

# Vilje, kompetanse og kapasitet?

## *En studie av administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling*

Astrid Mogstad Høivik  
Anne Mari Kind



Masteroppgave,  
Institutt for lærerutdanning og skoleledelse

UNIVERSITETET I OSLO

23.10.15



# **Vilje, kompetanse og kapasitet?**

En studie av administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling.

© Astrid Mogstad Høivik og Anne Mari Kind

2015

Vilje, kompetanse og kapasitet – en studie av administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Vi har gjort en kvalitativ intervjustudie med tre administrative skoleeiere og to rektorer i tre kommuner, der vi har undersøkt administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling, ut fra problemstillingen: «Hvordan bidrar administrativ skoleeier til skoleutvikling?» Vi har brutt ned problemstillingen i tre forskningsspørsmål. Dette er begrunnet ut fra Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) som sammenfatter funn fra flere skoleforskere, og peker på tre faktorer for godt skoleeierskap: *1. Vilje* til å utgjøre en forskjell, *2. Kompetanse* til kvalitetsutvikling i politikk og profesjon og *3. Kapasitet* til å følge opp politikk og profesjon. Vi har tatt utgangspunkt i følgende tre forskningsspørsmål: Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring? Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling? og Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen?

Ved hjelp av det omfattende rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al. (2007), og utdypende teori og forskning om skolekultur og ledelse, har vi presentert noen sentrale faktorer for skoleforbedring, som etter Creemers et al. bør være til stede for å lykkes med skoleutvikling. Vi har brukt teorirammen som analyseverktøy for å identifisere suksesskriterier som kan bidra til skoleforbedring. Vi plasserer administrativ skoleeiers bidrag innenfor rammen av den nasjonale skolekonteksten, som en mulig brobygger fra nasjonale og internasjonale styringssignaler, inn i skolenes utviklingsarbeid. Her identifiserer vi at administrativ skoleeiers bidrag kan være i form av forbedringspress, forbedringsstøtte eller forbedringsressurser, og i form av å formulere eller definere utdanningsmål.

Vi finner at de administrative skoleeierne i vår studie, på ulike måter bidrar med å skape vilje til endring, bygge kompetanse og legger til rette for kapasitetsbygging til beste for elevene i sine skoler og kommuner. Vi har gjort funn, som forankret i teori og forskning, viser oss at det personlige bidraget fra administrativ skoleeier er av betydning. Den enkelte administrative skoleeiers personlige vilje, kompetanse og kapasitet påvirker skoleeiers bidrag til kollektive utviklingsprosesser.

De tre kommunene vi undersøker, deltar i et regionalt nettverk for administrative skoleeiere, og vi finner at et slikt nettverk har betydning for utøvelsen av deres skoleeierskap. På bakgrunn av tidligere forskning, som viser at forutsetningene for utøvelse av skoleeierskap er svært ulike i norske kommuner, mener vi å kunne anta at et regionalt nettverk som det refereres til i denne studien, kan bidra til å øke mindre kommuners vilje, kompetanse og kapasitet til å drive skoleforbedringsprosesser.

# Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en produktiv samarbeidsprosess, inspirert av en rekke teoretikere og fagpersoner som vi har blitt presentert for gjennom det fireårige studiet i Utdanningsledelse ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Vi har lest og drøftet oss gjennom tusenvis av sider om styring, ledelse, organisasjonsutvikling, læringsteori, demokrati, medborgerskap og metode. Vi har tatt med oss mye av dette som analyseverktøy inn i arbeidet som kommunalsjef og avdelingsleder. Vi har reforhandlet forståelse og vi har blitt inspirert. Interessant og oppdatert faglitteratur og kunnskapsrike foredragsholdere har gitt oss økt forståelse i kompleksiteten, men også retningen for skoleforbedring, og har gitt vårt engasjement for skoleforbedring grobunn.

Uten våre kunnskapsrike informanter, ville ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Vi setter stor pris på at dere velvillig har delt deres tanker og erfaringer med oss. Vi vil også få takke vår meget kompetente veileder Sylvi Stenersen Hovdenak for at du forstod prosjektet vårt, og for at du har hatt tro på oss. Med dine klare fremovermeldinger har du veiledet og støttet oss i forskningsprosessen fra prosjektskisse til ferdig resultat.

Det er på sin plass å takke våre tålmodige ektemenn for at vi har fått mulighet til å fullføre den egotrippen det er å ta en mastergrad midt i et yrende familieliv. Takk også til våre barn og barnebarn for at dere er ledestjernene i vår motivasjon om å bidra til skoleutvikling i fremtidens skole. Nå gleder vi oss til å bruke mer av tiden vår sammen med dere.

Til sist vil vi få takke hverandre for et gjennomgående lærerikt og ukomplisert samarbeid gjennom fire år, der vi mener at sluttsummen av den felles vilje, kompetanse og kapasitet vi har utviklet sammen, har blitt større enn summen av delene. Til tross for store geografiske avstander ser vi ikke bort fra at vi vil gjenoppta studiesamarbeidet ved en annen anledning.

*“Education is the most powerful weapon  
which you can use to change the world”*

*Nelson Mandela*

Surnadal og Torpa, oktober 2015.

Astrid Mogstad Høivik og Anne Mari Kind

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Struktur for oppgaven .....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Skoleutvikling.....	5
2.1.1	Det omfattende rammeverket for effektiv skoleforbedring.....	7
2.1.2	Utdanningskonteksten .....	8
2.1.3	Skolefaktorer .....	10
2.1.4	Skolekultur .....	12
2.2	Administrativ skoleeiers ledelse .....	14
2.2.1	Skoleeierskap .....	15
2.2.2	Produktiv utviklingskultur som ideal for skoleeier .....	16
2.2.3	Kunnskapsinformert ledelse .....	18
3	Metodisk tilnærming .....	24
3.1	Maxwells forskningsdesign .....	24
3.2	Mål for studien.....	26
3.3	Forskningsspørsmålene .....	26
3.4	Teoretisk rammeverk .....	27
3.5	Valg av metoder.....	28
3.5.1	Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming.....	28
3.5.2	Semi - strukturert intervju .....	28
3.6	Validitet .....	32
3.7	Etikk.....	37
3.8	Metodisk tilnærming til analysen .....	37
4	Empiri og analyse.....	41
4.1	Kontekstuelle faktorer .....	41
4.1.1	Forbedringspress .....	41
4.1.2	Forbedringsressurser/endringsstøtte.....	47
4.1.3	Utdanningsmål .....	50
4.2	Skolefaktorer .....	52

4.2.1	Skolekultur .....	52
4.3	Administrativ skoleeiers ledelse .....	53
4.3.1	Samhandling mellom nivåene .....	54
4.3.2	Kunnskapsinformert ledelse .....	56
4.3.3	Kollektiv kapasitetsbygging .....	57
4.3.4	Translatørkompetanse .....	58
4.3.5	Pedagogisk ledelse .....	59
4.3.6	Elevsentrert ledelse .....	60
5	Oppsummerende drøfting.....	61
5.1.1	Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring? .....	62
5.1.2	Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling?.....	64
5.1.3	Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen? .....	68
6	Konklusjon .....	71
6.1	Implikasjoner for gode skoleeierskap:.....	72
6.2	Veien videre.....	73
	Litteraturliste .....	75
	Vedlegg .....	81
	Vedlegg 1 Intervjuguide administrativ skoleeier .....	82
	Vedlegg 2 Intervjuguide rektor .....	84
	Vedlegg 3 Samtykkeerklæring .....	86

#### Figurer:

Fig.1	Skjematisk fremstilling av sammenhengen mellom teori, empiri og drøfting for å kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. ....	3
Fig. 2	Creemers, Stoll, Reezigt et al. 2007 s. 830 i Townsend: <i>International Handbbok of School Effectiveness and Improvement</i> .....	7
Tabell 1	Creemers et al., 2007.....	8
Tabell 2	Creemers et al., 2007.....	11
Fig. 3	Bergs «Friromsmodell» eller «Fruktmetafor», 1995 .....	12
Fig. 4	Ulike utviklingskulturer (Roald, 2012).....	17
Fig. 5	Student centered leadership (Robinson 2009). ....	22
Fig. 6	Maxwells forskningsdesign for kvalitativ forskning (2012), vår oversettelse.....	24
Fig. 7	Forskningsdesign for vår studie .....	25
Tabell 3	Maxwells sjekklister for validitet (2012) .....	36
Fig. 8	Arbeid med koding, deskriptivt og tematisk i mai 2015.....	39



Fig. 9 Eksempel på koding - nettverk .....	39
Fig. 10 Skjematisk fremstilling av sammenhenger mellom implikasjoner for administrativ skoleeiers ledelse (pkt. 6.1.) og det omfattende rammeverket for skoleforbedring (fig. 2).....	73



# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn

I vår masterstudie ønsker vi å sette fokus på skoleeiers bidrag til skoleutvikling. Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) sier at noen skoleeiere lykkes bedre enn andre, og at skoleeiere som bevisst satser på skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling, synes å nå lengst i å utvikle skoler med et godt læringsmiljø og gode læringsresultater. Hvordan skoleeierne organiserer og gjennomfører utviklingsarbeid i kommuner og fylkeskommuner, har betydning for hvorvidt det skjer endringer i skolens og lærernes praksis (Ludvigsen et al., 2015). Vi ønsker derfor å undersøke hvordan godt skoleeierskap kan arte seg i praksis. Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) har identifisert at et utviklingsorientert skoleeierskap hviler på tre grunnleggende antagelser: 1. *Vilje* til å utgjøre en forskjell, 2. *Kompetanse* til kvalitetsutvikling i politikk og profesjon og 3. *Kapasitet* til å følge opp politikk og profesjon.

En kartlegging av den kommunale skolesjefsrollen i Finland, Danmark, Sverige og Norge (Johansson, 2011) viste stor variasjon i betingelsene og kapasiteten for å utøve kompetent skoleeierskap både på tvers av de nordiske landene, men også på tvers av kommuner innad i landene. En tidligere studie av svenske skoleeiere som gikk mer inn i skoleeiers kompetanse, understreker betydningen av at skoleeier har tydelige og teoretisk forankrede visjoner om skolen (Johansson, 2011). I følge Møller og Ottesen (2012) er det ikke gjennomført en tilsvarende studie av skolefaglig kommunenivå i en norsk kontekst. Dette har gitt oss motivasjon for å se nærmere på dette, med det grunnleggende synet om at *det er på eleven at kommunen sin innsats skal merkes* (Jøsendal et al., 2012).

Motivasjonen for å rette fokus mot skoleeiers rolle i skoleutvikling, har dels sin bakgrunn i at vi i ulike roller har forholdt oss til skoleeier som premissleverandør for utvikling, og at en av oss har erfaring som kommunalsjef for skole og oppvekst i en middels stor kommune. Denne kommunen deltar i et regionalt nettverk for skoleutvikling, sammen med ni andre kommuner. Deltagelse i dette nettverket har gitt oss tilgang til informantene våre. Vi har intervjuet tre representanter for administrativ skoleeier og to rektorer i til sammen tre kommuner.

Vi endte med fem informanter begrunnet i at vi ønsket å gå i dybden av informantenes betraktninger rundt egen rolle. Utvalg av informanter utdypes mer utfyllende i metodekapitlet. En kvalitativ studie med fem informanter er i utgangspunktet ikke generaliserbar, men ved å

bruke rike beskrivelser håper vi at leseren kan vurdere funnene i forhold til aktuell kontekst og gjøre en selvstendig vurdering av mulig overførbarhet til andre kontekster.

Det er *administrativ skoleeier* vi har valgt å fokusere på, og vi arbeider ut fra forståelsen av at *“Skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikerne”* (NOU 2002:10, s.10). Funn fra de senere års forskning på skoleeiers rolle, av blant annet Paulsen og Strand (2014) og Nihlfors og Johansson (2013), peker på behovet for å dreie fokuset på kommunale og fylkeskommunale skoleeierskap, og å tone noe ned på det politiske skoleeierskapet til fordel for administrativ skoleeier.

Norge skiller seg ikke ut fra internasjonal forskning når det gjelder relasjonene mellom politisk og administrativ skoleeier, som er preget av liten grad av tillit. Tillitsforholdet mellom administrativ skoleeier og skolelederne er derimot sterkere i Norge, enn i andre land (Paulsen og Strand, 2014). Dette blir også synliggjort i planleggingen av KS sitt nye skoleutviklingsprogram – «Den gode skoleeier 2», hvor administrativ skoleeier gjennom programmet skal få opplæring, veiledning og støtte i å gjennomføre skoleforbedring i sin kommune ved bruk av mellom annet utviklingsressurser, samskapingsprosesser, ved å analysere og anvende data, og bygge forbedringskulturer (Skandsen, 2015).

Siden vi har valgt å fokusere på administrativ skoleeiers bidrag inn i skolens profesjonsutvikling, har vi ikke tatt med administrativ skoleeiers samarbeid med det politiske nivået i denne studien.

## 1.2 Problemstilling

Vi har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan bidrar administrativ skoleeier til skoleutvikling?*

### **Forskningsspørsmål**

Denne problemstillingen har vi brutt ned i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring?
- Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling?

- Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen?

I forsøket på å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, har vi valgt teori innenfor rammen av det omfattende rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al. (2007), og dette fokuserer i stor grad på *hva* administrativ skoleeier kan bidra med. I presentasjon og analyse av funn, fokuserer vi på *hvordan* våre informanter bidrar inn i skoleutvikling. Dette er strukturert innenfor rammen av Creemers et al. (2007). I drøfting og konklusjon knytter vi sammen *hva* og *hvordan* administrativ skoleeiers bidrag er, sortert etter forskningsspørsmålene som tar for seg vilje, kompetanse og kapasitet. Vi har valgt en slik tilnærming for å få løftet opp en bredde i bidragene fra administrativ skoleeier, før vi sorterer og drøfter funnene innenfor *hvordan* bidragene utviser vilje, kompetanse og kapasitet. Slik mener vi å ha tatt høyde for noe av kompleksiteten i administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling. Ytterligere begrunnelse for valg og avgrensning av problemstilling blir behandlet i metodekapitlet 3.3.

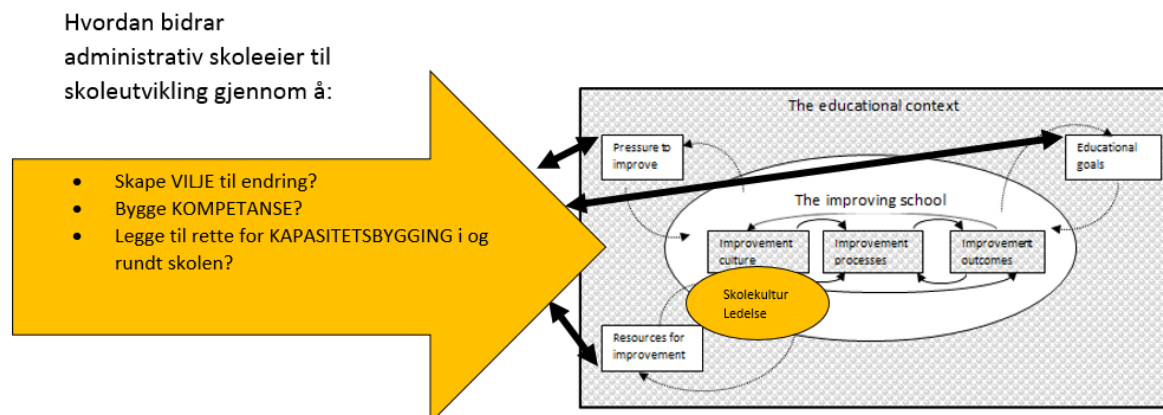


Fig.1 Skjematisk fremstilling av sammenhengen mellom teori, empiri og drøfting for å kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

## 1.3 Struktur for oppgaven

Med utgangspunkt i valgte problemstilling: «Hvordan bidrar administrativ skoleeier til skoleutvikling?», presenterer vi i kapittel 2 – *Teoretisk rammeverk*, noen sentrale faktorer for skoleforbedring som hevdes at bør være til stede for å lykkes med skoleutvikling. Teorien er valgt og strukturert ut fra det omfattende rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al. (2007), som ble presentert innledningsvis. På bakgrunn av våre funn, er rammeverket supplert med teori om skolekultur og administrativ skoleeiers ledelse. I kapittel 3 – *Metodisk tilnærming*, har vi innenfor rammen av Maxwells forskningsdesign, redegjort for metodiske valg i alle fasene av intervjustudien, med et særskilt fokus på validitet. I Kapittel 4 – *Empiri og analyse* presenterer, kommenterer og analyserer vi funn som vi mener kan bidra til å belyse problemstillingen vår. I *Oppsummerende drøfting*, som utgjør kapittel 5, tar vi for oss forskningsspørsmålene, og drøfter hvorvidt empiri og analyse kan gi svar på forskningsspørsmålene. Vi avslutter i kapittel 6 med en *konklusjon og implikasjoner for gode skoleeierskap*, før vi gjør noen betraktninger om veien videre.

## 2 Teoretisk rammeverk

Vår problemstilling retter seg mot hvilket bidrag administrativ skoleeier gir til skoleutvikling. Et slikt bidrag er svært komplekst og påvirkes av mange faktorer. På bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål, kunne det vært naturlig å ha hovedfokus på teori om hvordan skape vilje, bygge kompetanse og legge til rette for kapasitetsbygging i skolen. For å ta høyde for kompleksiteten og utviklingskontekstene som administrativ skoleeier opererer i, har vi valgt å bruke et mer omfattende rammeverk for skoleforbedring. Dette for å synliggjøre hva administrativ skoleeiers bidrag kan være. Vi bruker derfor det teoretiske rammeverket både for å identifisere data som sier noe om bidrag til skoleutvikling, og som en analysemodell for å koble teori og empiri. I den oppsummerende drøftingen i kapittel 5, drøfter vi funnene våre i relasjon til begrepene vilje, kompetanse og kapasitet. Begrepene blir derfor grundigere definert i kapittel 5.

Det er de senere årene gjort mye og omfattende forskning både internasjonalt og nasjonalt, som viser retning for ledelse av skoler, og vi har gjort noen prioriteringer innenfor dette området. Først tar vi for oss begrepet skoleutvikling og «Det omfattende rammeverket for effektiv skoleutvikling» (Creemers et al., 2007). I teoripresentasjonen underbygger vi også rammeverket med annen teori. På bakgrunn av våre funn har vi valgt å supplere rammeverket med teori om skolekultur og administrativ skoleeiers ledelse.

### 2.1 Skoleutvikling

Begrepet «skoleutvikling» ser ut til å bli brukt på flere ulike måter og på ulike nivå i utdanningssystemet. I følge Hovdenak (2009) blir skoleutviklingsbegrepet historisk ofte sett i forhold til to retninger: school effectiveness (effektive skoler) og school improvement (skoleforbedring). Retningen effektive skoler er den eldste, og kan forstås gjennom et kvantitativt innhold. Hovedfokus er på skolens kvantitative resultater, og i mindre grad på utfordringer relatert til virksomheten i skolen. Dette perspektivet er preget av et top-down – syn på skoleutvikling, der skolen i stor grad er oppfattet som en formell organisasjon som er stabil og statisk.

Retningen skoleforbedring har et mer kvalitativt innhold, der resultater og skolens virksomhet blir kontinuerlig vurdert og problematisert gjennom en løpende prosess. I dette perspektivet er det i større grad lagt vekt på et bottom-up-syn på skoleutvikling. I dag er disse

to retningene i større grad smeltet sammen, og begrepet skoleutvikling har både en kvantitativ og en kvalitativ dimensjon (Hovdenak, 2009). Vi fant at det er fokus på skolen som en lærende, dynamisk organisasjon, og det blir lagt vekt på både top-down og bottom-up – perspektiver på skoleutvikling, der elevens faglige og sosiale resultater er i fokus. Dette samsvarer med de funn Hovdenak (2009) har gjort.

Vi lever i et samfunn som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt enn tidligere (NOU 2015:8). Det gir økte og andre krav til skolene. Hovdenak (2009, s.13) sier at: *«Det politiske aspektet står sentralt i tenkningen som preger dagens skoleutvikling. Dette kommer til uttrykk i form av hyppige reformer og revisjoner».* *Målet for utdanningsreformer er skoleutvikling, med elevenes læring og utvikling som «output».*

I juni 2015 kom Ludvigsenutvalgets sluttrapport, «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse» (NOU 2015:8), og her vises det til at implementering er et begrep som ofte brukes når det skal skapes systemiske endringer, og at utvalgets forslag bygger på, og er en del av skolens praksis og mulige utvikling. Nasjonale myndigheter kan gjennom grunnlagsdokumentene i den nasjonale skoleutviklingsstrategien «Ungdomstrinn i utvikling» sies å ha forsøkt å tydeliggjøre roller, ansvar og forventninger til skoleeier, skoleledelse og lærere (Utdanningsdirektoratet, 2011; 2015). Dette budskapet finner vi også at har nådd våre informanter.

Forskning på skoleutvikling kan ha både et prosess- og et resultatorientert fokus. I ungdomstrinn-strategien «Ungdomstrinn i utvikling», er skolebasert kompetanseutvikling et sentralt virkemiddel, der bottom-up – perspektivet kan sies å være synlig gjennom skolens og lærernes mulighet for å velge utviklingsområder ut fra eget ståsted, men innenfor et fastsatt sentralt rammeverk. Det uttrykkes også tydelige forventninger i grunnlagsdokumentene til strategien om at både skoleeier og skoleledere skal eie og lede utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I NOU 2015:2 «Å høre til» fra Djupedalsutvalget, bygger mange av forslagene til tiltak på erfaringene fra «Ungdomstrinn-strategien», men har i tillegg et enda sterkere fokus på skolekultur og skoleutvikling, for å oppnå forbedringer i arbeidet med skolemiljøet. Denne strategien er også varslet å bli fulgt opp av en egen implementeringsstrategi.

Vi legger til grunn i vår studie en forståelse av skoleutvikling som et uttrykk for forbedringsarbeid i skoler som både gir et økt læringsutbytte for elevene, forbedret praksisutøvelse for lærerne og utvikling av en mer kollektivt orientert skolekultur.



### 2.1.1 Det omfattende rammeverket for effektiv skoleforbedring

Både i Norge og internasjonalt har det vært arbeidet med å skape en modell som beskriver skoleutvikling. I 1998 - 2001 ble det gjennomført et prosjekt under tittelen Effective School Improvement (ESI Project) i åtte europeiske land, som hadde som mål å utvikle en modell for skoleutvikling. Resultatet ble ikke en modell, men et rammeverk med felles faktorer som var sentrale i alle deltakerlandene basert på teoretiske og empiriske analyser (Hovdenak, 2009; Creemers et al., 2007). Norge var ikke deltaker i dette prosjektet, men vi mener at funnene har overføringsverdi til den norske skolekonteksten, ikke minst fordi rammeverket tar høyde for at ulike land har ulike skolekontekster.

Rammeverket er ikke ment som en modell for skoleutvikling, men Creemers et al. (2007) prøver å integrere ulike teorier, empiri fra skoleforskning og ideer om skoleutvikling. De ulike elementene i rammeverket kan tilpasses skolekonteksten i de ulike landene. I sin oppsummering sier Creemers et al. (2007) at dette rammeverket kan være et godt verktøy for praktikere for planlegging av skoleutvikling, for forskere som analyseverktøy og for politikere som grunnlag for utvikling av utdanningsstrategier. Vi har valgt å bruke rammeverket som et analyseverktøy, og presenterer i kapittel 4 empirien innenfor faktorene i dette rammeverket og teori om skolekultur og ledelse.

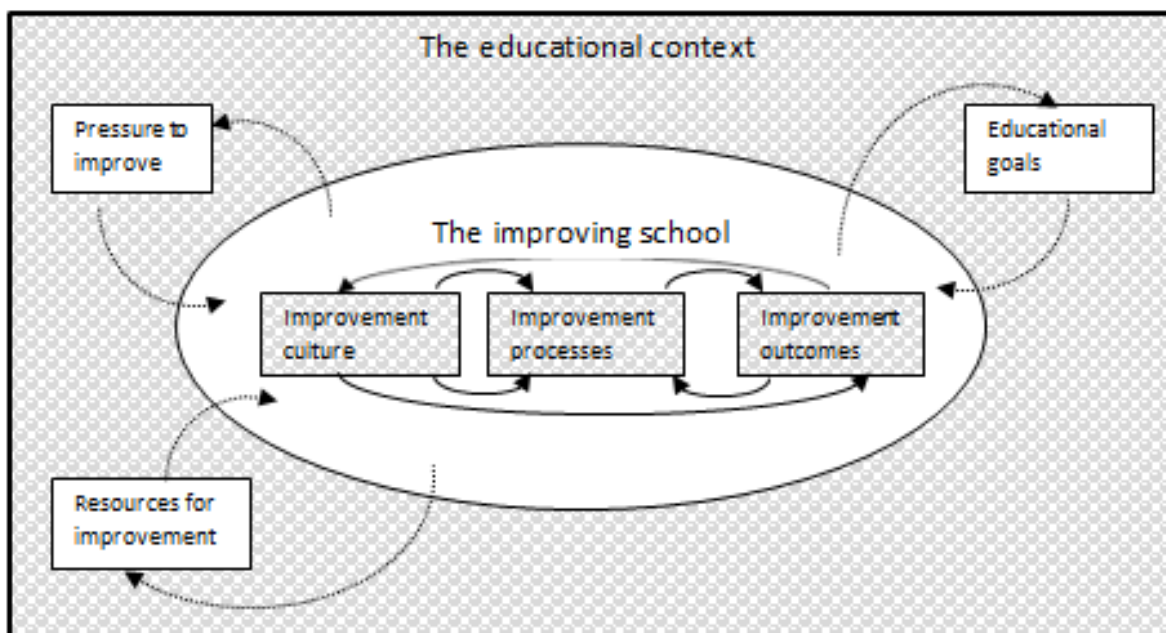


Fig. 2 Creemers, Stoll, Reezigt et al. 2007 s. 830 i Townsend: *International Handbbok of School Effectiveness and Improvement*

## 2.1.2 Utdanningskonteksten

Rammeverket viser at en skole som forbedrer seg, alltid er fast forankret i det enkelte lands skolekontekst, og vil være utsatt for press i forhold til nasjonale forventninger om forbedring og nasjonale utdanningsmål. Selv i land der skolene kan fastsette mål for sitt eget forbedringsutbytte, vil disse være i tråd med de kontekstuelle nasjonale utdanningsmålene (Creemers et al., 2007).

I rammeverket er det lagt inn tre kontekstuelle faktorer: forbedringspress, forbedringsressurser/endringsstøtte og utdanningsmål. Disse har betydning i ulike faser av en forbedringsprosess. I første fase av prosessen, har det kontekstuelle presset om forbedring størst betydning. Den andre faktoren er forbedringsressurser, der skoleforbedringen bare kan finne sted innenfor de ressursene som er tilgjengelige i den enkelte konteksten. I siste fase vil forbedringsresultatene for den enkelte skole være i tråd med utdanningsmålene i den nasjonale konteksten (Creemers et al., 2007).

