidig forståelse for at utviklingsarbeidet på skolene skulle implementeres på en god måte før kontrakten ble signert. Dette kan være et uttrykk for at det i møtene er rom for spenninger og konfrontasjoner. I dette ligger også en holdning til at forståelse er knyttet til respons, og at man gjennom det blir medprodusenter av mening (ibid.).

Dette at skolelederne skal spille på lag med hverandre, er et klart fokus hos Skolesjefen: *Lederne kan for så vidt lage en god skole, men de kan ikke lage en god skolekommune. Så det er en av mine hovedfokus som sjef.* Videre sier han: *Det er ikke individualister som forandrer skolen, da blir det ingen praksis.* Her kommer han igjen inn på hvordan mening blir skapt i samspill med andre (Dysthe, 2007).

Han er tydelig i forhold til at alle skolelederne må trekke i samme retning for at det skal utvikles *et kraftfullt lederskap* slik det uttrykkes i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004). Han gir uttrykk for at han er opptatt at det han kaller et *større lederskap* og ønsker derfor å treffe hele lederteamet i flere av de faste møtepunktene. To av rektorene bekreftet dette da de snakket om at Skolesjefen hadde foretatt noen viktige grep i forhold til ledelsesstrukturen i kommunen. Som rektor på Marka skole sa: *Ledelsesstrukturen er jo teamorganisert nå...og dermed er fokuset på ledelse blitt veldig løftet.* Rektor på Stein skole utdypet dette ved å gi oss innblikk i hvordan grepene fra Skolesjefen hadde bidratt til en ansvarliggjøring av alle i lederteamet og i tillegg frigjort tid for henne som rektor til å drive mer pedagogisk ledelse. At Skolesjefen er tydelig på dette med teamorganisert ledelsesstruktur, mener vi kan tyde på at han anser utvikling gjennom fellesskap som en viktig læringsfaktor i den organisasjonen han er ansatt til å lede og styre (Wenger, 2006).

Skolesjefen gir uttrykk for rektorenes og ledergruppens ansvar for å holde fram sine synspunkter. Dette at de er med på å drøfte fram løsninger, ser han som avgjørende for å få en god skole, sier han. I dette ligger en tillit til at ledergruppa sitter inne med viktig profesjonskunnskap som er helt nødvendig for å komme fram til gode løsninger. For oss ser det også ut som om det er et godt tillitsforhold mellom Skolesjefen og rektorene. De uttrykker at de tar kontakt når de har behov, og han sier at han setter av tid til samtale hvis noen gir beskjed om at de trenger det. Dette bekrefter rektorene. Han er interessert i å vite hvordan de har det, om de sover godt, hvor mye de jobber. Alle disse spørsmålene tolker vi som sider ved aktelsesforhold, tillitsforhold og følelsesforhold mellom Skolesjefen og rektorene (Wadel, 2007).

Skolesjefen legger opp til å ansvarliggjøre hele ledergruppa. Han uttrykker et syn på ledelse der samhandling og felles drøfting og refleksjon er avgjørende viktig for å skape en god skole og også gjøre hverandre gode. *Jeg har ikke fasiten*, sier han. Dette antyder et relasjonelt syn på ledelse der leder og ledede varierer fra situasjon til situasjon (Wadel, 2007).

7.5 Samspill mellom skoleeier og skolene

For jeg balanserer jo ikke bare i det faglige, men også opp mot det politiske.

Vi har gjennom vår analyse og drøfting søkt å få fram de komplekse utfordringene som skoleeier står overfor når det gjelder ansvaret for å sikre god skoleutvikling. Roald (2010) argumenterer for at denne type utfordringer forutsetter at kommunen har stor grad av autonomi i forhold til statlige føringer. Stor grad av autonomi forstår vi som utnyttelse av det handlingsrommet skoleeier er gitt i forhold til å angi retning og innhold i skolens utvikling. Det vi har presentert gjennom vår empiri kan muligens peke i retning av en slik kommune. Slik vi ser det, brukes handlingsrommet til å skape en skole med felles strukturer og en felles forståelse av kvalitet som gjør at skolene gjenkjennes som en skole som *betyr en forskjell for barn og unge i kommunen*. Skolesjefen er åpen for å lære av andre kommuner og skolesjefer, men gjør bevisste valg i forhold til egne skoler.