I tabellen under fremstilles de ulike faktorene som Creemers et al. (2007) mener å ha funnet som kan oppleves som kontekstuelle påvirkningsfaktorer. De identifiserer fire faktorer som har særlig betydning som forbedringspress på skoler, som vist i tabell 1.

**Faktorer innenfor det kontekstuelle rammeverket**

<b>Forbedringspress</b>	<b>Forbedringsressurser/ endringsstøtte</b>	<b>Utdanningsmål</b>
Markedsmekanismer	Rom for skolen å være autonom	Formelle utdanningsmål i form av elevresultater
Ekstern evaluering eller ansvarliggjøring	Finansielle ressurser og støttende arbeidsforhold	
Eksterne vurderere	Lokal støtte	
Deltaking i nettverk for utdanning/ samfunnsendringer/ utdanningspolitikk som stimulerer til endringer		

Tabell 1 Creemers et al., 2007

## **Forbedringspress**

Creemers et al. (2007) sier at skoler som organisasjoner ideelt sett burde definere sine egne behov for forbedring, lage en egen plan for gjennomføring, og evaluere om disse behovene er imøtekommet. Dette er også i tråd med teorier om læringsprosesser. I virkeligheten mener de at skoler oftest trenger en eller annen form for ytre press for å starte slike prosesser. Vi har undersøkt hvor forbedringspresset kommer fra i de tre kommunene vi har hentet informanter fra. Creemers et al. (2007) mener at et ytre press om forbedring kan være gunstig for de skolene som har en beredskap for forbedring. Samtidig kan ytre press om forbedring være uheldig for skoler som ikke innehar forbedringsferdigheter.

## **Ressurser**

Skal skoleforbedring lykkes, er det viktig, hevder Creemers et al. (2007) at ressurser blir gjort tilgjengelige for skolene. Uten disse kan skolene møte på vanskeligheter som kan hindre gjennomføring av forbedringsarbeidet. Utviklingsressursene kan være materielle eller i form av lokal støtte, jfr. tabell 1. I satsingen Ungdomstrinn i utvikling har for eksempel staten stilt ressurser til rådighet gjennom utviklingsveiledere i de ulike fylkene og kompetanseressurser fra universitet – og høyskolesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2012; 2014). De tre kommunene vi har studert, har deltatt i skolebasert kompetanseutvikling gjennom «Ungdomstrinn i utvikling». Skoleeiers bidrag til utvikling kan også bestå i å legge til rette materielle eller menneskelige ressurser, som ekstern kompetanse, inn i skolene. Dette er også i samsvar med de funn som presenteres i kapittel 4.1.2.

## **Utdanningsmål**

Formålet med skoleutvikling er å øke elevenes læring. Hva slags læringsutbytte det er snakk om, kan relateres til utdanningsmål. Creemers et al. (2007) hevder at selv om skoler skaper sine egne mål for sin skoleforbedring, danner de nasjonale utdanningsmålene en kontekst for skolenes læringsmål og forbedringsarbeid. Landene som deltok i samarbeidet som førte til Creemers et al. (2007) sitt rammeverk hadde ulike nasjonale utdanningsmål. Noen var svært detaljerte, mens andre hadde en videre ramme. I Norge betrakter vi formålsparagrafen § 1-1 i Opplæringsloven som grunnlaget for opplæringen. Formålsparagrafen danner sammen med generell del av læreplanverket, læringsplakaten og mål for fag, sentrale elementer i de gjeldende utdanningsmålene. Generell del av læreplanen er nå under revisjon, og vi mener det er grunn til å tro at nasjonale utdanningsmål vil bli endret, i kjølvannet av Ludvigsenutvalgets forslag til endringer i NOU 2015:8, Fremtidens skole. Ludvigsenutvalget presenterer og

begrunner fire kompetanseområder som de mener vil være sentrale i fremtidens skole, tuftet på skolens formålsparagraf. Kompetanseområdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Samlet vil disse kompetanseområdene reflektere skolens samfunnsoppdrag (Ludvigsen et al., 2015). Så gjenstår det å se hva som skjer politisk og administrativt i kjølvannet av utvalgets utredning. Hva administrativ skoleeier tolker som skolens utdannings- og utviklingsmål, mener vi vil påvirke administrativ skoleeiers bidrag til utviklingsarbeidet i sine kommuner. Vi opplever at våre informanter er opptatt av hvilke nasjonale signaler og satsinger som kommer i tiden fremover, og relaterer sine prioriteringer i forhold til dette.

### **2.1.3 Skolefaktorer**

Inne i den kontekstuelle ytre rammen ligger en oval, som viser de indre skolefaktorene med betydning for skoleutvikling ifølge Creemers et al. (2007). Rammeverket er utarbeidet på grunnlag av teorier og forskning om effektiv skoleutvikling og skoleforbedring, der flinke enkeltlærere som forbedrer sin undervisning kan ha stor betydning for deres elevers læringsresultater. Disse enkeltlærernes utvikling vil likevel ikke kunne gi skolen som organisasjon varig forbedring. Skal enkeltlæreres forbedring av praksis få betydning, må lærerkollektivet få del i denne forbedringen. I Norge ser vi at det i skolebasert kompetanseutvikling, er lagt inn en forventning om en kollektiv kompetansebygging for hele kollegiet. Creemers et al. (2007) argumenterer for at det kan være vanskelig å gjennomføre at alle lærerne på en skole får ta del i de samme endringsprosessene. For at endringene skal bli varige, må det i alle fall angå en gruppe av kollegiet. I sitt rammeverk har de identifisert tre hovedkonsept som har betydning: forbedringskultur, forbedringsprosesser og forbedringsresultater. Disse tre konseptene ser ut til å ha betydning hver for seg, og på samme tid virker de sammen.

Skolens kultur påvirker hvilke valg skolen tar når de setter seg mål, hvilke prosesser skolen gjennomfører og hvilke resultater de oppnår. Tabell 2 viser en oversikt over hvilke faktorer innenfor skolene som hører til de ulike konseptene, og som Creemers et al. (2007) mener har betydning for skoleforbedring.

## Faktorer innenfor skoler i rammeverket

<b>Forbedringskultur</b>	<b>Forbedringsprosesser</b>	<b>Forbedringsresultater</b>
Indre forbedringspress	Vurdering av behov for endring	Forandringer i kvaliteten på skolen
Skolers autonomi	Analyse av behov for endring	Forandringer i kvaliteten på lærerne
Felles visjoner	Skriftliggjøring av forbedringsmål	Forandringer i kvaliteten på elevenes resultater
Ønske om å bli en lærende organisasjon/reflekterende praksisfelleskap	Planlegging av forbedringsaktiviteter	(kunnskap, ferdigheter og holdninger)
Trening og kollegialt samarbeid om utvikling	Implementering av forbedringsplaner	
Forbedrings historie	Evaluering	
Eierskap til forbedring, forpliktelse og motivasjon	Refleksjon	
Ledelse		
Stabilitet i kollegiet		
Tid for endring		

Tabell 2 Creemers et al., 2007

### Forbedringskultur

Skoler med en kultur som er motivert for og har erfaring med skoleforbedring, vil fortsette med skoleforbedring, i motsetning til skoler med en kultur for å unngå endring. Skolekulturen kan sies å være fundamentet for all forbedring i skolene. I tabell 2 er de ni faktorene som bidrar til skolens forbedringskultur listet opp. Dette er indre forbedringspress, skolers autonomi, felles visjoner, ønske om å bli en lærende organisasjon/reflekterende praksisfelleskap, trening og kollegialt samarbeid om utvikling, forbedringshistorie, eierskap til forbedring, forpliktelse og motivasjon, ledelse, stabilitet i kollegiet og tid for endring (Creemers et al., 2007). I vårt datamateriale fant vi flere eksempler på skolekulturens betydning for forbedringsprosesser og forbedringsresultat, og har derfor valgt å utdype skolekultur som konsept i punkt 2.1.5.

### Forbedringsprosesser

I enkelte skoler blir forbedringsarbeid behandlet som enkelthendelser. Når hendelsen er håndtert, fortsetter arbeidet som før. I skoler som er mer dynamiske, vil forbedringsarbeidet være en kontinuerlig prosess, som er en del av det daglige arbeidet. Forbedringsprosesser ser ut til å være sammensatt av fem faser, som gjerne glir over i hverandre eller overlapper hverandre, men som ser ut til opptre før en endringsprosess er gjennomført, og den neste kan begynne. Disse fem fasene er vurdering av behov for endring, analyse av behov for endring,

skriftliggjøring av forbedringsmål, planlegging av forbedringsaktiviteter, implementering av forbedringsplaner, evaluering og refleksjon. For eksempel kan en implementeringsplan måtte være dynamisk og endres underveis i forbedringsarbeidet. Forbedringsarbeid er komplekst og omfatter mange aktører, og må derfor være fleksibelt og tilpasses erfaringer undervegs (Creemers et al., 2007).

### Forbedringsresultater

Ideelt sett, sier Creemers et al. (2007), bør fokus være på klare mål som kan nås i løpet av en viss tid. Dersom målene er diffuse og vage, er det større sannsynlighet for at forbedringsarbeidet ikke lykkes. Effektive skoleforbedringsmål bør både være mål for elevens resultater og mål som har fokus på endring av skolen som organisasjon. Dette kan være forbedring i kvaliteten på skolen, forandringer i kvaliteten på lærerne, forandring i kvaliteten på elevenes resultater som omhandler kunnskap, ferdigheter og holdninger. Elevens mål vil fortsatt ha hovedfokus, men vurderingene av effekter av forbedringsarbeidet vil være å se på endringer som støtter disse resultatene. Målsettinger om elevenes læring og eleven som lærende må være tydelige og klare i alle undervisnings- og læringsprosesser.

### 2.1.4 Skolekultur

Som vi har sett, argumenterer Creemers et al. (2007) for at skolens kultur for endring og forbedring er grunnlaget for de andre konseptene som har betydning for at skoler skal lykkes med prosesser som gir forbedring av elevresultater og skolers utviklingsutvikling. Vi har i vår studie funnet eksempler på skolekulturers betydning for utviklingsarbeid. På bakgrunn dette, velger vi å supplere Creemers et al. (2007) med Berg (1995), som ser på sammenhengen mellom en skoles kultur og lærerkulturen. I sin friromsmodell (fig. 3), fremstiller han de faktorene han mener har betydning for om skolekulturen er preget av endringsvilje, der lærernes korpsånd og profesjonsforståelse danner grunnlaget for det han kaller skolens aktørberedskap.

Berg (1995) bruker begrepet aktørberedskap om hvordan kollegiet

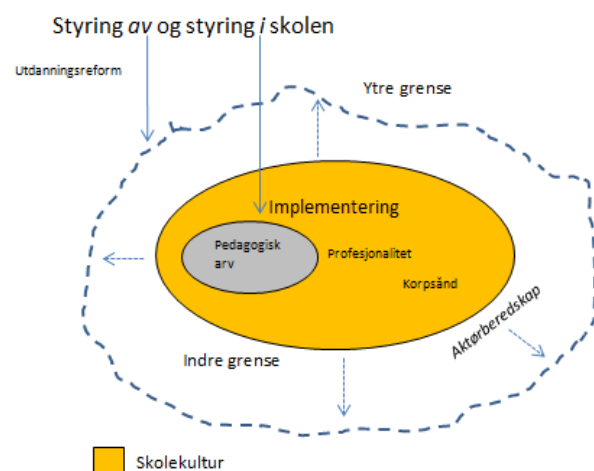


Fig. 3 Bergs «Friromsmodell» eller «Fruktmetafor», 1995

forholder seg til skolens oppdrag og mandat i den offisielle læreplanen, gjennom pedagogisk arv, profesjonalitet og lærernes korpsånd. I noen skoler er kulturen slik at lærerne i hovedsak forholder seg til den skjulte læreplanen og ikke til den ytre styringen av skolen, det Creemers et al. (2007) kaller de kontekstuelle faktorene. Berg (1995) viser også til en undersøkelse der en har sett på den kommunale skoleledelsens aktørberedskap. Dersom skolekulturen er preget av en avgrenset lærerprofesjonalitet, finner han noe av det samme på det kommunale nivået. Bergs anbefaling er å utvikle både de kommunale kulturene og skolekulturene ved å fokusere på utviklings- og vurderingsarbeid. Creemers et al. (2007) hevder at skolens kultur har størst betydning i oppstarten av et utviklingsarbeid. Dette står altså i kontrast til Berg (1995) sin betraktning om bygging av skolekultur gjennom utviklingsprosesser. Skoleeierne og skolens tilnærming til lokalt læreplanarbeid og annet utviklingsarbeid er forskjellig, og blant annet avhengig av hvordan skolene fungerer kulturelt og organisatorisk. Hva slags kultur som råder for utviklings- og endringsarbeid, har ifølge Ludvigsen et al. (2015) avgjørende betydning og vil prege skolene når de skal arbeide med innholdet i fremtidens skole. Dette sammenfaller også med det omfattende rammeverket til Creemers et al. (2007).

Samarbeid og kollegialitet fremstilles oftest som noe positivt. Hargreaves (1996) mener samarbeid og kollegialitet binder skoleutvikling og lærerutvikling sammen når prosessene er preget av deltagelse i beslutningsprosesser, gjensidig veiledning og rådgivning. I undersøkelser av effektive skoler er det korrelasjon mellom positive skoleresultater og disse prosessene, noe som også er sentralt i rammeverket til Creemers et al. (2007). Hargreaves (1996) er likevel kritisk til at samarbeid og kollegialitet blir sett på som noe positivt uavhengig av hvordan dette foregår og i hvilken sammenheng, og mener at det i skoler finnes ulike former for samarbeidskulturer. Han opererer med fem ulike typer lærerkulturer: fragmentert individualisme, balkanisering, samarbeidskulturer, påtvungen kollegialitet og bevegelig mosaikk. For at administrativ skoleeier skal lykkes med sine bidrag til skoleutvikling, mener vi basert på våre funn, at kjennskap til ulike samarbeidskulturer kan være en viktig tilnærming til å forstå hvordan utviklingspress og initiativ fra skoleeier kan tilpasses skolens kultur. Vi har derfor valgt å ta med en kortfattet presentasjon av Hargreaves (1996) sine former for samarbeidskultur.

Den første samarbeidskulturen er den Hargreaves (1996) kaller *fragmentert individualisme*, der kulturen mellom lærerne er preget av isolasjon, og det er et begrensende tak for utvikling eller forbedring og en beskyttelse mot innblanding utenfra. Han tolker denne samarbeidskulturen som et uttrykk for usikkerhet og en angst for å bli vurdert og målt. Den

andre lærerkulturen kaller han *balkanisering*, der lærerne opptrer i grupper som "bystater", med manglende konsekvenser, lojalitet og identitet er knyttet til de ulike gruppene. Her er helheten mindre enn summen av delene. En balkanisert samarbeidskultur har høy stabilitet og liten gjennomtrengningsevne, og preges av lite kollektiv gjennomføring. En tredje kultur kaller han *samarbeidskulturer*. Dette er kulturer som kjennetegnes av fellesskap, tillit og støtte, og der samarbeidet er vesentlig for det daglige arbeidet. Samarbeidskulturer er en "familiestruktur" som kan omfatte en paternalistisk eller maternalistisk ledelse, med felles arbeid i klasserommet, og fokus på løpende utvikling og forbedring. Den fjerde lærerkulturen Hargreaves (1996) beskriver er den *påtvungne kollegialitet*, der ledelsen organiserer lærerne i grupper som en strategi for å skape kollegialitet, men også for å arrangere og kontrollere samarbeidet. Samarbeidet er styrt av administrative prosedyrer og gir en trygg simulasjon av samarbeid, som Hargreaves hevder er et kunstig grep som kan kvele ekte ønsker om samarbeid. Den femte lærerkulturen kalles den *bevegelige mosaikk*, med uklare grenser, overlappende kategorier og medlemskap, som er fleksible, dynamiske og responsive, men også usikre, sårbare og utfordrende.

Hargreaves (1996; 2014) argumenterer for at det er behov for å restrukturere styringen av skolen, ved å la stemmene til lærerne, elevene og foreldrene få komme sterkere til orde, og arbeide med å utvikle lærernes profesjonalitet. En skole- og lærerkultur preget av samarbeid og myndiggjøring vil kunne gi større frihet på enkelte områder, men også mindre frihet på andre områder, gjennom tettere samarbeid med kolleger, elever og foreldre.

Creemers et al. (2007) viser at selv om skolens indre faktorer som skolekultur har stor betydning for at skoleforbedring skal finne sted, må det settes i sammenheng med styring av skoler gjennom skolekontekstuelle faktorer som ytre press, tilgang på ytre forbedringsressurser og ytre målsettinger for skoleforbedring. I kapittel 4.2.1 viser vi til funn som kan tyde på det samme.

## **2.2 Administrativ skoleeiers ledelse**

Sjelden har fokuset på ledelse og kompetanse vært så sterkt som i dagens skole. (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2010). Dette gjelder også skoleeier. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» fremheves det at skoleeier har ansvar for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, vurdere skolens praksis og resultater, sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, utvikle og bruke lærernes kompetanse og forvalte skolens økonomiske ressurser.



Benchmarking av elevenes læringsresultater, læringsstrategier og motivasjon er blitt vanlig nasjonalt og internasjonalt, og skoleeiere forventes å ta grep for å sikre tilfredsstillende resultater.

I det omfattende rammeverket for skoleforbedring, er ledelse en faktor i forbedringskulturen i skolene (Creemers et al., 2007). Vi mener derfor at administrativ skoleeiers ledelse kan være en viktig del av det kontekstuelle rammeverket rundt skolene. Selv om vi har sett en sterkere statlig styring de senere årene, blant annet gjennom nasjonale strategier som vurdering for læring, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og nasjonal skolelederopplæring, fremhever Møller og Ottesen (2012) at det først og fremst er skoleeier som har ansvar for kvaliteten for opplæringen. «*Sammen med rektorene har ambisiøse og faglig kompetente skoleeiere gode forutsetninger for å tilrettelegge for utvikling av det vi kaller en kunnskapsinformert ledelsespraksis*» (Møller og Ottesen, 2012, s. 185).

For å synliggjøre teori og empiri om hvordan administrativ skoleeiers ledelse kan utøves på en god måte, har vi valgt å presentere forskning som viser hvorfor noen skoleeiere kan se ut til å lykkes bedre enn andre, og en produktiv utviklingskultur som ideal for skoleeier. Deretter vil vi fremheve at kunnskapsinformert ledelse kan bidra til skoleforbedring.

### **2.2.1 Skoleeierskap**

På de fleste nivå i utdanningssystemet har det de siste årene kommet sterkere krav om bedre læring for elevene. Økt krav til elevenes læring gjennom større forventninger fra styresmakter, næringsliv og media, representerer også økte krav til kommuner og fylkeskommuner om hvordan de utøver sin skoleeierrolle (Langfjæran et al., 2010; Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012). Elmore (2012) beskriver hvor viktig forholdet mellom lærer, elev og innhold, undervisningens kjerne, er for all kvalitetsutvikling i skolen. Dette kan etter vår oppfatning sees i samsvar med Creemers et al. (2007) sitt rammeverk, der de peker på at målene for skoleforbedring både må være mål for elevens læringsutbytte, lærernes praksisendring og skolen som lærende organisasjon.

Noen skoleeiere lykkes bedre enn andre (Jøsendal et al., 2012), og skoleeiere som bevisst satser på skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling, synes å nå lengst i å utvikle skoler med et godt læringsmiljø og gode læringsresultater. Langfjæran et al. (2010) sier at et vellykket skoleeierskap langt på vei kan ses som et speilbilde av elevenes læring. Jøsendal et al. (2012) har videre identifisert at et utviklingsorientert skoleeierskap hviler på tre

grunnleggende antagelser: 1. *Vilje* til å utgjøre en forskjell, 2. *Kompetanse* til kvalitetsutvikling i politikk og profesjon og 3. *Kapasitet* til å følge opp politikk og profesjon.

Fullan (2014) viser til noen kjennetegn på god praksis for å skape skoleforbedring, der vi oppfatter at samhandling mellom de ulike nivåene er i tråd med Roalds (2012) beskrivelser av produktive utviklingskulturer. Under tittelen «Å dra i samme retning» viser Fullan (2014) hvordan en kan skape resultater gjennom å fokusere på noen få ambisiøse mål, skape en lederkoalisjon på toppen som forventer høy standard. Videre sier Fullan at det er viktig med kollektiv kapasitetsbygging med fokus på undervisning, men at en også må gi rom for individuell kapasitetsbygging med fokus på undervisning. Innsamlede data bør brukes til forbedringsstrategier, og skoleutvikling bør følges opp med intervensjon uten straff. Det er også viktig, ifølge Fullan (2014), å være på vakt for distraksjoner og være åpen, ubøyelig og by på stadig større utfordringer.

En kartlegging av den kommunale skolesjefsrollen i Finland, Danmark, Sverige og Norge (Johansson et al., 2011) viste stor variasjon i betingelsene og kapasiteten for å utøve kompetent skoleeierskap både på tvers av de nordiske landene, men også på tvers av kommuner innad i landene. En tidligere studie av svenske skoleeiere som gikk mer inn i skoleeiers kompetanse, understreker betydningen av at skoleeier har tydelige og teoretisk forankrede visjoner om skolen (Johansson et al., 2011).

## **2.2.2 Produktiv utviklingskultur som ideal for skoleeier**

Nasjonale og internasjonale studier viser at målrettede utviklingsstrategier som vektlegger sammenhengene mellom ulike organisasjonsnivåer, kan bidra til å heve kvaliteten i skolen (Creemers et al., 2007; Fullan og Hargreaves, 2014; Roald, 2012; Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012; Levin, 2012; Langfjæran et al., 2010; Elmore, 2012).

Roald (2012) er blant dem som fremhever betydningen av en slik forståelse. Det han betegner som en *produktiv utviklingskultur* kjennetegnes av en god samhandling mellom de ulike nivåene i skolen, som skoleeier, skoleledelse, lærere, elever og foreldre. Skoleutvikling er i en produktiv kultur en utviklingskraft for endring, som skapes ved å la individuell kapasitetsbygging bli en del av en kollektiv samarbeidskraft mellom nasjonale myndigheter, skoleeiere, administrasjon, skoleledere, lærere, elever, foreldre og samfunns- og næringsliv (Roald, 2012).

Administrativ skoleeier fremheves av Jøsendal et al. (2012) som et sentralt bindeledd i dette arbeidet. Jøsendal et al. (2012) sitt syn på skoleutvikling gjennom kvalitetsutvikling, kan

slik vi ser det, relateres til Creemers et al. (2007) sine funn i ESI- prosjektet, der alle skoler som vil forbedre seg trenger et eksternt press, eksterne utviklingsressurser og ytre mål for å sette i gang og gjennomføre utviklingsprosesser som fører til både gode elevresultater og utvikling av lærernes praksis og organisasjonens kollektive utviklingskultur.

I den produktive utviklingskulturen (Roald, 2012) kan det bli etablert møteplasser på tvers av nivåene, som samhandler for å øke kvaliteten på kjernevirksomheten i skolen. Fokus er flyttet fra regelstyring til en mer systemisk forståelse av hvordan skolen i interaksjon mellom intern og ekstern vurdering kan utvikle seg videre. Det kan problematiseres rundt hvorvidt kommunene har endret styring av skolen fra en hierarkisk utviklingskultur med vekt på regelstyring, til en kontraproduktiv utviklingskultur med større avstand mellom nivåene grunnet ansvarliggjøring, eller til en produktiv utviklingskultur med økt samhandling mellom politikk, administrasjon, profesjon, elever og foreldre. Som et uttrykk for skoleeiers bidrag til utvikling, er kommunens utviklingskultur noe vi ønsker å undersøke.

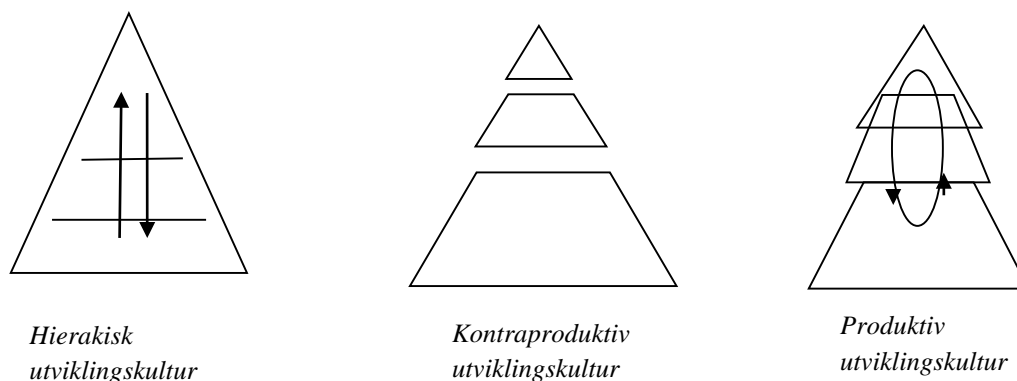


Fig. 4 Ulike utviklingskulturer (Roald, 2012)

Skoler er av flere beskrevet som løst koblede systemer, og teori om dette kan være en innfallsvinkel til å forstå skoler som organisasjoner (Roald, 2012). Løst koblede organisasjoner kan ha løse sammenhenger mellom nivåene og ulike dimensjoner, noe som kan føre til at helt sentrale bestemmelser blir gjort av dem som står for gjennomføring av det praktiske arbeidet. En utfordring ved dette kan være at de som utfører arbeidet i praksis, kan ha et svakt kunnskapsgrunnlag for å gjøre prioritering og valg som formelt ligger til de høyere nivåene i organisasjonen (Roald, 2012). Helt konkret kan dette bety at lærerne gjør beslutninger rundt kjernevirksomheten i skolen, som vurdering, gjennomføring og organisering av undervisningen sammen med elevene, uten at disse beslutningene er koblet til

skoleledelse, nasjonale og/eller lokale mål eller i omgivelsene til skolen. Valgene kan være tatt i dialog med elevene ut fra lærernes holdninger eller verdier.

I dag er læreres yrkesutøvelse knyttet til ulike forståelser av profesjonsutøvelse, med forventninger om resultater og økt kontroll av det profesjonelle arbeidet (Elstad og Helstad, 2014). En utfordring med et løst koblet system, kan derfor være en lærer som utøver sin læregjerning gjennom det Roald (2012) kaller «begrenset» profesjonalitet, der arbeidet i stor grad er basert på intuisjon og på erfaringsbasert kunnskap. Det motsatte er en «utvidet» profesjonalitet, med bruk av teori som underbygger didaktikk og pedagogikk, og som kombinerer teori med erfaringsbasert kunnskap. Så lenge en lærer fatter disse beslutningene ut fra et profesjonelt skjønn, basert på kunnskap innhentet utenfor skolen og sammen med andre kolleger, trenger derfor ikke et løst koblet system være en utfordring. Men dersom disse beslutningene blir tatt av lærere som baserer sine beslutninger på egen «synsing», kan dette føre til elever ikke får den opplæringen som er nedfelt i læreplaner og gjeldene lov og regelverk.