Som en liten refleksjon litt på siden, kan vi bemerke at dette med autonomi kanskje også er et generelt trekk ved kommunen; en kommune som utmerker seg ved en kreativ og annerledes byutvikling som vekker anerkjennelse på landsbasis.

Det andre Roald (2010) peker på som avgjørende for å håndtere komplekse utfordringer, er samhandlingen mellom de ulike nivåene. I vårt tilfelle er vi opptatt av nivået mellom skoleeier og skoleledere. Her har vi tidligere i drøftingen pekt på at det synes som det er lav terskel mellom Skolesjefens nivå og skoleledernivå. Uttalelser som *De skal gjøre meg god* og *Jeg har ikke fasiten* tolker vi som en invitasjon til det Roald (2010) benevner som kunnskapsutviklende samspill. At Skolesjefen uttrykker denne holdningen, er muligens grunnen til at rektorene uttrykker at Skolesjefen må lytte til deres meninger: *Det er grenser for hvor mye han kan dirigere oss*, sier rektor på Furulia skole, men tilføyer: *Han er jo en klok mann*. Dette sitatet sammen med andre lignende uttalelser bidrar til at vi får inntrykk av at samspillet mellom nivåene preges av tillit.

Vi har tidligere i oppgaven presentert en modell som illustrerer hvordan ansvarsstyring gjennom tilsyn og kontroll kan føre til arbeidsformer som øker avstanden mellom nivåene (Engeland, Langfeldt, & Roald, 2008). Engeland, Langfeldt og Roald peker på hvordan samhandling blir en viktig nøkkel for å møte de komplekse utfordringene som skoleeier står overfor ved å gi rom for prosesser som fremmer refleksjon og læring (ibid., s.203). Dette vil kunne bidra til et samspill mellom skoleeier og skolene som preges av høye krav samtidig som skolelederne støttes i å nå kommunens felles mål, - *om å bli landets beste skole*.

Vi har i vår oppgave ikke vært ute etter å se på Skolesjefens rolle i forhold til politisk nivå, men i forbindelse med det vi drøfter her kan det være på sin plass å nevne at både Skolesjefen og skolelederne uttalte seg i forhold til dette nivået. Skolesjefen beskriver sin rolle ved å si at *Jeg må fortelle politikerne om effektive skoler*. Den funksjonen Skolesjefen her gir oss et bilde av, oppfatter vi som å være en form for ”oversetter” mellom politikerne og skolelederne. Vi kan se det som en brobygging mellom nivåene, og Skolesjefen uttrykker det ved å si at *jeg balanserer jo ikke bare i det faglige, men også opp mot det politiske*. Samhandling mellom nivåene slik vi har drøftet her, mener vi speiler noe av det Roald (2010) knytter til samråingskommunen.

8 Avrunding

Formålet med oppgaven har vært å utvikle innsikt omkring hvordan skoleeier gir støtte til utøvelse av ledelse i skolen. Vi var nysgjerrige på begrepet støtte som blant annet er nevnt i Stortingsmelding nr. 31(2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* og hvordan dette begrepet kan komme til uttrykk inn mot ledelsesfeltet. Vi tok derfor kontakt med en skoleeierkommune som gjennom media hadde markert seg som en utviklingsorientert kommune på flere samfunnsarenaer. Hensikten var å lete etter noen mulige positive sammenhenger i samspillet mellom skoleeier og skoleledere.

I denne avrundingen ønsker vi å oppsummere undersøkelsen ved å løfte fram relevante sammenhenger vi mener vi har fått innblikk i, samt peke på noen implikasjoner med henblikk på hvordan skoleeier kan å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen.