Løst koblede skolesystemer kan kalles en ”taus kontrakt” mellom skoleleder og lærerne om at administrasjonen ikke blander seg bort i undervisningen eller at lærerne blander seg i ledelsens oppgaver (Roald, 2012). En kan tenke seg en tilsvarende «taus kontrakt» mellom skoleeier og rektor om å ikke intervensjonere i hverandres roller eller oppgaver. Faren kan være at fokus på kvalitets- og utviklingsarbeidet ikke fører til endringer eller læring, men at resultatene fra for eksempel det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bare fører til rangeringer, og fragmenterte beskrivelser av egenskaper hos de enkelte kommuner, skoler, ledere og lærere (Roald, 2012).

En annen side ved dette kan være at hvis ingen tar valg eller rammer inn skolens virksomhet gjennom planer og vurderingssystemer, blir det elevene som kommer i klemme mellom vanskelige forventninger og krav om personlig ansvarliggjøring (Afsar et al., 2006). I kapittel 5 drøfter vi hvilke konsekvenser skoleforbedring kan få i løst koblede systemer.

### **2.2.3 Kunnskapsinformert ledelse**

Profesjonalitet i skoleledelse tillegges stadig større vekt. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» fremheves det at skoleeier har ansvar for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, vurdere skolens praksis og resultater, sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, utvikle og bruke lærernes kompetanse og forvalte skolens økonomiske ressurser. Det

innebærer at skoleledere må kunne anvende et bredt kunnskapsgrunnlag for å mestre oppgavene sine (Møller og Ottesen, 2012).

Ledelse i skolen må bygge på forskningsbasert kunnskap om undervisning og læring. En kunnskapsinformert ledelse krever også evne og vilje til å anvende kunnskap, løse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Møller og Ottesen (2012) understreker at dette er kompetanser som også skoleeier trenger for å legge til rette for en profesjonsbasert kunnskapsutvikling som ivaretar fellesskapet, respekt for enkeltindividet, samtidig som en ivaretar kravet til effektivitet og måloppnåelse.

Vi vil se nærmere på noen former for ledelse som har vært spesielt knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i skolen, og som vi mener er relevant for forståelsen av datamaterialet vårt. Det er *Ledelsesnettverk*, *Pedagogisk ledelse* og et *elevsentrert ledelsesperspektiv*, basert på Robinson (2011; 2014).

## **Ledelsesnettverk**

I Creemers et al. (2007) er nettverk en viktig faktor i det kontekstuelle rammeverket og ledelse i skolens forbedringskultur. I følge Levin (2012), er varig utvikling avhengig av effektiv ledelse, og han viser til Ontarios suksesshistorie, der kapasitetsbyggingsarbeidet fokuserte på å bygge ledelsesnettverk i og på tvers av distrikter, utvikling av infrastruktur i delstaten, for deling og koordinert ledelsesutvikling.

I Norge har store kommuner og fylkeskommuner et administrativt apparat og ressurspersoner som kan bidra til å etablere og holde trykket på skoleutvikling oppe, og det er også en del skoleeiere som samarbeider om å holde lokale kurs, skaffe ressurser, eller etablere samarbeidsnettverk. Det kan være en stor utfordring for skoleeiere i de små kommunene å skaffe til veie faglige og økonomiske ressurser for lederutvikling (Møller og Ottesen, 2012). Johansson et al. (2011) fant at når man unntok de 20% største kommunene i Norge, var det en hovedutfordring for skoleeiere at de hadde svært små administrative ressurser, noe som hindret dem i skole- og lederutviklingsarbeidet.

Møller og Ottesen (2012) viser også til at etablering av arenaer for samhandling er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å lykkes. Selv om de fleste kommuner og fylkeskommuner har skapt møteplasser mellom skoleeiere og skoleledere, hevder Møller og Ottesen (2012) at slike arenaer brukes til utveksling av informasjon om forventninger i stedet for dialog om hvordan forventningene kan møtes. Konteksten skolens opplæring foregår i er i stadig endring, og krever at kompetanse både må utvides og vedlikeholdes.

I vår studie har vi gjort funn som forteller om informantenes opplevelse av hvor viktig et regionalt samarbeidsnettverk oppleves å være for utøvelse av egen skoleeierrolle. Dette presenteres i kapittel 4.3.3.

### **Skoleeiers translatørkompetanse og kontekstualisering**

Røvik (2007) hevder at de skoleeierne som greier å oversette skolesektorens reformideer til lokale forhold gjennom ulike innsikter som kunnskap, mot, tålmodighet og styrke, innehar en translatørkompetanse som er helt nødvendig for å lykkes med å iverksette kvalitetstiltak der både elev- og lærerprestasjoner blir bedre. I et slikt perspektiv kan translatørkompetansen til administrativ skoleeier tenkes å både hemme og fremme utvikling i sin posisjon mellom politisk og administrativ ledelse, skolelederne, lærerne, elevene, foreldrene og samfunnet. Dette ser ut til å være i tråd med forskningsfunn av internasjonale forskere som Fullan (2014), Hargreaves (2014) og Robinson (2011), og nasjonalt av forskere som Møller (2009; 2011; 2012), Elstad (2010) og Roald (2012). Translatøregenskaper hos skoleadministrativt nivå i kommunen fremheves også i rapporten fra Pricewaterhouse Coopers og Kommunenes sentralforbund (KS), der de sier at *“transformering er en viktig funksjon for å skape felles virkelighetsoppfatninger og en gjensidig legitim forståelse av alle parter ansvar for resultater, prosessutvikling og kontinuerlig kvalitetssikring.”* (Langfjæran et al., 2009, s.100).

Prosessene som skjer når nye ideer fra en bestemt kontekst blir forsøkt overført til en annen type kontekst, gjennom oversettelse til en ny praksis, kaller Røvik (2007) kontekstualisering. Ved kontekstualisering er det sentralt hvilke aktører og arenaer for kontekstualisering som finnes, og hvilke regler som gjelder for kontekstualisering av nye ideer til praksis. En tradisjonell forståelse, hevder Røvik (2007), er at nye ideer kommer inn i en organisasjon på en hierarkisk måte, gjennom en top-down orientering fra toppledelsen og ut i organisasjonen gjennom en vertikal oversettelseskjede. I den hierarkiske forestillingen er det en oppfattelse av at det er toppledelsen som har oversikt over aktuelle utfordringer og problemer, og som har meninger om hvilke løsninger det er behov for. Siden myndigheten til formelt å ta inn nye ideer ligger i toppledelsen, vil implementeringen etter en hierarkisk forståelse også skje derifra, gjennom en sentralt styrt implementeringsprosess. I denne forståelsen vil nye ideer bli oversatt til ny praksis gjennom «etappevise» oversettelser vertikalt nedover i nivåene i organisasjonen. Nye ideer vil også bli mer og mer konkrete og materielle etter hvert som de «synker» inn i organisasjonen gjennom oversettelsesprosessene fra nivåene over (Røvik, 2007).

Gjennom å se på kontekstualisering som en hierarkisk prosess, kan man ifølge Røvik (2007) overse noen viktige oversettelsesarenaer utenom de hierarkiske arenaene. Disse kaller Røvik (2007) for utviklingsarenaer, og kan være faste kurs, seminarer og andre utviklingstiltak, gjerne knyttet til yrkesgrupper eller profesjoner. Disse kan ofte mangle formell myndighet eller ikke være «ordentlige» organisasjoner, men være organisert i nettverk av fagfolk som er interessert i sitt fagfelt. Disse kan arrangere regelmessige, frivillige seminarer og kurs som kan være like viktige oversettelsesarenaer og det Røvik (2007) kaller inntaksporter for nye ideer. Gjennom disse faglige utviklingsarenaene blir nye ideer og oversettelser tatt inn i egen organisasjon. Dette bryter med den hierarkiske forståelsen av kontekstualisering, noe som kan innebære at toppledelsen opplever det som at initiativer til nye ideer kommer innenfra og fra andre nivå i organisasjonen.

Ser man på forståelsen av kontekstualisering i forhold til rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al.(2007), der ytre press er en kontekstuell faktor for skoleforbedring, kan kanskje skolekulturen og det Berg (1995) kaller skolens aktørberedskap påvirke hvilke aktører og hvilke utviklingsarenaer som «oversetter» det ytre presset eller de nye forventningene om forbedring. Vi vil i kapittel 4 og 5 se på hvordan administrativ skoleeier bidrar til å kontekstualisere forbedringsinitiativer mellom ulike aktører i skolen.

### **Pedagogisk ledelse**

Man vil kunne finne både pedagogiske og administrative aspekter ved enhver lederrolle. Oppgaver som å planlegge, koordinere og strukturere, innebærer og krever i hovedsak det vi kaller administrativ ledelse, mens oppgaver som å inspirere, trene og veilede, i hovedsak innebærer pedagogisk ledelse (Wadel, 1997). For å lykkes med den pedagogiske ledelsen, sier Wadel at det forutsettes et relasjonelt perspektiv på ledelse. Dette henger sammen med at vellykket læring forutsetter dialog og at man får til en gjensidig prosess der både ledere og de ledede lærer til seg og lærer fra seg. En relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse får oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem. Vi forstår ledelse som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i.

Wadel (1997) skiller mellom to ulike typer pedagogisk ledelse, hvor ulike grunnleggende verdier om læring legges til grunn. Disse betegner han som henholdsvis *reproduktiv* og *produktiv* pedagogisk ledelse. Ved reprodutiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reprodutiv

pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer og fordrer at de ledede har ferdigheter i å lære, huske og gjengi.

I produktiv pedagogisk ledelse er lederen opptatt av å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. Produktiv pedagogisk ledelse krever at de ledede også lærer fra seg, tar initiativ og kommer med innspill. Et viktig spørsmål i vårt samfunn er hvordan vi skal utvikle en organisasjons læringskultur i en mer produktiv retning slik at en i større grad sikrer skolens evne til fornyelse og endring. Dette sier også Creemers et al. (2007), som i sitt rammeverk beskriver skolens kultur som fundamentet for skolens evne til å jobbe med skoleforbedring, og mener at skoleledelse er en viktig faktor for å skape og endre forbedringskulturer. I vår studie finner vi fortellinger om ulike ledelsespraksiser som vi kommer nærmere inn på i drøftingsdelen.

### **Elevsentrert skoleledelse**

Det er de senere årene gjort mye forskning på betydningen av ledelse i skolen. Et av disse bidragene er Robinsons (2011; 2014) effektstudier av ulike former for ledelse, og hvordan disse påvirker elevenes læring. Robinson har identifisert fem ledelsesdimensjoner som alle er innenfor en pedagogisk ledelsespraksis som igjen er koblet til sentrale ledelseskompetanser som omfatter evne og vilje til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Dette har hun fremstilt i en modell som vist i fig. 5.



Fig. 5 Student centered leadership (Robinson 2009).



Robinson (2011) har funnet at den viktigste enkeltfaktor for en kvalitativ god opplæring for elevene, er skoleleders deltakelse og interesse for lærernes kontinuerlige læring og profesjonsutvikling. Creemers et al. (2007) viser i sitt rammeverk at forandringer i kvaliteten på lærernes praksisutøvelse og kvaliteten på skolen er rettet mot å øke kvaliteten på elevenes læring, som er det sentrale målet for skoleforbedring. Administrativ skoleeier har ansvar for skoleledernes læring og profesjonsutvikling. I hvilken grad og på hvilken måte de skolefaglig ansvarlige oppfatter og forholder seg til dette ansvaret, kan ifølge Møller og Presthus (2006) ha betydning for yrkesutøvelse og fokus i ledelsen av skoleutviklingen i de ulike kommunene. Basert på Robinsons funn (2011) er det rimelig å anta at administrativ skoleeiers bidrag til utvikling kan styrkes gjennom å lede og delta i skoleledernes læring og profesjonsutvikling. Vi har undersøkt hvordan våre informanter forholder seg til en slik tilnærming, og har også gjort funn knyttet til dette.

# 3 Metodisk tilnærming

## 3.1 Maxwells forskningsdesign

Vi har valgt å bruke Maxwells (2012) interaktive modell for kvalitativ forskning (Fig. 6) som design for studien vår. Modellen består av fem komponenter som må ses i sammenheng. De fem komponentene er mål med studien, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet. Alle komponentene er fleksible og må tilpasses den enkelte studien. Maxwell (2012) understreker at etikk må gjennomsyre alle komponentene. Vi har brukt modellen aktivt i planleggingen og utviklingen av studien, og den har synliggjort for oss at en endring i en komponent også medfører endring i en annen.

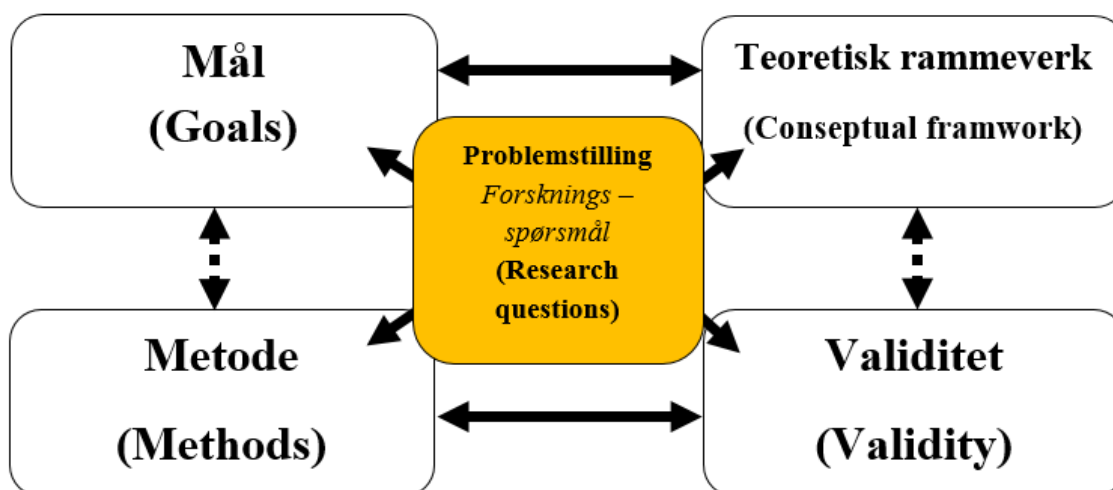


Fig. 6 Maxwells forskningsdesign for kvalitativ forskning (2012), vår oversettelse

Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som har størst innflytelse på de øvrige komponentene, men de skal også være sensitive overfor de fire andre komponentene. Forskningsspørsmålene er sjelden klare fra starten av prosjektet, og justeres underveis i takt med endringer i målene og det konseptuelle rammeverket. Det øverste triangelet utgjør den konseptuelle delen av undersøkelsen (Maxwell, 2012). Modellen illustrerer at områdene; mål, teori og begrepsgrunnlag henger tett sammen med forskningsspørsmålene, og er de områdene som gjerne utvikles først. Vi erfarte at vi jobbet mye i det øverste triangelet i den første fasen av studien. Valg av metode og hensyn til validitet endret seg i takt med dette.

Det nedre triangelet er ifølge Maxwell (2012) den mer operasjonelle delen av undersøkelsen. Valg av metode må gjøres med utgangspunkt i at den skal gjøre oss i stand til å svare på forskningsspørsmålene, samtidig som vi hele tiden må forholde oss til hvordan disse valgene påvirker validiteten i studien (Maxwell, 2012). Innenfor rammen av Maxwell (2012), kan forskningsdesignet for vår undersøkelse fremstilles slik:

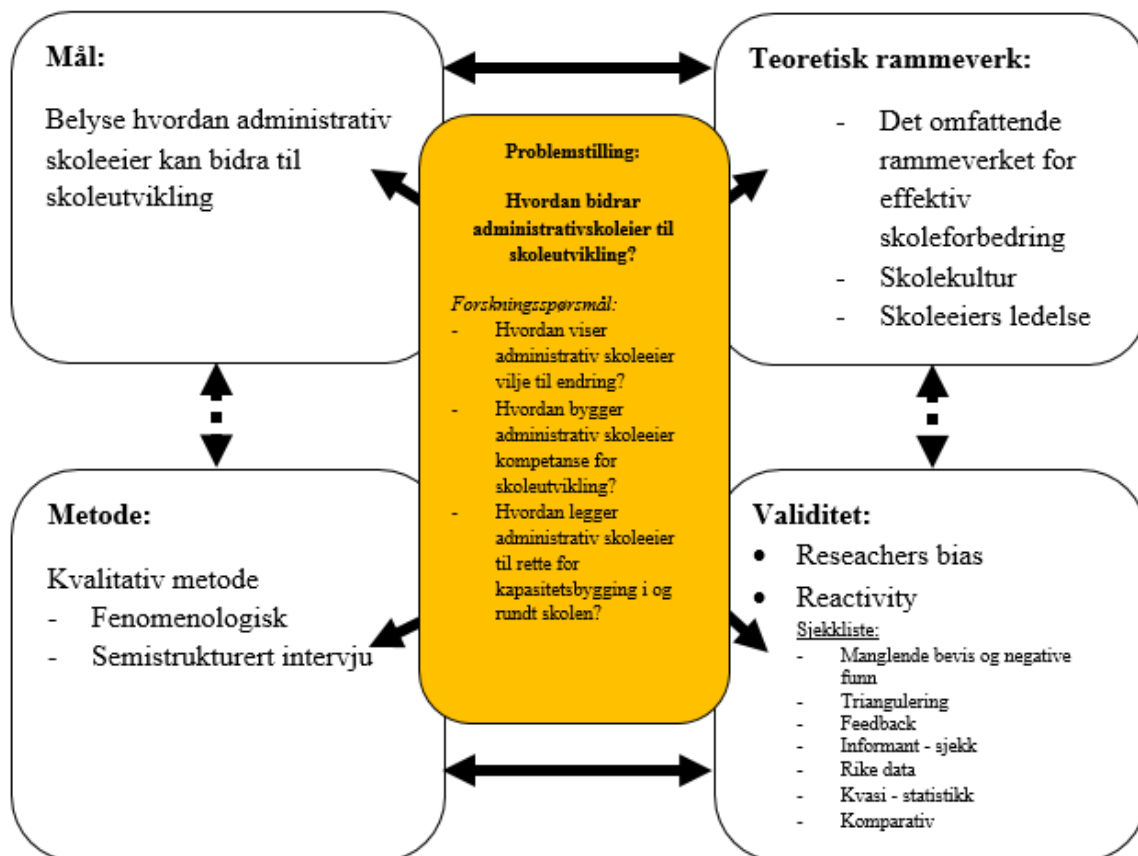


Fig. 7 Forskningsdesign for vår studie

Maxwell bruker i sin modell begrepet «conceptual framework», noe vi har valgt å kalle teoretisk rammeverk. Maxwell argumenterer selv for at «conceptual framework» også kan kalles «theoretical framework» eller «idea context» for studien (Maxwell, 2012). Vi opplever at teoretisk rammeverk fungerer best på norsk, og for vår studie, og beskriver det rammeverket og den forståelsen vi har valgt å bruke for å studere de fenomenene vi vil forske på.

## 3.2 Mål for studien

Hensikten med vår studie er å belyse hvordan administrativ skoleeier kan bidra til å skape gode vilkår for skoleforbedring. Gjennom våre forskningsintervjuer søker vi å finne eksempler fra praksis som viser gode skoleeierskap, og det er derfor suksesskriteriene vi har forsøkt å identifisere. Om våre funn i tillegg kan gi utvidet kunnskap eller forståelse av administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling, vil det være en verdifull bonus.

## 3.3 Forskningsspørsmålene

Vi landet tidlig på problemstillingen: **Hvordan bidrar administrativ skoleeier til skoleutvikling?** I teorikapittelet henviste vi til Jøsendal et al. (2012), som på bakgrunn av funn fra flere skoleforskere peker på tre faktorer for godt skoleeierskap: *vilje* - til å utgjøre en forskjell, *kompetanse* - kunnskap om undervisning og barns læring, og evne til å anvende kunnskap, løse problemer og bygge tillitsrelasjoner, og *kapasitet* - til å følge opp politikk og profesjon (Jøsendal et al., 2012). Med utgangspunkt i dette, har vi brutt ned vår problemstilling i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring?
- Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling?
- Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen?

Som vi sa innledningsvis, er det administrativ skoleeier vi har valgt å fokusere på, og vi arbeider ut fra forståelsen av at *“Skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikerne”* (NOU 2002:10). Årsaken til at vi valgte å fokusere på den administrative delen av skoleeierskapet, og ikke den politiske bygger på funn fra de senere års forskning på skoleeiers rolle, av blant annet Paulsen og Strand (2014), Nihlfors og Johansson (2013) som peker på behovet for å tone noe ned på det politiske skoleeierskapet til fordel for administrativ skoleeier. Dette blir også synliggjort i planlegging av KS sitt skoleutviklingsprogram – «Den gode skoleeier 2», hvor administrativ skoleeier gjennom del to i programmet skal få opplæring, veiledning og støtte i å gjennomføre skoleforbedring i sin kommune ved bruk av mellom annet utviklingsressurser, samskapingsprosesser, ved å

analysere og anvende data og bygge forbedringskulturer (Skandsen, 2015). I tillegg til disse begrunnelsene er valget om å utelate fokus på politisk skoleeier også et grep for å avgrense omfanget av oppgaven. Vi mener på ingen måte at det politiske aspektet er uten betydning for administrativ skoleeiers bidrag til utvikling, men vi har altså valgt å utelate det fra denne studien.

### 3.4 Teoretisk rammeverk

Valgt teoretisk rammeverk er beskrevet i kapittel 2. Det er et stort teoritilfang til dette temaet, så vi har vært nødt til å gjøre et utvalg. Vi gjorde omfattende litteratursøk på flere søkemotorer, bibliotekbaser og i pensumlitteraturen for Utdanningsledelse. Vi har valgt å bruke teoretisk rammeverk og forskning om skolekultur, skoleeier og skoleledelse av blant annet Jøsendal et al. (2012), Roald (2012), Langfjæran (2009), Robinson (2014), Fullan (2014), Røvik (2007), Berg (1995) og Hargreaves (1996; 2014). Denne teorien har fulgt oss fra vi begynte å planlegge masterstudien.

Gjennom arbeidet med litteratur-reviewet sommeren 2014, og forstudien høsten 2014, opplevde vi å få enda større innsikt og overblikk over temaet vi ønsket å undersøke. Administrativ skoleeier har hele tiden vært fokus for oss, og teori og forskning om skoleeier og skoleeiers ledelse har derfor vært sentralt. I første veiledning våren 2015, introduserte vår veileder, Sylvi S. Hovdenak, oss for det omfattende rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al. (2007). Rammeverket viste seg å bli en god analysemodell for å forstå *hva* administrativ skoleeiers bidrag kan være, og til å analysere *hvordan* våre informanter skaper sine bidrag. Det hjalp oss også til å avgrense og strukturere det øvrige teoritilfanget. Ved å bruke teori som analyseverktøy, kan funn og konklusjoner være farget av at vi har lett etter bebreftelser på tidligere teori og forskning. Vi mener likevel at praksisfortellinger innenfor faktorene i Creemers et al. (2007), kan være nyttige for å belyse hvordan skoleeiere kan bidra til skoleutvikling i sine kommuner. Rammeverket er som nevnt i kapittel 2, et resultat av internasjonal forskning og samarbeid i åtte land, og tar høyde for ulike nasjoners skolekontekster.

Rammeverket omtaler skolekultur som grunnlaget for den første fasen av et skoleforbedringsarbeid (Creemers et al., 2007). Dersom skolen ikke har en forbedringskultur, kan ikke de ytre faktorene i det kontekstuelle rammeverket føre til forbedring, eller i verste fall være uheldige for skoler som ikke har forbedringsferdigheter (Creemers et al., 2007).

Gjennom datainnsamlingen opplevde vi at beskrivelser av forskjeller i skolekultur ble fremhevet av våre informanter, og at det derfor var naturlig å supplere med mer teori om skolekultur.

## **3.5 Valg av metoder**

Problemstillingen har styrt vårt valg av metode, og innenfor våre rammer mener vi at semi – strukturerte forskningsintervju best kan gi oss svar på hvordan skoleeier bidrar til utvikling. Dersom studien hadde hatt en større ramme, ville vi supplert intervjuene med observasjon av rektormøter og møter i nettverket, samt foretatt intervjuer med aktører på flere nivå i de utvalgte kommunene. Det ville også vært interessant å supplere studien med kvantitative data gjennom en større survey til aktører på flere nivå. En slik triangulering ville kunnet styrke validiteten. Det var ikke rom for et slikt metodeomfang i vår studie, og valget falt derfor på forskningsintervju der vi gikk i dybden av informantenes meninger og erfaringer.

### **3.5.1 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming**

Kvalitativ forskning bygger på at alle er bærere av ulike erfaringer (Postholm, 2010). Fenomenologisk forskning handler ifølge Postholm (2010) om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring, der intervju er den vanligste datainnsamlingen. Kvale (2008, s.21) beskriver at et forskningsintervju har som mål: «*å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*» I vår studie representerer ”de beskrevne fenomenene” informantenes opplevelser av administrativ skoleeiers bidrag til utvikling.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan forstås som en faglig samtale, og skiller seg fra andre samtaler som for eksempel terapeutiske ved å ha et formål, en struktur og en metodisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2012). Det finnes flere former for kvalitative forskningsintervjuer, og forskeren kan innta ulike roller. I følge Kvale (2008) er det vanlig å dele forskningsintervju i strukturert, semi - strukturert og ustrukturert intervju.

### **3.5.2 Semi - strukturert intervju**

Vi mente best å kunne finne svar på vår problemstilling gjennom et semi - strukturert intervju. I et slikt intervju er det laget en spørsmålsguide på forhånd, og denne intervjuformen brukes ofte når en vil prøve å forstå perspektivene til intervjupersoner fra situasjoner i dagliglivet og

fortolke de fenomenene som blir omtalt. Intervjuet blir da en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse, der det i skjæringspunktet mellom meningene til den som blir intervjuet og intervjueren skapes kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012). For å lage en god semi - strukturert intervjuguide er det vesentlig at forskeren har god kunnskap om emnet. Gjennom arbeidet med studiet og gjennom omfattende litteratursøk, har vi fått stadig større innsikt i temaer som berører skoleutvikling og skoleeierskap, og det hjalp oss i stor grad med å strukturere spørsmålsguiden.

Begrunnelsen for at vi valgte denne intervjuformen var å gi god plass til informantens svar, og ha fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til informantens utsagn. Vi var åpne for at informantens bidrag til skoleutvikling kunne komme til uttrykk på mange måter, og dette mener vi var lettest å fange opp i en løs, men strukturert ramme.