8.1 Hva svarer undersøkelsen på?

Gjennom empirien og teoriinnrammingen mener vi å kunne se konturene av noen sammenhenger som kan ha betydning for feltet skoleledelse. I løpet av prosessen med å bearbeide teori og empiri, har disse sammenhengene bidratt med ny erkjennelse hos oss i forhold til hva begrepet støtte fra skoleeiernivå kan bety. Vi mener å ha svart på oppgavens problemstilling gjennom følgende oppsummeringspunkter:

- Skolefaglig innsikt ser ut til å være vesentlig i forhold til skoleeiers utøvelse av ledelse. Skolefaglig kompetanse innebærer at skoleeiernivået og skoleledernivået kan kommunisere åpent og konstruktivt med hverandre, og blant annet utvikle et felles språk for kvalitet i skolen (Wenger, 2006). Dette kan åpne opp for faglige drøftinger som initierer utviklingsorienterte prosesser, og bringer kommunikasjonen opp på et mer reflekterende nivå (St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31(2007-2008)). Gjennom skolefaglige kompetanse og innsikt kan det se ut til at skoleeier klarer å målbære skolens reelle utfordringer og behov inn mot politisk nivå i kommunen. Vi mener å se at dette kan ha betydning for skoleledernes tillit til og tette samspill med skoleeier (Wadel, 2007). At skoleeier har tilstrekkelig skolefaglig kompetanse og innsikt slik det vektlegges, velger vi

derfor å forstå dette som en form for støtte i forhold til utøvelse av ledelse i kommunens grunnskoler.

- Samtalene mellom skoleeier og skoleledere handler i stor grad om utvikling av kvalitet i skolen. *Siden oppdraget er langt fra entydig og er i kontinuerlig endring, får språklige handlinger betydning for hvordan praksis ledes, utformes og endres (Ottesen, 2011., s. 265).* Ved at samtalene åpner for å skape felles forståelse for meninger og løsninger, mener vi å se at samtalene kan fungere støttende i skolelederens utøvelse av ledelse ved sine skoler.
- Skoleeier ser ut til å ha en vid forståelse av begrepet resultat-kvalitet. Det er med på å åpne opp for samtaler preget av refleksjon på møtearenaer mellom skoleeier og skoleledere (Ottesen, 2011). Skoleeier ser ut til å vektlegge dialogen og verdien av ”de mange stemmene” i prosessene med å utvikle de enkelte skolene (Dysthe, 2007). Skoleeier og skoleledere uttrykker også at hver enkelt skoles kontekst i form av elevgrunnlages sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn, tas i betraktning i samtaler om kvalitet.
- De samme faktorene som gjelder skolen som lærende organisasjon ser ut til å ha betydning også i samspillet mellom skoleeiernivået og skolelederne (Roald, 2006). Ved å legge til rette for gode læringsprosesser og læringsforhold gjennom relasjonell ledelse, åpner skoleeier for initiativ og deltakelse gjennom kommunikasjon (Ottesen, 2011; Roald, 2006; Wadel, 2007).
- Skoleeiernivået ser ut til å sørge for at ledere og lærere i skolene i kommunen gis muligheten til å øke sin fagkompetanse ved å innføre noen felles pedagogiske systemer og verktøy. Vi mener å se at skoleeier kan ha flere hensikter med dette. Den ene hensikten kan handle om å styrke strukturkvaliteten ved alle skolene i kommunen (St.meld. nr. 19 (2009-2010)., s.13). Den andre hensikten kan se ut til å være en styrking av prosesskvaliteten på skolenivå ved at programmene kan virke positivt inn på elevenes læringsmiljø (St.meld. nr. 31(2007-2008)). Ved å sørge for felles pedagogiske verktøy til bruk i alle skolene i kommunen, mener vi her å se at skoleeiernivået utnytter av det kommunale handlingsrommet til å støtte og fremme

arbeidet med kvalitets- og kompetanseutvikling i skolene (St.meld. nr. 31(2007-2008)., s.51).

- Vi mener å se at åpne kommunikasjonsformer på tvers av nivåene og en gjensidig utnyttelse av hverandres kompetanse, synes å gi rom for støttende prosesser som fremmer refleksjon og læring. Engeland, Langfeldt og Roald (2008) peker på at denne type samhandling kan bli en viktig nøkkel for å møte de komplekse utfordringene som skoleeier og skoleledere står overfor.

8.2 Implikasjoner for skoleeiers utøvelse av ledelse

Vi mener undersøkelsen har bidratt med at vi skimter konturene av noen mulige sammenhenger mellom begrepet støtte og betydningen av skoleeiers skolefaglig kompetanse og innsikt. Videre ser vi en sammenheng mellom støtte og skoleeiers forståelse av kvalitet i skolen. Vi mener også å se at sammenheng mellom begrepet støtte og utviklingsfremmende prosesser mellom nivåene, kan se ut til å ha betydning for skolelederens utøvelse av ledelse i skolen.