## **Intervjuguiden**

Under selve intervjuet bruker forskeren intervjuguiden med spørsmål rundt det konkrete temaet. Samtaleguiden gir en retning for samtalen, der forskerens rolle blir å følge opp utsagn fra informanten med spørsmål fra intervjuguiden eller med oppfølgingsspørsmål for å forsøke og sikre at forskeren har forstått det informanten har forsøkt å formidle. Eksempler på oppfølgingsspørsmål kan være: Hva mener du med..? Kan du utdype ....nærmere?

Vi utarbeidet en intervjuguide for administrativ skoleeier (vedlegg 1) og en intervjuguide for rektor (vedlegg 2), som var begrunnet i valgt teoriramme og strukturert ut fra forskningsspørsmålene. Dalen (2011) sier at spørsmålsformuleringen er ekstra viktig i kvalitative forskningsintervju, siden det informantene forteller oss utgjør datamaterialet. Etter å ha diskutert og justert intervjuguiden i noen runder, gjennomførte vi det første testintervjuet av en person som fungerer som administrativ skoleeier, og et nytt pilotintervju av en annen person i samme rolle. Etter testintervjuene fikk vi noen erfaringer som gjorde at vi justerte intervjuguiden ytterligere.

Spørsmålene i intervjuguiden hadde vi arbeidet mye med, og vi opplevde å få data som var relevante og nyttige for det vi ønsket å undersøke.

## **Utvalg av informanter**

Ved utvelgelsen av informanter oppsøkte vi som sagt innledningsvis, fem personer innenfor en region der flere kommuner samarbeider om skoleutvikling. Opprinnelig ønsket vi å

intervjue to administrative skoleeiere og to rektorer i to kommuner. For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte vi ett testintervju med en administrativ skoleeier fra samme region. I ettertid opplevde vi flere av funnene fra dette intervjuet så interessante at vi valgte å innlemme også dette intervjuet i vårt datamateriale. Informanten i testintervjuet bidro til å forsterke og utfylle funn fra våre hovedinformanter. Vi erfarte det Hovdenak (2015) sier kjennetegner kvalitativ forskning, at en kommer over noe som er så interessant at den opprinnelige planen endres. Vi vurderte også å intervju en rektor fra den tredje kommunen, men siden vårt fokus er på administrativ skoleeier, valgte vi i stedet å prioritere og gå dypere inn i de intervjuene vi allerede hadde gjort. Vi endte derfor opp med fem informanter fra tre kommuner. Kommunene vi har samlet datamateriale fra, kan ut fra SSBs grenser for kommunestørrelse (Utdanningsdirektoratet, 2011), betegnes som en stor kommune, og to mindre kommuner.

Det er ulike teorier om hvor mange informanter som bør intervjues for å belyse et fenomen, og antall intervjupersoner er avhengig av studiets formål (Kvale, 2008). Det er viktig å intervju så mange informanter at et helhetlig bilde blir gitt, og at en finner ”det en trenger å vite”. Er antallet for stort, er det ikke overkommelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Omfang og tidsramme er viktige faktorer, og med belegg i Postholms formening om at det i en fenomenologisk studie skal være fra tre til ti deltakere (Postholm, 2010), hadde vi opprinnelig fire informanter. Som begrunnet ovenfor, ble antall informanter fem.

For å trekke ut det essensielle i opplevelsene, er det viktig at informantene har mest mulig lik erfaringsbakgrunn og referanserammer (Kvale, 2008). Kriteriene i denne studien er pedagogisk utdanning, erfaring som rektor og / eller erfaring som administrativ skoleeier, samt regional tilhørighet og deltagelse i et felles nettverk for skoleutvikling.

## **Forskerens rolle**

I et fenomenologisk intervju er det viktig at forskeren er klar over seg selv og sin egen rolle, der det er viktig å lytte til og løfte frem deltakerens perspektiv, og forskningsdeltakeren kan bringe inn tema som det ikke er tenkt på (Postholm, 2010). Det kan være nyttig å komme med utdypende spørsmål for å få forskningsdeltakeren til å reflektere over eller beskrive synspunktene sine ytterligere. Disse spørsmålene kan også være nødvendige for å komme mer i dybden på enkelte tema. Samtidig kan forskeren også bringe inn nye momenter og skape nye refleksjoner eller kunnskap gjennom sine spørsmål eller oppfølgings - spørsmål.



Intervjuforskningen foregår i menneskelige relasjoner, hvor samspillet mellom intervjuer og intervjuperson er avgjørende for den kunnskap man oppnår (Brinkmann og Tangaard, 2012). Intervju kan derfor ikke betraktes som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra informanten, og forskerens rolle er sentral. Forholdet mellom intervjueren og informanten (den som blir intervjuet) er ofte asymmetrisk. Kvalitativ forskning kjennetegnes av en induktiv tilnærming, der forholdet mellom forsker og informant er et subjekt - subjekt forhold (Hovdenak, 2014). Forskeren blir slik et viktig "instrument" i datainnsamlingen. En av oss har en relasjon til fire av de fem informantene, og kjennskap til den femte. For den andre av oss var dette første møte med alle de fem informantene. Vi valgte derfor at den som ikke hadde kjennskap til informantene skulle foreta selve intervjuet mens den andre var observatør. Slik mente vi at intervjusituasjonen kunne bli mest autentisk. Vi har utdypet dette under validitet lengre ned i metodekapitlet.

Vår hensikt med å velge intervju som metode var å utvikle kunnskap om menneskers verdier, holdninger, liv og praksis. Forskeren bør ifølge Hovdenak (2014) innta en distansert nærhet. Det vil blant annet si å ikke være en venn eller en terapeut. Hovdenak (2014) anbefaler også at forskeren er bevisst på eget kroppsspråk, bruker nøytrale klær, unngår å delta i sosiale felleskap med informanten og bruker en nøytral ramme for intervjuet.

Under intervjuene fokuserte vi på å være nøytralt kledd, innta en lyttende holdning og en distansert nærhet. Vi fulgte opp informantenes utsagn med oppfølgings spørsmål der vi følte at det kunne gi svar på vår problemstilling. Flere peker på at rollen som forskningsintervjuer er noe en bør trene på, og vi tok til oss tips fra teorien om å samarbeide med andre forskere, sette seg inn i andre intervjustudier, observere andre intervjupraksiser som en kan oppleve i TV og radio (Kvale og Brinkmann, 2012; Brinkmann og Langgaard, 2010). Vi var heldige og fikk taleføre informanter som villig delte sine synspunkter, og behovet for å endre retning på samtalen var i liten grad til stede. I alle intervjuene opplevde vi at intervjusituasjonen bar preg av en samtale der informantene ga rike beskrivelser, som ofte omfattet svar på flere av våre spørsmål. Det var en positiv erfaring å kjenne intervjuguiden så godt at overgangene ble naturlige, selv om det ble hopp mellom spørsmålene.

### **Gjennomføring av intervjuene og lagring av data**

I forkant av studien sendte vi ut et samtykkeskjema der vi kort presenterte hva studien går ut på (vedlegg 3). Forskningsdeltakerne var ikke forberedt på samtalen ut over at vi hadde spurt om de kunne tenke seg å bli intervjuet om sine tanker rundt kvalitetsutvikling og

implementering av utviklingsarbeider i skolen. Intervjuene ble lagret som lydopptak. Vi noterte underveis i intervjuet, men hadde hovedfokuset på intervjuguiden hvor vi huket av når spørsmål ble besvart som et utfyllende svar på andre spørsmål. Vi ønsket å ha en åpen holdning, og kunne følge forskningsdeltageren på tema eller assosiasjoner som han/hun ville ta opp eller reflekterte rundt.

En av informantene sendte oss tilleggsinformasjon på sms etter gjennomføringen av intervjuet. Vi tolker dette som et uttrykk for at intervjuet hadde satt i gang en indre tankeprosess hos informanten. Vi har valgt å bruke denne tilleggsinformasjonen som en del av vårt datamateriale.

Postholm (2010) skriver at det er viktig at forskeren lytter og løfter frem perspektivet til deltakeren, og også løfter frem eller tar tak i tema som deltakeren bringer inn i samtalen. Vår erfaring er at dette krever trening, og som fersk i forskerrollen er det lett å la seg styre av det man har planlagt på forhånd, og den teorien en har lest og valgt å bruke. Gjennom studiet i Utdanningsledelse har vi gjennomført flere intervjuer, der vi har trent på forskerrollen. I forstudien til masterprosjektet samarbeidet vi om å intervjuer to informanter. I etterkant av intervjuene brukte vi tid på å gi hverandre tilbakemelding og reflektere i fellesskap rundt hvordan vi hadde løst forskerrollen. Dette gav oss nyttige erfaringer som gjorde at vi var bedre forberedt til denne studien, og vi opplevde at vi kunne frigjøre oss mer fra intervjuguiden og kunne følge opp innspill fra informantene.

For å validere at vi har forstått informantenes utsagn, sendte vi presentasjon av empiri og analyse til informantene for gjennomlesing. Vi opplevde at det var samsvar mellom hva vi hadde trukket ut og hva informantene selv mente å ha formidlet. Ingen bad om at utsagn eller tolkninger ble endret eller fjernet. Det har vært viktig for oss å behandle informantene med respekt, og vi har stadig løftet frem det etiske perspektivet på hva vi formidler. Det er like fullt viktig for oss å presentere våre funn og tolkninger på en ærlig og tydelig måte. Det mener vi at vi har gjort.

## **3.6 Validitet**

Maxwell (2012) har i sin modell valgt å skille validiteten fra metodene som blir brukt i en kvalitativ studie, og begrunner det med at en gitt metode ikke er en garanti i seg selv for å styrke validiteten. Maxwell mener at validiteten alltid vil være relativ i forhold til hensikten med undersøkelsen og til konteksten undersøkelsen foretas i, og at den derfor bør adresseres

eksplicit. Han omtaler validitetsspørsmålet som «How might we be wrong?» Vi vil her vise hvordan vi har tatt hensyn til validitetsspørsmålet i vår studie.

Intervjuet er et sentralt redskap i fenomenologiske studier. Et semistrukturert intervju er kontekstavhengig og kan derfor vanskelig måles i forhold til de dataene som hentes inn. I vår studie er hver intervjusituasjon unik, og det er fortellingene som står i fokus i møtet mellom intervjuer og informant. Reliabilitet er knyttet til kvantitativ forskning og vurdering av hvor pålitelige data man har. Innenfor kvalitativ forskning stilles det derfor mye strengere krav til validiteten, og det er det vi vil fokusere på her.

Som forskere har vi stor makt til å påvirke hvilke data og eksempler fra data vi velger å trekke fram, og det medfører at det etiske perspektivet er viktig. Vi har brukt mye tid på å drøfte hvilke funn som bidrar til det helhetlige bildet som vi opplever at våre informanter formidler. Den overordnede analyseprosessen som rettet seg mot: Hva er det som skjer her?, Hva blir formidlet?, ble en viktig støtte i arbeidet med å velge ut eksempler fra data. Hvilke eksempler mener vi underbygger hovedbudskapet? Fikk vi eventuelt data som gikk på tvers av dette? Vi var hele veien opptatt av å være tro mot data og redelige i det vi presenterer.

Vi har valgt en forskningsform som innebærer selvrapportering, med de styrker og svakheter som ligger i det. Vår oppgave var heller ikke å finne sannhetsgestalten eller gjøre en kvalitetsvurdering av kommunene, men å undersøke hvordan administrativ skoleeier opplever sin rolle som tilrettelegger for pedagogisk utviklingsarbeid. Ved å intervjuer to rektorer i tillegg til de administrative skoleeierne, mener vi å kunne se spor av eventuelle sammenhenger mellom skoleeier og rektors syn på administrativ skoleeiers bidrag til utvikling. Vi finner eksempler på at rektor og administrativ skoleeiers fortellinger er sammenfallende, og mener at det underbygger hvilke bidrag administrativ skoleeier synes å gi i sin kommune, og slik sett styrker våre funn.

I kvalitativ forskning er forskeren og forskerens rolle sentral som et «instrument» i datainnsamlingen (Hovdenak, 2014). Maxwell (2012) peker på *researchers bias* og *reactivity* som de to validitetsmessige hovedtruslene. Forskerens bias innebærer at det er en fare for at forskeren kan være forutinntatt, og gjennom forskningen forsøke å få bekreftet sine standpunkt eller oppfatninger, og leter derfor etter det man ønsker å finne. Dette kan være både bevisst og ubevisst. Siden vi har tatt utgangspunkt i et valgt teoretisk rammeverk, kan vi ikke se bort ifra at våre teoretiske «briller» har farget funnene våre, men vi har forsøkt å være åpne for andre og ulike tolkninger, og brukte mye tid på å «la dataene snakke», og lete etter budskapet i det vi hører, før vi startet koding og sortering av data.

Reactivity omhandler forskerens egen påvirkning og innflytelse på forholdene eller de individene en undersøker. Reactivity er en reell utfordring når man intervjuer, og noe vi som forskere reflekterte mye over. Å kontrollere for vår innflytelse kan være vanskelig. Da vi gjennomførte intervjuene var det en utfordring å avgjøre hvilke begreper vi skulle bruke. Det ligger mye forventninger eller føringer i å spørre hvordan informantene vektlegger pedagogisk ledelse eller for eksempel en produktiv utviklingskultur. Informantens svar er alltid en reaksjon på spørsmål forskeren har stilt. Kvaliteten på og hvilke spørsmål som blir stilt, påvirker derfor forskningsdataene.

At en av oss har en relasjon til informantene kan være både en styrke og en utfordring. Kjennskap til konteksten kan bidra til å forstå data på en måte en ellers ikke ville gjort, og fange opp nyanser som kunne blitt oversett. Samtidig kan relasjonen hindre at informantene sier alt de mener, eller at de holder tilbake positive refleksjoner rundt seg selv og egen rolle. Fordi våre temaer og spørsmål er lite kontroversielle, og vårt fokus er på god praksis, opplevde vi at relasjonen til informantene heller var en styrke enn en svakhet.

Maxwell (2012) snakker om fem ulike former for validitet i kvalitativ forskning. Den første er deskriptiv validitet, der beskrivelsen av de faktiske forhold rundt forskningen er nøyaktighet gjengitt. Vi har i alle fasene i intervjuundersøkelsen bestrebet oss på å være nøyaktige og redelige.

Maxwells andre dimensjon er fortolkende validitet, evnen undersøkelsen har til å forstå meningen, forståelsen, det grunnleggende i en situasjon. Her har vi sagt tidligere at vi brukte mye tid på å lete fram essensen og hovedbudskapene i datamaterialet vårt.

Den tredje dimensjonen, er den teoretiske validiteten, og i hvilken grad teorirammen forskeren bringer inn forklarer fenomenene. Vi opplever at det omfattende rammeverket for skoleforbedring (Creemers et al., 2007) har gitt oss klarere brilleglass til å se og fortolke data. Der vi så at våre data pekte tydelig i retning mot skolekultur og ledelse, innlemmet vi teorier og forskning om skolekultur og ledelse i det teoretiske rammeverket med den hensikt å øke forståelsen for funnene våre.

Den fjerde dimensjonen Maxwell trekker frem, er overførbarhet. I hvilken grad ny kunnskap fremkommet i forskningsarbeidet gir mening eller er nyttig å bruke for andre i lignende situasjoner. Vår hensikt har som tidligere nevnt, vært å belyse hvordan godt skoleeierskap kan utøves i praksis. Selv om en studie som denne ikke er direkte overførbar, håper vi å gi en fremstilling som kan bidra til økt forståelse for godt skoleeierskap.

Den femte og siste formen kalles evaluerende validitet, og handler om hvilken vurderende holdning forskeren tar i forhold til det som blir forsket på og resultatene. Hele denne oppgaven er et resultat av våre vurderinger og antagelig også verdier og holdninger, men vi vil komme mer eksplisitt inn på den evaluerende validiteten i den oppsummerende drøftingsdelen.

Maxwell (2012) har utarbeidet en sjekklister som forskeren kan bruke som hjelp til å vurdere validitet i en undersøkelse. Målet med sjekklister er å lete etter bevis som kan utfordre konklusjonene vi trekker i vår studie. Vi har her valgt å kommentere hvordan vi har forholdt oss til sjekklister.

<b>Kriterier</b>	<b>Vurderinger i forhold til vår studie</b>
1 Manglende bevis og negative funn	<p>Funn kan tolkes på ulike måter, og det er et mål for oss å oppnå høy troverdighet i datamaterialet, ved at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold og at disse dataene ikke bygger på vårt subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen (Grønmo, 2011).</p> <p>Vi har samlet inn data på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter for semi - strukturerte intervju, og har vært oppmerksomme på «researchers bias» (Maxwell, 2012).</p>
2 Triangulering	<p>Ved innsamling av forskningsdata kan det styrke validiteten å bruke ulike metoder. Vårt valg falt på å gå i dybden, og tidsrammen la derfor begrensninger på muligheten til å bruke flere metoder. Vi ser at det hadde vært interessant å innlemme flere metoder, blant annet å observere administrative skoleeiere og deres interaksjon med for eksempel skolelederne i sine kommuner eller gruppeintervju med det regionale nettverket. Det ville også vært interessant å se våre kvalitative funn i sammenheng med kvantitative data i for eksempel elevundersøkelsen, nasjonale prøver eller med en quest back.</p>
3 Feedback	<p>Ved å legge frem forskningen for en kollega eller en veileder blir validiteten sterkere. Siden vi er så ferske som forskere, er trolig vår kompetansevaliditet usikker, og vil høyst sannsynlig styrkes av veileders kompetanse (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi har hatt stor nytte av feedback fra vår veileder, og har nytt godt av hennes lange erfaring som forsker. Det har også vært en styrke å være to forskere med ulik erfaringsbakgrunn. Vi har arbeidet vekselvis hver for oss og sammen om analyse og tolking av data for å være åpne for ulike forståelser og tolkninger (Grønmo, 2011). Vi har gjennom seminarene også brukt medstudenter som dialogpartnere for prosjektet. Grønmo (2011) omtaler dette som kommunikativ validitet og kollegavalidiering.</p>
4 Informant - sjekk	<p>Det vil i følge Maxwell (2012) styrke validiteten å be om reaksjoner fra informantene.</p> <p>Vi har kontaktet informantene våre i etterkant av intervjuene for å klargjøre om vi har forstått det som er sagt, eller for å få en utdyping der vi har sett behov for det. Før vi startet kodingen, lyttet vi flere ganger til intervjuene, gikk gjennom notater gjort underveis og leste gjennom transkripsjonene i fellesskap flere ganger. Samtidig med at vi ble bedre</p>

	og bedre kjent med selve intervjuene, ga dette oss økt reliabilitet i forhold til analyse og fortolkning. Vi har transkribert datamaterialet selv, slik at vi fikk en nærhet til data som kan styrke analyseprosessen (Dalen, 2011).
5 Rike data	Ved beskrivelse av forskningsarbeidet er det viktig å ha et rikt materiale å reflektere ut fra, som blir beskrevet detaljert og ryddig, slik at den som blir presentert for undersøkelsen kan sette seg inn og forstå den, og at det kan være mulig å gjennomføre datainnhenting på nytt. Dette blir av noen også kalt «tykke beskrivelser» (Dalen, 2011). En studie som denne er ikke generaliserbar. Vi har et ønske om å produsere det Maxwell (2012) kaller «rike data», og ved å gi utfyllende beskrivelser av kontekstuelle faktorer og metodisk fremgangsmåte håper vi å gjøre studien mer anvendbar for våre lesere. Ved fremstilling av resultatene har det vært viktig å legge disse frem på en ryddig og tydelig måte.
6 Kvasi – statistikk	For validiteten er det viktig å fremstille data slik de er. For å unngå misforståelser eller feilslutninger har vi presentert våre data og funn så etterrettelig som mulig. Funns fra en kvalitativ undersøkelse er ikke mulig å generalisere, men kan fortelle om trender i vårt datamateriale. Mange funn i kvalitative undersøkelser vil ha implisitte kvantitative elementer (Maxwell, 2012). Dette kan være hvor mange undersøkelser som viser samme funn eller hvor mange som viser forskjellige funn. Vi har i vår studie forsøkt å finne teori og forskning om vårt forskningstema for å forsøke å forstå hvordan fenomenet er forsket på tidligere for bedre å forstå våre funn.
7 Komparativ	<i>Pragmatisk validitet</i> oppnås dersom resultatene kan brukes for å endre og / eller forbedre praksis eller være til nytte (Dalen, 2011). Vi er klar over at vår tilstedeværelse som intervjuere påvirker de dataene vi får. Det er en trussel mot validiteten som Maxwell (2012) kaller «reactivity», som vi må ta høyde for. Ved å gi leseren innsikt i intervjuguiden, beskrive datainnhentingsprosessen, og vår relasjon til intervjuobjektene gir leseren mulighet til å gjøre sine egne vurderinger.  For å styrke validiteten ved en undersøkelse, er det viktig å trekke inn lignende forskning og sammenligne egne funn med andres. I forskningsdesignet har vi som forberedelse til gjennomføringen av studien lagt mye arbeid i å skaffe oss oversikt over lignende forskning på området og sette oss inn i denne. I analysen blir det konseptuelle rammeverket brukt som støtte for tolking av resultatene. Dette kan hjelpe oss som forskere med å unngå egen bias i arbeidet med å analysere og fortolke egne data.

Tabell 3 Maxwells sjekklister for validitet (2012)

## 3.7 Etikk

Maxwell (2012) mener at etikken må gjennomsyre alle komponentene i et forskningsprosjekt. Dette har vi forsøkt å forholde oss til gjennom alle faser i denne studien. Forskeren bør ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) vurdere viktige etiske implikasjoner rundt intervjusituasjonen. I noen tilfeller skal det innhentes samtykke og/ eller meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. I et masterarbeid skal veileder stå som prosjektleder. I vår studie er alle informantene myndige, og har gitt et informert samtykke til å delta i studien (vedlegg 3). Studien vår er registrert som meldepliktig, og vi har søkt og fått godkjenning fra NSD. Som en del av denne godkjenningen, har vi forpliktet oss til å behandle vårt datamateriale på en svært nøyaktig måte, gjennom å kryptere personopplysninger på mobile enheter, slette direkte personopplysninger som navn og koblingsnøkler, og slette/omskrive indirekte personopplysninger som bosted, arbeidssted, alder og kjønn. NSD har varslet at de vil følge opp dette og henvende seg til oss for å etterspørre at vi har fulgt opp kravene i godkjenningen innenfor oppgitt frist.

I en intervjusituasjon kan informantene fortelle noe han/hun ikke bør si. Det er forskeren sitt ansvar å gjøre oppmerksom på dette, og gi mulighet for alternative måter å uttrykke seg på. I noen situasjoner kan innholdet ha en slik karakter at forskningen bør få klausul i forhold til offentliggjøring. Et intervju kan bli personlig og omhandle sensitive opplysninger (Hovdenak, 2014; Brinkmann og Tanggaard, 2010).

Vi opplevde at en av informantene fortalte om situasjoner som vedkommende ønsket at vi ikke skulle bruke i datamaterialet vårt, noe vi har tatt hensyn til. Vi opplevde også å få opplysninger som vi mener kan være uheldig for informantene at blir gjengitt på en slik måte at konteksten kan bli gjenkjent eller studien klausulert. Da vi ikke fant at disse utsagnene var viktige for våre konklusjoner, har vi valgt å utelate dem. Opplysninger vi har vært usikre på, har vi bedt vedkommende informant om å lese gjennom og godkjenne. Dette er ifølge Hovdenak (2014) viktig for kvaliteten på forskningen. Vår hensikt har hele tiden vært å belyse hvordan godt skoleeierskap kan utøves i praksis, og vi har derfor vært opptatt av å få frem det informantene opplever at administrativ skoleeier har lyktes med.

## 3.8 Metodisk tilnærming til analysen

De ulike fasene i et forskningsprosjekt står i et gjensidig forhold til hverandre, og Kvale og Brinkmann (2012) sier at det er viktig at forskerne har tatt stilling til analysemetode før

intervjuet blir gjennomført, fordi analysemetoden som blir valgt eller man vurderer å bruke, vil kunne påvirke forberedelsene til intervjuet, som utarbeiding av forskningsspørsmål og intervjuguide, intervjuprosessen og transkriberingen. Vi utarbeidet intervjuguiden med utgangspunkt i teori og forskning rundt skoleutvikling og ledelse, med hovedvekt på Roald (2012), Wadel (1997) og Robinson (2014). Da vi etter hvert ble introdusert for det omfattende rammeverket for skoleforbedring (Creemers et al., 2007), opplevde vi at dette rammeverket var et godt analyseverktøy for vårt datamateriale.

Analysen er en sentral del av intervjuundersøkelser, og det finnes flere måter å analysere data på (Kvale og Brinkmann, 2012). Kvalitative forskningsintervju krever stor grad av nøyaktighet av forskeren, og det er viktig også å få med det som ikke blir sagt verbalt. Vi var bevisste at mye av kommunikasjonen er non-verbal, og kan komme til uttrykk gjennom pauser i samtalen, bruk av små "pauseord" eller gjennom kroppsspråk. Våre intervjuer ble tatt opp med Iphone som lydopptaker, og siden intervjuene ikke ble filmet, valgte vi etter anbefaling fra Hovdenak (2014) å notere slike observasjoner underveis i intervjuet. Vi var begge til stede, og noterte underveis i gjennomføringen av intervjuene.

Etter at intervjuet er gjennomført, vil forskerens rolle være å lytte gjennom og transkribere intervjuet. Siden vi gjennomførte alle intervjuene over to dager, og reiste sammen i bil over relativt store distanser mellom fire intervjusteder, hadde vi god tid til å lytte gjennom lydopptakene, og ha en løpende dialog og analytisk refleksjon rundt intervjuene underveis.

Det er utviklet forskjellige transkripsjonssystemer (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Vi har valgt en helt enkel transkripsjonsstrategi hvor det avgjørende var å fastholde meningsinnholdet i det sagte. Vi fordelte transkriberingen mellom oss og tok henholdsvis to og tre intervjuer hver. Begge gjennomlyttet alle intervjuene flere ganger, og opplevde at vi fikk stor grad av nærhet til datamaterialet på denne måten. I følge Brinkmann og Tanggaard (2010) kan transkripsjonen være en del av en indre analyseprosess, noe vi også erfarte.

Det finnes ulike strategier for å nærme seg analysen, fra å forsøke å skaffe seg et overblikk over materialet til å bygge opp og sette sammen. Et kvalitativt forskningsintervju er en interaksjon mellom intervjuer og informant, der intonasjon, stemmebruk, kroppsspråk og samtalens gang mellom personene gir mye informasjon, utover det som blir sagt. Data blir ikke samlet inn, men blir skapt i interaksjonen mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann, 2012). Vi brukte derfor mye tid på å knytte analysen av utsagnene mot



helhetsinntrykket av hva vi opplevde at informanten formidlet og hvilken mening som ble skapt i intervjusituasjonen.

Ved å konsentrere meningsinnhold kan en gi mer kortfattede fremstillinger av implisitte meninger og meningsinnhold av hva som er sagt (Kvale og Brinkmann, 2012). For å fortette og fortolke meningen i vårt datamateriale, valgte vi å kategorisere og kode dataene, samtidig som vi brukte teori som “briller” for å lese materialet. Først kodet vi dataene deskriptivt, tematisk og analytisk (Grønmo, 2011). For å effektivisere kodearbeidet brukte vi det digitale kodeverktøyet Nvivo. Nedenfor er et eksempel fra en tidlig kodefase, da vi hadde transkribert intervjuene og sammen forsøkte å tematisere funn.

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Forbedringspress	0	0	09.05.2015 09:39	AMH	09.05.2015 09:46	AMH
Lojalitet til nasjonale og kom	0	0	09.05.2015 12:10	AMH	09.05.2015 12:10	AMH
Lærende organisasjon	0	0	09.05.2015 10:07	AMH	09.05.2015 10:39	AMH
Modellering som forbedrings	0	0	09.05.2015 09:42	AMH	09.05.2015 10:39	AMH
Lærende møter	0	0	09.05.2015 11:19	AMH	09.05.2015 11:19	AMH
Nettverk	0	0	09.05.2015 09:58	AMH	09.05.2015 10:39	AMH
Profesjonsutvikling	0	0	09.05.2015 10:07	AMH	09.05.2015 10:39	AMH
Styring	0	0	09.05.2015 09:41	AMH	09.05.2015 10:39	AMH
Forbedringsressurser	0	0	09.05.2015 09:49	AMH	09.05.2015 09:49	AMH
Skoleledelse	0	0	09.05.2015 10:13	AMH	09.05.2015 10:13	AMH
Skolens indre liv	0	0	09.05.2015 09:28	AMH	09.05.2015 10:40	AMH
Utdanningsmål	0	0	09.05.2015 09:49	AMH	09.05.2015 09:49	AMH

Etter den tematiske kodingen, fortsatte vi arbeidet med kodingen deskriptivt. Vi oppdaget da at noen koder måtte endre navn, flyttes under andre tema eller at nye koder oppsto. Nedenfor er et eksempel fra to informanters utsagn om nettverk.

Nettverk x

<Internals\INFO 003> - § 1 reference coded [3,32% Coverage]

Reference 1 - 3,32% Coverage

I nettverket, det nettverket som vi er en del av I2 og jeg, det er jo et enormt godt nettverk, som jeg har lært veldig mye av. Jeg har sugd til meg det meste... og egentlig måten det ble organisert på ut til skoler, og rektorer og hvordan dette regionale ble bygd opp og .. og som jeg lærte mye av og forsøkte å bygge opp i egen kommune,

<Internals\INFO 005> - § 2 references coded [6,30% Coverage]

Reference 1 - 2,69% Coverage

Å, vi har ikke vært der vi er i xxx, tenker jeg hvis vi ikke har hatt det regionale samarbeidet. Jeg har ikke hatt mulighet til å holde meg så oppdatert som jeg gjør uten å ha hatt flere å støtte meg på. Og

Fig. 9 Eksempel på koding - nettverk

Vi erfarte at rammeverket for skoleforbedring (Creemers et al., 2007) hjalp oss til å identifisere relevante funn for å besvare vår problemstilling, og faktorene i rammeverket ble etter hvert våre hovedkoder. Underveis i prosessen forsøkte vi å stille oss spørsmålene: Hva foregår her? Hva gjør informanten og intervjueren? Hva sier personen? Hva tar disse handlingene og uttalelsene for gitt? Hvordan kan struktur og konteksten støtte, opprettholde eller forandre disse handlingene og uttrykkene? Vi har erfart at analysearbeidet er en prosess som veksler mellom å se på helhet, deler og helhet igjen, og at data kan forstås på mange måter.

Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus, som betyr å fortolke eller tolke. Hermeneutikken forsøker å gi metoderegler for hvordan man skal fortolke et materiale (Kleven, 2011). Den hermeneutiske sirkel er en beskrivelse av hvordan man i arbeidet med å fortolke en tekst beveger seg mellom helheten og deler av teksten, «*mellom det vi skal fortolke og den kontekst den skal fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse*» (Gilje og Grimen, 2009, s. 153). Den hermeneutiske sirkelen blir også kalt den hermeneutiske spiral, fordi en gjennom denne bevegelsen frem og tilbake mellom del og helhet, oppnår at man forstår det som fortolkes stadig bedre for hver gang man beveger seg mellom del og helhet (Kleven, 2011). Gjennom lesing, skriving, innhenting og analyse av data og gjentagende refleksjon, har vi vekslet mellom å være nær detaljer og se helhet. Vi har opplevd hele prosessen med masterstudien som en hermeneutisk spiral som har utviklet vår forståelse.

# 4 Empiri og analyse

Vi presenterer her data som vi mener kan bidra til å belyse vår problemstilling om hvordan administrativ skoleeier bidrar til skoleutvikling. I forlengelsen av datapresentasjonen, kommenterer og analyserer vi de funnene vi har presentert i lys av teorien beskrevet i kapittel 2. Vi har brukt rammeverket for skoleforbedring av Creemers et al. (2007) til å sortere og analysere funnene våre.

## 4.1 Kontekstuelle faktorer

### 4.1.1 Forbedringspress

Rammeverket for skoleforbedring (Creemers et al., 2007) og teorier om læringsprosesser fremhever at skolene som organisasjoner ideelt sett burde definere sine egne forbedringsbehov, men i praksis sier de at skoler som oftest trenger en eller annen form for ytre press, og at forholdet mellom ytre press og skolekulturen som møter dette presset, har betydning for hvordan forbedringsarbeidet i skolen utvikler seg. Vi finner også en slik argumentasjon i vårt datamateriale.

### Markedsmekanismer

Skolen er til enhver tid utsatt for markedsmekanismer og ytre press fra ulike interessenter som ønsker å påvirke innholdet i skolen. Hovdenak og Stray (2015) hevder at skolen har fått en særdeles viktig betydning som samfunnsbygger, og viser til at skolens verdier og interesser settes på spill av ulike sosiale grupper som søker å dominere skolens innhold.

De tre administrative skoleeierne som vi intervjuet, snakket alle om internasjonale tendenser og nasjonale styringssignaler som retningsgivende for valg av utviklingsområder for skoleeier og skolene i sin kommune. To av de administrative skoleeierne fortalte også om sin opplevelse av at utviklingsarbeid i skoler internasjonalt har ført til endringer i de nasjonale satsingene og dermed forventingene til skoleutvikling. Disse to informantene henviste mellom annet til både NOU 2015:2 fra Djupedalsutvalget og NOU 2015:8 fra Ludvigsenutvalget. En av informantene sier det slik: *«Vi ser jo at ungdomstrinn i utvikling er et resultat av erfaringene som er gjort blant annet i Ontario og på New Zealand, eller i Norge med vurdering for læring – satsingen, der bruken av nettverk må kobles til skolebasert kompetanseutvikling og samskappingsformer som aksjonslæring i kollegiet på skolene»*. Ut fra

dette sitatet leser vi en argumentasjon for at internasjonale skoleutviklingsprogrammer bidrar til å skape et forbedringspress som forplanter seg nedover i systemet. Når vi ser alle intervjuene under ett, så finner vi en sterk sammenheng i forventningspresset fra internasjonal og nasjonal forskning, statlige føringer, kommunale prioriteringer og utviklingsarbeidet i skolene.

Møller og Ottesen (2012) argumenterer for betydningen av at skoleeier utøver en kunnskapsinformert ledelse. For å møte utfordringen om interessekonfliktene i og rundt skolen, argumenterer Hovdenak og Stray (2015) for viktigheten av at vi legger til rette for presise vitenskapelige beskrivelser og analyser, samt viktige diskurser om veien videre for skolens rolle som kunnskapsprodusent og identitets-danner i spenningsfeltet mellom samfunnets og individets behov.

Våre informanter henviser i stor grad til forskning og teori som begrunnelse for de utviklingsområdene de har valgt å gå inn i. Dette gjelder både statlig initierte satsingsområder og lokale initiativ. Vi finner eksempler på felles språk hos alle våre informanter, der de snakker om både *eleven i sentrum* og *vurdering for læring*. Tre av informantene, to administrative skoleeiere og en rektor, nevner Robinson (2011; 2014) og hennes forskning om elevsentrert ledelse som begrunnelse for hvorfor de har som ideal å fokusere på elevens læring i sine beslutninger i og for skolen. Alle fem informantene viser til forskning om vurdering for læring, og at arbeid med dette utviklingsområdet har betydning for elevenes læringsutbytte. Vi ser her eksempler på kunnskapsinformert ledelse hos våre informanter, der de administrative skoleeierne bruker vitenskapelige begrunnelser for det ytre presset de øver på skolene, og rektorene gjør det samme innad i sine skoler.

Vi opplever gjennom våre data å se at forventningspresset til skoleutvikling oppfattes som relativt tydelig og koordinert, og det er en klar sammenheng mellom forventningene fra nasjonale myndigheter til administrativ skoleeier, skoleledelse og inn i skolen. Vi opplever at alle informantene formidler lojalitet og vilje til å følge opp det de oppfatter som nasjonale og kommunale føringer, så lenge de oppleves kunnskapsinformerte og tilpasset elevenes behov.

### **Ekstern evaluering eller ansvarliggjøring**

I Creemers et al. (2007) sitt rammeverk er ekstern evaluering eller ansvarliggjøring av skolen faktorer som kan virke som forbedringspress. I vårt materiale uttaler rektorene og de administrative skoleeierne at skoleeier formidler størsteparten av forbedringspresset, men vi fikk også data som gir eksempler på at forbedringspresset kan komme innenfra skolen:

*«... når ny rektor overtok så hadde personalet demmet opp et sterkt ønske og behov for utvikling. Lærerne var desperate etter å få utvikle seg».*

Begge rektorene i vårt datamateriale snakker om oversettelse av forbedringspress for å skape eierskap og motivasjon for endring. En av rektorene formidler en forståelse av at utviklingsområder og utviklingsprosessen blir initiert og styrt av rektor selv, mens rektor i den andre kommunen sier tydelig at det er skoleeier som rammer inn de fleste utviklingsprosjekter på denne rektorens skole, og i kommunen for øvrig: *«...og gjennom de faste møtene vi har, så vil impulser som skolefaglig ansvarlig bringer med seg inn i det forumet påvirke oss og det blir jo også tatt initiativ fra skoleeier til konkrete utviklingsområder og det oppleves som meningsfylt og relevant».* Blant de administrative skoleeierne uttrykkes det en forståelse av at utviklingsområdene i skolene er resultat av en kommunal prosess og bearbeiding av nasjonale føringer som eksempelvis Ungdomstrinn i utvikling, vurdering for læring, og nå etter hvert Djupedalsutvalget og Ludvigsenutvalget: *«... prøve å være den representanten fra kommunen som deltar på de samlingene og møtene som er, sammen med rektorene. Og så kan vi da i lag finne vår måte å drive det prosjektet eller utviklingsarbeidet videre på. Vi må gjøre det i et fellesskap».* Vi tolker dette som et uttrykk for eierskap på begge nivå til forbedringsarbeidet i skolene, og en bearbeiding av det ytre presset. Dette er i tråd med kontekstualiserings-tankegangen vi ser hos Creemers et al. (2007) og det Røvik (2009) definerer som translatørkompetanse.

Vi finner at våre informanter søker kunnskapsinformerte begrunnelser for de forbedringsprosesser som blir initiert, og at det skapes eierskap og forankring i skolene. Her vil translatørkompetanse være en sentral kompetanse, og vil bli behandlet senere i kapitlet. Vi finner at rektorene uttrykker at administrativ skoleeiers måte å yte press på er av betydning. Den ene rektoren sier at skoleeier hjelper til med å bringe impulser og statlige endringsinitiativ inn i dialogen med rektorene, særlig gjennom rektormøtene: *«... det pågår et ganske omfattende utviklingsarbeid i rektorkollegiet, vil jeg påstå... skoleeier har en veldig vesentlig rolle. Initiativtaker. Egentlig vår kanal til utenomverdenen.»* Den andre rektoren uttrykker at administrativ skoleeier ikke bruker rektormøtene til å yte press, men sier samtidig at administrativ skoleeier er flink til å ringe og etterspørre hvor arbeidet på skolen står i forhold til de kommunale utviklingsarbeidene: *«Får informasjonen direkte fra Udir. Og så er det rektormøter... det handler litt om å være informert selv der også, da....Velger nye utviklingsområder i fellesskap (på skolen red.). Skoleeier er flink til å ringe og etterspørre hvor vi er og hva vi tenker videre».*

Den ene forteller om transparente forbedringsprosesser som blir artikulert, mens den andre ikke opplever et like tydelig artikulert forbedringspress fra sin skoleeier. Det kan tolkes på flere måter. Det kan skyldes at skoleeier er mer utydelig og ikke utøver et eksplisitt forbedringspress, men det kan også skyldes at prosessene er kommet dit at skolene opplever det som sine egne valg. Fordi vi ser et så stort samsvar mellom satsingsområder og forståelse av hva skolene i denne kommunen satser på, tolker vi det dit hen at det trolig utøves eller skapes et ytre kommunalt press. Hvorvidt det er administrativ skoleeier som utfører dette presset direkte, om det oppstår i samskaping i rektorkollegiet, eller om det kommer direkte fra kommunalsjefen som er overordnet den administrative skoleeier, har vi ikke grunnlag for å konkludere med.

De tre administrative skoleeierne trekker frem rektormøtene som viktige arenaer for å skape forbedringspress, og i de tre kommunene blir det sagt at disse møtene deles jevnt mellom utviklingsarbeid og det som betegnes som administrative oppgaver. I et av rektorintervjuene beskriver informanten hvordan administrativ skoleeier bruker rektormøtene til å modellere møtekultur og hvordan en kan angripe problemstillinger, og sier humoristisk at vedkommende har gjennomskuet strategien. På spørsmål om det har påvirket rektorens egen praksis, er rektor tydelig på at ja, det har det. Rektor begrunner endringen av praksis med administrativ skoleeiers legitimitet i rektorgruppa: *«Ja, det er klart at gjennom den tilliten skolefaglig ansvarlig har i rektorkollegiet og gjennom de faste møtene vi har, så vil impulser som skolefaglig ansvarlig bringer med seg inn i det forumet påvirke oss og det blir jo også tatt initiativ fra skoleeier til konkrete utviklingsområder, og det oppleves som meningsfylt og relevant».*

Her formidler rektor at det ytre forbedringspresset som kommer fra skoleeier fører til endring. Slik vi tolker det, begrunner rektor endringen med administrativ skoleeiers legitimitet og kompetanse. Det er interessant å se dette utsagnet i forhold til Roalds (2012) teori om produktive utviklingskultur der samskaping mellom nivåene er sentralt, og kan skape et forbedringspress som gir effekt. For å lykkes med en produktiv pedagogisk ledelse, sier Wadel (1997) at det forutsettes et relasjonelt perspektiv på ledelse. Rektoren som vi viste til i sitatet over, beskriver sin administrative skoleeier som god på å skape dialog i rektorkollegiet, basert på tillit og samskappingsprosesser, og at dette fører til et positivt forbedringspress der rektorene gjennom skoleeiers modellering, får verktøy til å skape gode møter og prosesser i sine skoler. Vi mener at skoleeiers ledelse slik sett kan beskrives som produktiv pedagogisk, og at det arbeides for å utvikle en produktiv utviklingskultur. I intervjuet med denne

administrative skoleeieren løftes produktive samskapingsprosesser frem som et ideal. Vi mener derfor å ha belegg for å si at forskning og kunnskap om «hva som virker» synes å være det største forbedringspresset som våre informanter formidler og opplever.

Alle informantene snakker om de samme utviklingsområdene: Vurdering for læring, IKT og regning/lesing i alle fag. Mens rektorene fremhever at disse utviklingsområdene er valgt på skolene, fremhever de tre administrative skoleeierne at dette er lokale/regionale valg innenfor de nasjonale føringene. De administrative skoleeierne formidler at det settes av tid og legges vekt på å skape felles enighet om utviklingsområder i alle tre kommunene.

Det blir i svært liten grad snakket om evaluering av skolene gjennom eksterne data fra Nasjonalt kvalitetssystem ved valg av forbedringsområder. Ingen av våre informanter formidler at rektor er forsøkt ansvarliggjort for skoleutvikling gjennom lederavtaler eller andre verktøy av rådmannen eller administrativ skoleeier.

### **Eksterne vurderere**

Eksterne vurderere blir nevnt som en faktor som kan yte forbedringspress i Creemers et al. (2007). Det nasjonale veiledningskorpset blir trukket frem hos en av informantene som er administrativ skoleeier, som en legitimering og støtte for administrativ skoleeier til å utøve forventningspress overfor skolene, men også for å synliggjøre behovet for utviklingsressurser overfor politisk skoleeier: «Og så var veilederkorpset inne, så jeg fikk jo benytta meg veldig av det. Og fikk jo veiledning i skoleierskap, ja...». Her ser vi et eksempel som illustrerer at forventningspress og forbedringsstøtte henger sammen, og at et ytre press fra en ekstern instans kan oppleves som en støtte og styrke i å utøve forventningspress overfor skolene i en kommune.

En av de andre administrative skoleeierne nevner tilsyn fra fylkesmannen som et press til forbedring, og at dette presset oppleves mer meningsfylt slik det utføres nå, enn slik det ble gjort tidligere. Vedkommende beskriver at endringen i tilsynsform fra en juridisk systemrevisjon til et mer veiledende og kvalitetsfokusert tilsyn oppleves som et mer legitimt press i tråd med skolens kjerneoppgave, som er bedre læring for elevene. Når tilsynet beskrives som legitimt og i tråd med forskning om hva som skaper gode skoler, ser det ut til at vår informant i større grad viderefører og bruker tid på å følge opp tilsynet overfor skolene. Et eksternt forbedringspress som tilsynet representerer, kan få større effekt om det utføres i tråd med kunnskapsinformert praksis.

Den ene rektoren sier i sitt intervju at vedkommende bruker nettstedene til Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen som viktige informasjonskanaler for forbedringsarbeid i sin skole. Ytterligere to av informantene, en rektor og en administrativ skoleeier, trekker frem samlinger hos Fylkesmannen som en viktig kanal til forståelse av hvilken retning forbedringspresset skal ta. Dette tyder på at statlige organer kan ha betydning for retning og forståelse av forbedringsområder. Vi forstår det som at Fylkesmannen bidrar til å oversette og fortolke nye nasjonale føringer for kommunene, og gjennom det øver et ytre press på administrative skoleeiere og rektorer.

### **Deltakelse i nettverk for utdanning**

Den siste faktoren som har betydning for forbedringspresset overfor skolene, er deltakelse i nettverk for utdanning, samfunnsendringer eller utdanningspolitikk som stimulerer til endring (Creemers et al., 2007). To av de administrative skoleeierne og begge rektorene har tatt formell skolelederutdanning. Den femte av informantene har ikke formell lederutdanning, men har som en av de andre administrative skoleeierne i vårt datamateriale, deltatt på KS-programmet «Den gode skoleeier». De fire informantene med formell lederutdanning, fremhevet lederutdanningen som sentral i å få forståelse for betydningen av skoleutvikling, og støtte til å utøve forbedringspress. Vi så også at de i stor grad knyttet sine svar til teorier og forskning om utdanningsledelse, og tolker det dit hen at en slik lederutdanning bidrar til å skape en felles forståelse av hvilket forventningspress som ligger i kunnskap om hva som gir reell skoleforbedring.

De tre administrative skoleeierne i vårt datamateriale deltar i samme regionale nettverk, og samtlige henviser til dette nettverket som betydningsfullt i forhold til å ta opp styringssignaler fra nasjonalt hold og gjøre prioriteringer i fellesskap. En av informantene sier dette slik: «*Vi har et flott og regionalt nettverk i XX som har satsa på den biten – den faglige og utviklingsorienterte biten. Det har bidratt til å løfte meg mye, i alle fall*». Nettverkets betydning understøttes av en annen informant som sier at: «*Teamet (nettverket, red.) har en stor rolle, først og fremst i å koordinere de utviklingsoppgavene vi driver med. Holde tråden og holde trøkket*». Fylkesmannen har støttet nettverket, og Utdanningsdirektoratet har lagt inn nettverk som en ressurs for skoleutvikling innenfor Vurdering for læring.

I våre data blir betydningen av nettverk på tvers av kommunegrensene artikulert som en viktig faktor for å lykkes med forbedringsarbeidet. Dette kommer tydeligst til uttrykk hos de administrative skoleeierne, men nevnes også hos en av rektorene. I fylket som vi har innhentet våre data fra, har det vært en bevisst strategi fra utdanningsdirektøren å etablere regionale



nettverk, og det kan se ut til at dette har vært en vellykket satsing fra staten gjennom fylkesmannen, som har ført til et opplevd forbedringspress som de administrative skoleeierne i fellesskap har møtt og grepet fatt i. I følge Røvik (2007) må en ikke overse konteksten når nye ideer blir lansert. Det ser for oss ut til at fylkesmannen kontekstualiserer nasjonale styringer inn i fylket, mens nettverket kontekstualiserer ideene videre inn i den regionale konteksten. Svarene som informantene gir, tyder på at en over tid har utviklet en felles kultur og en felles forståelse for forbedringsarbeid i de samarbeidene kommunene i denne regionen, og at dette gir en felles kapasitet for å yte forbedringspress ovenfor skolene.

### **4.1.2 Forbedringsressurser/endringsstøtte**

Creemers et al. (2007) sier at når forbedringspresset er etablert, er forbedringsressurser viktige faktorer for at skoleforbedringsarbeid skal lykkes. Disse faktorene er ifølge Creemers et al., (2007) at det er rom for skolen til å være autonom, tilgang på finansielle ressurser, støttende arbeidsforhold og lokal støtte. Vi presenterer i det videre funn under disse kategoriene.

#### **Rom for skolen til å være autonom**

Vi opplevde at våre informanter i liten grad uttrykte at skolene har behov for å være autonome i valg av satsingsområder, men at behovet for autonomi heller kom til uttrykk i form av hvordan de ville gripe fatt i implementeringsarbeidet av de omforente satsingsområdene i sine skoler. Alle informantene snakket om oversettelse, både fra stat til kommune og fra kommune til skole. Fire av informantene, deriblant begge rektorene, var opptatt av at forbedringsarbeid skulle være opplevd som skolens egen satsing. To administrative skoleeiere og en rektor snakket om viktigheten av å oversette ytre styringspress og utdanningsmål til den lokale konteksten og gjennom det ta hensyn til skolens behov for autonomi. Også her ser vi at translatørkompetansen er en sentral ressurs for forbedring.

Som vi har vist tidligere, hadde det i en av kommunene nylig vært et rektorskifte, og ifølge både administrativ skoleeier og ny rektor fra denne kommunen hadde dette ført til en stor endring i forventninger til utviklingsarbeidet på denne skolen. En av informantene beskrev det slik: *«Under den forrige rektoren var det ikke rom for utvikling, og når ny rektor overtok så hadde personalet demmet opp et sterkt ønske og behov for utvikling. Lærerne var desperate etter å få utvikle seg»*. Her kan det se ut til at lærernes behov for autonomi ble begrenset av den tidligere rektoren, og det er interessant å reflektere over hvilket

handlingsrom administrativ skoleeier har i forhold til å møte manglende utviklingsvilje hos en rektor. Møller (2011) sier at et av de største problemene i norsk skole er at vi i alt for liten grad adresserer inkompetanse. Vi har ikke kjennskap til hvilke prosesser som eventuelt ble gjort overfor denne rektoren, og vil derfor se generelt på dette fenomenet i den oppsummerende drøftingen. Creemers et al. (2007) fremhever skolens behov for å være autonom som en viktig ressurs for skoleforbedring, og vi mener her å ha funnet at rektors ledelse også kan hemme lærernes ønske om skoleforbedring, slik Roald (2012) også peker på. I dette funnet kan det se ut til at det er rektors autonomi som blir vektlagt, og *skolens autonomi* er slik sett ikke lett å definere. Flere aktører i skolene kan ha ulikt ståsted i forhold til uttalte ønsker og behov for endring. Administrativ skoleeier i en av kommunene var eksplisitt på at nyrekruttering av skoleledere hadde vært en bevisst strategi i utviklingsarbeidet, og at vedkommende ser på rektors utøvelse av endringsledelse som en nøkkel i utviklingsarbeidet.

## **Finansielle ressurser**

I våre data er det svært lite fokus hos informantene på økonomiske insitament som ressurs for skoleforbedring. En av informantene snakker om ekstra bevilgninger fra kommunestyret for å øke grunnbemanningen, mens de andre fire snakker om andre typer ressurser og om å bruke de ressursene man rår over på bedre måte. De trakk fram blant annet utviklingstid, rektormøter, lederutdanning, skolebasert kompetanseutvikling, nettverk og kursøker som viktige ressurser for forbedringsarbeid. Det største fokuset i vårt datamateriale er på menneskelige ressurser, og hvordan administrativ skoleeier kan gi skolelederne og lærerne tilgang til kvalitativt gode læringsprosesser. I følge Hovdenak og Stray (2015) knyttes kunnskapsarbeid innenfor både økonomi og utdanning til begrepet humankapital. Vi fant at våre informanter beskriver ressurser som kan betegnes som humankapital, men at det også krever økonomiske ressurser.

Det er interessant å se hvordan fokuset på skoleutvikling hos våre informanter gjør at drift og økonomi blir sett på som verktøy for å skape ressurser for utvikling. Og som en av våre administrative skoleeiere formulerer det: «*Før gikk mye av tiden med til drift og byråkrati, nå er det noe jeg bare gjør, men fokuset mitt er på utviklingsarbeid*». Som informanten selv sier, så er dette et eksempel på en dreining i skoleeierrollen fra drift til utvikling, slik Roald (2012) framholder som et ideal, og som Jøsendal et al. (2012) sier de finner i noen utviklingsorienterte kommuner.

## Støttende arbeidsforhold og lokal støtte

De tre administrative skoleeierne snakker om behovet for å være i forkant, og hvordan de skaffer seg kunnskap for å støtte rektorene og skolene i deres forbedringsprosesser. En av de tre sier at det er viktig å avlaste rektorene ved å ta over administrative oppgaver, slik at rektorene skal få bedre tid til å arbeide med skoleforbedring. Administrativ skoleeier hevder viktigheten av å yte støtte i utviklingsarbeid slik: *«Så de trenger den støtten altså, det å være skoleledere er ganske tøft. Å klare å prioritere utviklingsarbeid er ikke lett for en skoleleder, og da må det være med en annen også, som er med å sette den dagsordenen der, da»*. Dette mener vi uttrykker en forståelse og støtte hos skoleeier om at rektor skal dreie fokus fra driftsoppgaver til forbedringsarbeid. Det er ikke umiddelbart enkelt å skille mellom hvilke oppgaver som er administrative og hvilke som er utviklingsorienterte, og en av våre informanter sier at: *«god administrasjon er en forutsetning for å kunne drive utviklingsarbeid»*. Robinson (2011; 2014) er også av den oppfatning at driftsoppgaver er nødvendige, men at også oppgaver og avgjørelser knyttet til drift skal tas med et elevsentrert fokus, med elevens læring som det viktigste målet. Vi finner at det er en felles forståelse hos alle våre informanter om at skoleutvikling anses som det viktigste i rollene de innehar, og at elevenes læring er hovedfokus.