Implikasjonene for skoleeier vil kunne handle om at det bør tilstrebes å legge til rette for mer refleksjon og læring i møtene som finner sted mellom skoleeier og skoleledere. Dette forutsetter god skolefaglig kompetanse og innsikt på skoleeiernivået.

Vi har undersøkt feltet gjennom en skoleeierrepresentant og tre skoleledere. Vi kan ikke si noe generelt om skoleeiernivået i andre kommuner. Til gjengjeld mener vi undersøkelsens styrke ligger i de kvalitative aspektene ved at vi har forsøkt å komme tett på feltet mellom skoleeier og skoleledere ved å sette fokus på hvordan begrepet støtte kan forstås. Dette har bidratt med et forholdsvis detaljert og nyansert empirimateriale som vi har drøftet med bakgrunn i et teoritilfang bygget rundt et relasjonelt syn på ledelse og kvaliteter ved kommunikasjon. Vi mener dette har bidratt til at vi kan skimte konturene av noen mulige sammenhenger mellom begrepet støtte og betydningen av skolefaglig kompetanse hos skoleeier, støtte opp mot kvalitetsforståelse og støtte i forhold til utvikling mot et samspill som fremmer refleksjon og læring mellom nivåene.

8.3 Refleksjoner rundt valg av teorier

Vi har vært i en prosess i forhold til å finne fram til og velge teoriinnramming for oppgaven. I først runde hadde vi en intensjon om å bruke teorier om læring i et sosiokulturelt perspektiv. Etter hvert erkjente vi at vi i vår undersøkelse ikke hadde grunnlag for å si noe konkret om læringsprosessene hos informantene.

Wadels teorier om pedagogisk ledelse og utvikling av gode læringsforhold har gitt mening til våre refleksjoner i drøftingen av empirien. Likeledes har bidragene fra Ottesen om samtalen som verktøy til ledelse gitt interessante spor å følge. Dysthes tanker om dialog har vi opplevd korresponderer godt med Wadels teorier og bidrar til et rikere drøftingsmateriale.

Gjennom store deler av oppgaven har Roalds stemme fulgt oss, både i forhold til ansvarsstyring, resultat kvalitet og samarbeid på tvers av nivåene i kommunen. Hans bidrag har gitt oss mange verdifulle innspill til refleksjon i forhold til oppgavens undersøkelse og tema.

Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Bråten, I. (2006). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag as.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skole. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle.*: Sintef teknologiledelse IFIM.
- Dysthe, O. (2005). Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? . I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo Cappelen forlag.
- Dysthe, O. (2007). Leing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kalleberg, R. (1982). Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Oslo Universitetsforlaget.
- Klausen, K. K. (2007). Fra Public Administration over New PA til NPM - en fortolkningsramme for reformer. I T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen & J. O. Vanebo (Red.), *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Langfeldt, G. (2006). Styringsstrategier og rektorrollen - et historisk perspektiv. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfeldt, G. (2008). Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Langfeldt, G. (2008a). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Langfeldt, G. (2008b). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvantitative studier. *Nordisk Pedagogikk*, 01.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (2004). *Opplæringsloven § 13 - 10 "Ansvarsomfang"*. Retrieved. from <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-015.html#13-1>.
- Lov om kommuner og fylkeskommuner. (1992). § 24: *Kommunale og fylkeskommunale stillinger*. Retrieved. from <http://www.lovdatab.no/all/hl-19920925-107.html>.
- Madsen, P. A. (2010). Rektorrollens ubehag. Få lærere ønsker å bli rektorer. Et sunnhetstegn? *Aftenposten*

- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Presthus, A. M. (2006). Skolens relasjon til skoleeier. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G., & Aas, M. (2005). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/4/1.html?id=367585>.
- Olaussen, Å. (2004). To-nivåkommuner. Fokus på kvalitetsutvikling og medbestemmelse. . *Utdanningsforbundet 2004:3*.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing. I K. Sivesind, G. Skedsmo & G. Langfeldt (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, [Bergen].
- Røvik, K. A. (2007). *Moderne organisasjoner: tTender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Det kongelige.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>.
- St.meld. nr. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/3.html?id=158984>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Rudskriv F 13/04*. Retrieved from <http://innkjop.btvregion.no/kunngjoringer/lederutvikling/Vedl5Kunnskapsloftet.pdf>.
- Vanebo, J. O. (2007a). NPM, ledelse og organisering. I T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen & J. O. Vanebo (Red.), *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Vanebo, J. O. (2007b). Omforming av offentlig sektor - kart og landskap i endring. I T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen & J. O. Vanebo (Red.), *Modernisering i offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. C. (2007). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2006). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguiden 1.okt. 2011

Formålet med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan støtte fra skoleeier forstås og utøves med den hensikt å styrke ledelse generelt og pedagogisk ledelse spesielt.

Vår problemstilling er som følger:

På hvilke måter kan en skoleeier ha betydning for utvikling av ferdigheter i ledelse ved skolene i sin kommune?

1. Hvilke møteplasser finner sted mellom skoleeier og skoleledere?
 - 1.1. Hvilke typer møter finner sted jevnlig mellom skoleeier og skoleledere?
 - 1.2. Hvor ofte finner møtene sted?
 - 1.3. Hva kjennetegner de ulike møtene i forhold til innhold og aktiviteter?
 - 1.4. Hvordan bestemmes møteagendaen?
 - 1.5. Hvordan ledes møtene?
 - 1.6. Hva kjennetegner de ulike møtene i forhold til type kommunikasjon? (veiledende, reflekterende, diskusjon, informasjon)
2. Samarbeidsprosesser mellom skoleeier og skoleledere.
 - 2.1. Hva vurderer du som gode prosesser i samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere?
(I teamet som utgjør representantene for skoleeier: skoledirektør, skolefaglig rådgiver, rektorgruppa.)
 - 2.2. Eksempler på gode prosesser.
 - 2.3. På hvilke områder er skoleeier medvirkende når det gjelder prosesser skoleledere initierer eller driver internt ved sine skoler? Kan du gi konkrete eksempler?
 - 2.4. Hvilken rolle har skoleeier når noe nytt skal implementeres i skolen?
 - 2.5. Hvilke tanker har skoleeier om betydningen av sin rolle i det å styrke kvaliteten i opplæringen?

- 2.6. Drøfter dere spørsmål med skolelederne i kommunen omkring det å lede skolens utviklingsarbeid / utøve pedagogisk ledelse?
 - 2.6.1. I så fall når og på hvilke møtearenaer?
 - 2.6.2. Hvis ja – kan du gi eksempler på slike spørsmål du har drøftet med skoleledere?
 - 2.6.3. Hvis nei – hva kan grunnen være til at denne typen spørsmål ikke blir drøftet?
 - 2.6.4. Hvilke prosesser mener du fremmer deltakelse

3. Hvordan har skoleeier lagt til rette for en reell utvikling av ledelseskompetanse hos sine skoleledere (organisering, veiledning, refleksjon i fellesskap osv.).
 - 3.1. Hvilke virkemidler tas i bruk for å kvalitetssikre ledelse. Hvordan følger kommunen opp kvalitet i skolen?
 - 3.2. Hva er det skoleeier gjør konkret for å utvikle kompetanse i ledelse?
 - 3.3. Hvilke forventninger har skoleeier/skoleleder til skoleleder/skoleeier som leder?
 - 3.4. På hvilke måter mener du at skoleeier myndiggjør skolelederne i din kommune?
 - 3.5. Hvordan ser du på dilemmaet ang krav fra skoleeier som kan oppleves som umyndiggjøring sett fra skoleledernes side?
 - 3.6. Hvordan ser skoleeier på forskjellighet mellom skolene?

4. Forventninger og oppfølging av skolene:
 - 4.1. Hvordan forholder skoleeier seg til de forventningene som kommer fram i styringsdokumenter?
 - 4.2. Hvordan bruker skoleeier den økte tilgangen på informasjon som de får om skolene?
 - 4.2.1. Hvordan følger skoleeier opp f.eks nasjonale prøver eller elevundersøkelsen?