En av de administrative skoleeierne sier at vedkommende ikke har tilstrekkelig kompetanse til å drive utviklingsarbeidet, og derfor har leid inn ekstern hjelp. Senere i intervjuet fremhever samme person den innleide ekspertisen som nøkkelfaktoren til at det aktuelle utviklingsarbeidet lyktes. Samtidig kom det også fram at denne informanten hadde mye administrativ erfaring, og avlaster rektorene på administrative oppgaver. Det kan synes som at administrativ skoleeier kompenserer sin manglende utviklingskompetanse med å gi rektor større rom for å drive skoleforbedring og skolene støtte gjennom ekstern kompetanse.

I intervjuet med rektor i samme kommune, sier vedkommende at administrativ skoleeier er tett på og etterspør hvordan utviklingsarbeidet går. Rektor sier ingenting om at administrativ skoleeier bidrar med kompetanse om skoleforbedring, men fremhever privat nettverk og egen teoritilegnelse som forbedringsstøtte. På direkte spørsmål om rektor opplever rektornettverket i egen kommune som kilde til kompetanseutvikling, bekrefter rektor det skoleeier også sier, at rektormøtene er to-delt, der en del har fokus på administrasjon og den andre på utviklingsområder. Rektor sier videre at disse møtene ikke er den viktigste kilden til kompetanse om skoleutvikling, og at det blir opptil den enkelte rektor å følge opp dette og holde seg informert selv. Rektor sa: *«Som rektor har en ansvar for å holde seg*

*informert, lese høringsutkast og så videre. (...) Skoleeier er veldig tett på, vet akkurat hvor vi står hen».* Det kan synes som skoleeier har vilje og kapasitet til å være tett på, men uttrykker selv å mangle kompetanse til å drive forbedringsarbeid.

I en av de andre kommunene er både rektor og administrativ skoleeier tydelige på at rektormøtene er en viktig arena for å skape støtte til forbedringsarbeidet, og rektor i denne kommunen sier at det er unison enighet i rektorkollegiet om at administrativ skoleeier innehar mye kompetanse om skoleforbedring, og er en viktig forbedringsressurs for rektorene. Her ble også rektorkollegiene fremhevet som viktige støttespillere for hverandre både i administrative og utviklingsorienterte spørsmål. Dette viser at skoleeiers kompetanse i disse tilfellene i stor grad påvirker i hvilken grad administrativ skoleeier bidrar til forbedringsarbeid i sin kommune. Det er rimelig å anta at når administrativ skoleeier ikke innehar tilstrekkelig kompetanse til å drive utviklingsarbeid, blir skolens forbedringsarbeid i enda større grad avhengig av skoleledelsens forbedringskompetanse og eventuelle støttestrukturer.

### **4.1.3 Utdanningsmål**

I rammeverket til Creemers et al. (2007) sies det at de nasjonale utdanningsmålene i de ulike landene danner en kontekst for skolenes læringsmål og forbedringsarbeid. I vår studie tenker vi at dette også gjelder for de administrative skoleeierne. Creemers et al. (2007) sier videre at de formelle utdanningsmålene i form av elevresultater er de kontekstuelle ytre målene, men at skolen for å oppnå forbedring må sette som utviklingsmål forandringer i kvaliteten på skolen, forandringer i kvaliteten på lærerne og forandringer i kvaliteten på elevens resultater, både når det gjelder kunnskap, ferdigheter og holdninger.

#### **Formelle utdanningsmål i form av elevresultater**

Alle informantene i vårt datamateriale sier at målet med å arbeide med skoleutvikling er å skape en bedre skole til beste for elevene. Fire av informantene sier at de ved valg av forbedringsområder, alltid stiller spørsmål ved hva dette betyr for elevene – vil det gi bedre skole for elevene?

En av informantene som er administrativ skoleeier, nevner K06 og lokalt læreplanarbeid som formulerte utdanningsmål. Tre av informantene nevner evalueringssystemet Puls fra Conexus, elevundersøkelsen og nasjonale prøver som verktøy for å få innsyn i elevenes resultater. Tre av informantene snakker om nasjonale prøver og standpunkt karakterer, mens to av informantene i tillegg snakker om en dreining av forståelse

av de nasjonale utdanningsmålene. En av informantene sier det slik: «*Nå tror jeg at pendelen er i ferd med å svinge igjen. Fryktelig mye fagfokus som vi har hatt, testing og resultat og prøver og alt det der, og mer over på sosial kompetanse, formålsparagrafen og den der, ja, prinsippa for læring, den generelle læreplanen*».

En annen informant beskriver det som en prosess fra en resultatorientert forståelse til en målorientert forståelse med utgangspunkt i skolens formålsparagraf, Ludvigsenutvalgets utredning (NOU 2015: 8), med økt fokus på også sosial og emosjonell utvikling, praktisk og variert opplæring, og arbeid med et godt læringsmiljø relatert til Djupdalsutvalgets innstilling (NOU 2015:2).

Alle informantene snakker om at målet for forbedringsarbeidet i kommunen og skolene er å forbedre opplæringen i klasserommet gjennom at lærerne endrer sin praksis. For å belyse hva de mener med disse endringsprosessene bruker de eksempler fra satsingen «Vurdering for læring» eller «Ungdomstrinn i utvikling». Dette kan tolkes som et uttrykk for at de administrative skoleeierne og rektorene ser på utdanningsmålene for skolene i disse kommunene som mer en forbedring i elevenes resultater.

Dette kan sees i sammenheng med diskursen om hva som er målene for fremtidens skole som Hovdenak og Stray (2015) mener bør inneholde problematiseringen av ulike kunnskapsformer. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) presenterer flere svar på hva de mener blir viktig innhold i fremtidens skole. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) sin utredning setter økt fokus på skolemiljø og emosjonell og sosial utvikling hos elevene. Dette kan sees som uttrykk for en dreining i diskursen som nå foregår både globalt og nasjonalt. Denne dreiningen i diskursen om fremtidens skole kan i våre data se ut til å ha bli fulgt opp i informantenes beskrivelse av en kommunal dreining av utdanningsmålene for elevers læringsresultater, til også i økende grad å omfatte verdier og holdninger. Vi mener dette illustrerer at både rektorer og de administrative skoleeierne i disse kommunene har kapasitet og kompetanse til å fange opp og delta i de ulike diskursene om målene for fremtidens skole som vi nå står midt oppe i. Å kunne anvende innsikt om hva som trengs i framtidens skole, er noe som Jøsendal et al. (2012) finner å være grunnleggende for skoleeiere som søker å drive kvalitetsutvikling i sine kommuner.

## 4.2 Skolefaktorer

Vår studie fokuserer på de kontekstuelle faktorene i det omfattende rammeverket (Creemers et al., 2007), og hvordan administrativ skoleeier yter forbedringspress og ressurser i arbeidet med skoleforbedring, og hvordan de benytter sin translasjonskompetanse for å oversette utdanningsmål. Våre data har dermed færre funn som kan knyttes direkte til den enkelte skole.

Vi har likevel valgt ut noen funn som vi mener omhandler skolefaktorer i et forbedringsarbeid, fordi vi mener funnene kan bidra med informasjon om administrativ skoleeiers bidrag til skoleforbedring. Creemers et al. (2007) beskriver skolefaktorer som har betydning for skoleforbedring, og disse sorteres under konseptene forbedringskultur, forbedringsprosesser og forbedringsresultater. Innenfor konseptet forbedringskultur, finner vi beskrivelser av skolekultur og ledelse sin betydning for skoleforbedring, og i det videre sorterer vi funn og analyse under overskriftene skolekultur og ledelse.

### 4.2.1 Skolekultur

Det blir i Creemers et al. (2007) sitt rammeverk fremhevet betydningen av en skoles forbedringskultur, både i forhold til hvordan skolen forholder seg til det ytre presset i konteksten rundt skolen, men også som fundament for forbedringsarbeid. Vi mener at dette også vil påvirke og påvirkes av administrativ skoleeiers bidrag til skoleutvikling i sine kommuner. Dersom det ikke er samsvar mellom skolens forbedringskultur og det ytre presset, kan dette i verste fall føre til at forbedringsarbeid stopper opp eller blir ignorert. Creemers et al. (2007) mener at et ytre press om forbedring kan være gunstig for de skolene som er motivert for og har erfaring med forbedringsarbeid, og som har det Berg (1995) kaller aktørberedskap for forbedring, men kan være uheldig for skoler som ikke innehar forbedringsferdigheter.

En av informantene, som nå er administrativ skoleeier, forteller om en opplevelse han hadde i en tidligere stilling som skoleleder, som har hatt betydning for hvordan vedkommende nå utøver sitt skoleeierskap. Informanten begynte i en rektorstilling, og ønsket å gjennomføre et endringsarbeid. Dette ble forsøkt gjennomført etter mønster fra kommunen informanten tidligere var ansatt i, men møtte som skoleleder svært mye motstand. Retrospektivt sier informanten at skolekulturen ved den nye skolen var en helt annen enn den kulturen vedkommende kom fra: *«Jeg kommer fra xx med veldig pågangsmot på utvikling, nyutvikling da og jeg synes jeg klarte ikke helt å forstå den kulturen om at vi ikke skulle utvikle oss, så for*

*meg ble det vanskelig, og det ble det for lærerne også, så jeg fant ut at den slutta jeg i». Noe senere fikk han tilbud om å starte i en stilling som administrativ skoleeier, og sier selv at erfaringen på den forrige skolen ga mye verdifull kunnskap om endringsarbeid. I tillegg tok informantene skolelederutdanning, og sier at dette ga gode analyseverktøy til å forstå hva som skjedde på den første skolen og hvordan tilnærme seg ulike kulturer for endring i den nye stillingen. Informanten sier videre at han i sin nye stilling har tatt mye mer hensyn til kulturen i skolene i kommunen, og lyttet seg inn i rollen på en helt annen måte. Informanten beskriver videre at han begynte svært forsiktig, men har blitt mye mer tydelig i sin ledelse nå etter noe tid, og sier at det er bygd opp tillit og erfaringer med at «jeg kan bidra med mye kompetanse og støtte».*

Å forstå forbedringskulturen i skolene i sin kommune viser seg å være viktig for administrativ skoleeier eller en skoleleder. Gjennom analyse og refleksjon kan man tilpasse den ytre konteksten til det Berg (1997) kaller skolens aktørberedskap. Siden forbedringskulturen ifølge Creemers et al. (2007) er fundamentet for skolens forbedringsarbeid, vil det trolig være en god strategi å jobbe med skolens aktørberedskap for å skape bedre grunnlag for skoleforbedring. Hargreaves (1994; 2014) argumenterer for at det å arbeide for økt grad av samarbeid og myndiggjøring mellom alle aktører i skolen, vil profesjonalisere lærerne og utvikle organisasjonen, og slik skape en mer utviklingsorientert kultur som grunnlag for forbedring i og av skolen. Vi finner at hvordan administrativ skoleeier tilpasser de kontekstuelle faktorene som møter de ulike skolene er av betydning. Dette gjelder både hva slags ytre forbedringspress skolen møter, hvilke forbedringsressurser eller endringsstøtte skolen får, eller hvordan utdanningsmålene blir oversatt.

### **4.3 Administrativ skoleeiers ledelse**

Ledelse er en faktor i Creemers et al. (2007) sitt rammeverk for skoleforbedring. De har lagt ledelse inn under beskrivelsen av forbedringskulturen i skolen. Fordi vi mener ledelse er vesentlig for vår problemstilling, og at administrativ skoleeiers ledelse har betydning for skoleforbedring (Jøsendal et al., 2012), har vi valgt å fremheve ledelsesdimensjonen ved å nærlese funn som kan knyttes til skoleeierskap og ledelse.

### 4.3.1 Samhandling mellom nivåene

Fullan (2014) og Roald (2012) er opptatt av god samhandling mellom de ulike aktørene i skolene for å skape produktive utviklingskulturer. Dette er også i tråd med Hargreaves (1995, 2014) sine meninger rundt å skape positiv skolekultur for profesjonsutvikling og forbedring. Jøsendal et al. (2012) mener at administrativ skoleeier er et viktig bindeledd for å skape produktive utviklingskulturer. Dette er en bevissthet vi finner hos flere av våre informanter.

I alle kommunene snakker både administrativ skoleeier og rektor om samskaping mellom ulike aktører i skolesamfunnet. En administrativ skoleeier ordla seg slik: *«Vi jobber på flere måter, vi jobber på rektormøtene på en annen måte enn før, og prøver å få til samskappingsprosesser der rektorene og gjerne inspektørene, er med»*. Videre forteller administrativ skoleeier i denne kommunen om årlige kvalitetsutviklingsmøter på hver skole. På disse møtene, som er initiert av administrativ skoleeier, deltar elever, foreldre, tillitsvalgte, skoleledelsen, leder for politisk utvalg, rådmannen og administrativ skoleeier. *«Vi snakker om skolens innhold. Vi fra skoleeiersida prøver å være mer lyttende i disse møtene for å skape mer refleksjon mellom de ulike representantene i skolen. Det handler ikke om tilsyn og kontroll, men å sette i gang en refleksjon der vi er dialogpartnere»*. Her mener vi å se at administrativ skoleeier har en bevissthet rundt en produktiv utviklingskultur som ideal, der samhandling mellom nivåene står sentralt. Det kan også synes som at denne informanten har hentet internasjonale impulser om viktigheten av å knytte sammen ulike aktører i skoleutviklingsarbeidet (Fullan, 2014).

En administrativ skoleeier sier at det har tatt lang tid å endre kulturen fra en sterkt administrativ kultur, også i kommuneadministrasjonen generelt, til en delings- og samskappingskultur, der relasjoner og tillit er sentralt. *«Vi har prøvd å jobbe mer etter Roalds møtekultur»*. Basert på disse funnene kan det være grunn til å tro at man i disse kommunene og skolene er i ferd med å utvikle sterkere skolekulturer for skoleforbedring, der nivåene er bedre «koblet» sammen og der sentrale aktører får komme til orde og delta i forbedringsprosessene. Det kan se ut til at administrativ skoleeier tar ansvar for å skape disse møteplassene og koordinere måten disse møtene foregår på.

Som tidligere nevnt, argumenterer Hovdenak og Stray (2015) for viktigheten av at vi legger til rette for viktige diskurser om veien videre for skolens rolle som kunnskapsprodusent og identitetsdanner i spenningsfeltet mellom samfunnets- og individets behov. Dette for å møte utfordringen om interessekonfliktene i og rundt skolen. Fullan (2014) sier at sosial mobilisering er grunnleggende for å bygge nødvendig kollektiv kapasitet for å skape gode



skoler. Derfor spurte vi også våre informanter om hvordan de legger til rette for at andre aktører i og rundt skolen, som foreldre, næringsliv og frivillige organisasjoner involveres i skoleforbedringsarbeid. Det er viktig å understreke at Fullans (2014) beskrivelser er presentert i en annen samfunnskontekst enn den norske, og at vi ikke kan forvente at våre informanter har oppnådd en slik mobilisering og kapasitetsbygging, men at det er interessant å se hvorvidt våre informanter er inspirert av en slik tankegang.

En av de administrative skoleeierne sier det slik på spørsmål om de involverer elever eller foreldre når nye utviklingsområder skal velges: *«Ja, det gjør vi jo undervegs, men ikke noe særlig når vi bestemmer oss, nei. Men vi prøver jo å få med og gi informasjon i alle fall og har med oss vårt oppvekstutvalg, vårt samarbeidsutvalg som vi har felles med barnehage»*. Informanten svarer videre slik om hvilket samarbeid de har med næringslivet: *«Ja, det har vi ganske mye av. Det har vi hatt lenge. E.... vi har fortsatt med valgfag i xxx i den perioden det ikke var valgfag også, og har kalt det litt forskjellige ting... Det blir jo litt anna, men det er ofte elever ute i næringslivet her da, eller de kommer inn i skolen, og frivillige lag og organisasjoner har vi hatt mye samarbeid med. Er det elever som velger klatring, så bruke vi klyvarlaget, så det... ja jeg tror vi har vært ganske flinke, der tror jeg vi ligger ganske langt fremme...»*.

En av de andre informantene, som er rektor, sier dette om samarbeid med næringslivet: *«Toucher et satsingsområde – entreprenørskapsplan. Vi er i startgrova med å implementere. Generelt kan man vel si at skolene har holdt på med sitt»*. Den samme informanten svarer på spørsmål om hvordan de involverer foreldrene: *«Aktivt og engasjert FAU. Utviklingsprosjekt på foreldre – og elevsamtaler for å samkjøre praksisen. Foresatte har etterlyst en felles praksis. –etterspurt en mer sammenheng i de møtene. Sånn sett er foreldrene med på å styre retninga på hva vi prøver å utvikle oss på»*.

Begge informantene forteller om involvering av andre aktører i skolesamfunnet, noe vi mener å se at uttrykker en økende bevissthet av betydningen av samskaping med flere interessenter enn skoleeier, skoleledelse og lærerne. Samtidig viser vi i kapittel 4.3.1, at rektoren i den andre kommunen forteller at det er lærerne i skolen som i hovedsak velger utviklingsområder. Vi fikk altså ulike svar fra våre informanter på dette, og opplever vel at det er ulik bevissthet rundt hvordan de kan involvere andre aktører i skolesamfunnet for å mobilisere til skoleforbedring. Creemers et al. (2007) beskriver ikke spesifikt foreldre, næringsliv eller frivillige organisasjoner som aktører i konteksten rundt skolen eller som faktorer innad i skolen for forbedring. I rammeverket er eksterne aktører faktorer som kan yte

ytre press på skolen for forbedring. Vi tenker at det Fullan (2014) beskriver som sosial mobilisering av interessenter i og rundt skolen, er en del av det ytre presset til skoleforbedring. Derfor tenker vi også at det er viktig at administrativ skoleeier bidrar til å skape møteplasser for slike dialoger mellom aktørene for å skape produktive utviklingskulturer (Roald, 2012).

### **4.3.2 Kunnskapsinformert ledelse**

Ledelse i skolen må bygge på forskningsbasert kunnskap om undervisning og læring, ifølge Møller og Ottesen (2012). Som vi tidligere har sagt, har to av de administrative skoleeierne og begge rektorene skolelederutdanning, mens den femte ikke har formell lederutdanning. De fire med formell lederutdanning referer flere ganger til at utdanningen er en styrke i utøvelsen av skoleeierskapet. De fremhever også at skolelederutdanningen har endret og utvidet deres egen forståelse av praksis. Den femte informanten, som er administrativ skoleeier, har deltatt i KS-programmet «Den gode skoleeier», og henviser til dette programmet som en støtte i utøvelse av jobben som administrativ skoleeier.

Forventningen om en kunnskapsinformert ledelsespraksis er i det siste presisert av Utdanningsdirektoratet i folderen «Ledelse i skolen – krav og forventninger til rektor», utgitt i juli 2015. Her fremkommer det at det ofte er vanskeligere å lede kunnskapsorganisasjoner enn andre typer organisasjoner, og de begrunner det med at kunnskapsmedarbeidere gjerne er selvstendige og uavhengige, kraftfulle, kompetente og først og fremst faglig orienterte. Dette stiller store krav til ledelsen av en skole. Vi finner det svært interessant at våre informanter gjennomgående, og i omfattende grad henviser til internasjonal og nasjonal forskning, og synes å ha god innsikt i hva som rører seg i skole-Norge. Vi tolker dette som at våre informanter, gjennom systematisk lederutdanning og jevnlig nettverkssamlinger, kan ha klart å styrke sin kapasitet og kompetanse til å drive utviklingsarbeid i sine kommuner. Ingen av de administrative skoleeierne uttrykker at dette er innsikt eller kompetanse de skaffer seg «på egenhånd».

Alle fem informantene svarer at det de opplever som mest meningsfullt i jobben er utviklingsarbeid. Bare en av informantene fremhever at vedkommende er mest komfortabel med de administrative oppgavene, og sier, som nevnt tidligere, at der vedkommende opplever å mangle kompetanse har det blitt leid inn ekstern ekspertise til å drive utviklingsarbeid. Det å leie inn eksterne aktører der en mangler kompetanse, kan tolkes som både en kompetanse- og en kapasitetsbygging i og rundt skolen. Ingen kan inneha kompetanse på alle

utviklingsområder i skolen, og det å bygge kompetanse og innhente kompetanse er således viktig. Det er like fullt interessant hvordan en ekstern ressurs preger utviklingsprosessen, og hvordan det i neste omgang former administrativ skoleeiers mulighet til å påvirke og innvirke i utviklingsarbeidet. Vi har ikke undersøkt den eksterne ressursens rolle eller hvordan dette blir gjort i praksis. Rektor i denne kommunen trekker i liten grad frem administrativ skoleeier som en kunnskapsressurs i skoleutvikling, men at denne administrative skoleeieren er flink til å «følge opp og etterspørre hva vi gjør». På bakgrunn av de funn vi har vist til nå, mener vi å kunne si at våre informanter har en kunnskapsinformert tilnærming til sitt skoleeierskap eller sin rektorrolle.

### 4.3.3 Kollektiv kapasitetsbygging

Kommunene som våre informanter representerer, deltar i et regionalt nettverk for oppvekst. I Creemers et al. (2007) er nettverk en viktig faktor i det kontekstuelle rammeverket. Møller og Ottesen (2012) peker på at nettverk i seg selv ikke er tilstrekkelig, men at det krever en kollektiv kapasitetsbygging. Levin (2012) sier at varig utvikling er avhengig av effektiv ledelse, og ledelsesnettverk er viktig for å sikre deling og koordinert ledelsesutvikling. Som vi sa i forrige avsnitt, henviser informantene gjennomgående til internasjonal og nasjonal forskning, og synes å ha god innsikt i hva som rører seg i skole-Norge. I intervjuene kommer det fram at det regionale nettverket er en vesentlig arena for administrativ skoleeier for å innhente kunnskap om ny forskning og nasjonale satsinger, samt få en felles prosess rundt vanskelige beslutninger, noe vi mener kan betraktes som kollektiv kapasitetsbygging. De administrative skoleeierne sier at nettverket har hatt betydning for å mestre jobben på en god måte. *«..det er jo et enormt godt nettverk, som jeg har lært veldig mye av. Jeg har sugd til meg det meste... og egentlig måten det ble organisert på ut til skoler, og rektorer og hvordan dette regionale ble bygd opp og som jeg lærte mye av og forsøkte å bygge opp i egen kommune, og det gjorde at vi fikk det egentlig veldig godt til»*

To av kommunene har deltatt i KS-programmet «Den gode skoleeier», hvor det er fokus på å hvordan politisk og administrativ skoleeier kan utøve et bedre skoleeierskap, og være tettere på. Dette blir nevnt hos informanter fra begge kommuner som en arena for kunnskapsbygging. Vi finner at regionale nettverk oppfattes som støttende, og for noen helt nødvendige for administrativ skoleeier for å drive skoleforbedring på både skole- og kommunenivå.

Rektormøtene omtales også av alle fem informantene som utviklingsarenaer, og tre av informantene omtaler rektormøtene som arenaer for «samskaping». Ingen av informantene uttrykker at innsikt i skoleutviklingsarbeid eller kompetanse i skoleutviklingsarbeid er noe de skaffer seg «på egenhånd». Det kan synes som at den kollektive kapasitetsbyggingen i ulike former og fora er en integrert del av våre informanternes arbeidshverdag.

#### 4.3.4 Translatørkompetanse

Som vi har vist i teorikapittelet, hevder Røvik (2007) at de skoleeierne som greier å oversette skolesektorens reformideer til lokale forhold, innehar en translatørkompetanse som er helt nødvendig for å lykkes med å iverksette kvalitetstiltak. I et slikt perspektiv kan translatørkompetansen til administrativ skoleeier tenkes å både hemme og fremme utvikling. Vi fant at det er et gjennomgående tema hos våre informanter at hvordan ideer og initiativ kommer inn i skolen og blir forstått av de involverte utviklingsaktørene, er av betydning for hvordan våre informanter mener at utviklingen vil gå. Translatørbehovet beskrives slik av en administrativ skoleeier: *«Det går mye tankekraft på å tolke signalene utenfor og få det oversatt, da, til hverdagen vår»*. Vi mener at bevisstheten rundt translasjonsprosessen hos våre administrative skoleeiere viser at de er kunnskapsinformerte i sin tilnærming, og viser forståelse for at det må gjøres tilpasninger på veien fra nasjonale styringssignaler til lokale forhold, og at dette også henger nært sammen med skolekulturen.

På spørsmål om hva de mener er avgjørende for at et utviklingsarbeid skal lykkes, svarte en av de administrative skoleeierne: *«At de (rektorene) klarer å selge prosjektarbeidet inn til egne ansatte. Og det hjelper ikke hvor viktig jeg synes det er hvis ikke de tror det her gjør xx til en bedre skole – eller kommune som vil hjelpe elevene fremover. (...) de (rektorene) vil og gjerne ha noen å drøfte med. Og så tror jeg også at det er greit at det er noen som deltar sammen med dem på samlinger. Vise dem at vi er flere som hører det samme, og så kan vi drøfte hvordan vi forstår det og hva gjør vi videre med det her»*.

Vi har tidligere vist til at translasjon er en viktig funksjon for å skape felles virkelighetsoppfatninger og en gjensidig legitim forståelse av alle parter ansvar for resultater, prosessutvikling og kontinuerlig kvalitetssikring (Langfjæran et al., 2009). Våre informanter viste alle, om enn i ulike ytringer, at translasjonsprosessen var en utfordring de anså som vesentlig i sin rolle, både som representanter for skoleeier og som skoleledere. En av informantene beskriver billedlig hvordan det å være administrativ skoleeier handler om å ta med seg skoleledere *«lengre opp i lia»* for å se skolen i et større perspektiv, og hvordan det

krever å hele tiden være i forkant, men ikke gå lengre foran enn at *«en kan se hverandre»*. Vedkommende sier videre at skolelederutdanning og nettverkssamlinger for administrative skoleeiere er gode fora å drøfte hvordan ideer og føringer kan innføres i kommunene. Vi ser også her at behovet for samarbeid og fellesskap er viktig for informantene på begge nivå for å skaffe seg kompetanse og trygghet i utøvelsen av sitt mandat.

For skoleledere er faste rektormøter i kommunene en etablert arena de fleste steder i landet (Jøsendal et al., 2012), mens det for administrative skoleeiere er det langt større forskjeller når det gjelder hvilke samarbeidsarenaer de har tilgang til. Vi finner det derfor interessant at våre skoleeier-informanter, som alle tre er deltagere i et nettverk for administrative skoleeiere, stadig trekker fram dette som en positiv støtte. En sier sågar at det er en helt nødvendig arena for støtte og utvikling i sitt arbeid som administrativ skoleeier. Vi forstår det slik at de administrative skoleeierne gjennom å delta aktivt i nettverket, bygger kapasitet og kompetanse for innføre ideer og utviklingstanker i skolene. Vårt inntrykk er at dette også styrker motivasjonen og dermed viljen til å lede og delta i skoleforbedringsprosesser.

### **4.3.5 Pedagogisk ledelse**

I en produktiv pedagogisk ledelse er lederen opptatt av å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. Produktiv pedagogisk ledelse krever at de ledede også lærer fra seg, tar initiativ og kommer med innspill (Wadel, 1997). Vi finner flere henvisninger til slike refleksjonsprosesser mellom skoleeier og skoleledernivå blant våre informanter. To av de administrative skoleeierne sier eksplisitt at de er opptatt av *«å lytte til det rektorene har å si»*, og som en av dem uttrykker det: *«Hvis ikke jeg forstår hva som rører seg i skolene, er det umulig å få til et godt endringsarbeid»*. Dette fremstår for oss som uttrykk for en dialogbasert tankegang i tråd med Wadel (1997), og kan også brukes som et eksempel på en viktig komponent i en produktiv utviklingskultur, slik det fremstilles av Roald (2012).

Alle informantene fremhever refleksjonsprosesser som viktige i skoleforbedringsarbeid, og et verktøy i sin ledelsespraksis. En av de administrative skoleeierne var spesielt opptatt av at engasjementet skal skapes hos skolelederne, slik at de føler eierskap til utviklingsområdene. Vedkommende uttrykker det slik: *«Jeg kommer med noen små hint, da...jeg tror det er litt slik jeg jobber, jeg prøver å komme med noen innspill»* Videre sier informanten at

vedkommende opplever at det i etterkant av slike innspill kan starte fruktbare samtaler som fører til forbedringsprosesser.

#### **4.3.6 Elevsentrert ledelse**

Robinson (2014) har funnet at den viktigste enkeltfaktor for en kvalitativ god opplæring for elevene, er skoleleders deltakelse i og interesse for lærernes kontinuerlige læring og profesjonsutvikling. Dette understøttes av Creemers et al.(2007), som i sitt rammeverk viser at forandringer i kvaliteten på lærernes praksisutøvelse og kvaliteten på skolen er rettet mot å øke kvaliteten på elevenes læring.

Alle informantene bruker uoppfordret uttrykket «eleven i sentrum» eller «elevenes læring i sentrum» som ideal for hvordan de arbeider med utviklingsspørsmål. Alle er også inne på at lærernes praksisendring er sentralt. På spørsmål om hvordan de i sin ledelsespraksis setter elevenes læring i sentrum, er det ulikt hvordan informantene besvarer dette. Vi finner at tre av informantene, to administrative skoleeiere og en rektor, viser til Robinsons teori (2014), og har et bevisst forhold til hvordan de utøver elevsentrert ledelse. Vi tolket dette som å kunne være et uttrykk for at informantenes kjennskap til teori og forskning påvirker praksis. De to andre informantene hadde lite svar på hvordan de satte «eleven i sentrum». En av dem sa: «*Det er jo det som er viktig, da. Eleven. Alt handler om eleven*». På oppfølgingsspørsmål om hvordan en setter eleven i sentrum, skiftet informanten tema og begynte å snakke om skolekultur. En av informantene sa også at «*å sette eleven i sentrum*», er noe hele nettverket jobber med. Vi mener å se at informantene hadde et felles formulert ideal i elevsentrert ledelse, men at det var ulik grad av modning i forståelsen av hva en slik ledelsespraksis innebærer.

# 5 Oppsummerende drøfting

Som sagt innledningsvis, og presentert i teorikapitlet, har vi valgt «Det omfattende rammeverket for skoleforbedring» (Creemers et al., 2007) og utdypende teori og forskning om skolekultur og ledelse. Vi har i kapittel 2 *Teoretisk rammeverk* presentert noen sentrale faktorer for skoleforbedring om *hva* som bør være til stede for å lykkes med skoleforbedring. I kapittel 3 *Metodisk tilnærming*, har vi redegjort for metodiske valg. I kapittel 4 *Empiri og analyse* har vi brukt «Det omfattende rammeverket for skoleforbedring» som analysemodell. I kapittel 5 *Oppsummerende drøfting*, har vi til hensikt å drøfte funnene våre mot forskningsspørsmålene, som omhandler *hvordan* administrativ skoleeier bidrar til skoleforbedring ved å skape vilje, bygge kompetanse og legge til rette for kapasitetsbygging i skolen. Forskningsspørsmålene bygger som tidligere vist på tre grunnleggende faktorer for gode skoleeierskap: vilje, kompetanse og kapasitet (Jøsendal et al., 2012).

Vi finner at en slik inndeling er ikke uproblematisk, og at vilje, kompetanse og kapasitet i administrativ skoleeiers arbeid kan være tett sammenvevd, og ikke uten videre enkle å skille fra hverandre. Ved å styrke en av disse faktorene vil en sannsynligvis få en positiv effekt på en eller to av de andre faktorene. Vi finner for eksempel at økt kunnskap gjennom formell lederutdanning hos administrativ skoleeier har gitt både økt vilje, økt kompetanse og lagt til rette for kapasitetsbygging rundt skolene i disse kommunene.

Med visshet om at utviklingsbidrag i administrativt skoleeierskap er komplekst og ikke enkelt å kategorisere, finner vi det like fullt hensiktsmessig å gjøre drøftingen ut fra de tre faktorene vilje, kompetanse og kapasitet. Dette kapitlet er strukturert ut fra de tre forskningsspørsmålene:

5.1 Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring?

5.2 Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling?

5.3 Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen?

Vi vet fra tidligere forskning at kommunene i Norge har svært ulike forutsetninger for å drive utviklingsarbeid (Jøsendal et al., 2012), og vi har vært på jakt etter funn som forteller om administrative skoleeiere som lykkes i skoleforbedringsprosesser.

Det er krevende å identifisere skoleeiers bidrag, da administrativ skoleeiers påvirkning på elevenes læring vil være indirekte, slik det også framstår i rammeverket til Creemers et al. (2007). Robinson (2014) sier også at skoleledernes påvirkning på elevenes læring er vanskelig

å skille fra faktorer som elev og samfunnsbakgrunn. Men selv et begrenset bidrag fra administrativ skoleeier i en kommune, kan ha stor betydning, fordi det samlet vil angå mange elevers undervisningskvalitet.

### **5.1.1 Hvordan viser administrativ skoleeier vilje til endring?**

Jøsendal et al. (2012) viser til at *vilje* til å utgjøre en forskjell er en viktig faktor i skoleforbedring hos administrativ skoleeier. Det er en forståelse av at intellektuelle ressurser har begrenset verdi dersom det ikke finnes tilstrekkelig motivasjon for å ta slike ressurser i bruk (Bråten, 2002). Begrepet vilje er et begrep som var sentralt i eldre psykologi (Teigen, 2009) og var knyttet til evne til å foreta valg, være målbevisst og utføre handlinger basert på tanker. Særlig gjelder dette handlinger som vedkommende kan identifisere seg med og gå god for. I våre dager er vilje knyttet til psykologisk forskning rundt selvregulering, og omfatter verdier, ønsker, selvsobservasjon og regulering i tillegg til å ha kontroll over emosjoner, tanker og handlinger som gagnar personer over lengre sikt (Svardal, 2014). Innenfor Deci og Ryan's (1991, i Bråten, 2002) selvbestemmelsesteori hevdes det at indre motivasjon handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. Selvbestemmelse defineres som at personen tar sin egen vilje i bruk. I følge Bråten (2002) forklares indre motivasjon med at man virkelig føler at aktiviteter og oppgaver man holder på med er selvvalgte, at de er noe man innerst inne ønsker å drive med, og at man er engasjert i dem med hele seg.

Vi kan derfor si at *vilje* ikke bare er avhengig av graden av profesjonell utøvelse hos administrativ skoleeiers ledelse, men også av den personlige motivasjonen og engasjementet. Møller (2009) beskriver hvordan skolelederens historier om eget liv og karriere kan brukes for å forstå viktige sider ved utøvelse av ledelse hos skoleledere. I små og mellomstore kommuner er det ofte svært begrensede ressurser til å utøve administrativt skoleeierskap (Johansson, 2010), og vi mener det er nærliggende å tenke at enkeltpersoners vilje til å utgjøre en forskjell, dermed kan påvirke administrativ skoleeiers bidrag til skoleforbedring og endring.

Vilje til å utgjøre en forskjell oppfatter vi i skoleutviklingssammenheng som en del av det Creemers et al. (2007) beskriver som ytre press. Dersom administrativ skoleeier ikke ønsker forbedring eller forsøker å unngå dette, vil det ytre forbedringspresset mot skolen være svakere og skolekulturen og rektors ledelse vil være av større betydning for at det i det hele



tatt vil skje skoleforbedring. Ved manglende vilje og initiativ til å drive utviklingsprosesser fra skoleeiers side, vil skoleforbedringen være «løst» koblet mellom nivåene og mellom skolene i slike kommuner. I en av kommunene vi undersøkte var det tegn til mindre kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledernivå, og dette var også i den kommunen vi fant minst eksplisitt utviklingsfokus hos administrativ skoleeier.

I vår studie mener vi likevel å finne mange uttrykk for vilje hos administrativ skoleeier til å utgjøre en forskjell. Alle våre fem informanter hevder at utviklingsarbeid er den viktigste oppgaven de har. Vi mener at det ligger et implisitt uttrykk for vilje til endring i disse utsagnene. I våre kommuner fortelles det om vilje til endring fra både administrativ skoleeier og rektor-nivå. Viljen blir uttrykt både gjennom måten informantene ordlegger seg, og de fortellingene som formidles om hvordan administrativ skoleeier legger til rette for, og støtter skoleforbedring. Vi ser at flere av informantene knytter sin egen motivasjon og vilje til kunnskap om og erfaringer fra skoleforbedringsarbeid, ledelse og organisasjonsutvikling. Vi tolker dette som at kunnskap kan skape vilje.

Vi oppfatter at både de tre administrative skoleeierne og de to rektorene formidler lojalitet og vilje til å følge opp nasjonale og kommunale føringer, så lenge de oppleves kunnskapsinformerte og tilpasset elevenes behov. En ukritisk lojalitet til nasjonale styringssignaler mener vi kunne blitt sett på som en svekket vilje til en kunnskapsinformert ledelsespraksis. Vi finner en argumentasjon hos våre informanter, der de forsøker å kontekstualisere styringssignalene til den enkelte skolekultur, som en hensiktsmessig tilnærming for å skape gode forbedringsprosesser. Vi finner altså at administrativ skoleeier viser vilje til endring, gjennom å vise lojalitet og vilje til å følge opp nasjonale styringssignaler, og ved å legge til rette for og støtte skoleforbedring i sine kommuner. Dette mener vi at støtter opp under Creemers et al. (2007) sitt omfattende rammeverk for effektiv skoleforbedring, som beskriver at de aller fleste skoler har behov for ytre press for å komme i gang med skoleforbedringsprosesser. Vi tenker at det også kan gjelde administrativ skoleeiers bidrag, ved at et ytre nasjonalt press kan bidra til å forme viljen hos administrativ skoleeier til å initiere og følge opp forbedringsprosesser i skolen. Dette mener vi å se hos våre informanter gjennom deres fortellinger om for eksempel fylkesmannens rolle.

Vi oppfatter at viljen til å utgjøre en forskjell, formidles sterkt av våre informanter. I en av kommunene betegner rektor administrativ skoleeier som «et genuint skolemenneske», og viser til hvordan vedkommende modellerer møteledelse og andre former for god praksis i rektormøtene. Vi tolker at administrativ skoleeiers bidrag slik det fremstilles av rektor, kan

ses på som et uttrykk for en vilje til å skape en forskjell, og vi mener at en slik tolkning støttes av Møller (2009) som sier at personlig motivasjon og engasjement har betydning for utøvelse av ledelse.

Vi har også fortellinger om at vilje er til stede, men at dette i seg selv ikke er tilstrekkelig. I en av kommunene forteller både administrativ skoleeier og rektor at de mener skoleforbedring er et viktig satsingsområde, men at administrativ skoleeier uttrykker at dette er et område vedkommende er usikker på, og mangler kompetanse i. Rektor i samme kommune snakker også om at det er en uttrykt vilje hos administrativ skoleeier til å støtte og bidra i skoleforbedring, men at viljen i seg selv ikke er nok, og at evnen til å omsette ønsket eller viljen til endringer i praksis, er avgjørende. Vi tenker at det er viktig å ha forståelse for at de ulike nivåene ikke fullt ut kjenner hverandres arbeid. Mye av det skoleleder gjør, kan være usynlig for lærerne, på samme måte som mye av det administrativ skoleeier gjør, kan være usynlig for rektorene. I en produktiv utviklingskultur (Roald, 2012), vil en tett kobling mellom nivåene bidra til å øke forståelsen for hverandres arbeid og arbeidsoppgaver, og med det kunne øke forståelsen og viljen til skoleforbedring.

Alle informantene viser til hvilken betydning utviklingsprosesser har for elevene. Med støtte i Robinson (2014), mener vi at det å stille spørsmål ved nye initiativ, og spørre «Hvordan gagnar dette elevenes læring?» kan ses som et uttrykk for en vilje til å sette elevene i fokus for skoleforbedringsprosesser. Fullan (2014) presiserer at en må være på vakt overfor distraksjoner mot kjernevirksomheten, og at ønske og vilje om endring, også må knyttes til bevisste valg om hva en prioriterer å arbeide mot. Robinson (2014) er som kjent opptatt av ledelsesdimensjonen i utviklingsarbeid, og knytter vilje til å drive skoleutvikling sammen med evnen til å anvende kunnskap om barn og unges undervisning og læring, og det fører oss til neste forskningsspørsmål.

### **5.1.2 Hvordan bygger administrativ skoleeier kompetanse for skoleutvikling?**

I dagligspråket defineres kompetanse gjerne som evnen til å klare en oppgave eller beherske et yrke i møte med komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Kompetanse, slik Jøsendal et al. (2012), basert på Robinson (2011), knytter det til skoleiernivå, handler om å ha kunnskap om undervisning og barns læring, og evne til å anvende kunnskap, løse problemer og bygge tillitsrelasjoner. I vår studie ser vi dette som et ideal hos skoleeier. I Creemers et al. (2007) sitt rammeverk blir faktorer som deltaking i nettverk for utdanning, samfunnsendringer og

utdanningspolitikk som stimulerer endringer, fremhevet som viktige deler av det kontekstuelle forbedringspresset for å lykkes med skoleforbedring. Vi forstår dette som en beskrivelse av hvordan kunnskap og kompetansebygging styrker forbedringspresset til skoleutvikling, og ser det i tråd med hvordan Roald (2012) argumenterer for at produktive utviklingskulturer bidrar til endring. Møller og Ottesen (2012) diskuterer også hvorvidt det er mulig å definere et eget profesjonsfundament for utøving av skoleledelse, med målsetting om å kunne si noe om hvordan skoleeiere kan bidra til at ledelse i skolen baserer seg på det vi allerede vet om sammenhengen mellom ledelse og elevenes læringsresultater. De understreker, som vi har sagt tidligere, viktigheten av en kunnskapsinformert ledelse av skolen. Robinsons (2014) funn om at skolelederens deltakelse i lærernes læring er den faktoren som har størst innvirkning på elevenes læring, kan dermed ses som en implikasjon for en effektiv ledelsespraksis i skolen.

Når en setter elevenes læring som hovedmål for alt utviklingsarbeid i skolen, mener vi å kunne si at Robinsons (2014) funn kan omformuleres til at å lede og delta i lærernes læring er det viktigste bidraget skoleleder har til utviklingsarbeid i skolen. For vår studie mener vi det er relevant å overføre dette funnet til å kunne si at et viktig bidrag fra administrativ skoleeier dermed er å lede og delta i skoleledernes læring. Dette er en bevissthet vi blant annet ser ved at rektormøtene i alle tre kommunene foregår en gang i måneden, og er delt mellom drift og utvikling. Informantene hevder at utviklingsarbeid er den viktigste oppgaven de har.

Nasjonale myndigheter har etablert flere skolelederutdanninger i Norge de siste årene, og vårt eget studium, Master i utdanningsledelse, er en av disse. Gjennom «Kompetanse for kvalitet»-strategien (Kunnskapsdepartementet, 2009) er det blitt etablert egne lederutdanninger for rektorer i form av Rektorskolen. KS har også fulgt opp arbeidet med å bygge kompetanse i skolesektoren gjennom skoleeierprogrammet «Den gode skoleeier - Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskapning og resultater» (Kommunenes sentralforbund, 2015). Fylkesmannen og de fylkesvise samlingene for administrativ skoleeier blir også nevnt som en ressurs og en viktig arena for å hente hjem ny kunnskap. Vi forstår disse tiltakene som en støtte til skoleledere og skoleeiere i å utvikle sin kompetanse for skoleutvikling.

I vår studie har vi funnet at fire av fem informanter har gjennomført, eller er i ferd med å gjennomføre lederutdanning, enten rektorskolen eller deler av en skoleledermaster. Den femte informanten, som er administrativ skoleeier, sier at KS-programmet «Den gode

skoleeier» har gitt kunnskap som er viktig for utøvelsen av den administrative skoleeierrollen. Alle informantene viser dermed til formell utdanning eller et strukturert lederutviklingsprogram som vesentlig for egen kompetanseutvikling. Det er nærliggende for oss å tenke at kunnskapsbyggingen gjennom formell lederutdanning og utviklingsprogrammer har styrket de administrative skoleeierne i deres utøvelse av skoleeierrollen.

Vi mener å se at kunnskapsinformasjon kan tenkes å påvirke evnen til å anvende og iverksette skoleutviklingstiltak. Dette begrunner vi dels i deres begrepsbruk, som virker å være preget av nyere skoleforskning og dels i deres fortellinger om egen utøvelse av ledelse. Et eksempel er hvordan en av rektorene viser til Roald (2012) sine bidrag til en produktiv møtekultur, og beskriver hvordan administrativ skoleeier modellerer en slik møtekultur i rektormøtene. Administrativ skoleeier sier at de har brakt inn lærende møter som en arbeidsform i det regionale nettverket, og at det er et uttrykt ønske at denne arbeidsformen skal vies mer plass. De tre administrative skoleeierne forteller om behovet for å «oversette» nasjonale føringer eller nye initiativ til den lokale skolekonteksten, og om hvordan de har forsøkt å endre gjennomføringen av rektormøtene, ved å gi større plass til samskappingsprosesser og dialog om skoleutvikling.

Fullan (2014) finner at endringsprosesser som bygger på kunnskap om gjeldende situasjon, har bedre forutsetninger for å lykkes, enn prosesser som ikke er tilpasset dagens praksis. På alle nivåer, både på den enkelte skole, på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, og på nasjonalt nivå bør valg av tiltak og gjennomføringen av disse bygge på et relevant kunnskapsgrunnlag (Ludvigsen et al., 2015). Vi mener derfor at de administrative skoleeierne som er tett på skolene og kjenner deres indre liv, både i forhold til skolekultur og undervisningspraksis, antas å ha større påvirkningsmulighet enn de administrative skoleeierne som ikke innehar slik kjennskap til skolene i sin kommune. Å være tett på, brukes her i betydningen av å kjenne kulturen og skolens praksis godt, og er i tråd med Langfjæran et al. (2009) sin hovedkonklusjon i «Kom nærmere», som også ble rapport-tittelen på deres analyse av skoleeierskap. Vi finner at våre informanter fra skoleeiernivå har en bevissthet rundt å legge til rette for samskappingsprosesser, med skoleutvikling som mål, og vi oppfatter at noe av formålet med disse samskappingsprosessene er at nye utviklingstiltak skal møte eksisterende praksis. Vi finner at skoleeiernivå og skoleledernivå har tett kontakt, både på formelle arenaer som rektormøter og fagsamlinger, og gjennom jevnlig kontakt på telefon, e-post og ved fysiske møter. Det er også en forskjell mellom kommunene i forhold til hvor hyppig kontakten er mellom de formelle møtearenaene.

De tre administrative skoleeierne forteller om deltakelse i det regionale nettverket som en viktig arena for oversettelse og fortolkning av nye initiativ til skoleutvikling, kunnskap og prioriteringer av satsingsområder. Vi tolker nettverket som en støtte for de administrative skoleeierne til å utvikle sin translatørkompetanse, noe som fremheves av Røvik (2007) som en sentral tilnærming for å lykkes med å iverksette kvalitetstiltak der både elev- og lærerprestasjoner blir bedre. Vi tenker at administrativ skoleeiers translatørkompetanse dermed kan ses som en nødvendig kompetanse for å styrke skoleledernes prestasjoner. Vi mener å finne at KS-rapporten «Kom nærmere» (Langfjæran et al., 2009) styrker en slik tolkning, når de understreker transformeringens betydning for å skape felles virkelighetsoppfatninger og en gjensidig og legitim forståelse av alle parter ansvar for resultater, prosessutvikling og kontinuerlig kvalitetssikring. Gjennom hvordan de ordlegger seg, uttrykker kjennskap til skolekulturene og skoleledere i sine kommuner, oppfatter vi at informantene innehar translatørkompetanse, men i ulik grad. Å tilpasse de kontekstuelle faktorene til den enkelte skoles kultur og aktørberedskap er en viktig del av translatørkompetansen, noe vi også finner støtte for i Creemers et al. (2007) og Berg (1995).

Vi har gjort funn der våre informanter forteller om sin kunnskapsinnhenting, og også gjort funn der de beskriver hvordan de forsøker å anvende denne kunnskapen i sin utøvelse av skoleeierskap. En administrativ skoleeier forteller også om hvordan kommunen forsøker å kompensere for at administrativ skoleeier opplever å ikke ha nok skoleforbedringskompetanse.

Vi har ikke grunnlag for å si hvor godt etablert en pedagogisk, produktiv utviklingskultur er i informantenes kommuner, men mener å kunne se at de tre kommunene er i ulike faser av å utvikle en forbedringskultur, og i ulik grad har løse eller fast «koblede» organisasjoner. I en av kommunene kan det virke som at organisasjonen enda er noe byråkratisk orientert med sterkere fokus på administrasjon, og at skoleforbedring i større grad er avhengig av rektorene og skolekulturene i de ulike skolene. I de to andre kommunene mener vi å se at de har utviklet tettere koblinger mellom nivåene, og at administrativ skoleeier i større grad bruker egen kompetanse til å følge opp skolene gjennom forbedringsressurser og endringsstøtte.

Internasjonal og nasjonal forskning viser at en av de viktigste faktorene som skiller norsk skole fra andre land, er tilliten mellom administrativ skoleeier og skolelederne. God tillit mellom nivåene, ser vi på som en svært viktig ressurs å ta vare på og videreutvikle. I den kommunen vi finner størst uttrykk for samhandling mellom administrativ skoleeier og

skolelederne, har vi vist til at skoleeier beskrives av sine rektorer som «et genuint skolemenneske», og våre data viser at tillit og relasjon er viktige byggesteiner i denne skolefaglig ansvarliges ledelse. Dette viser at tillit og relasjon mellom nivåene, sammen med administrativ skoleeiers kompetanse kan gjensidig forsterke hverandre.

### **5.1.3 Hvordan legger administrativ skoleeier til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen?**

Kapasitet kan defineres som evnen til å ta opp, romme, produsere eller yte. Kapasitet brukes også i betydningen av å være en svært dyktig person, en ekspert, og en snakker om å være en kapasitet på et område (Bokmålsordboka, 2015). Jøsendal et al. (2012) definerer skoleeiers kapasitetsbehov som evnen til å følge opp politikk og profesjon, mens Fullans (2014) forskning fremhever viktigheten av å bygge en kollektiv kapasitet for å skape utvikling, og hevder at kollektiv kapasitet er mye mer enn summen av enkeltpersonenes kapasitet. Bygging av kollektiv kapasitet handler ifølge Fullan (2014) om et disiplinert samarbeid.

Administrativ skoleeiers evne til å legge til rette for kapasitetsbygging er viktig for å støtte skolene i forbedringsarbeidet. Vi ser også administrativ skoleeiers evne til å tilpasse ytre press og forståelse av utdanningsmål (Creemers et al., 2007) som en viktig del av administrativ skoleeiers kapasitetsbygging. Styrking av skolenes og skoleeierens kapasitet er dermed viktig, men det er ingen garanti for at det som skjer i klasserommet, er i tråd med de intensjonene som ligger til grunn. Det er derfor nødvendig å se kapasitetsbygging på ulike nivå i sammenheng med elevenes læring.

Alle de tre administrative skoleeierne oppgir de samme satsingsområdene for sine kommuner. En av de administrative skoleeierne forteller også at samarbeidet og måten de har arbeidet på i det regionale nettverket har vært modell for skoleforbedringsarbeidet i egen kommune. Vi ser dette som et uttrykk for at det foregår en felles kapasitetsbygging mellom disse kommunene. Det har ikke vært rom for å gå dypere inn det regionale nettverkets arbeid, og vi vet derfor ikke hvorvidt dette arbeidet er det Levin (2012) kaller et lærende nettverk, som gir kapasitetsbygging både horisontalt og vertikalt i de ulike nivåene i skolesektoren i denne regionen.

Vi har i kapittel 5.1.2 argumentert for at det regionale nettverket er kompetansegivende for deltakerne, og vi argumenterer for at det i neste rekke kan legge grunnlaget for å bygge kapasitet i og rundt skolene. Dersom kapasitetsbyggingen som foregår i nettverket, ikke klarer å bidra til kapasitetsbygging hos skolelederne, og videre inn i skolene,

mener vi at den har en begrenset verdi, fordi kapasitetsbyggingen da ikke påvirker kjernevirksomheten, som er elevenes læring. For administrative skoleeiere tenker vi derfor at det å kunne balansere og tilpasse kapasitetsbygging på alle nivå i skoleverket, fra skoleeiernivå, via skoleledelse til lærere og elever, vil være et sentralt bidrag til utvikling i skolene. I vårt datamateriale ser vi at de administrative skoleeierne i alle tre kommunene er opptatt av å legge til rette for at skolelederne skal ha kapasitet til å drive skoleforbedringsprosesser, men at administrativ skoleeiers bidrag til å skape kapasitet hos rektorene, er ulikt. I en av kommunene fremheves det at administrativ skoleeier avlaster rektorene med administrative oppgaver, slik at de har større rom for å bruke sin kapasitet på utviklingsarbeid. I de to andre kommunene argumenteres det mer for på å bygge utviklingskapasitet i form av kompetansebygging og strukturer for utvikling og implementeringsarbeid i rektorkollegiene og videre inn i skolene.

Fullan (2014) sier at en sosial mobilisering i hele samfunnet er nødvendig for å øke den kollektive kapasiteten, og med det endre skolen. Det innebærer at skolen må åpne seg mot samfunnet, og at samfunnet i større grad må involveres i skolen. Ulike aktører, som næringsliv, lokalsamfunn, politikere, foreldre og elever må involveres mer i opplæringen. Noe av kritikken mot norsk skole de senere årene, har gått nettopp på at skolen i for liten grad involverer flere aktører i utviklingsarbeid. Elevundersøkelsene de siste årene er et eksempel på det, der de viser at elevene i begrenset grad opplever å bli involvert i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi kan dermed ikke forvente å finne en slik sosial mobilisering hos våre informanternes kommuner, men vi framholder det like fremt som et ideal for fremtidens skole.