- 4.2.2. Hva gjøres internt på skoleeiernivå og hva gjøres felles mellom skoleeier og skoleledere?
 - 4.2.3. Hvordan tenker dere at skoleeier kan ta et sterkere ansvar for oppfølging av elevenes utbytte av undervisningen?
 - 4.2.4. Hva kan være skoleeiers bidrag til oppfølging av svake elevresultater på skolene?
5. Hvilken skolefaglig kompetanse har skoleeier i denne kommunen?
- 5.1. I hvor stor grad mener du at kommunens skolefaglige kompetanse er av betydning for ledelse og samspill mellom skoleeier og skoleledere?
 - 5.2. Hvilket kompetanseområde mener du er spesielt viktig at blir ivaretatt i forhold til å støtte og veilede skoleledere?

Vedlegg 2: Henvendelse til skoleeier

Til....

Blindern 21.mars 2011

Vi er masterstudenter i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan støtte fra skoleeier forstås og utøves med den hensikt å styrke pedagogisk utviklingsarbeid på skolene. Vi ønsker å få innsikt i hvilke møteplasser det er mellom skoleeier og skoleledere, og hva som kjennetegner disse møtene.

For å finne ut av dette, ønsker vi å intervju representanter for skoleeier i en kommune. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skoleeier kan påvirke og støtte rektorene i skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater under samtaleintervjuet. Vi legger opp til at hvert intervju vil ta omtrent 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data fra samtalen bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og verken kommune eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2012.

Vi håper at en representant for skoleeier i kommune har anledning til å ha en samtale med oss om dette. Vi vil ta telefonisk kontakt med dere en av de nærmeste dagene.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ta kontakt med oss på mobil eller e-post. Dere kan også kontakte vår veileder professor Trond Eilif Hauge ved Institutt for Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, på telefon 22844914 eller på mail t.e.hauge@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Hilde Marie Lind
Stasjonsveien 50B
1482 Nittedal
Mobil: 97077110
hildemarielind@live.no

Nina Rungstad
Gustav Vigelandsvai 44
0274 Oslo
Mobil: 95217141
nina.rungstad@gmail.com

Vedlegg 3: Henvendelse til skoleledere

Blindern, 22. september 2011

Til rektor vedskole,

Ved siden av skolelederjobb studerer vi Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap om på hvilke måter kommunen som skoleeier bidrar til utvikling og kompetanseheving av sine skoleledere. I den forbindelse ønsker vi å få nærmere innsikt i hvordan samspillet mellom skoleeier og skoleleder foregår, og hvordan skoleeier gjennom dette samspillet blant annet formidler støtte. Studien har en kvalitativ forskningstilnærming og vil basere seg på tre samtaleintervjuer med representanter for både skoleiernivå og skoleledernivå.

Vi ønsker å intervju representanter for de to nivåene i kommuner som fremstår som foregangskommuner innen utdanningsfeltet. Vi er ute etter de gode eksemplene. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skoleeier påvirker og støtter skoleledere i deres arbeid som ledere for en kompleks kunnskapsorganisasjon med et viktig samfunnsmandat.

Vi ønsker å bruke båndopptaker og ta notater under samtaleintervjuet. Vi legger opp til at hvert intervju vil ta omkring 45 minutter. Tid og sted for samtaleintervjuene avtales nærmere.

Opplysningene som fremkommer i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og verken kommune eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2012.

Vi håper at du har tid og anledning til å gjennomføre en samtale med oss om dette.

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med oss på mobil eller e-post. Du kan også kontakte vår veileder professor Trond Eilif Hauge ved Institutt for Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, på telefon 22844914 eller på mail t.e.hauge@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Hilde Marie Lind
Stasjonsveien 50B
1482 Nittedal
Mobil: 97077110
hildemarielind@live.no

Nina Rungstad
Gustav Vigelandsvei 44
0274 Oslo
Mobil: 95217141
nina.rungstad@gmail.com

Vedlegg 4: Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Trond Eiliv Hauge
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.03.2011

Vår ref: 26330 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26330	<i>Om skoleeiers støttefunksjoner overfor skoleledelsen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Trond Eiliv Hauge</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Marie Lind</i>

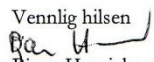
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hilde Marie Lind, Stasjonsveien 50 B, 1482 NITTEDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-ame.andersen@uit.no