I vår studie finner vi fortellinger om kollektiv kapasitetsbygging som ideal i alle tre kommunene, og eksempler fra praksis som viser at de arbeider for det vi oppfatter som en kollektiv kapasitetsbygging. En av kommunene synes å ha kommet lengre i denne prosessen enn de andre to kommunene, ved at de har etablert mer systematiske møtearenaer der de involverer flere aktører i og rundt skolen, enn vi finner i de to andre kommunene. Men også i de andre to kommunene finner vi eksempler på involvering av flere parter enn lærere og ledelse i skoleforbedringsarbeid. Det å utvikle produktive utviklingskulturer tar lang tid (Roald, 2012), og vi mener å se at kommunene er i ulike faser i en slik kultur- og kapasitetsendring. I alle kommunene fortelles det om prosesser der en forsøker å involvere andre sentrale aktører i og rundt skolen i skoleforbedringsarbeidet, gjennom økt involvering av foreldre eller næringsliv, frivillige lag og organisasjoner. Dette mener Fullan (2014) er

nødvendig for å lykkes i å utvikle den kraften og styrken som ligger i å bygge kollektiv kapasitet.

Vi finner at det regionale nettverket som våre informanter er deltakere i, blir opplevd som kapasitetsbyggende av våre informanter. En av de administrative skoleeierne sier at de har arbeidet mye med å dele erfaring og informasjon i nettverket. Creemers et al.(2007) beskriver deltagelse i utdanningsnettverk som del av det ytre presset som nødvendig for skoleforbedring. Den individuelle kapasitetsbyggingen er viktig, men ikke tilstrekkelig for å skape varig skoleforbedring (Fullan, 2014). Produktive utviklingskulturer forutsetter å lage møteplasser og ha en metodikk for å dele erfaringer og kunnskap, og ifølge både Roald (2012) og Fullan (2014) handler det å bygge kapasitet om å etablere samskapingsprosesser. Vi finner at det kan se ut til at de administrative skoleeierne bygger individuell kapasitet gjennom nettverket, men at kommunene per nå ikke synes å ha oppnådd en kollektiv kapasitetsbygging gjennom nettverket. Dette bekreftes indirekte av rektorene, som omtaler det regionale nettverket som et skoleiernetverk.

Skandsen (2015) fremhever viktigheten av å ha nettverk både horisontalt og vertikalt for å bygge kapasitet. Hvis en virkelig tenker at nettverket skal bygge kapasitet for å bedre elevenes læring, så mener vi at arbeidet i et slikt nettverk også må omfatte skolelederne og lærerne i tillegg til øvrige aktører i skolesamfunnet. Forskning på implementering legger vekt på nettverk og dialog for å skape endring (NOU 2015:8). I NOU 2015: 8 argumenterer Ludvigsenutvalget for at det nasjonale nivået bør ha ansvaret for å fremme dialog og legge til rette for møteplasser, sørge for at støttestrukturer utvikles og tas i bruk, og sikre at tiden fra endringene vedtas til de skal innføres er tilstrekkelig for å skape god forankring. Det kan tenkes at våre informanters regionale nettverk er resultatet av en slik sentralisert tankegang, og at nettverkspraksisen på sikt vil etablere seg på flere nivå og på tvers av nivåer.



## 6 Konklusjon

Vi mener i denne studien å ha funnet noen svar på hvordan administrativ skoleeier kan bidra til skoleutvikling. Vi finner også at administrativ skoleeiers bidrag til å skape vilje, bygge kompetanse og legge til rette for kapasitetsbygging, er tilstede, men ulik. Våre funn samsvarer i stor grad med tidligere forskning om skoleeiers rolle i skoleutvikling, som vi har presentert i kapittel 2 *Teoretisk rammeverk* og kapittel 5 *Oppsummerende drøfting*. Vi har i kapittel 5 drøftet hvordan disse bidragene kommer til uttrykk gjennom vilje, kompetanse og kapasitet.

Vi har løftet frem bidrag fra administrative skoleeiere, som vi mener kan føre til skoleforbedring, i den forstand at vi har sett etter suksesshistorier og suksesskriterier i administrativ skoleeiers yrkesutøvelse. Et slikt bidrag er svært komplekst, og skoleeiers innvirkning på elevenes læring, som vi anser som skoleutviklingens hovedmål, er indirekte. For å håndtere kompleksiteten best mulig har vi vektlagt teori og forskning i alle faser av studien. «Det omfattende rammeverket» (Creemers et al., 2007) har vært et nyttig analyseverktøy for å favne en større del av helheten i skoleforbedring, slik at vi lettere har kunnet plassere og identifisere administrativ skoleeiers bidrag.

Vi har tro på at administrativ skoleeier kan ha stor betydning for endringsarbeid i skolen, og at i mange kommuner kan dette være en ensom og utfordrende jobb. Det å etablere nettverk viser seg, i alle fall hos våre informanter, å kunne støtte administrativ skoleeier i sin yrkesutøvelse. Administrativ skoleeier kan, gjennom å legge til rette for vilje, kompetanse og kapasitet bidra til en skoleutvikling som gjør elevene bedre rustet til å møte fremtidens samfunn.

På neste side har vi, på basis av teori og tidligere forskning, oppsummert våre funn i form av implikasjoner for hvordan administrative skoleeiere kan bidra til skoleutvikling. En studie som denne er ikke i seg selv generaliserbar, men vi mener å ha funnet eksempler på utviklingsorienterte skoleeierskap og idealer om god praksis, med støtte i nevnte teori og forskning.

*«Et godt skoleeierskap hviler på tre grunnleggende antagelser:*

*vilje, kompetanse og kapasitet» (Jøsendal et al., 2012)*

## **6.1 Implikasjoner for gode skoleeierskap:**

### **VILJE**

- Viser vilje til endring ved å legge til rette for og støtte skoleforbedring.
- Viser et genuint ønske om å utgjøre en forskjell.
- Viser lojalitet og vilje til å følge opp nasjonale og kommunale føringer.
- Stiller spørsmål ved nye initiativ: Hvordan gagner dette elevenes læring?

### **KOMPETANSE**

- Har en kunnskapsinformert tilnærming til forbedringsprosesser i skolen.
- Innehar god translatørkompetanse.
- Tilpasser de kontekstuelle faktorene til den enkelte skoles aktørberedskap.
- Leder og deltar i skoleledernes læring.

### **KAPASITET**

- Koordinerer dialog og samskaping mellom aktørene og nivåene i skolesamfunnet.
- Er bevisst i sitt møte med skolelederne og skaper lærende møter for modellering, oversettelse, samskaping, implementering og institusjonalisering.
- Deltar i lærende nettverk for å bygge både individuell og kollektiv kapasitet for skoleforbedring.

Sammenhengen mellom våre funn og valgte teoriramme, kan fremstilles slik:

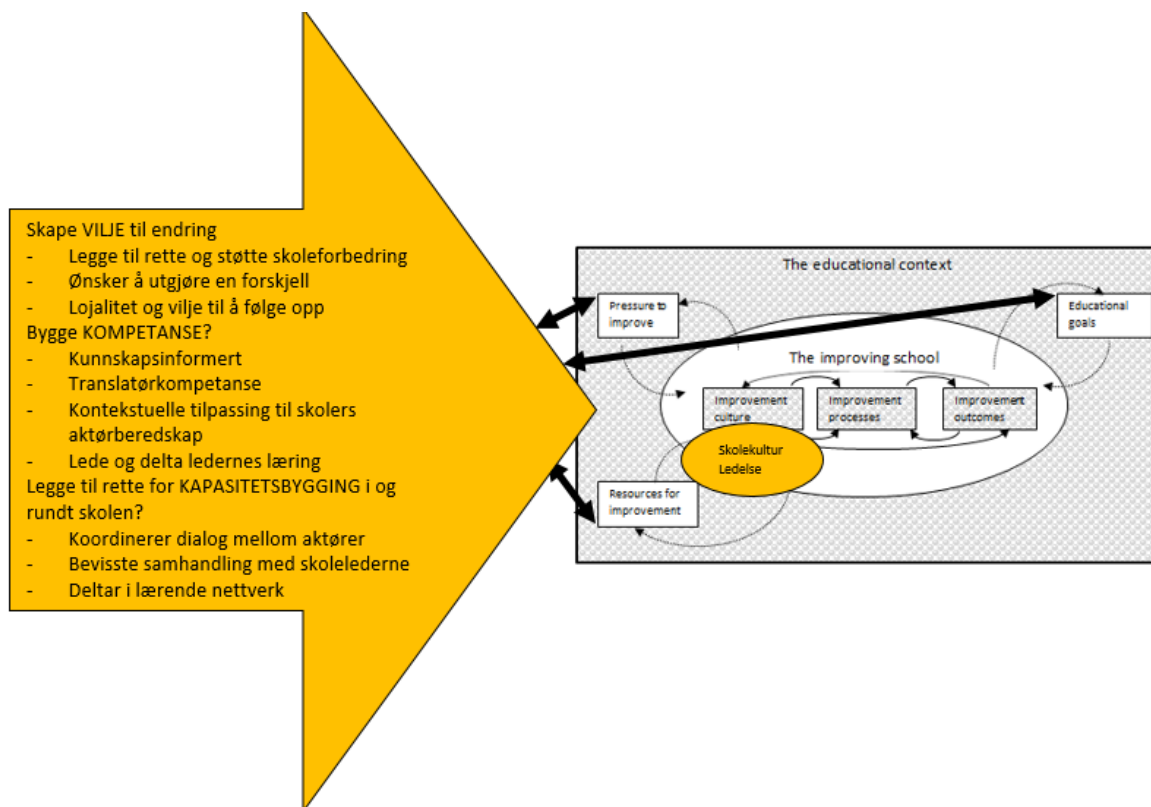


Fig. 10 Skjematisk fremstilling av sammenhenger mellom implikasjoner for administrativ skoleeiers ledelse (pkt. 6.1.) og det omfattende rammeverket for skoleforbedring (fig. 2).

## 6.2 Veien videre

Det har vært en berikende prosess å få lov til å komme nærmere administrative skoleeiere og deres yrkesutøvelse. Vi har fått øynene opp for betydningen av nettverk, og det ville vært svært interessant å gå videre med en ny studie, der vi kunne forske videre på det regionale nettverket som våre informanter er en del av. Deltakelse i det regionale nettverket framsto som både kompetanse- og kapasitetsbyggende, og motiverende for viljen til å utøve administrativt skoleeierskap.

Det ville også vært interessant å foreta en dypere case-studie av en av «våre» kommuner, der fokus på relasjoner og samskaping mellom de ulike nivåene og aktørene står sterkt. Gjennom for eksempel aksjonsforskning, kunne en sett på hvordan nettverk kan etableres på tvers av nivåer, og hvilken effekt dette kan gi.

Kommunenes sentralforbund arbeider med å utvikle en ny versjon av «Den gode skoleeier 2.0» (Skandsen, 2015), der utvikling av et godt skoleeierskap, basert på tilliten

mellom administrativ skoleeier og skolelederne, er nøkkelen til å forbedre skolen. Dette mener vi er en interessant tilnærming, som også er i tråd med det vi mener å ha funnet: Administrative skoleeiere som skaper vilje til endring, bygger kompetanse og legger til rette for kapasitetsbygging i og rundt skolen, bidrar til skoleforbedring.

# Litteraturliste

Afsar, A., Skedsmo, G. og Sivesind, K. (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Andreassen, R. A., Irgens, E.J., Skaalvik, E.M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Berg, G. (1995). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L.(2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, I. (2002). *Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv* Pedagogisk Profil nr. 4 2002 årgang 9. Oslo.

Cohen, L. (2011). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Creemers, B.P.M., Stoll, L. Reezigt, G. og The ESI Team. (2007). Effective school improvement – Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. I Townsend, T. *International Handbbok of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht: Springer.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elmore, R. (2012). Utdanningspolitikk er problemet – og annen hardt tilkjempet innsikt. I Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. og Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Elstad, E. og Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Routledge og Teachers College Press, Columbia University.

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A og Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: New Teachers College Press. Toronto: Ontario Principals Council.

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Holter, H. og Kalleberg, R. (2012). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hovdenak, S.S. (2014). Forelesninger UTLED 4062 16.01.14 og 13.03.14, Universitetet i Oslo.

Hovdenak, S. S., Elstad, E., & Eggen, A. B. (2009). *2/2009 Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Hovdenak, S.S. og Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Oslo: Fagbokforlaget.

Hummervoll, J. K. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høøg, J. og Johansson, O. (2011): *Struktur, kultur og ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Langfjæran, D., Jøsendal, J. S. og Karlsen, Ø.G. (2009). *Kom nærmere. Sluttrapport fra FOU- prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommune og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*. Tønsberg/Oslo: Privawaterhouse/ Coopers/Kommunenenes Sentralforbund.

Johansson, O. (2011). Skolchefens funktion och ställning. I Höög, J. og Johansson, L. *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur

Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. og Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Uniped.

Kommunenenes sentralforbund (2015). Den gode skoleeier.

<http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/dgs-den-gode-skoleeier/> 23.10.15

Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. New York: Sage Publications Ltd.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal A  
London: Sage.

Levin, B. (2012). How to change 5000 schools? I Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. og Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. 3<sup>rd</sup> Ed. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore og Washington DC: Sage.

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2009). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. og Presthus A.M. (2006). Skolenes relasjoner til skoleeier. I Møller, J. og Fuglestad O. L (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nihlfors. E. og Johansson. O. (2013). *Rektor – en stark lenk i styrningen av skolan*. Malmö: Gleerups.

NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fremtidens kompetanse og fagfornyelse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: (2015). *Å høre til*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ottesen, E. og Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studie av innovasjon, forskning og utdanning.

Paulsen, J.M. og Strand, M. (2014). School Boards in Sweden. I Moos. L og Paulsen. M.J. *School Boards and the Governance Process*. New York: Springer.

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. Meld. St. nr. 31 (2007- 2008). Kvalitet i skolen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1&q=>  
23.10.15.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Oslo: Fagbokforlaget.



- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skandsen, T., Wærnes, J.I. og Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skandsen, T. (2015). *Lederutviklingsprogram*. Nordmøre.
- Sivesind, K., Langfeldt, G., og Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Svartdal, F. (2014). «Selvregulering». Artikkel i Store norske leksikon. URL: <https://snl.no/selvregulering> 23.10.15
- Teigen, K.H. (2009). «Vilje». Artikkel i Store norske leksikon. <https://snl.no/vilje%2Fpsykologi> 23.10.15
- Universitetet i Oslo og Språkrådet (2015). *Bokmålsordboka*. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> 23.10.15
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Temanotat 2011:1* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Ledelse i skolen – krav og forventninger til rektorer*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Elevundersøkelsen 2014*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2014--mobbing-krenkelser-og-arbeidsro/> 23.10.15
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/> 23.10.15

Utdanningsdirektoratet (2015). Vurdering for læring. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/> 23.10.15

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide administrativ skoleeier

### Vilje, kompetanse og kapasitet

Intervjuguide til kvalitativt semistrukturert forskningsintervju med skoleadministrativt ansvarlige på kommunenivå.

Problemstilling	Forsknings-spørsmål	Spørsmål til informanten
<p>Hvordan opplever skoleadministrativt kommunenivå sin rolle som pedagogisk leder?</p>	<p>1. Hvordan viser skoleadministrativt kommunenivå vilje til pedagogisk ledelse?</p> <p>2. Hvilken kompetanse for pedagogisk ledelse finner vi hos skoleadministrativt kommunenivå?</p> <p>3. Hvor mye av skoleadministrativt ansvarliges handlingsrom/kapasitet brukes til pedagogisk ledelse?</p>	Q1.1: Kan du fortelle litt om deg selv? utdanningsbakgrunn, tidligere yrkeserfaring
		Q1.2: Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
		Q1.3: Hvorfor søkte du på og takket ja til denne stillingen?
		Q1.4: Hva trives du best med i denne stillingen?
		Q1.5: Hvilken myndighet og ansvar har du?
		Q1.6: Hvordan vil du beskrive hvilken rolle du har i organisasjonen?
		Q1.7: Har denne rollen endret seg mens du har hatt stillingen? (dersom tilsatt før 2006 - spørre om opplevd endrede forventninger til skoleeier?)
		Q1.8: Hvilke arbeidsoppgaver har du?
		Q1.9: Hvilke oppgaver bruker du mest tid på?
		Q1.10: Hvilke oppgaver mener du er de viktigste?
		Q1.11: Hva tenker du er din rolle i forhold til både det politiske nivået og skolelederne?
		Q2.1: Kan du beskrive hva du legger vekt på i arbeidet med å utvikle skolene i din kommune?
		Q2.2: Hvor ofte har du kontakt med skolelederne? Hva snakker dere om? Hvilket forhold mener du har til skolelederne?
		Q2.3: Hvilket forhold har du til lærerne?
		Q2.4: Hvordan blir den politiske skoleeieren involvert i kvalitetsutviklingen av skolen?
		Q2.5: Hvordan blir elevene involvert?
		Q2.6: Hvordan blir foreldrene involvert?
		Q2.7: Samarbeider skolesektoren med næringslivet? Hvordan?
		Q2.8: Hvordan samarbeider skolesektoren eventuelt med frivillige lag og organisasjoner?
		Q3.1: Hvordan formidler du nye bestemmelser og informasjon fra nasjonale myndigheter?
Q3.2: Hvordan formidler du vedtak fattet av den politiske skoleeier?		

	<p>Q3.3: Hvordan opplever du at skolelederne forholder seg til nasjonale og kommunale føringer?</p>
	<p>Q3.4: Hvordan forholder du deg selv til nasjonale og kommunale føringer?</p>
	<p>Q3.5: Hvordan blir nye utviklingsområder valgt?</p>
	<p>Q3.6: Hvor kommer initiativene fra?</p>
	<p>Q3.7: Kan du gi eksempel på hvordan du arbeider med utviklingsarbeid?</p>
	<p>Q3.8: Hva mener du er viktig for å få til reell endring?</p>
	<p>Q3.9: Hva mener du er ditt ansvar i dette arbeidet?</p>
	<p>Q3.10: Hvem blir involvert i utviklingsarbeidet?</p>
	<p>Q3.11: Hvor mange utviklingsområder arbeider dere med samtidig?</p>
	<p>Q3.12: Hvor lenge varer arbeidet med et utviklingsarbeid?</p>
	<p>Q3.13: Kan du fortelle om et utviklingsarbeid som du synes dere har lyktes med?</p>
	<p>Q3.14: Hvorfor lyktes dere mener du?</p>
	<p>Q3.15: Kan du fortelle om et utviklingsarbeid du mener ikke gikk som forventet/ønsket?</p>
	<p>Q3.16: Hvorfor mener du det gikk slik?</p>
	<p>Q3.17: Hva ville du ha gjort annerledes?</p>
	<p>Q 3.18: Kan du oppsummere hvordan du mener ditt bidrag til skoleutvikling i kommunen er?</p>
	<p>Q 3.19 Hva mener du at du lykkes best med i din rolle?</p>
	<p>Q 3.20 Er det områder du føler at du ikke strekker til? På hvilken måte?</p>

## Vedlegg 2 Intervjuguide rektor

<b>Vilje, kompetanse og kapasitet</b> Intervjuguide til kvalitativt semistrukturert forskningsintervju med rektor.		
Problemstilling	Forsknings-spørsmål	Spørsmål til informanten
Hvordan opplever skoleadministrativt kommunenivå sin rolle som pedagogisk leder?	1. Hvordan viser skoleadministrativt kommunenivå vilje til pedagogisk ledelse?  2. Hvilken kompetanse for pedagogisk ledelse finner vi hos skoleadministrativt kommunenivå?  3. Hvor mye av skoleadministrativt ansvarliges handlingsrom/kapasitet brukes til pedagogisk ledelse?	Q1.1: Kan du fortelle litt om deg selv? utdanningsbakgrunn, tidligere yrkeserfaring
		Q1.2: Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
		Q1.3: Hvorfor søkte du på og takket ja til denne stillingen?
		Q1.4: Hva trives du best med i denne stillingen?
		Q1.5: Hvilken myndighet og ansvar har du?
		Q1.6: Hvordan vil du beskrive hvilken rolle du har i organisasjonen?
		Q1.7: Har denne rollen endret seg mens du har hatt stillingen? (dersom tilsatt før 2006 - spørre om opplevd endrede forventninger til skoleeier?)
		Q1.8: Hvilke arbeidsoppgaver har du?
		Q1.9: Hvilke oppgaver bruker du mest tid på? Hvorfor?
		Q1.10: Hvilke oppgaver mener du er de viktigste? Hvorfor?
		Q1.11: Hva tenker du er din rolle i forhold til skoleeier?
		Q2.1: Kan du beskrive hva skoleeier legger vekt på i arbeidet med å utvikle skolen?
		Q2.2: Hvor ofte har du kontakt med skolefaglig ansvarlig? Hva snakker dere om?
		Q2.3:
		Q2.4: Hvordan er skoleeier involvert i kvalitetsutviklingen av skolen?
		Q2.5: Hvordan blir elevene involvert?
		Q2.6: Hvordan blir foreldrene involvert?
		Q2.7: Samarbeider skolesektoren med næringslivet? Hvordan?
		Q2.8: Hvordan samarbeider skolesektoren eventuelt med frivillige lag og organisasjoner?
		Q3.1: Hvordan formidler skoleeier nye bestemmelser og informasjon fra nasjonale myndigheter?
Q3.2: Hvordan opplever du at skolefaglig ansvarlig formidler vedtak fattet av den politiske skoleeier?		

		Q3.4: Hvordan forholder du deg selv til nasjonale og kommunale føringer?
		Q3.5: Hvordan blir nye utviklingsområder valgt?
		Q3.6: Hvor kommer initiativene fra?
		Q3.7: Kan du gi eksempel på hvordan du arbeider med utviklingsarbeid?
		Q3.8: Hva mener du er viktig for å få til reell endring?
		Q3.9: Hva mener du er ditt ansvar i dette arbeidet?
		Q3.10a : Kva mener du er skolefaglig ansvarliges ansvar?
		Q3.10b: Hvem blir involvert i utviklingsarbeidet?
		Q3.11: Hvor mange utviklingsområder arbeider dere med samtidig?
		Q3.12: Hvor lenge varer arbeidet med et utviklingsarbeid?
		Q3.13: Kan du fortelle om et utviklingsarbeid som du synes dere har lyktes med?
		Q3.14: Hvorfor lyktes dere mener du?
		Q3.15: Kan du fortelle om et utviklingsarbeid du mener ikke gikk som forventet/ønsket?
		Q3.16: Hvorfor mener du det gikk slik?
		Q3.17: Hva ville du ha gjort annerledes?
		Q 3.18: Kan du oppsummere hvordan du mener skolefaglig ansvarlig bidrar til skoleutvikling i kommunen?
		Q 3.19: Hvilken støtte mener du at du får av skolefaglig ansvarlig? Er det annen støtte du har behov for?

## Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Vilje, kompetanse og kapasitet?”*

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med masterstudiet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved universitetet i Oslo, har vi planlagt en intervjustudie der du er forespurt om å være informant. Hensikten med studien er å sette fokus på skoleadministrativt kommunenivå sitt bidrag til skoleutvikling i egen kommune.

Vårt formål er å rette fokus mot skoleeiers rolle i skoleutvikling. Motivasjonen for valg av tema har dels sin bakgrunn i at vi i ulike roller har forholdt oss til skoleeier som premissleverandør for utvikling, og egen erfaring som kommunalsjef for skole og oppvekst i en kommune. I følge Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012), er aktive skoleeiere på lokalt og regionalt nivå en vesentlig forutsetning for god kvalitet i grunn- og videregående skole. De samme forfatterne hevder at det norske utdanningssystemet trenger mer kunnskap om eierstyring av skoler. Det gav oss motivasjon til å gjøre en studie av skoleadministrativt ansvarlige og rektorer i to kommuner, med fokus på hvordan våre informanter mener å bidra til skoleutvikling i sine kommuner, der du er en av disse.

Vi har valgt å fokusere på *administrativ* skoleeier, og arbeider ut fra forståelsen av at “Skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikerne” (NOU 2002:10).

Hovedproblemstillingen for vår masterstudie er denne:

*Hvordan bidrar skoleadministrativt kommunenivå til skoleutvikling?*

Vi ønsker å intervju noen fra skoleadministrativt nivå og noen rektorer, og har derfor tatt direkte kontakt med deg. Grunnen til at vi har spurt deg, er at den ene av oss kjenner deg og din kommune fra før, og derfor håper at du kan være interessert i å være en av våre informanter.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil bli gjort gjennom et intervju med hver informant med varighet på ca. en time. Dersom det er i orden for deg, vil vi gjerne ta opp intervjuet som lydopptak med Iphone. I tillegg til intervjuet, vil vi gjerne få tilgang til aktuelle dokumenter som strategiplaner for oppvekstsektoren i din kommune, og benytte oss av offentlig tilgjengelig informasjon som resultater i skoleporten.no og GSI.

Spørsmålene vil omhandle for eksempel hvilke oppgaver du har i din stilling, hvordan du arbeider med utviklingsarbeid og hvor lenge du har vært i din stilling. Vi er interessert i dine



synspunkter på skoleutvikling, og dine tanker rundt eget bidrag til skoleutvikling i kommunen. I tillegg til lydfil, vil vi også skrive noen løpende notater.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ved transkripsjon av intervjuene vil det ikke bli brukt navn, men koder. Disse er koblet til navnet ditt i et eget dokument, som ikke blir oppbevart digitalt.

Alle data vil være anonymisert i studien, og det vil bare være oss to som masterstudenter og vår veileder som får tilgang til personidentifiserbare data. Når prosjektet avsluttes, slettes alle personopplysninger og navnelisten med kodene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.15. Da blir alle data slettet, både lydfiler, transkripsjon og navnelisten med koder.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Deltagelsen er frivillig, og du har anledning til å trekke deg så lenge studien pågår, uten å måtte oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med en av oss eller vår veileder.

Kontaktinformasjon:

Student	Student	Veileder
Anne Mari Kind Øvergjøvik 171 2881 AUST - TORPA Tlf: 41656306 <a href="mailto:anne.mari.kind@oppland.org">anne.mari.kind@oppland.org</a>	Astrid Mogstad Høivik Surnadalsøra 143 6652 SURNA Tlf: 90075905 <a href="mailto:amh@surnadal.kommune.no">amh@surnadal.kommune.no</a>	Sylvi Stenersen Hovdenak Professor, dr Department of teacher education and school research University of Oslo Postbox 1099 Blindern 0317 OSLO <a href="mailto:s.s.hovdenak@ils.uio.no">s.s.hovdenak@ils.uio.no</a> Tlf: 22857877

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju