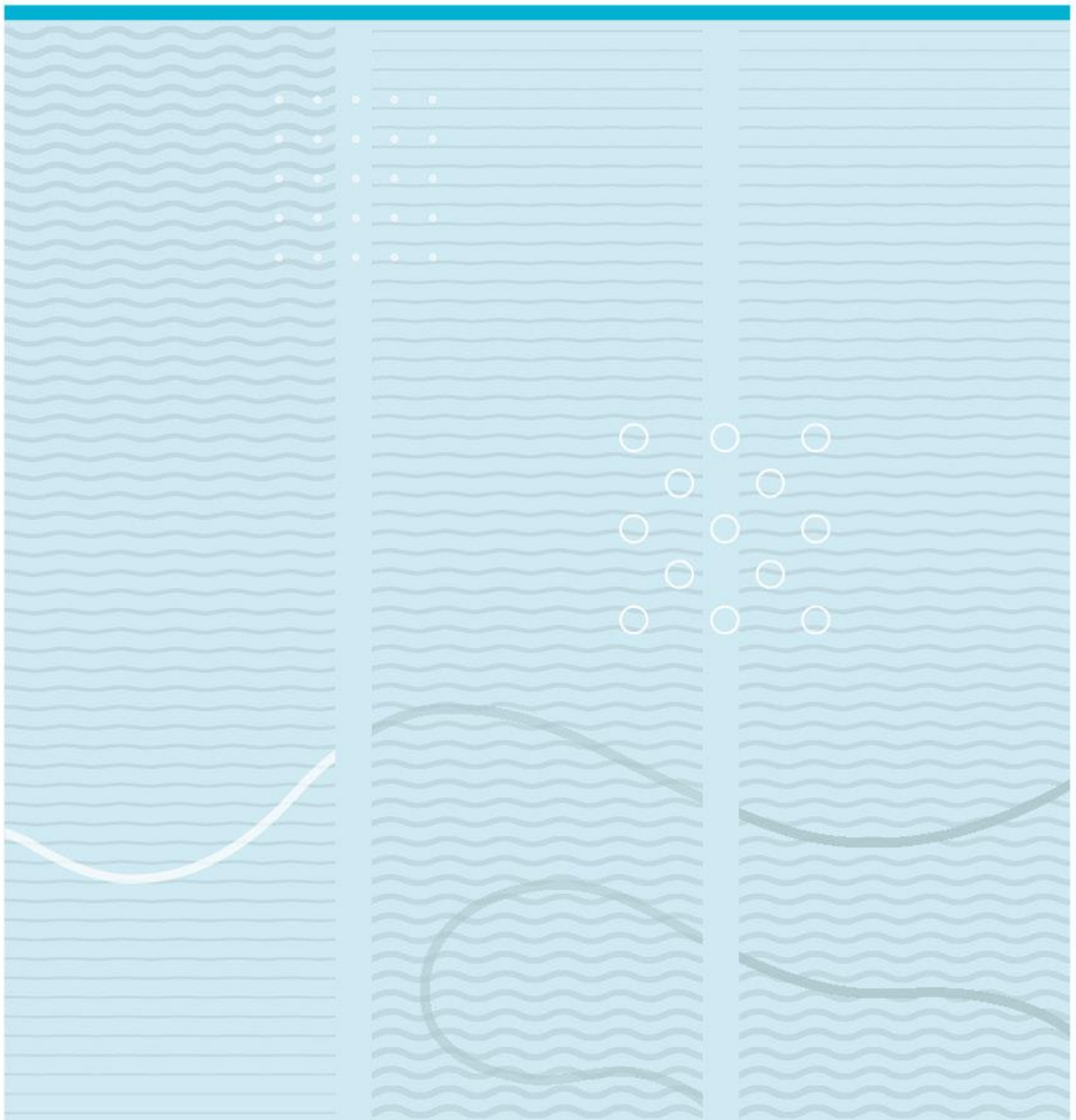


Anita Bekkesletten Hykkerud

# Rektors opplevde støtte fra skoleeier

Skoleeiers bidrag til rektors forståelse og utøvelse



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Anita Bekkesletten Hykkerud

Denne avhandlingen representerer 24 studiepoeng

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt i hvilken grad rektor opplever at skoleeier bidrar til forståelse og utøvelse av rollen som leder for læringen i skolen, gjennom styring og støtte. Jeg har gjennomført en kvalitativ kasusstudie i en kommune, ved å intervju fire rektorer, to rådgivere hos skoleeier og utviklingsveileder i fylket. Som teoretisk rammeverk har jeg anvendt internasjonal og norsk forskning på skoleledelse og relasjonen skoleeier-rektor. Sentrale teoretiske perspektiver er organisatorisk læring i profesjonsfelleskap og balansen mellom kontroll og støtte fra skoleeiernivået.

For det første viser det seg at kommunens skoleeierorganisering har betydning for skoleeiers styring og støtte til rektorene. Funnene i denne oppgaven antyder at en tre-nivå-kommune er bedre rustet til å håndtere skoleeiers ansvarsområde, enn en to-nivå-kommune, spesielt for å imøtekomme rektorenes behov for støtte og skolens behov for oppfølging.

For det andre kommer skoleeiers omfattende forventninger til rektorenes ledelse av skoleutviklingen fram i intervjuene. Gjennom strategier og mål gir skoleeier føringer som påvirker skolehverdagen, både for ansatte og elever. Oppgaven synliggjør skoleeiers betydning for utviklingsretning, og hvordan skolene har ulike forutsetninger til å imøtekomme utviklingstakten i skolen. For skoleeier er det nødvendig å tilpasse grad av støtte og styring rettet mot den enkelte. I motsatt fall vil det i kjølvannet av skoleeiers utviklingsiver framstå som en kritisk faktor at skolens prosesskapasitet står i fare for å sprenges.

For det tredje belyser min oppgave kompleksiteten rektorene skal levere på, og hvordan skoleeier bistår med verdifull støtte og kompetanse i form av veiledning, tilbud om videreutdanning og ulike samhandlingsarenaer. Rektorenes perspektiver på skoleeiers bruk av lærende gruppeprosesser viser interessante funn, ved at rektorene kan se ut til å ha ulik forståelse for denne arenaens potensiale for læring, motivasjon og engasjement. For det fjerde viser min oppgave skoleeiers avgjørende betydning for rektorenes tillit og trygghet, både mellom skoleeier og rektor, og rektorene imellom. Grad av psykologisk trygghet og tillit ser ut til å være en positivt avgjørende faktor for effekten av rektorenes kompetanseforsterkning.

## Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på en lang studietid i utdanningsledelse. Faglig påfyll gjennom forelesninger, faglitteratur, arbeid og skriving har gått om hverandre. Oppgavens tema er knyttet til læring og ledelse, noe som speiler hva som er mitt interessefelt i skolen.

Det er med stor stolthet jeg avslutter den lange og selvstendige skriveprosessen. Å skrive en masteroppgave har vært lærerikt, spennende og utfordrende. Det jeg har lært i prosessen og fra møtene med intervjuobjektene vil være verdifullt i mitt daglige arbe.

I arbeidet med oppgaven er det flere personer som har vært viktige for meg. Først vil jeg rette en stor takk til min kunnskapsrike veileder, Jan Merok Paulsen: Takk for tydelige og inspirerende tilbakemeldinger underveis, din innsikt og engasjement i fagfeltet har vært avgjørende for mitt arbeid med oppgaven.

Takk til mine informanter i kommunen jeg fikk gjøre undersøkelsen i. Uten deres erfaringer og informasjon hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver og kollegaer i Lørenskog kommune for fleksibilitet, nyttig sparring og gode råd når jeg har vært i min masterboble.

Den største takken vil jeg rette til min kjære mann og beste venn Dan Levi, for tålmodighet, støtte og uunnværlig hjelp i heimen. Takk for alt du er for meg! Til slutt takk til våre fire barn Hanna, Rebekka, Jakob og Julie, for de dere er og at dere har tatt hensyn og oppmuntret meg i arbeidet. Jeg er så stolt av dere!

Fjellhamar oktober 2018

Anita Bekkesletten Hykkerud

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Tema .....	7
1.2 Begrunnelse for valg av tema .....	7
1.3 Problemstilling og forskerspørsmål .....	8
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger .....	11
1.5 Oppgavens oppbygging .....	12
<b>2 Teori rammeverk .....</b>	<b>13</b>
2.1 Ledelse av læring .....	13
2.2 Styring .....	21
2.3 Kvalitetsutvikling .....	25
2.4 Forutsetninger for rektorenes læring .....	32
2.5 Oppsummering av teorikapittelet .....	37
<b>3 Metode .....</b>	<b>39</b>
3.1 Forskningsdesign .....	39
3.2 Metode .....	40
3.3 Utvalg og kvalitet .....	41
3.4 Gjennomføring av intervju og databehandling .....	42
3.5 Reliabilitet og validitet .....	45
3.6 Forskningsetikk .....	46
<b>4 Empiri/Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>47</b>
4.1 Organisering av skoleeierskap .....	47
4.2 Styringsfilosofi og styringspraksis .....	56
4.3 Lederstøtte i praksis .....	68
4.4 Spor av skoleeier i skolen .....	79
4.5 Oppsummering av funn .....	83
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>84</b>
5.1 Kommunal styring i praksis: Hybride modeller .....	84
5.2 Kontroll og tillit i styringslinjen .....	86

5.3	Lederstøtte og læringsklima i rektorgruppen .....	88
5.4	Spor av skoleeier i skolene .....	91
5.5	Prosesskapasitet som kritisk faktor .....	93
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>96</b>
	<b>Oversikt over figurer .....</b>	<b>100</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>101</b>

# 1 Innledning

I denne delen av oppgaven presenterer jeg bakgrunnen for oppgaven, tema og problemstilling. Videre redegjør jeg for begreper og avgrensinger. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

## 1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven er skoleeiers betydning for rektor som leder for læringen. Å være en læringsleder kan defineres som å håndtere og løse en rekke komplekse oppgaver, og treffe valg ut fra kontekst og forskningsbasert kunnskap (Roald, 2013). For å ta intelligente og velbegrunnede valg må det utøves profesjonell dømmekraft, basert på kunnskap om hvilken pedagogisk innsats som vil ha best effekt for å nå oppsatte mål. Å være leder viser til å ta ansvaret for å nå de fastsatte målene, ut fra rammene, gjennom å organisere, tilrettelegge, utnytte og forvalte.

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Som rektor er du både pedagogisk, administrativ og økonomiske ansvarlig i skolen. I opplæringsloven § 1.1 beskrives formålet med opplæringen i skolen. Her settes det ord på kjernen og begrunnelsen i skolen: elevenes læring og danning. Ut fra lover og forskrifter har rektor ansvar for å organisere og lede skolen etter formålet.

Skole engasjerer. Ikke bare har vi alle vært elever på skolen, men det er også en stor arbeidsplass, og ikke minst er mange knyttet til skolen ved å være forelder til elever. Tilhørigheten til skolen trigger en oppmerksomhet som gjør seg synlig i samfunnet. Oppmerksomheten gjør seg gjeldene i den dagsaktuelle debatten og man vil kunne tenke at skolen nyter godt av dette. Oppmerksomheten kan på den annen side gi utfordringer, fordi alle mener seg berettiget til å ha en mening om hvordan skolen skal forvaltes og styres.

Mer oppmerksomhet kan skyldes medienes økte oppmerksomhet og spalteplass på skolerelateter, konkurransekraft og leksedebatt. Videre kan den individ- og rettighetsorienterte samfunnsutviklingen være en mulig forklaring. For skolen har interessen vært knyttet til enkeltelevers rettigheter, som tidlig innsats, tilpasset

opplæring og opplæringslovens paragraf 9A om skolemiljø fått stor plass. Ikke minst har retten til spesialundervisning engasjert (Nordahl, et.al, 2018).

Skolemyndighetene har store forventinger rektor. Kompleksiteten i styringssignalene krever betydelig profesjonelt skjønn og at du kontinuerlig får utviklet din individuelle kompetanse og mestringskapasitet som leder. Dette utvikles best i velfungerende grupper sammen med lederkollegaer (Paulsen & Hjertø, 2017).

En avgjørende faktor for at praksis i klasserommet utvikles, er hvordan rektor sikrer og utvikler kvalitetsarbeidet på skolen. Kjernen er lærernes forskende innstilling til forbedret klasseromspraksis. Til tross for økt oppmerksomhet mot forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis i klasserommet og sterkt fokus på forskning på rektors ansvar og utøvelse, har det ikke vært tilsvarende interesse rettet mot kunnskapsbasert skoleeierskap (Paulsen & Hjertø, 2017). Denne oppgaven vil rette søkelyset mellom rektor og skoleeier.

Nettopp ledelse av læring har vært mitt interessefelt i skolen, både som lærer og skoleleder. De siste årene har jeg hatt mitt daglige virke på skoleeiernivå. Min oppmerksomhet og interesse har derfor dreid mot skoleeiers bidrag til læring, og da spesielt skoleeiers betydning for rektors forståelse og utøvelse av sin rolle som pedagogisk leder. Jeg har valgt dette temaet på min masteroppgave fordi jeg er grunnleggende opptatt av kjernen i skolen, elevenes læring.

I mitt arbeid har jeg sett hvor forskjellig skoleeieroppdraget løses, og dette fascinerer jeg av. Oppgaven har gitt meg mulighet til å gå dypere inn i skoleeiers bidrag for å legge til rette for skoleledere og læreres profesjonsutvikling, slik at skolene kan legge velbegrunnede strategier for å nå fastsatte mål (Langfeldt, 2012). Opplevs enkelte deler av innsatsen fra skoleeier som mer sentral og avgjørende enn andre, og er i tilfelle denne opplevelsen sammenfallende for flere? I hvilken grad opplevs de ulike innsatsene å trekke i samme retning (Fullan, 2014). Er det da mulig å finne noen svar på hvorfor det opplevs slik? Funnene i oppgaven vil beskrive rektorenes subjektive oppfattelse sett opp mot teori, empiri og forskning.

### **1.3 Problemstilling og forskerspørsmål**

I min studie vil jeg rette søkelyset på rektorenes opplevelse av styring og støtte fra skoleeier til å utøve sin praksis som pedagogisk leder i skolen. Oppgaven handler om



rektors ledelse av læring, og hvordan denne er påvirket av skoleeiers styring og støtte.

Min problemstilling er formulert slik:

**I hvilken grad opplever rektor at skoleeier bidrar til rektors forståelse og utøvelse av rollen som leder av læringen i grunnskolen, og da spesielt hvordan skoleeier håndterer dette i balansen mellom styring og støtte.**

For å undersøke dette valgte jeg forskningsspørsmål knyttet til følgende stikkord:

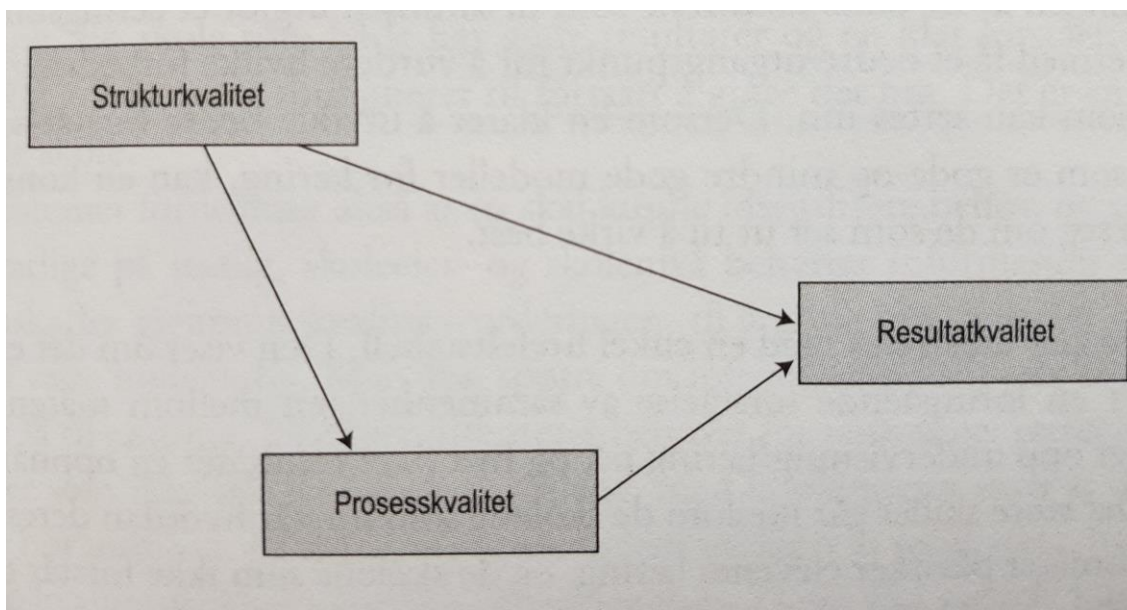
- **Opplevelse av skoleeiers styring**  
Styringsdialogen i det daglige og i møter: forventninger, innhold og utbytte
- **Opplevelse av støtte gjennom kompetanseutvikling, veiledning og bruk av profesjonsfellesskap**  
Kompetanseutvikling og metodikken lærende nettverks effekt på læringsarbeidet i skolen: planlegging, kartlegging, gjennomføring
- **Opplevelse av læringsmiljøet i skoleledergruppa**  
Tillit, trygghet, støtte sårbarhet

Det første jeg spør etter er den formelle forventningsstyringen. Dette innbefatter skoleeiers skriftlige forventninger, gitt i styringsdialogen. Forventningsbrevet, planer, resultatkrav og rapportstrukturer, vil være beskrivende. Gjennom dette antar jeg at deler av strukturkvaliteten avdekkes. Strukturkvaliteten omhandler de ytre forutsetningene til skolen, gitt gjennom lover og regler, men også områder som økonomi og kompetanse.

Det andre området er rettet mot støtten skoleeier benytter, det være seg veiledning, kompetanse eller bruk nettverk på alle nivå for å sikre læring, utvikling og endring av praksis. Nettverksmetodene som benyttes er blant annet presisert i direktørens forventningsbrev. Den benyttes både ovenfor skoleadministrasjonene, og for lærere på tvers, knyttet til kommunens satsingsområder. I dette vil prosesskvaliteten komme til syne. Prosesskvaliteten omhandler skoleeiers initiativer for å styre lærings- og kvalitetsutviklingen. Dette gjelder både den enkeltes kompetanse og den samlede gruppens trygghet og kompetanse.

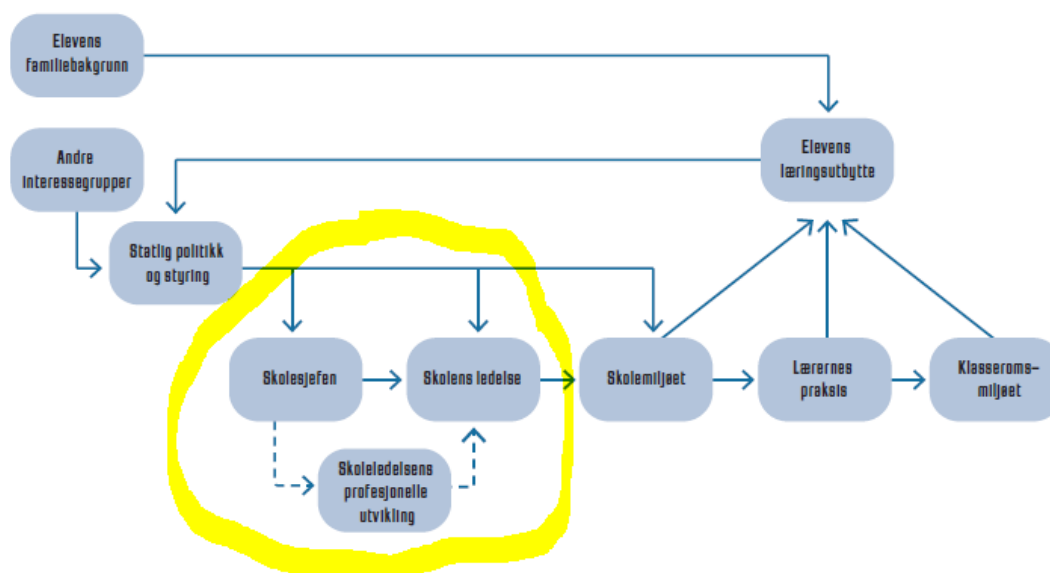
Det siste området er knyttet til en sentral forutsetning for læring og utvikling, nemlig den psykologiske tryggheten. Uten at dette er på plass, vil kvaliteten reduseres og utviklingen hindres. Herunder handler det om å bygge robuste og kvalitative skolekulturer og sterke gode relasjoner.

Som problemstillingen min tilsier har jeg hatt fokus på rektors opplevelse av skoleeiers styring og initiativer for å utvikle læringen i skolen. Jeg har lurt på hvordan og i hvilken grad skoleeier påvirker struktur- og prosesskvaliteten, slik at praksis og resultater i klasserommet endres. Og, ikke minst hvordan rektors opplevelse av dette er. En god modell som viser sammenhengen mellom de tre kvalitetene er modellen til Fevolden og Lillejord (Fevolden & Lillejord, 2005: 37). Modellen viser hvordan struktur- og prosesskvaliteten kan ses på forutsetninger for resultat kvaliteten. Resultat kvaliteten kan beskrives som det samlede læringsutbyttet ved skolen.



*Figur 1-1 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord, 2005:37)*

Kvalitetsutviklingen blir beskrevet nærmere i kapittel 2.3. Jeg synes det interessant å studere hvordan og i hvilken grad skoleeier utgjør en forskjell for sine rektorer. På hvilke arenaer foregår det? Hvem er deltakere når det skjer? Hvordan ledes prosessene? Hvordan oppleves tryggheten i gruppa? Hvilket utbytte har rektorene av dette? Mitt interessefelt kan synliggjøres gjennom den gule sirkelen på modellen under.



Figur 1-2 Mitt interessefelt i "Verdikjeden" (Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B., 2017:360)

Mitt søkelys rettes her mot rektors opplevelse i hvilken grad skoleeier utgjør av forskjell for de etterfølgende delene av verdikjeden.

## 1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger

Pedagogisk ledelse brukes om ledelse av læring. Dette er to er to sider av samme sak. Robinson sier at elevsentrert ledelse handler om relasjonsferdigheter (Robinson, 2015: 40). På samme måte som med klasseledelse, hvor samspill og håndtering av relasjonene spiller inn, skjer læringen for de ansatte; i relasjon med andre. Det er skrevet ulike definisjoner knyttet til klasseledelse som viser at ledelsen er styrt og ofte foregår i grupper (Midthassel, 2013). Definisjoner på klasseledelse kan være: Klasseledelse handler om å skape positivt læringsmiljø hvor elevene kan konsentrere seg og bli motivert for læring (Postholm, Midthassel & Nordahl, 2012). John Hattie sier: Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring. Alle definisjoner av klasseledelse har med seg tre perspektiv; det er målrettet, situasjonsbetinget og det forutsettes en leder. I skolen er rektor satt som ansvarlig for læringen (Midthassel, 2013). Læring er ikke noe som er begrenset av alder, men foregår gjennom hele livet. Når jeg skal se etter læring, handler dette i hovedsak **rektors læring og ledelse**, og hva rektor trenger for å utøve dette. Denne oppgaven har et **sosiokulturelt syn på læring og ledelse**, noe som innebærer at jeg har fokus på hvordan skoleeiers initiativer og relasjoner

oppleves av rektorene. Det gir et relasjonelt perspektiv som teorigrunnlag for studien. Det betyr at når jeg beskriver ledelse og læring, er ikke det tenkt til kun enkeltpersoners isolerte læring, men læring sett i en sosial relasjonell kontekst.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

I **kapittel 2** gjør jeg rede for aktuell teori knyttet til tema og problemstilling, her vil sentrale områder som læring, styring, kvalitetsutvikling i skolen og forutsetninger for læring løftes fram.

**Kapittel 3** presenterer metoden som er benyttet gjennom min forskning. Det innebærer forskningsdesign, metode, utvalg og kvalitet, gjennomføring, reliabilitet og validitet og til slutt etikk.

I **kapittel 4** legger jeg fram empiriske funn, ved utstrakt bruk av sitater, sett opp mot teori og forskning.

**Kapittel 5** inneholder drøfting av empiri sett opp mot teorien.

## 2 Teori rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og forskning knyttet til problemstillingen min «I hvilken grad opplever rektor at skoleeier bidrar til rektors forståelse og utøvelse av rollen som leder av læringen i grunnskolen, og da spesielt hvordan skoleeier håndterer dette i balansen mellom styring og støtte.» Teoriene jeg løfter fram er sentrale og valgt innenfor områder for pedagogisk ledelse, styring og kvalitetsutvikling. De tre er knyttet sammen og gjensidig avhengig av hverandre. Oppdelingen i kapittel blir derfor kun en strukturell ramme.

Jeg har valgt å starte med et skolens kjernevirksomhet: læring, og beskrevet perspektiv på læring, ledelse og læringsansvar. Dette kapitlet danner bakgrunnen for de neste kapitlene. Deretter ser jeg på fenomenet styring i utdanningssektoren, hvor jeg presenterer bruk av ansvarsstyrings-filosofien. I den siste delen gjør jeg rede for tre former for kvalitetsutvikling.

### 2.1 Ledelse av læring

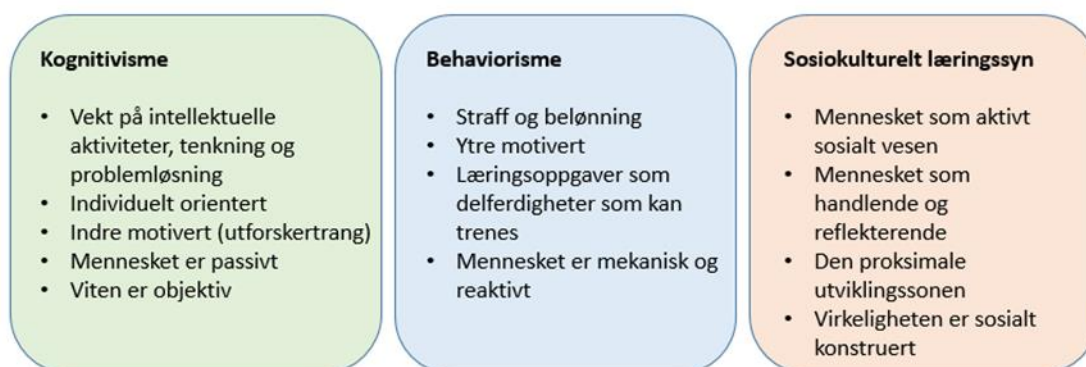
Læring er kjernevirksomheten i skolen. For skoleeier og rektor vil derfor ledelse av læringen stå helt sentralt. Endringstakten i samfunnet og stadig ny kunnskap påvirker skolens utviklingstempo og forutsetter at rektor selv er åpen for læring og ny praksis. Å lede lærernes læring og utvikling er i Robinson sin forskning ansett som den dimensjon som har størst effekt på elevenes læring (Robinson,2015). Med det som utgangspunkt vil jeg kort beskrive ulike læringssyn og tilnærminger til læring. Forfatterne av boka «Skoleeier som kvalitetsutvikler» (Jøsendal, Langfeldt & Roald, 2012:247) kom med to erkjennelser i sluttkapitlet: 1) Lærernes kollektive profesjonelle kapasitet på arbeidsplassen er avgjørende for å utvikle skoler med gode resultater. 2) Kommunen må balansere krav og støtte for å understøtte lærernes kollektive kapasitet i yrkesutøvelsen. Dette kapitlet vil derfor vise skoleeiers ansvar for læringen, både elever, lærere og rektorers læring.

## 2.1.1 Læringssyn og ledelse

I hovedsak skiller det mellom tre teoretiske retninger for læring: behavioristiske, kognitive og konstruktivistisk og til sist det sosiokulturelle (Bærum kommune, u.å). Under hver av teoriene er det igjen er mengde videreutviklinger, variasjoner og perspektiver.

Det behavioristiske synet preget begynnelsen av 1900-tallet og hadde et læringssyn der eleven skulle ta til seg av det læreren ga fra seg. Dette læringssynet har et noe forenklet og teknisk perspektiv, og det behavioristiske i synet er i all hovedsak et forlatt syn i dag.

Det kognitive og konstruktivistiske læringssynet preget andre del av 1900-tallet og hvor eleven selv er en aktiv deltager i læringsprosessen, og hvor læreren er en tilrettelegger og hjelper i prosessen (ibid). Sentralt i læringsprosessen er egne erfaringer, der de skjer gjennom «learning by doing». Den siste teoretiske retningen er det sosiokulturelle læringssynet. Læring skjer i en sosial sammenheng, der språket, fellesskapet og kulturen er avgjørende for individuell utvikling (Rosenlund & Skaarnæs, 2007). Læring er koblet til den situasjonen den er knyttet til. En forenklet oppstilling av dette kan vises slik:



*Figur 2-1 Læringssyn (Hertzenberg, september 2018)*

Læringssynet påvirker hvordan kvalitetsarbeidet gjøres på skolen og i kommunen. Læringen skjer i bestemte situasjoner og i relasjon med både ledere og kollegaer. «Personlige egenskaper er viktige, men egenskaper er ikke statiske. De utvikles i relasjonene man inngår i.» (Møller, 2009:15) I dette ligger at en leder tar seg selv i bruk og utvikler sine talenter i samspill med andre. I den grad skoleeier leder læring, er det ved å legge til rette for læringsprosesser for rektorene og skoleledere, og ved å initiere og følge opp kommunale satsinger rettet mot elever og ansatte (Lillejord, 2011).

Peter Senge var opptatt av å utvikle skolens kjerneoppgaver, og til forskjell fra tradisjonelle, autoritære og kontrollerende organisasjoner lanserte han begrepet lærende organisasjoner (Sivesind, Langfeldt & Skedsmo, 2008: 153). Han beskrev det som: Lærende organisasjoner er organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap(ibid). Mens Senge hadde fokus på toppledelsen, retter jeg blikket nærmere skolen, da det er sentralt å make å bygge organisatorisk læringskapasitet. En slik læringskapasitet bygges både på individ, gruppe og i større kollektiver (Paulsen, 2014).

Dette forutsetter et relasjonelt syn på læring, noe jeg legger til grunn for hvordan jeg ser på ledelse av læring i denne oppgaven. Det er en spenning mellom det individorienterte og kollektiv orienterte perspektivet på ledelse (Valle, 2006). Læring skjer ikke i et vakuum, men er koblet sammen med ulike forutsetninger. Slik jeg ser det, er det ingenting som sier at voksne lærer på en annen måte enn barn. Det er gjort mye forskning på læring hos barn. Denne antas å være overførbar til voksne. Forutsetninger for læring i gruppe, er av Utdanningsdirektoratet beskrevet som kjennetegn på god klasseledelse (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>) Kjennetegnene benyttes som rettesnorer i hvordan kvalitetsutvikling og læring skal skje i profesjonsfellesskapet. Profesjonelle læringsfellesskap blir gjerne betegnet som skoler som med en undersøkende kultur, setter elevenes læring i sentrum for å lete etter ny og egnet praksis for å forbedre skolen som læringsarena. Skoleledelse handler om å bygge kollektiv læringskapasitet og utvikle gode profesjonsfellesskap (Leithwood & Louis, 2012). Dette leder oss videre til skoleeiers ansvar for læring.

### 2.1.2 Skoleeiers ansvar for elever og læreres læring

Statlige myndigheter har som mål å styre skolene gjennom læreplanene. Skolen skal fortolke læreplanene, se det opp mot dagens praksis og skape forståelse for endring. Skoleeier er en sentral målbærer i læreplanarbeidet. Nye læreplaner har kun effekt om de for betydning for praksis og for elevenes læring. Det er derfor viktig at alle aktører i skolen bidrar for «At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem.» (Kunnskapsdepartementet, St

meld. 28, side 67) I dette gjelder det også å ha kompetanse og kapasitet til å ta til å ta i bruk endringene.

Gjennom dialog og samhandling har skoleeier intensjon om å skape klarere sammenheng mellom kvalitetsvurderingen og utviklingen av det daglige læringsarbeidet. Der det er bygget broer «mellom nivåene» og tvers mellom skolene kan det se ut til at det oppnås større engasjement, vilje til å prøve nytt og mer skoleutvikling (Colbjørnsen, 2011). Dette samarbeidet krever at skoleeier både har kunnskapsressurser og kompetanse. Om ikke, kan dette kun bli et samarbeid med intensjon om et relasjonelt erfaringsbasert samarbeid (ibid). Skoleeiers bevissthet om prosesser for forankring og eierskap til målene et er viktig moment for at målene skal kunne nås (Langfeldt 2012: 111). Med et ønske om å sikre bedre læringsutbytte, blir kommunens oppgave å sikre klare mål, samsvar mellom mål og midler og ha økt vekt på profesjonsutviklingen (ibid).

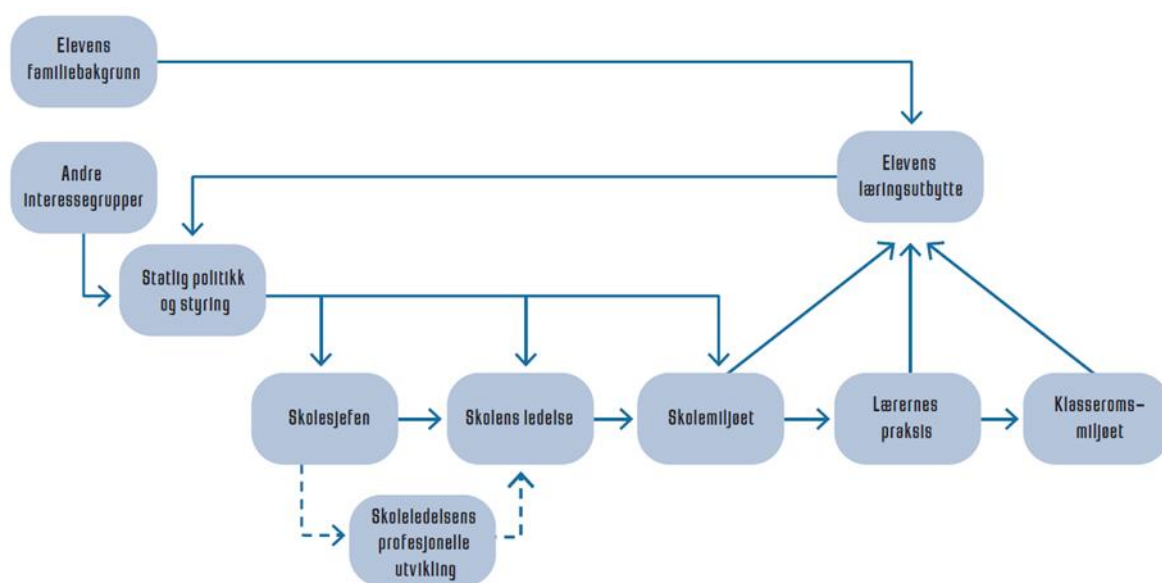
Den enkelte skole har som mål å oppnå gode resultat, og etterstrebe variasjon, tilpasninger og varierte arbeidsmåter. For å sikre lokal forankring, konkretisering og gjennomføring av de nasjonalt besluttede læreplanene forutsettes samarbeid mellom skoleeier, rektor og lærere. Denne lokale forankringen må skoleeier sikre ved å satse på ledelse, profesjonsutvikling for lærerne og ikke minst elevenes læring (Roald, 2013). Prosessene må skje på alle nivå; i den forskende klasseromspraksisen, i det fruktbare og kapasitetsbyggende kollegasamarbeidet og ved at rektor balanserer krav og støtte som «The lead Learner» (Fullan, 2014). For å trekke denne kunnskapsutviklingen med kraft og styrke som er påkrevd, er skoleeiers rolle og ansvar avgjørende (Roald, 2013).

I 2009 gjennomførte KS FOU-prosjektet «*Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte.*» (KS FOU sluttrapport, 2009). Rapporten ble oppsummert med en oppfordring til skoleeiere, administrativ ledelse, skoleledere og lærere om å samhandle og følge opp dem som de er satt til å lede slik at elevenes læringsresultater ble bedre, og fikk navnet «Kom nærmere». Til slutt ble det skissert seks behov: 1) Behov for en mer synlig skoleeier, 2) Behov for et endret kunnskapsgrunnlag i styringen av skolene, 3) Behov for politikere med ambisjoner, engasjement og innsikt, 4) Behov for administrativ kompetanse, kapasitet og evne til å transformere, 5) Behov for profesjonsutvikling og ansvarliggjøring av skoleledere og lærere, 6) Et kvalitetssystem basert på forventningsbasert ansvarsstyring.



Etter at rapporten kom, ble skoleeierprogrammet «Den gode skoleeier - Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskapning og resultater» fra KS spisset. Programmet bygget på tidligere forskning og allerede gjennomførte regionale skoleeierprogrammer. Det tok utgangspunkt i evalueringer og eksempler på at aktive og tydelige skoleeiere kan ha positiv innvirkning på elevenes faglige, sosiale og kulturelle utvikling. Rapporten framholdt at «å lykkes som skoleeier griper inn på mange områder i skjæringsfeltet mellom styring, ledelse og profesjonsutvikling, og kanskje det er riktig å si at graden av et vellykket skoleeierskap kan ses på som et speilbilde av elevenes læring?» (KS FOU sluttrapport, 2009:11).

Internasjonale studier viser at om skoleeier utvikler rammeverk for rektorenes profesjonelle utvikling, både som gruppe og kollegium, gir dette positive og sporbare effekter for den enkelte skole (Paulsen & Hjertø, 2017). Skoleeiers og rektors påvirkning på elevenes læring er funnet i et ti års forskningsprosjekt finansiert av «The Wallace Foundation», hvor rektorer og skolelederens lederegenskaper hadde effekt på elevenes prestasjoner (Leithwood & Louis, 2012). Deres forskning er tilpasset norsk og nordisk kontekst, og kan illustreres i en modell laget av Paulsen & Hjertø, (2017).



*Figur 2-2 Relasjonen mellom skoleeierskap, skoleledelse og elevenes læring (Paulsen & Hjertø, 2017:360)*

Det interessante med denne modellen er hvordan den trekker «verdikjeden» hele veien fra politisk styring og skoleeierskap til elevenes læringsutbytte. Studien legger til grunn

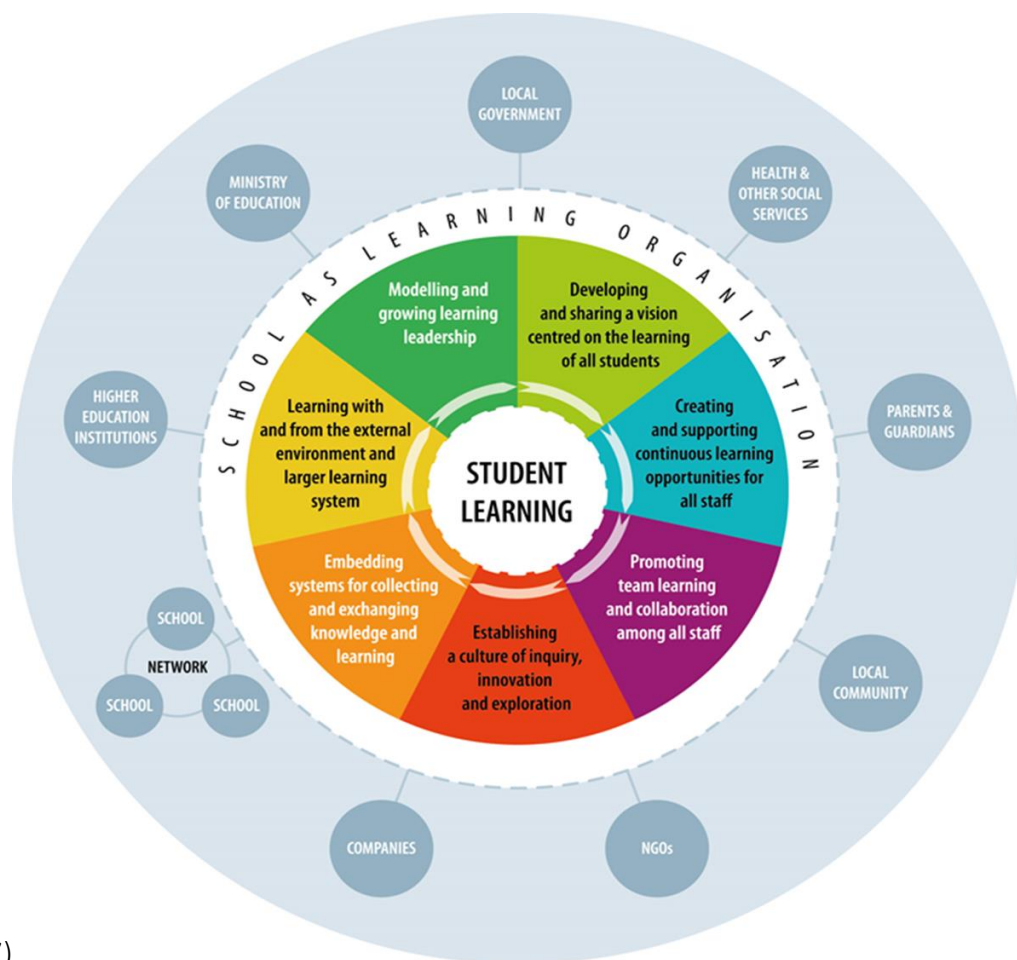
en antagelse av at dersom skoleeiere, skolesjefer og rektorer har en felles forståelse og kunnskapsbase om hvordan skoleutvikling fremmes, ved å benytte felles læringsarena og læringsprosesser i den lange «verdikjeden», gir dette effekt på elevenes læring (Paulsen & Hjertø, 2017).

### 2.1.3 Skoleeiers ansvar for rektors læring

Rektor skal ikke lenger kun være en tydelig og kraftfull leder, (Kunnskapsdepartementet, St. meld nr. 30 (2003- 2004)) men også kunne analysere og ha pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, St. meld 31. (2007-2008)) (Sivesind & Bachmann, 2011). Robinsons forskning beskriver hvordan skoleledelsen har behov for å benytte kunnskap, løse komplekse problemer, og bygge tillitsrelasjoner (Robinson 2015). Rektor er både selv en pedagogisk leder og en leder for andre pedagogiske ledere. Skoleeier har derfor et ansvar for at skolelederne besitter den nødvendige kompetansen, en kompetanse som kontinuerlig må vedlikeholdes og videreutvikles (Møller & Ottesen, 2012). Å legge til rette for denne kunnskapsutviklingen, handler om mer enn bare effektivitet og mål, men tar også opp i seg spørsmål omkring etikk, respekt og organisasjonsutvikling (Møller 2012: 184). Roald har i sin forskning beskrevet hvordan skoleeier kan stimulere til kvalitetsutvikling og organisasjonslæring (Roald, 2013). Han beskrev dette i en skjematisk framstilling med kjennetegn på kunnskapsutviklende møter, der dette var noe bevisst annet enn forvaltningsorienterte møter (Roald, 2013 :223). For skoleeier blir det viktig å sikre tid til at læringsaktiviteter, hvor fokus på å mestre ny kompetanse får tid. Her kan Robinson sin metode «åpen for læring-samtalen» kunne være nyttig for dialogen mellom skoleeier og rektor, for å stimulere til refleksjon og læring (2015).

OECD kom i 2016 med en rapport til lærere og skoleledere om skolen som lærende organisasjon (Hertzenberg, 2016). I rapporten ble det vist en modell som satte elevenes læring i sentrum, og som krevde 7 handlingsdimensjoner. Handlingsdimensjonene bekrefter en forskende, innovativ og samarbeidende form som nøkkel til elevenes læring. Den ene handlingsdimensjonen er rettet spesielt mot lederrollen og kan oversettes med: «Modellere og utvikle et lærende lederskap». Lederens rolle blir selv å modellere en lærende, støttende og distribuert ledelse. På denne måten vil lederen være med på å utvikle kultur, struktur og betingelser som bidrar til kollektiv læring og kunnskapsutveksling. Modellen viser også til skoler i nettverk som faktor.

Figur 1-1 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord,

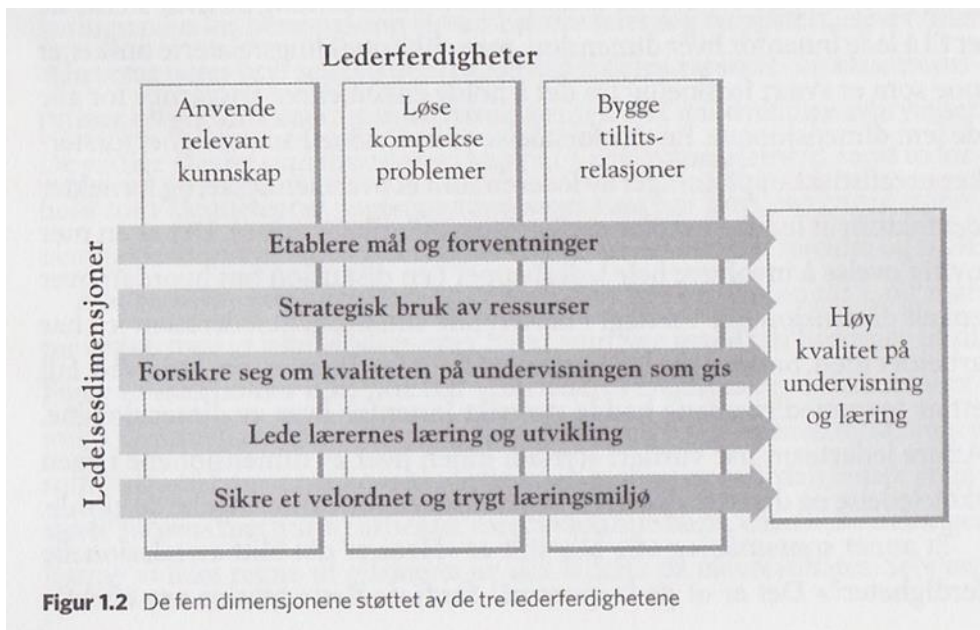


2005:37)

*Figur 2-3 Handlingsdimensjoner og prosessmål (Hertzenberg, 2016:27)*

For å skape et godt læringsklima blant kollegaer kan det se ut til at tre supplerende faktorer må ligge til grunn; åpenhet for nye ideer, toleranse for heterogenitet og tid til refleksjon (Paulsen, 2014). Dette er tett knyttet til psykologisk trygghet, som jeg vil se nærmere på i kapittel 2.4.

På hvilken måte og i hvor stor grad ledelsen påvirker elevresultater, viser forskere ulike funn. Langfeldt sier at forskning viser at god ledelse har meget stor indirekte betydning, i utforming av mål, rutiner og holdninger (Langfeldt, 2012: 110). Robinson sier at ledere har stor effekt på elevers sosiale og akademiske prestasjoner (Robinson, 2015: 28). Gjennom sin forskning har hun identifisert fem lederdimensjoner og fire lederferdigheter, som skal til for å lykkes i det hun kaller elevsentrert skoleledelse.



*Figur 2-4 De fem ledelsesdimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2015:26)*

Forskningen og litteraturen til Robinson beskriver *hva* og *hvordan* man praktisk kan gjøre dette som skoleleder. Hennes funn viser at ledelsesdimensjonen å lede lærernes læring og utvikling har størst effekt på elevenes prestasjoner. Hennes funn kan enkelt tenkes overført til å lede rektorenes læring og utvikling. Hvordan skoleeier ved å forsterke rektors ledelseskompetanse, kan bygge opp under effektiv skoleledelse, og dermed påvirke elevenes læringsutbytte er vist i figur 2.3 (Relasjonen mellom skoleeierskap, skoleledelse og elevenes læring) (Paulsen & Hjertø, 2017).

I dette ligger det blant annet et betydelig fokus på å skape gode muligheter for samarbeid om hvordan lærerne kan forbedre sin undervisning for at elevenes utbytte øker.

Studien legger til grunn en antagelse av at dersom skoleeiere, skolesjefer og rektorer har en felles forståelse og kunnskapsbase om hvordan skoleutvikling fremmes, ved å benytte felles læringsarena og læringsprosesser i den lange «verdikjeden», gir dette effekt på elevenes læring (Paulsen & Hjertø, 2017). Samtidig viser analyser at der skoleeierskapet er vurdert til å inneha svak kompetanse, kan det være en vesentlig kompensasjonseffekt å ha et velfungerende nettverk av rektorer. Dette kan vise betydningen av at skoleeier bidrar for å bygge et profesjonsfelleskap for rektorene, som igjen kan ha en effekt på utvikling av lærernes profesjonsfelleskap (ibid). En tilstrekkelig skoleeierstab med dertil mer kompetanse fører med seg en lav kognitiv distanse mellom skoleeier og rektor

(Paulsen & Hjertø, 2017). Noe som igjen har positiv effekt på rektorenes læring i et effektivt tolkingsfellesskap.

## 2.2 Styring

Skoleeiers styring kan forstås som skoleeiers mulige virkemidler for å trekke skolene i ønsket retning (Møller & Ottesen, 2011). Skoleeier kan gjøre dette gjennom juridisk styring, økonomisk styring, ideologisk styring og til slutt resultat styring (ibid). En leder vil i kraft av sin stilling kunne påvirke, gripe inn, belønne eller bruke tvangsmidler. Likefult må en skoleeier, på samme måte som en skoleleder, måtte legitimere sin makt. Som leder er det ikke tilstrekkelig med kun formelt mandat, det er også behov for å bli godkjent, få oppslutning og tiltro, for at handlingsrommet til å utøve ledelsen skal være tilstrekkelig og kraftfullt.

Skoleeiers organisering og styringsdialog har de siste årene blitt påvirket av ulike tankegods og filosofier. Kunnskapsløftet vektlegger en styringsform der mål og resultatstyring står sentralt, hvor myndiggjøring av profesjon, ansvarliggjøring, og kunnskapsbasert yrkesutøvelse er sentrale (ibid). Jeg har valgt å se nærmere på ansvarsstyrings-filosofien som styringsform, og deretter vil jeg gi en enkel redegjørelse av organisering av skoleeierskapet.

### 2.2.1 Ansvarsstyring

Ansvarsstyring har vært en internasjonal styringslogikk og styringstrend som alle nivå, helt fra nasjonale myndigheter, kommunale skolesjefer, via rektor og helt ned til den enkelte lærer, har vært påvirket av (Moos, Nihlfors, & Paulsen, 2017). Kjernen i ansvarsstyrings-filosofien er at skolens resultater reflekterer kvaliteten på undervisningen i skolen. Tanken er at dersom skolen får kjennskap til egne resultater sammenlignet med andre, vil dette kunne brukes som motivasjon og grunnlag for analyse og videre som utgangspunkt for å utarbeide strategier og tiltak. Ansvarsstyring forutsetter at kommunene og skolene gis større frihet og økt ansvar, både når det gjelder økonomi, organisering og valg av utviklingsstrategier (Roald, 2013, s 12). Parallelt legges det opp til kontroll, både gjennom tilsyn, system for kartlegging og analyser (Jøsendal et al., 2012).

I Norge kom det klare forventinger til skoleeier om å utvikle kvalitetssystemer, ved innføringen av kvalitetsvurderingssystemet, men det var imidlertid uklart hva kravene og forventningene innebar. Det viste seg at det ble store variasjoner mellom kommuner, på hvordan skoleeier fulgte opp skolene, og hva slags krav som ble stilt (Colbjørnsen, 2011). Kvalitetsvurderingssystemet har gjort skolen mer gjennomiktig på høyere nivå, der skoler og skoleeier bruker resultater som grunnlag for skoleutviklingsarbeidet, men det har vist seg vanskelig å bruke på skolenivå, spesielt for lærerne.

Det er verdt å merke seg at ansvarsstyring, slik den har vært praktisert og forstått i andre land, ikke har slått ut ikke på samme måte i Norge. Ledelsesformen ansvarsstyring vil i ytterste konsekvens bruke elevresultatene som gjenstand for belønning og straff, gjennom for eksempel ressursfordelinger og lønn. Oslo kommune er den skoleeieren som har lengst erfaring med denne ledelsesformen, som kan oppfattes som «hard». Denne harde praksisen har likevel hatt svært liten utstrekning i resten av Norge. Skoleeiere har derimot delegert ansvar og myndighet, og samtidig brukt forventningsstyring, motivering, ansvarliggjøring og vurderingsstyring basert på gjensidige dialoger (Colbjørnsen, 2011). Dette har skjedd ved at skoleeier har inngått myke kontrakter bygd på kommunikasjon, støtte og veiledning (ibid). På denne måten har ansvarsstyring-filosofien blitt en ledelsesform i Norge hvor rektor både styres og hjelpes til å utvikle skolen i en felles pedagogisk retning.

Selv om ansvarlighetspolitikken har skapt nye forventninger, har den ikke i seg selv kapasitet til å møte dem (Robinson, 2015). Kvalitetsutvalget presenterte i 2016 tre former for kvalitet i sin innstilling: resultat-, prosess- og strukturkvalitet (NOU 2003:16, side 248). Utvalget foreslo at skoleeiere burde ta ansvar for å utvikle alle de tre delene av kvalitetsvurderingen, slik at dette kunne skape grunnlag for utvikling av skolen som lærende organisasjoner (Ibid: del 4).

Det å skulle analysere egen skoles resultater er krevende, og det forutsetter velfungerende ansvarliggjorte skoler. «Hvis gode data brukes i svake strategier, avler det dårlig praksis» (Fullan 2014: 53). Målet er jo å skape et solid system som makter å bruke informasjon, og evaluering til kontinuerlig forbedring. Det er ikke nødvendigvis et likhetstegn mellom det å få tilgang til egne skolerresultater og bli ansvarliggjort for disse, og det å kunne benytte disse strategisk i kvalitetsutviklingen. Forskere har påpekt at det faktisk kan virke mot sin hensikt for skolene å måtte stå til ansvar for resultater de selv

ikke har etterspurt, og som kan være kompliserte å analysere og bruke strategisk (Møller & Ottesen, 2011). Det er først når tilgang til egne resultater mobiliserer handling på skolen, blant ledere og lærer, at en kan si hvorvidt det har effekt. Om formålet med å ansvarsstyringen virkelig skal ha effekt, må resultatene brukes som grunnlag sammen med empiri og forskning, for å finne tiltak for utvikling og læring (ibid). For skolenorge har det å jobbe systematisk med resultater i en ansvarsstyrings-tenkning vært en læringsprosess som har krevd tid. Holdninger og arbeidsmåter endres ikke gjennom intensjoner og meninger, men gjennom praksis og felles kunnskapsbygging (Jøsendal et al. 2012). Å se på arbeidet med resultatene som et felles kollegialt ansvar, hvor målet er å skape bedre undervisning og læring, krever tid (Robinson, 2015). En slik kvalitetsutvikling fordrer profesjonelle samarbeidsarenaer på og mellom skoler, hvor elevenes læring sette i sentrum (Fullan, 2017).

### 2.2.2 Organisering av skoleeierskapet

I kommunen er kommunestyret den egentlige skoleeier. Skoleeier, ved kommunestyret, har ansvaret for opplæringen i grunnskolen. Opplæringsloven § 13-10, presiserer at skoleeier har ansvar for kvalitet, kvalitetsvurderingen og oppfølging av skolene. Skoleeiers ansvar til å lede og støtte er tolket og presisert gjennom blant annet statlige satsinger, NOU- er og Fylkesmannens saksbehandlingspraksis. I den enkelte kommune delegerer kommunestyret myndighet til administrasjonen. På den måten ligger alltid skoleeieransvaret hos politikerne. Administrasjonen sin oppgave er å tilrettelegge styringsinformasjon og dialog mellom skolene og politikerne, slik at politikerne kan bli i stand til å fatte gode beslutninger. Videre er det administrasjonens ansvar at de politiske vedtakene blir iverksatt, gjennom å følge opp, støtte og kontrollere den enkelte skole og skoleleder (Roald et al, 2017).

Økt fokus på skoleeiers ansvar har falt sammen med ansvarsstyrings-logikken, som forutsetter lokal frihet og økt ansvar (Jøsendal et al., 2012). Delegeringen som er gitt fordrer både handlingsrom og oppfølging. God dialog mellom skoleeier og skoleleder omkring strukturer og prosesser er avgjørende for kvalitetsutviklingen. I Norge har det vært tradisjon for tett dialog mellom skoleeier og skolene omkring skolenes utvikling, og det har blitt benyttet tre idealtypiske kunnskapsregimer i beskrivelsen av relasjonen: kollegium, hierarki og nettverk. Poenget er at de tre kunnskapsregimene kun får sin fulle

effekt om de gjensidig kan utfylle og berike hverandre. Denne balansen vil kunne motvirke skjevheter og opprettholde både det uformelle profesjonsfelleskapet, styring og retning, og regulerte kvalitets og kollegasamarbeid (Møller & Presthus, 2006). I Norge er skoleeierskap organisert som både to- og trenivåkommuner, formannskapsmodeller og parlamentariske styringsformer (Roald, 2013: 82).

Erfaringer fra Ontario i 2010 viste til en trenivåløsning, der regjering, skoledistrikt og skole arbeidet sammen gjennom felles tilnærminger og strategier. I dette samarbeidet ble de sterke relasjonelle bindingene og positive koblinger understreket. Det innebar både involvering av alle nivåer, og det de kalte en atmosfære av positivt (Fullan, 2014). Mange kommuner i Norge har forsøkt tonivåorganisering, med en redusert kommunal støttefunksjon, der rektor fungerer som virksomhetsleder med utvidet ansvar både faglig og økonomisk. I denne perioden, der skoleeiernivået var redusert, kan det se ut som at teorien om løst koblede systemer kom til sin anvendelse (Aas & Paulsen, 2017). Lærernes profesjonalitet, forankret i metodefrihet og fagkunnskap, gjorde at nasjonale og kommunale initiativ ikke fikk fullverdig effekt (Lillejord, 2011: 290). Utdanningsdirektoratet har beskrevet at tonivå-kommuner i større grad enn trenivå-kommuner opplever uklare rolle- og ansvarsforhold på skoleområdet (Utdanningsdirektoratet, 2011:1, s 1). Endringen fra trenivå-kommune til tonivå-kommune kan imidlertid se ut til å være i mindretall på skolefeltet, enn i andre kommunale felt (Paulsen, 2012). Forskning bekrefter at mange steder der det har vært forsøkt en slik organisatorisk utflating, har det skjedd en reversering (ibid). Erfaringer fra Norge viser at kommuner med en viss størrelse har en kommunal skoleadministrasjon, som en skolesjef. Dette er funn fra bekreftet i både nordisk forskning og norsk statistikk fra NIBR (By- og regionforskningsinstituttet NIBR) (Paulsen & Hjertø, 2017). To-nivå organisering på skolesektoren i større kommuner er altså i realiteten lite brukt. Det understreker at et tydelig og kraftfullt skoleeierskap er avgjørende for lærende organisasjoner som kjennetegnes av kollektive kapasitetsbyggende prosesser (Fullan, 2014).

Økt handlingsrom for skolene gir like fullt større resultatansvar. Å styrke lokal beslutningstaking kan virke lurt, men i praksis er det lokale ofte svakt rigget med tanke på kapasitet og kompetanse (ibid). Fullan sier at desentralisering og lokale beslutningstagere fremmer ikke forbedring, men at det er viktigere å styrke den kollektive



kapasiteten og ikke minst engasjementet (Fullan, 2014). «Uavhengig av administrativ organisering må det administrative nivået ha kapasitet og kompetanse til å kunne utøve en profesjonell jobb både overfor det politiske nivået og det faglige skolenivået. I samarbeidet med og oppfølgingen av skolene er det viktig å kunne analysere og vurdere viktige sider ved skolenes organisatoriske kapasitet, og deres arbeid og resultater sett i lys av nasjonale og lokale mål.» (KS FOU sluttrapport, 2009:10).

## **2.3 Kvalitetsutvikling**

Kvalitetsarbeid i skolen må ses på som en kontinuerlig læringsprosess, der man aldri kommer i mål. Utdanningsdirektoratet sier at «Kvalitet i opplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de politisk fastsatte sektormålene og de lokale målene for opplæringen nås.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Roald er opptatt av at kvalitetsutvikling ikke er noe man er for eller imot, men en konstruktiv drøfting av erfaringer og teori. På den måten vil konstruktive læringsprosesser i kvalitetsarbeidet finne sted, på både skoleeier- og skolenivå (Roald, 2013).

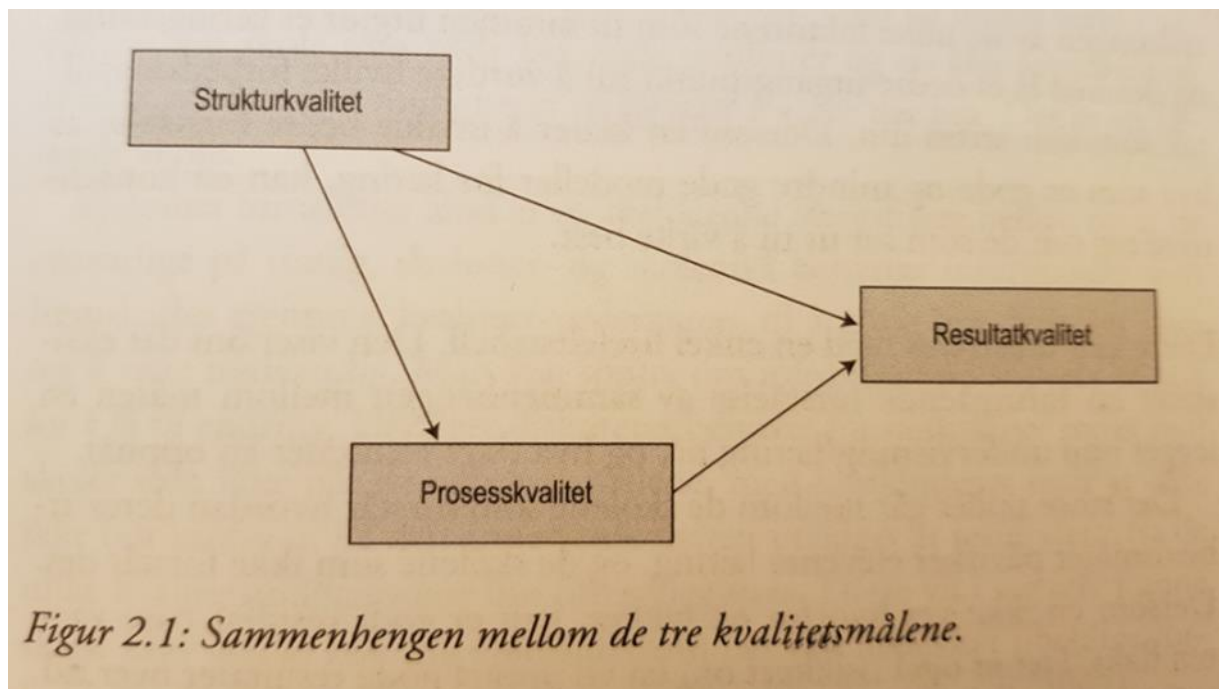
Som nevnt tidligere, presenterte kvalitetsutvalget tre former for kvalitet i sin innstilling: resultat-, prosess- og strukturkvalitet (NOU 2003:16). Med utgangspunkt i at skoleeier har ansvaret for kvalitetsvurderingen vil jeg beskrive nærmere disse tre områdene: struktur-, prosess og resultat-kvalitet. Denne modellen er hentet på Utdanningsdirektoratet sin nettside, og er en skjematisk forklaring på forskjellen og sammenhengen mellom de tre formene.

KVALITETSOMRÅDER		KUNNSKAPSGRUNNLAG
STRUKTUR	<p>Strukturkvaliteten beskriver de ytre forutsetningene i form av organiseringen av virksomheten og de ressursene som er til rådighet<sup>9</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Økonomi</li> <li>-Areal</li> <li>-Kompetanse</li> <li>-Regelverk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GSI/KOSTRA</li> <li>- Lokale kartlegginger</li> <li>- Tilsynsrapporter</li> <li>- Utdanningsspeilet</li> </ul>
PROSESS	<p>Prosesskvaliteten handler om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen<sup>10</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp</li> <li>- Positive relasjoner mellom elev/lærling og lærer/ instruktør</li> <li>- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene</li> <li>- Godt samarbeid mellom skole og hjem</li> <li>- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen / lærebedriften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevundersøkelsen</li> <li>- Lærlingeundersøkelsen</li> <li>- Internasjonale undersøkelser</li> <li>- Utdanningsspeilet</li> <li>- Forskning</li> <li>- Egenvurdering (skolebasert vurdering, tilstandsrapport)</li> <li>- Observasjoner</li> <li>- Tilsynsrapporter</li> </ul>
RESULTAT	<p>Resultatkvaliteten beskriver det helhetlige læringsutbyttet for eleven eller lærlingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasjonale prøver</li> <li>- Standpunkt</li> <li>- Eksamen</li> <li>- Fagprøver</li> <li>- Internasjonale undersøkelser</li> </ul>

Figur 2-5 Sammenheng mellom kvalitetsområder og kunnskapsgrunnlag, (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Resultatkvaliteten er ønsket mål for den pedagogiske virksomheten, læring og trivsel og eleven. Dette kan sies å være som det overordnede målet. De to andre områdene er forutsetninger for resultatkvaliteten. På enkelte områder vil de ulike kvalitetene gå over i hverandre og gjensidig påvirke hverandre. Modellen under viser en modell av hvordan kvalitetene henger sammen og bygger opp om resultatet.

Figur 1-1 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord, 2005:37)



Figur 2-6 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord, 2005:37)

Videre vil jeg beskrive nærmere de tre formene for kvalitetsvurdering, med hovedfokus på prosesskvaliteten, da den ligger nærmest min problemstilling.

### 2.3.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet dreier seg om skolens ytre forutsetninger som er lagt gjennom nasjonalt vedtatte lover, forskrifter og læreplanverk. Skoleeier skal innenfor rammene forvalte og utforme mål. For kommunen innebærer skoleeieransvaret blant annet organisering, ressursfordeling, satsingsområder, lokaler og utstyr og kompetanse. Den enkelte skoles strukturkvalitet dannes innenfor de rammer de derfor er gitt å forvalte (Fevolden & Lillejord, 2005). Regelverket er tydelig på det lokale ansvaret, dette understreker at det er nødvendig med både et pedagogisk og juridisk skjønn for skolen i den faglige og pedagogiske tilretteleggingen (Sivesind & Bachmann, 2011: 55).

Ansvaret for pedagogisk ledelse innebærer både den faglige og organisatoriske tilretteleggelsen av skolen og opplæringen. Det juridiske perspektivet på skoleledelsen kan se ut til å øke i takt med kunnskapsnivået i befolkningen. Ved økt kunnskap øker

rettighetsbevisstheten og den individualiserte behandlingen av enkelte juridiske spørsmål hvor rektor må evne og bruke skjønn (Lillejord, 2011: 297). De senere årenes forskning på skoleledelse og skoleutvikling har gitt føringer for lokale utviklingsprosesser. Skoleeier setter mål og strategier som skolene skal prioritere tid til i sin utviklingstid. Det kompliserte er, at denne føringen har kommet, uten at rammen til utviklingstiden har vært blitt utvidet. Dette er et dilemma rektor må håndtere.

I *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* skiftet nasjonale myndigheter strategi for kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21 (2016-2017, kapittel 8). Kommunen skulle gis større ansvar og handlingsrom for den lokale kvalitetsutviklingen.

Effektstudier fra Canada og USA viser at det brede samspillet mellom lokal politikk og administrasjon på den ene siden, og rektorenes kollektive utvikling i rektorkollegiet på den andre siden, er avgjørende for den enkeltes utvikling av kompetanse, mestringstro og personlig vekst (Paulsen & Hjertø, 2017). Skoleeiers strategi og retning er avgjørende for skolens kompetanseutvikling. Individuell kompetanseheving til skoleledere og lærere er gitt gjennom rektorskolen og den statlige satsingen Kompetanse for Kvalitet. Skoleeier og skoler definerer behov og lager planer for kompetanseutvikling. Fullan sier at det er først når den individuelle kompetansebyggingen inngår som en del av en mer helhetlig og målrettet utviklingsstrategi, at får det full effekt (Fullan, 2014).

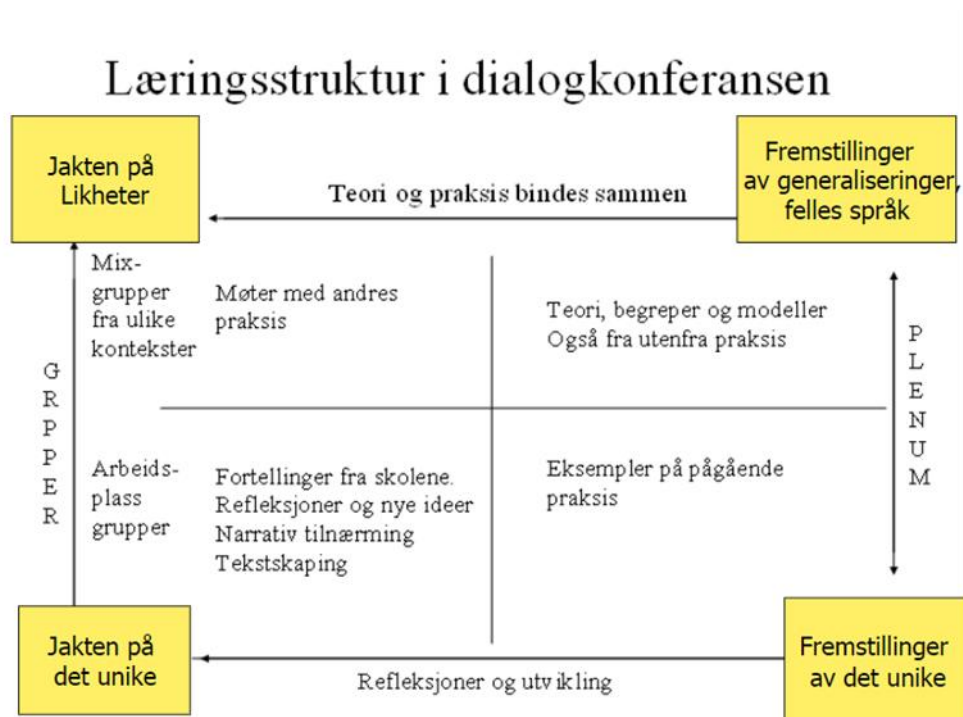
### 2.3.2 Prosesskvalitet

Skolens administrative og pedagogiske praksiser flyter over i hverandre og forutsetter hverandre. «Skoleleder skal lede personalet og skolens administrative og pedagogiske arbeid på en slik måte at administrative og pedagogiske avgjørelser gjensidig styrker hverandre og bidrar til profesjonell praksis» (Lillejord, 2011: 285). Prosesskvalitet omhandler skolens indre aktiviteter, selve kjernen i arbeidet med opplæringen. Dette dreier seg om f. eks relasjoner, arbeidsmåter og organiseringsformer. I arbeidet med prosesskvaliteten må skoleledere kjenne sitt handlingsrom, og ha kompetanse til å tolke, forstå og omsette muligheter for utvikling. Uten tilstrekkelig kompetanse på dette, vil en kunne klamre seg til en byråkratisk tenkemåte, der prosessene reduseres til standarder, tall og kolonner (Lillejord, 2011: 298). En kunnskapsinformert ledelsespraksis derimot fordrer i tillegg evne og vilje til å anvende kunnskap, løse problemer og bygge

tillitsrelasjoner. (Møller & Ottesen., 2012: 171). For skoleeier blir det å forsterke rektors kompetanse i ledelse en strategisk oppgave (Paulsen & Hjertø, 2017). For at kvalitetsvurderingen skal nå det indre livet av skolen må skolen og i kommunenivået trekke de tilsatte med i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av de ulike kvalitetsvurderingene (Roald, 2013:150). I rapporten «Kom nærmere» sies det at å lykkes som skoleeier handler om å bygge kunnskap og utviklingskapasitet (Jøsendal, et al. 2012:32).

Peter Senge sin forskning på læring i organisasjoner legger vekt på kreativ spenning, med fokus på forventingene til kontinuerlig utvikling individuelt og kollektivt (Sivesind et al, 2008). Dette handler både om den forskende holdningen til læring og forsterket kompetanse, kombinert med at ansatte kan si ifra om kritikkverdige forhold (Paulsen, 2014). Læring og kvalitetsutvikling på skolen skjer gjerne i grupper og team, der psykologisk trygghet er et avgjørende kriterium. I læringsprosessen vil organisasjonens evne til å ta til seg ekstern informasjon og kunnskap fra omgivelsene være vesentlig for utbytte og effekt. Hvordan uenighet og skjevheter i teamet blir taklet er utslagsgivende da «læringskapasiteten utvikles i et samspill mellom å lære av egne og andres kunnskap og erfaringer» (Paulsen, 2014:162).

Dette var det som tidligere kunne benevnes som en lærende organisasjon, der ny kunnskap slipes mot egen praksis og hvor refleksjonene i gruppa utvikler læring. Det sentrale er at det foregår en veksling mellom faglig påfyll, erfaringsutveksling, og eget arbeid mellom samlingene. På denne måten gis det mulighet for å gjøre justeringer på retningen underveis og vurdere behov for kompetanse. Internasjonale studier bekrefter den positive effekten slike rammeverk for utvikling i profesjonelle fellesskap har for den enkelte skole (Paulsen & Høyer, 2017). Å bygge den profesjonelle kapasiteten ble vektlagt som en av Standardene for utdanningsledere i USA ( Murphy, Louis & Smylie, 2015) Nettopp læring i samspillet med andre er tydelig illustrert i modellen til Lund «dialogkonferansen» (Lund, 2012). Modellen viser hvordan kombinasjonen med faglig påfyll, lytte til andres praksisfortellinger, erfaringsdeling og utvikling av ny kunnskap, og til slutt refleksjoner om og veien videre for egen arbeidsplass. Modellen er gjerne brukt inn i det som kalles lærende nettverk.



Figur 2-7 Læringsstruktur i dialogkonferanser (Lund, 2012)

Modellen bygger først og fremst på et sosiokulturelt læringsyn, men har også med seg elementer av det kognitivistiske læringsynet. Modellen tar opp i seg det uforutsigbare med skoleledelse, der kompleksiteten i påvirkninger kan gi utallige utslag som krever en reflektert og kompetent ledelse. Å få teori og innspill fra eksterne, det være seg forskere, samarbeidspartnere eller kollegaer, kan positivt bidra til kognitiv distanse, slik at organisasjonen kan assimilere ny kunnskap (Paulsen, 2014). For skoleeier vil modellen kunne sørge for en rutine og struktur som bidrar til absorpsjonskapasiteten økes og blir til en kollektiv kommunal egenskap. Modellen viser implisitt at gruppen, og læring i gruppe, er motoren for utvikling av organisatoriske læringsystemer.

I OECD rapporten om lærere og ledere i skoler som lærende organisasjoner er det nødvendig for å håndtere komplekse og raske endringer (Hertzenberg, 2016). Det er avgjørende at læring skjer på alle nivå, med en utforskende holdning til egen praksis med ønske om endring og innovasjon. Rapporten sier videre at det er en sammenheng mellom lærende organisasjoner og bedre læringsresultater. Igjen legges det vekt på engasjement, deltagelse og bedre selvtillit.

Fordi kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden har sikre svar, forutsettes en god skoleledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner. I kapittelet Profesjonsfelleskap og skoleutvikling i Overordnet del, står det «Lærere og ledere utvikler

*faglig, pedagogisk, didaktisk og fag-didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering.»* (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del: 18).

For skoleeier gjelder det å legge til rette for kompetanseforsterkning og kapasitetsbygging i skoleledergruppa (Paulsen & Hjertø, 2017). I følge Fullan er det åtte karakteristikker på et vellykket skoledistrikt: Fokus, data, lederskap, ressurser, reduserte distraksjoner, lokalsamfunn, kommunikasjon og lagånd (Fullan, 2014). Når alle skolene drar i samme retning, sier Fullan, at vi har et skolesystem som virker. Det betyr ikke nødvendigvis å være enige om alt, men det handler om engasjementet og lojaliteten (ibid).

### 2.3.3 Resultatkvalitet

Resultatkvalitet beskriver målet en ønsker å oppnå gjennom det pedagogiske arbeidet, nemlig bredden av elevenes faktiske læringsutbytte (Fevolden & Lillejord, 2005). En grunntanke er at ledelsen har påvirkning på metode og kvalitet i klasserommet. Med utgangspunkt i kjennskapen til læringsmiljø og læringsresultater er intensjonen til kvalitetsarbeidet i skolen å vurdere hvordan opplæringen for elevene kan bli bedre. De nasjonale vurderingsverktøyene har som mål å gi informasjon om undervisning og læring. Det mest effektive og produktive kvalitetsarbeidet skjer i møtet mellom kvantitativ og kvalitativ vurderingsinformasjon (Roald 2012: 153).

Oslo som skoleeier har blitt løftet fram som eksempel på et læringsorientert skoleeierskap. Kommunens lederskap har vært oppsummert slik: Tydelige politiske mål, resultatansvar på alle nivå, få sentrale hovedområder og tydelig lederansvar, forventninger og forpliktelser For å iverksette dette har det blitt bevisstheten om kvalitet litt løftet og det har vært satset på kvalifisering og oppfølging av lærere. (Søgnen 2012). Det kan framstå som et dilemma at kvalitetsarbeid kan føre til økt konkurranse og mindre samarbeid (Roald, 2013, side 151). Fullan beskriver imidlertid samarbeidsbasert konkurranse som et kraftfullt konsept sammensatt av samarbeid, hvor det i konkurransen gjelder å være åpen, ikke bare resultatene men også praksis og prosess (Fullan, 2014: 63). «Svake prestasjoner og resultater må ikke lede til individuell ansvars plassering eller

marginalisering av den enkelte, snarere som en læringsmulighet for kollegiet av rektorer» (Paulsen & Hjertø, 2016:14).

Kvalitetsutvikling og resultat kan ikke beskrives uten å beskrive betydningen av å sette mål og forventninger. Når ledere skal sette mål er det avgjørende at de er forankret og lederne er kjent med hvilket arbeid det krever for å innfri de (Robinson, 2015) Spesifikke mål øker prestasjonen kun når en evner å engasjere og gi tro på at en har kapasitet til å oppnå det. Det må derfor alltid være en dialog omkring målsettingsarbeidet slik at den daglige driften kan opprettholdes og skolens alminnelige avbrytelser og kriser kan takles. Robinson beskriver forventningsstyring og forventningsledelse med at dersom målene skal virke, er det tre nødvendige betingelser: forpliktende mål, kapasitet til å nå målene og til slutt spesifikke og utvetydige mål (ibid). Internasjonal forskning viser at å gi høye, tydelige og oppnåelige forventninger stimulerer læringen. Fra nasjonalt hold er det krav om læringsresultater, og fra kommunalt hold er det krav til styring, organisasjonsbygging, innsatser og strategier. Disse forventningene kan se ut til å stimulere læring i skolen, og dermed også læring i rektorgruppene (Paulsen & Hjertø, 2017).

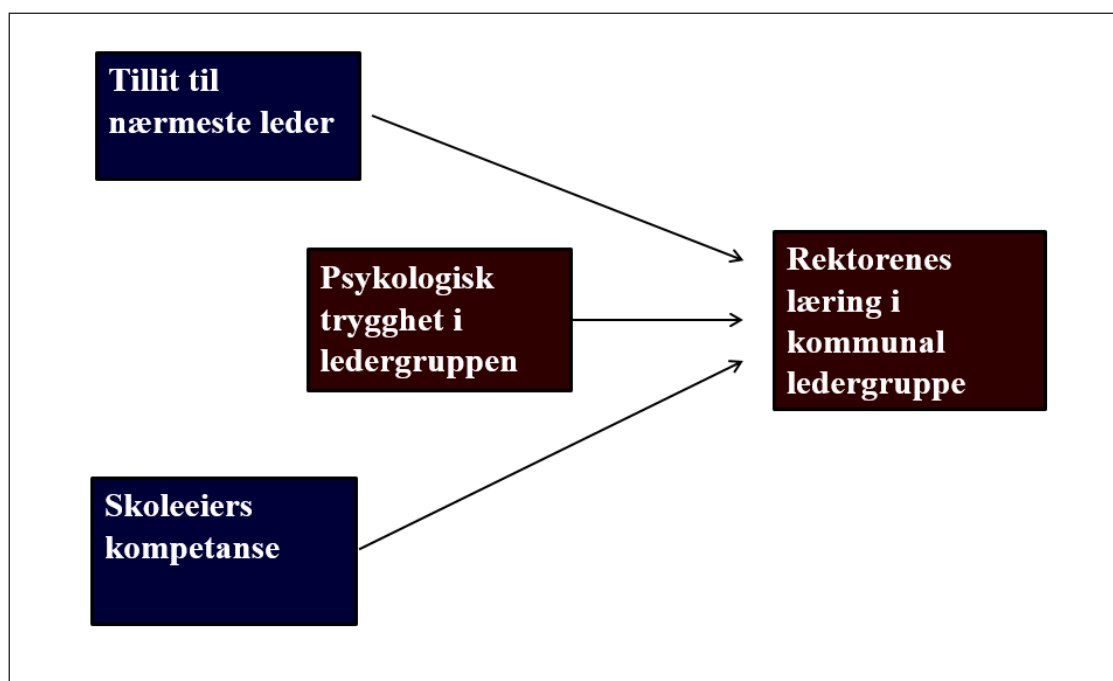
## **2.4 Forutsetninger for rektorenes læring**

Ledelse og styring er flettet sammen med makt og tillit. Makt kan gis deg i form av stilling, men kun basert på andres opplevelse av tillit er din reelle mulighet som leder til å styre (Møller 2009). For skoleeier gjelder det bygge opp under, bevare og utvikle gode teamprosesser og teamlæring. I dette ligger de strategiske komponentene for den lærende organisasjon: deling av kunnskap, innovativ atferd, felles modeller, støttestruktur og innovasjonsmotor (Paulsen, 2014). Gjennom de kommunale samarbeidsfora kan skoleeier ivareta de ulike aspektene som skal til for å forsterke rektorenes kompetanse. Nøkkelen ser ut til å være å skape en arbeidsplass der de ansatte både kan håndtere komplekse arbeidsoppgaver, uten frykt for sanksjoner når feil inntreffer, og i tillegg stimulerer til ønske om økt læringsutbytte.

Som tidligere nevnt er det tre supplerende faktorer som ligger til grunn som en forutsetning for godt læringsklima; åpenhet for nye ideer, toleranse for heterogenitet og tid til refleksjon (Paulsen, 2014). Et godt læringsklima er viktig for at rektorene skal lære, det igjen hviler på den psykologiske tryggheten. Sammenhengen mellom rektorenes kompetanseforsterkning og den psykologiske tryggheten er illustrert i modellen



nedenfor, avledet av fremstillingen til Paulsen og Hjertø, (2017). Psykologisk trygghet, en forutsetning for rektorenes kompetanseforsterking (Paulsen, 2017). Modellen viser hvordan tre faktorer påvirker og er som en forutsetning for rektorenes læring i ledergruppa.. Den første faktoren er grad i tillit og støtte i relasjonen mellom rektor og skoleeier. En andre faktoren er knyttet til den psykologiske tryggheten i rektorgruppa. Den tredje faktoren som gir det positiv effekt på rektors læring og profesjonsutvikling, er opplevelsen av en kompetent skoleeier.



*Figur 2-8 Tillit, kompetanse og psykologisk trygghet relatert til rektorenes læring i gruppen (tilpasset fra Paulsen og Hjertø, 2017)*

Som en forutsetning for kompetanseutviklingen i rektorgruppa er altså det sosiologiske perspektivet, der rektor ikke står alene på egen skole, men at kompetansen påvirkes av å være sammen med skoleeier og rektorer fra andre skoler. Jeg vil derfor si noe mer om hver av områdene under.

### 2.4.1 Tillit

Tillit er et ord som står sentralt som forutsetning for læring og utviklingen. Tillit oppstår etter gode erfaringer, der handlingene viser hvorvidt du er tilliten verdt (Fullan, 2014) En forutsetning for kvalitetsutviklingen er at lederen trygger alle deltagere, slik at de er

mottagelige for tilbakemeldinger og læring. En leders maktposisjon handler ikke kun om stilling, reguleringer og formelt mandat, men tillit. Tilliten er noe som må reforhandles kontinuerlig for at du som leder skal få oppslutning og tiltro, og altså lykkes som leder (Møller, 2009). I arbeidslivet vil det til roller og funksjoner være knyttet ulike dimensjoner av tillit. For skoleeier vil tillit både kunne bygges gjennom en-til-en-relasjoner, og som mandatgiver og agendasetter for den samlede rektorgruppa (Paulsen & Hjertø, 2017). Avhengig av grunnleggende behov, vil persepsjon, erfaring og kontekst, være dimensjoner som filtreres og påvirkes av bevisste og ubevisste prosesser<sup>1</sup> (LearnLAB, 2017). Tillitens tre dimensjoner for skoleledere kan ifølge LearnLAB deles i:

- relasjons-tillit
- gjennomførings-tillit
- kompetanse-tillit.

Relasjons-tilliten er knyttet til opplevelse av om den andre vil meg vel, intensjon og integritet i dialogen. Personlig støtte, oppfølging og intellektuell stimulering fra leder vil bidra positivt (Paulsen, 2014). Gjennomførings-tilliten omhandler om den andre faktisk er i stand til å nå sine mål, kan prioritere og utøver innflytelse. Kompetanse-tilliten handler om opplevelsen av hvor vidt den den andre er kompetent og viser god vurderingsevne (LearnLAB, 2017). Nærhet mellom det en leder uttaler av verdier og opplevd praksis, altså ord og handling, ser ut til å ha direkte sammenheng med grad av tillit. Dette beskrives som lav diskrepans (Paulsen & Hjertø, 2017). Videre er autentisk lederpraksis noe som fostres over tid, ved at en leder ikke bare viser vilje, men også evne til integritet og positive intensjoner (ibid).

LearnLABs tre dimensjoner har både overlappende og ulike bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner som Robinson sine fire (Robinson, 2015:40):

- Mellommenneskelig respekt
- Personlig hensyn til/omsorg for
- Kompetent i rollen
- Personlig integritet

Den mellommenneskelige relasjonen omhandler åpenhet for innovasjon og risiko. Den personlige omsorgen handler om at lederen bryr seg. Det være seg om den enkeltes

---

<sup>1</sup> <https://learnlab.net/no/>

behov for støtte, eller møter om enkeltes profesjonelle utvikling. Kompetansen viser til den gjensidige avhengigheten og forpliktelsen i det felles ansvaret for å bygge kompetanse. Det kan være åpenbart når tegn på inkompetanse avsløres. Hvordan en leder griper inn, raskt og effektiv, kontra konfliktsky og unnlattende er avgjørende. Den siste tillitsdimensjonen omhandler om det er samsvar mellom ord og handling hos en leder. Holder de ord, og hvordan løser de vanskelige oppgaver. Her gjelder det å bygge profesjonelt læringsfellesskap som oppfattes tjenlige for lærere og barn. Hvordan medlemmer i et skolemiljø fungerer sammen, er avhengig av tillitsforholdet, som igjen påvirker elevenes sosiale og akademiske framgang (Robinson, 2015).

Fullan sier: Tillit oppstår etter gode erfaringer (Fullan 2014: 120). Balansen mellom makt og tillit kan derfor ses på som en kontinuerlig forhandlingsprosess. Hvordan en selv blir påvirket og påvirker andre etablerer strukturer og kulturer (Møller, 2009).

#### 2.4.2 Psykologisk trygghet

Psykologisk trygghet er en betegnelse som beskriver et fellesskap uten mellommenneskelig risiko. Et forsøk på å definere begrepet psykologisk trygghet som: «psykologisk tilstand som omfatter intensjonen om å akseptere sårbarhet som er basert på positive forventninger til en annens atferd» (Paulsen 2014: 153). Denne tosidigheten vektes mellom de sentrale elementene «aksept av sårbarhet» og «positive forventninger». For å inkludere gruppeperspektivet i dette, står felles opplevelse sentralt, og da felles opplevelse av trygghet og risikofaktor. Studier har vist at den psykologiske tryggheten i rektorgruppa ser ut til å være den viktigste faktoren for den enkelte rektors læring (Paulsen & Hjertø, 2017). Der rektor opplever støtte og veiledning i fellesskapet, virker det stimulerende for utviklingen. I et trygt klima vil det være rom for å snakke åpent om både suksess og utfordringer på både ledelse og læring i skolen.

«Dialogkonferansen», som ble vist i kapittel 2.3, er et eksempel på en møteplass for læring. Et viktig element ved bruk av denne modellen er å ha en lærende og utforskende tilnærming til egen praksis. Derfor er bruken av praksisfortellinger, både å kunne lytte til og fortelle egne, et sentralt element. Det er forutsetning å ha støtte fra ledelsen for å praktisere en eksperimentell erfaringslæring (Paulsen 2014). Gjennom å prøve, vurdere og justere, etableres og utvikles praksis. Det sier seg selv at dersom faren og risikoen for å gjøre feil blir for stor, fortsetter kun gammel praksis, og motivasjon og søken etter ny

forbedret praksis uteblir. Aksept for å prøve og feile, og en leders reksjon ved korreksjonsbehov, blir utslagsgivende for etableringen av psykologisk trygghet. Her kan begrepet «tilgi og husk» være en god beskrivelse for læringen som kan komme som frukter av egne feilsteg. For å vurdere og oppsummere kvaliteten av eget arbeid kreves derfor tid til refleksjon. Nettopp å sikre den faglig trivsel, velvære og trygghet er løftet fram blant standardene som er ønsket for skoleledere i USA (Murphy et al, 2015).

Skoleeiers moralske ærlighet og fasthet i møte med verdisetningen stimulerer tilliten fra rektorene. Herunder gjelder det å formidle positive forventninger både forventninger fra leder om at den har tro på deg, og egen mestringstro. Å ha en tro på at egen innsats, både individuelt og i gruppe, vil kunne utgjøre en forskjell, og har stor motivasjonskraft (Paulsen & Hjertø, 2017).

#### 2.4.1 Skoleeiers kompetanse og resultatforventning

På samme måte som tillit og den psykologisk trygghet i læringsfellesskapet er av avgjørende betydning for rektorenes kompetanseforsterkning, er det viktig at skoleeier innehar den kompetansen som er nødvendig og ikke minst uttrykker høye forventninger, da dette er en kjent driver for læring. Som skoleeier kreves det en bredde av kunnskap og kompetanse på områder som læreplan, juridiske spørsmål, personalledelse, økonomi, utdanningspolitikk og ledelsesutvikling. Rektorkollegiet vil ha en kompetent skoleeier som stimulerer til økt læring i tolkingsfellesskapet.

Forventningsstyring er kombinasjonen av støtte og krav. Internasjonale studier viser at der hvor skoleeier uttrykker klare forventninger til skolen og skoleledelsen, gir det økt mestringstro gjennom læring og profesjonell utvikling (Paulsen & Hjertø, 2017). Dette forventningspresset må stå i forhold til mulighet for støtte, uten det vil presset kunne ha motsatt effekt (ibid). Det sier seg selv at i motsatt fall, når det er en atmosfære av mistillit og usikkerhet vil en i frykt for å gjøre noe feil vegre seg for å prøve nye gode metoder. Dermed vil den læringen dempes, da den forskede tilnærmingen uteblir.

Rektorene opplever forventningskrav fra både stat og kommune. Forventningen ligger både på «inputen», kvaliteten på undervisningen, ressurstildelingen, og på «outputen», elevprestasjonene (Robinson, 2015). Økt forventning til elevresultater har endret forventningen til rektor. Nå er det forventet at skolene kan samarbeide positivt, seg imellom og med lærerne. Høye ambisjoner på elevenes vegne er viktig på alle

organisasjonsnivåer (Jøsendal, et al., 2012). Ontariostrategien viser at positivt press har effekt. «*Positivt press tilfører ressurser, høyner forventningene, fremskaffer en kontinuerlig strøm av data for å drive fram reformen, unngår urettferdig sammenligning mellom skoler, og fortolker resultatene basert på flerårige trender. Suksess feires, skyldspørsmål unngås, og mangel på framgang tas opp på en transparent og støttende måte.*» (Levin, 2012: 67). Å benytte få og tydelige mål ser ut til å være en vellykket utviklingsstrategi (ibid).

Skoleeiers initiativ for rektorers tolknings og profesjonsfelleskap vil kunne kompensere for skoleeiers eventuelle manglende kompetanse eller svake forventingsstyring (Paulsen & Hjertø, 2017).

## **2.5 Oppsummering av teorikapittelet**

Skoleeiers ansvar for læring er udiskutabelt. I den grad skoleeier leder læring, er det ved å legge til rette for læring for rektorene og skoleledere, og ved å initiere og følge opp kommunale satsinger rettet mot elever og ansatte. Hvordan kvalitetsarbeidet praktiseres på skolen og i kommunen er påvirket av læringssynet.

En kritisk rammebetingelse som er løftet fram i dette kapittelet er hvordan skoleeier bidrar til profesjonalisering av rektors skoleledelse, ved at det legges til rette for møtepunkt og tolkningsfelleskap som gir kompetanse- og kapasitetsbygging på kommunalt skoleeiernivå (Paulsen & Hjertø, 2017). Skal skolene få full effekt, må skoleeier også bistå i at lærerne får delta i kvalitetsbyggende profesjonsfelleskap. At skoleeier makter å bygge kompetanse og kapasitet ser ut til å være en kritisk rammefaktor for profesjonalisering av rektor, som igjen kan ha en betydning for lærernes utvikling av profesjonsfelleskap. I profesjonsfelleskapet er tillit, psykologisk trygghet og opplevelse av skoleeiers kompetanse avgjørende for rektors læring (ibid).

For rektorene bør det være en motivasjonsfaktor å vite at deres egen deltagelse i kommunale læringsnettverk, har stor betydning for å bygge felles kapasitet (Fullan 2014). Å utvikle en kollektiv kapasitet med fokus på å få samordnede nøkkelfaktorer er viktig. Fullan konkluderer på bakgrunn av dette, at det for alle skoleeiere bør være en hovedprioritet å skape kollektivt engasjement (ibid).

Målet for kvalitetsutviklingen er å oppnå god gode resultater. I dette gjelder det å se de nasjonale målene, via skoleeiers mål for å kunne sette skolens mål. I

kvalitetsutviklingsprosessen gjelder det å skape tydelig retning lokalt om kjennetegn på kvalitet, hvor det tas utgangspunkt i egne forutsetninger, samtidig som målene er ambisiøse og realistiske.

Det er en prosess på gang med å fornye læreplanene i Norge og gjøre de mer relevante for fremtiden. I 2017 ble ny overordnet del at læreplanverket fastsatt. I den er det lengste kapittelet gitt tittelen «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» (kapittel 3,5). Dette gir et tydelig signal til skolevesenet om forventinger til profesjonsfaglig utvikling i skolen. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Utdanningsdirektoratet, overordnet del: 18) Videre understrekes det at det forutsettes god skoleledelse med «ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av det pedagogiske og andre utfordringer lærerne og ansatte står overfor». (ibid) Dette beskriver den endeløse prosessen som kvalitetsutviklingen er. Der en stadig utprøving av nye ideer blir en kilde til organisatorisk innovasjon, såfremt dette foregår i en ramme av et avgrenset omfang, nøye seleksjon og tett overvåkning av prosessen (Paulsen, 2014).

Fullan sier at: Det finnes ingen annen måte å lykkes med helhetlig skolesystemreform enn å ha den totale lærerstanden og deres ledere med seg på laget (Fullan, 2014:119). Det jeg har beskrevet viser at skoleledelse ikke utøves i et lokalt vakuum, men i relasjoner mellom rektor og skoleeier, og mellom gruppen av rektorer og deres leder. Å benytte rektorkollegiet som gruppe til å øke den enkelte rektors kompetanse, kan derfor se ut til å være sentralt for skoleeier.

## 3 Metode

Metode kommer opprinnelig fra ordet Etymologi, ut fra det greske ordet *methodos*, som ifølge [www.snl.no](http://www.snl.no) betyr «det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning». Jeg vil gjennom denne delen av oppgaven først beskrive min valgte forskningsdesign der jeg beskriver hvilken fremgangsmåte jeg har valgt for å undersøke problemformuleringen. Valg av metode er satt i sammenheng med problemstilling og forskningsdesign. Naturlig følger en redegjørelse og refleksjon omkring analysen, kvalitet og etikk.

### 3.1 Forskningsdesign

Jeg har foretatt en kvalitativ kasusstudie med fenomenologiske intervju av et utvalg rektorer, samt representanter for skoleleder i kommunen og til slutt utviklingsveileder i fylket. Fenomenologisk viser til at jeg utforsker og beskriver mennesker, her først og fremst rektor, og deres forståelse og opplevelse av et fenomen; hvordan skoleeier bidrar til at rektor forstår og utøver sin rolle som pedagogisk leder (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg leter etter en felles «mening» av et fenomen (Postholm, 2010). Metoden intervju er valgt for å finne svar på problemstillingens verb «opplever» og «bidrar» (Møthe, Notater fra forelesning, Høst 2010). Min overordnede oppfattelse av ulike fenomener utdypes i den gjensidige dialogiske prosessen mellom meg selv og de andre i en sosial samhandling. Dette betyr at jeg plasserer meg som forsker i et konstruktivistisk paradigme, der kunnskapen er i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010).

Informantene blir spurt om

**I hvilken grad opplever rektor at skoleeier bidrar til rektors forståelse og utøvelse av rollen som leder av læringen i grunnskolen, og da spesielt hvordan skoleeier håndterer dette i balansen mellom styring og støtte.**

Det at jeg har valgt kasusstudie, viser til at jeg har valgt - en kasus, en kommune ([www.snl.no](http://www.snl.no)). Oppgaven vil trolig kunne kaste lys på et felt som har interesse også i andre kommuner. Jeg skal likevel være forsiktig med å trekke for bastante slutninger ut fra kun en kommunes opplevelse, men har et håp om at oppgaven vil kunne identifisere noen små funn.

## 3.2 Metode

Gjennom hele mitt yrkesliv har jeg arbeidet i skole, hvor jeg har hatt flere roller; assistent, lærer, skoleleder og nå rådgiver hos skoleeier. Praksisfeltet utgjør undersøkelsens kontekst og gir inngang til de teoretiske temaene.

At jeg skulle gjøre en kvalitativ studie ble raskt klart, da mitt ønske var å forstå «den andre» (Postholm, 2010). I denne sammenheng først og fremst rektorer. I forskningen skulle jeg beskrive opplevelse, nytte og erfaringen av skoleeier når de skulle lede læringen (Postholm, 2010). Jeg ville ha enkeltindividenes opplevelse, og samtidig lete etter felles erfaringer. For å få tak i nettopp den enkeltes opplevelse kunne jeg ikke observere eller skygge, men måtte intervju, da jeg ville ha de i tale for å få tak i deres individuelle opplevelse (Ryen, 2002). Videre vil jeg bruke noen få utvalgte skriftlige kilder fra kommunen, spesielt direktørens forventningsbrev, samt standarder og planer for det aktuelle skoleåret.

Johannesen et.al (2010) beskriver tre former for intervju; ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert intervju, og til slutt strukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet er det mest hensiktsmessige for meg. Intervjuet hadde en planlagt intervjuguide, med spørsmål og tema, samtidig og på en naturlig måte, åpnet metoden for oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden tok utgangspunkt i skoleeiers styring og støtte gjennom styringsdialog og hverdag, videre spurte jeg om læringsmiljøet i rektorkollegiet og et sentralt begrep i denne sammenheng - tillit.

Jeg ønsket at spørsmålene skulle oppleves relevant og viktige. «Uten å stille gode spørsmål kan vi heller ikke få verdifulle svar» (Grønmo, 2004:61). Samtidig ønsket jeg på ingen måte å blottstille udugelighet, men heller ikke bare vise fram et glansbilde. Det jeg fant skulle avspeile hverdagen og rektorens egne erfaringer. Studiet mitt vil i første rekke være beskrivende da det «avdekker og belyser faktiske forhold» (Grønmo, 2004:375).

I mitt arbeid som rådgiver har jeg ofte et deduktivt utgangspunkt, samtidig som vi i kollegiet mer og mer bevisst velger en induktiv tilnærming for å ha en mer lærende effekt (Roald, et al, 2017). I denne oppgaven vil jeg ha med meg forkunnskap og hypoteser, samtidig ønsker jeg å lytte og være åpen for læring (Robinson, 2015). Jeg har en intensjon om å møte arbeidet og analysen med et mest mulig åpent sinn, og kunne legge til side egne meninger og erfaringer (Postholm, 2010).



### 3.3 Utvalg og kvalitet

Ved at jeg selv står midt i praksisfeltet kunne jeg valgt å forske på egen kommune. Som student har jeg flere ganger blitt nysgjerrig på områder ved eget arbeidssted som gjerne skulle blitt belyst. Et forskningsarbeid innebærer en systematisk tilnærming til praksis for å utvikle og forbedre den (Postholm og Moen 2009: 53). Til tross for dette valgte jeg likevel, etter nøye overveielse og drøfting med flere, å foreta undersøkelsen i en annen kommune. Kvalitativ forskning avdekker både det en leter etter, og vil trolig blottstille det som ikke er i oppgavens fokus. Å skulle intervju skoleeier og rektorer i egen kommune ville kunne sette både de og meg selv som forsker, og senere som kollega og leder, i dilemmaer jeg ikke ønsket.

Det var da i min interesse å benytte en kommune som var sammenlignbar i størrelse og organisasjonsform, dette betød at jeg gjorde et delvis strategisk valg av kommune. Et par kommuner i rimelig avstand var aktuelle, og jeg henvendte meg til direktør i en av de aktuelle skoleeierne, som med en gang var positiv til at jeg forsket på deres kommune, både ved at jeg kunne intervju forvaltingsrådgiverne i skolesektoren og rektorene.

Kommunen jeg gjorde undersøkelsen i er en stor kommune med over 20 grunnskoler. Problemstillingen ga føringer for utvalget av respondenter, først og fremst rektorene. Jeg antok at det var tilstrekkelig, ut fra egne ressurser og problemstilling, å intervju mellom 4 - 6 rektorer. Antall rektorer ville jeg ta endelig stilling til når jeg hadde gjennomført et par intervju, for å se om jeg hadde fått tilstrekkelig material. Etter to gruppeintervjuer med rektorer, så jeg at jeg hadde fått det jeg trengte. Med hensyn til oppgavens omfang vil et lite utvalg gjøre at jeg kan gå dypere inn i analysen av det enkelte intervju (Postholm, 2010).

At skoleeier ga tillatelse til å intervju rektorene, lettet trolig inngangen ved henvendelse til rektorene. Jeg sendte min epost med intervjuforespørsel til rektorer i tilfeldig utvalgte distrikt i kommunen, med skoleeier på åpen kopi, der jeg sa at jeg ville kontakte de. Ett distrikt består av tilhørende barne- og ungdomskoler, som regel tre skoler. De enkeltrektorene som ga positiv respons etter første eposthenvendelse, avtalte jeg tidspunkt for et gruppeintervju i distriktet. Jeg så det hensiktsmessig, både med tanke på tid og tema, å benytte gruppeintervju. Avtalen var at det skulle komme tre rektorer til hvert intervju. På begge intervjuene ble det rett før avtalen, meldt forfall fra en rektor. Intervjuene ble likevel gjennomført, med to rektorer i hvert intervju, til sammen fire

rektorer. Tilfeldigheten gjorde at de fire rektorene representerte begge kjønn, med ulik erfaring og ansiennitet som skoleledere og i kommunen.

Ulempen ved få intervjuobjekter er at en ikke får speilet den gjennomsnittlige hverdagen for alle rektorene i kommunen. Jeg som forsker har liten kontroll på hvem som velger å delta og hvem som velger det bort. Jeg må også ta i betraktning at informantene kan være spesielt utadvendte og motivert for tema, og ønsker å få fram et spesifikt budskap. Derfor valgte jeg i tillegg til bare rektorer, også å ta med kommunens skoleeier og fylkets utviklingsveileder, slik at de kunne gi utfyllende informasjon. Skoleeier ble representert ved to forvaltningsrådgivere. Videre så jeg det nyttig å få samtale med fylkets utviklingsveileder, som hadde samarbeidet med mange kommuner, og fulgt denne aktuelle kommunen fra innføringen av UiU (Ungdomstrinn i utvikling). Dermed hadde hun fulgt både skoleeier og rektorene gjennom flere år, spesielt ved å bistå skoleeier i å lede lærende ledernetverk. Å få intervju skoleeier og utviklingsveileder i tillegg til rektorene ville belyse i hvilken grad det var sammenfallende opplevelser.

Ved en kvalitativ studie er ikke hensikten å sammenligne rektorene, ved å lete etter hva de gjør likt eller forskjellig, men det sentrale blir å lete etter hvordan rektorene opplever skoleeier i forhold til ansvaret rektorene har med å lede læringen. Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Johannesen et.al., 2010), er begrep som måler kvalitet i kvalitative undersøkelser. Å gjøre en god kvalitativ undersøkelse er krevende. For å styrke påliteligheten vil jeg beskrive konteksten inngående, og så langt der er mulig, gjøre prosess og resultat sporbare. Forskningens funn vil høyst sannsynlig kunne ha verdi i forhold til teoretisk validitet fordi temaene er representative for mange kommuner, og de står sentralt i forskningslitteraturen.

Min egen bakgrunn fra skoleverket, som lærer, skoleleder og nå ansatt som administrativ skoleeier, gjorde at jeg ikke var helt uten antakelser og tanker på forskningsfeltet. Jeg hadde noen hypoteser i forhold til skoleeiers rolle og betydning for rektorene i forkant av undersøkelsene. Med en selvkritisk og tydelig klargjøring av rolle, mener jeg å ha ivaretatt objektivitetens krav.

### **3.4 Gjennomføring av intervju og databehandling**

Forut for intervjuene fikk informantene en generell forespørsel med informasjon om oppgavens tema og problemstilling (vedlegg 1). Jeg valgte å ikke gi ut intervjuguiden

(vedlegg 2), da jeg ønsket å få til en samtale som gled spontant og ikke var preget av gjennomtenkte svar. Hvert intervju startet med at informantene ga sitt samtykke.

Informantene fikk vite at jeg jobber som administrativ skoleeier i en annen kommune, og at jeg tidligere har jobbet som skoleleder og lærer. Denne informasjonen kan ha påvirket, på ved at de hadde tillit og opplevde at jeg kjente praksisfeltet godt. Det er alltid en fare at informantene svarer det en tror at forskeren vil høre.

Å benytte et semistrukturert intervju, med en intervjuguide, slik jeg gjorde, har sine muligheter og begrensninger. Intervjuformen krever aktiv lytting, der jeg var sensitiv for respons som mimikk og kroppsspråk. Jeg forsøkte å ikke gå glipp av viktig informasjon som kom gjennom ord, og signaler (Kvale & Brinkmann, 2010). Min relasjonskompetanse og sosiale varhet kombinert med intervjuguiden trakk intervjuet videre. Gjennom intervjuet kom det komme innsikt som gjorde at informasjonsbehovet måtte revurderes, dette krevde en fleksibilitet gjennom samtalen. Intervjuguiden som var laget på forhånd styrer temaene og sikrer til en viss grad at ingen temaer blir utelatt. Samtidig erfarte jeg at det er vanskelig å holde oversikten underveis.

Intervjuene strakk seg over ett lite semester. Det første intervjuet var med skoleeier tidlig på høsten. Deretter ble intervjuene med rektorene gjennomført i løpet av et par uker i november. Det tok så noen uker før det siste intervjuet med utviklingsveileder ble gjort i desember. De tre første intervjuene var gruppeintervjuer, og ble gjennomført der de selv ønsket: for forvaltningsrådgiverne ble det på rådhuset, for rektorene på skolene. Intervjuene hadde en varighet på ganske nøyaktig en time. På slutten av alle gruppeintervjuene, etter at jeg hadde sluttet med mine opptak, kom det spontant fra dem at hadde opplevd samtalen åpen, reflekterende og lærerik. Modning av teoretisk forståelse hos meg som forsker underveis i undersøkelsen er et dilemma. Til tross for at intervjuguiden var uendret, utviklet jeg meg som forsker. Det gjør at om jeg skulle gjennomført intervjuene nå, ville enkelte av oppfølgingsspørsmålene trolig vært litt endret.

Jeg valgte å gjennomføre både intervjuene og transkriberingen selv. Til opptak brukte jeg mobiltelefonen. Transkripsjonene utgjør til sammen 115 sider med skriftstørrelse 11 og linjeavstand 1,5. Det kan være vanskelig å gjengi korrekt det nonverbale, som mimikk og gester. For meg er likevel ikke det transkriberte det viktigste, men den faktiske samtalen, og hvordan den fortonet seg. Mitt inntrykk er at det var en god, ærlig og tillitsfull tone. I

transkriberingen har jeg valgt å fortette utsagnene ved å utelate småord, som «assa», «liksom», «eh», og unødvendige gjentakelser, da dette kan virke stigmatiserende for informantene. Sitatene fra intervjuene er satt i kursiv. Da to av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju, vil det noen ganger framkomme som dialog, med kun en henvising etter siste utsagn. Alle sitat er referert med intervjunummer og sidetall. I intervjuene ble det brukt navn, eller han/hun på personene, der det er naturlig har jeg byttet dette med tittel, for eksempel direktøren.

Transkriberingen var en etappe som krevde nøyaktighet og tålmodighet. Dette satte umiddelbart i gang tankeprosesser og ga meg et verdifullt helhetsinntrykk. Likevel må jeg innrømme at det var morsommere å lese intervjuene i etterkant, for å lete etter informantenes mening og foreta åpen koding. Å lytte gjennom gruppeintervjuene, med utskriften og penn i hånden, var nyttig. Selv brukte jeg meningsfortetting og merknader underveis i prosessen for å se etter fellestrekk og sentrale tema (Kvale & Brinkmann, 2012). Her gjaldt det å komme opp på «glasstaket» (Postholm, 2009). Når jeg skulle gjøre den enkle kodingen var dialogen med veilederen nyttig. Jeg brukte åpen koding i den den forstand at jeg satt inn merknader, markerte avsnitt, utsagn og spørsmål som var knyttet til problemformuleringen og spørsmålene i intervjuguiden. Kodene ble vurdert opp mot problemstillingen og etter litt frem og tilbake, endte jeg til slutt endte jeg opp med å bruke disse fire kategoriene:

- Organisering av skoleeierskap
- Styringsfilosofi og styringspraksis
- Lederstøtte i praksis
- Spor av skoleeier i skolen

Veien videre ble krevende og brokete, men målet relativt klart. Jeg forsøkte først å sette alle aktuelle sitat inn i et Excel-dokument, etter kategori, men det viste seg å bli for tungvint og dokumentet vokste seg uoversiktlig stort. Jeg hadde jo fått et bilde av noen kategorier, og skiftet derfor strategi, og startet på ett tekst dokument med de valgte kategoriene og mulig underpunkter jeg ville å bruke. Dette dokumentet skulle bli starten på empirikapittelet. Dermed var skriveingen i gang, og smått om senn formet teksten seg. Skrivearbeidet startet med empirikapittelet, deretter fulgte metodekapittelet og teorikapittelet, før jeg avsluttet med drøftingen. Underveis var veilederens tilbakemeldinger viktige.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

I samfunnsvitenskapelig forskning vil det alltid bli stilt spørsmål til kvalitet og troverdighet, da knyttet til begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til konsistens i undersøkelsene, mens validiteten viser til dokumenterbarheten i resultatene.

Da jeg selv arbeider innenfor forskningsfeltet kan det stilles spørsmål ved om jeg er objektiv i min tilnærming som forsker. Jeg vil selvsagt ha med meg kunnskap og erfaringer fra feltet, men jeg vil samtidig være bevisst på å være åpen og vitebegjærlig, uten forutinntatte holdninger og antagelser. Da jeg lyttet gjennom intervjuene oppdaget jeg at jeg av og til stilte oppfølgingsspørsmål som kunne virke ledende. Likevel vurderer jeg at spørsmålene ikke truer undersøkelsen pålitelighet. Intervjuene bar preg av åpenhet, ved at vi alle hadde felles kunnskapsgrunnlag som base. Dette bevisste ståstedet har jeg tilstrebet å benytte gjennom hele forskningsprosessen, som en validitetskontroll fra start til slutt.

En nyttig måte å vurdere validiteten på, er å stille spørsmål underveis. Dette er selvsagt avslørende under selve intervjuet, men vel så viktig er det å måle underveis: der jeg har stilt meg selv «hva», «hvordan» og «hvorfor» spørsmål. Spørsmålene er speilet både mot egen erfaring, men ikke minst mot teori og forskning på feltet.

Objektiviteten min har både et etisk og epistemologisk perspektiv. Som forsker som selv er «skolemenneske» vil jeg uunngåelig besitte innsikt og forkunnskaper. At jeg har vært bevisst på dette, og kommentert underveis i den grad det har vært påkrevd eller aktuelt, viser at oppgaven har refleksiv objektivitet. Denne påliteligheten har vært viktig for meg, for at funnene skal framstå troverdige og etterprøvbare. Validitet kan sies å oppsummeres i spørsmålet: «I hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg vurderer at intervjuundersøkelsen er pålitelig og gyldig.

I utgangspunktet vil jeg tenke at funnene vil kunne være generaliserbare. Til tross for at en kasusstudie har et begrenset antall intervjuobjekter, vil funnene være verdifulle og overførbare. Spørsmålene jeg stiller og funnene jeg gjør vil kunne være av interesse for de jobber innenfor feltet skoleledelse og skoleeierskap. Selv med et lite antall intervjuundersøkelser, tilfeldig utvalgt i en bestemt kontekst, vil leseren kunne kjenne seg

igjen i beskrivelser og resultater og på den måten gjøre undersøkelsen analytisk generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2010).

### **3.6 Forskningsetikk**

Som forsker møter jeg mange etiske spørsmål og dilemma, slik som anonymitet, konfidensialitet og informert samtykke (Johannesen et al., 2010). At informantene stilte opp frivillig, var viktig for meg. Ved det informerte samtykke visste de klart om formålet med studien, at deltagelsen var frivillig, og at det ville bli anonymisert. Mitt prosjekt hadde fått klarsignal fra kommuneledelsen, men kommunen var på ingen måte oppdragsgiver. Tillit i forhold til respondentene blir et nøkkelord (Postholm, 2010). At rektorene våger å svare fritt, både i forhold til generell deltagelse, og på de konkrete spørsmålene er avgjørende for at undersøkelsen skal få den kvaliteten som er ønsket og nødvendig. Informantene fikk tilbud om å signere skriftlig kontrakt, men valgte alle, uavhengig av hverandre, å gi kun muntlig samtykke. De forskningsetiske retningslinjer som er tilgjengelig på [www.nsd.no](http://www.nsd.no) er fulgt. Alle data som kommer fram er behandlet konfidensielt, noe som er et viktig etisk prinsipp for kvalitative undersøkelser. Kommunens navn, skoler og respondenter er blitt anonymisert. Dette presiserte jeg også i intervjuene. Alle intervjudata vil bli makulert ved oppgavens slutt. Ettersom dataene ble anonymisert, har jeg ikke meldt prosjektet til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Slik jeg ser det, vil hverken problemstillingen eller dataene i intervjuene påføre noen av informantene noen negative konsekvenser. Det var viktig for meg at rektorene opplevde at spørsmålene som har blitt stilt sentrale for den hensikt å avdekke hverdagen, og ikke for å sette spotlighten på eliten eller å blottstille forsømmelser. Hensikten var hele tiden å beskrive hverdagen, med alle dets nyanser.

## 4 Empiri/Presentasjon og analyse av funn

Jeg har gjennomført fire intervju. I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra intervjuene.

I kapittelet vektlegges bruken av sitater fra de som ble intervjuet. På den måten vil forskningsdeltakerne sin forståelse komme bedre fram, og det sikrer at deres stemme blir framtrædende framfor min subjektive tolkning (Kvale & Brinkmann, 2012).

### 4.1 Organisering av skoleeierskap

#### 4.1.1 Endring over tid, Tonivå versus trenivå kommune

Kommunen jeg forsker på skriver om seg selv: «Kommunen er administrativt organisert i en tonivå-modell med to fullmaktsnivåer: rådmannen (fullmaktsnivå 1) og virksomhetsledere (fullmaktsnivå 2)». Rektor er virksomhetsleder for sin skole. Videre har kommunen definert en virksomhetsleders ansvar slik: «Virksomhetslederne leder, styrer og kontrollerer virksomheten etter delegert myndighet fra rådmannen. Virksomhetslederne har alle rådmannens fullmakter med unntak av oppsigelse, samt å binde opp senere års budsjetter/ overskridelser. ... Virksomhetsstyringen skal baseres på mål- og resultatstyring.» (Hentet fra kommunens nettsider)

Det er satt inn direktører mellom rådmann og virksomhetene. Direktøren for oppvekst har én assisterende direktør og to forvaltningsrådgivere. Det er knyttet flere kommunale veiledere til kommunens utviklingsområder for skole. I likhet med mange store kommuner har kommunen en matriseorganisering (snl.no/matriseorganisasjon). Matriseorganisering beskriver en modell av *horisontale linjer*, gjerne bestående av funksjoner som veilederne ansatt i aktuelle prosjekter, og *vertikale linjer*, bestående styringslinja, rektor, direktør og rådmann. Forvaltningsrådgiverne, som jeg intervjuet, definerer seg utenfor styringslinja, avhengig av prosjekt og oppgave. Denne organiseringen er i tråd med mange to-nivå kommuner, der direktøren har rike fullmakter, og hvor det likevel er en stabs- og støttefunksjon på kommunalt nivå, (Kunnskapsdepartementet, meld St. 20 (2012-2013), side 172). Det første intervjuet jeg gjennomførte, var med nettopp forvaltningsrådgiverne som sier:

*«Vi har vært en tonivåkommune, og vi sier fortsatt at vi er det, men det begynner å bli litt utvanna. Vi har to forvaltningsnivåer; det er rådmannen med direktørene,*

*som er det man kaller rådmannsnivå, også er det det man kaller virksomhetslederne.» (I 1 side 1)*

Forvaltningsrådgiverne beskriver sin plass og oppgave i hierarkiet på følgende måte:

*«Vi er ikke i linja. (...) Jeg gjør ting, selvfølgelig på vegne av direktøren. Men jeg har, ikke uten han, noe myndighet til å gå inn å fortelle rektorene hva de skal gjøre. På grunn av den organiseringen vi har.» (I 1 side 1)*

*«Vi har mye av det politiske, en del av jussen, og mye av utvikling, i forhold til kompetanse. Og det er vi som er med i mye av prosessen rundt forventningsbrev, lederdialogen og systemet rundt. Vi kan kalle det kvalitetssystem, så vi har føttene i begge leirene.» (I 1 side 1)*

Gjennom intervjuene kommer det fram hvordan kommunen de siste årene har forsøkt ulike organisasjonsmodeller. I en periode på omkring 5 år var kommunen organisert som en ren tonivå-kommune, uten direktør eller skolesjefsnivå, hvor rektorene var direkte underordnet rådmannen. Om perioden som ren to-nivå sier rektorene:

*«Vi har prøvd oss med det, (...) Det skulle være direkte fra oss rektorer til rådmannen. Men det gikk jo ikke, for det ble alt for lite kontakt. Vi følte at vi mista alt av støtteordninger. Rektorene skulle være i forskjellige grupper, og ivareta det som vi før var vant med at vi fikk hjelp til. Men det varte ikke så mange år før han som var rådmann da, ansatte en som skulle være direktør.» (I 2 side 2)*

Tonivåorganiseringen i kommunene var en trend som kom i overgangen til år 2000, samtidig med ansvarsstyringslogikken. For kommunale skoleadministrasjoner betød det i praksis at rektorene ble delegert større ansvar og myndighet. Følgelig ble det funksjonsspesialiserte skolekontoret og den administrative lederen, ofte kalt skolesjef, avviklet i kommunene (Paulsen & Høy, 2017). Informantene i kommunen jeg forsker på bekrefter dette.

Som følge av å være tonivå-kommune, ble staben på skoleeiernivået redusert, nærmest fjernet. Når det skolefaglige utviklingsperspektivet hos skoleeier blir svakt, får følgelig virksomhetene stor autonomi, i den forstand at de selv velger retning og fokus. Konsekvensen av organisatorisk utflating var at det utviklet det seg ulikheter mellom skolene. Rektorene minnes perioden med som krevende.

*«Skolene kjørte. En skole hadde mye på digital læring, en annen skole gjorde ikke noe med det, en holdt på med det, og en gjorde noe helt annet. Så det var ingen*



*som satt med noe felles rett og slett. Det var det som var resultatet. Så fikk kommunen etter hvert en del tilsyn, hvor man fikk påpekning på at man ikke gjorde ditt og datt. Og så begynte man å se at man måtte ha en direktørrolle igjen. Pluss at rektorene syntes jo at dette var helt forferdelig, fordi at de hadde jo ikke noen leder lenger. Og rådmannen han klarte ikke å ha medarbeidersamtaler med alle, med det spennet han hadde.» (I 3 side 1)*

En rektor oppsummerte historien slik:

*«Det (skoleeiers stab) var stort, også når det ble to-nivåkommune så forsvant det. Så måtte de ansatte en skolesjef.» (I 1 side 4)*

Ansvarsinnholdet til kommunen som skolefaglig leder (opplæringsloven § 13-1) er både knyttet til både ansvaret for den samlende retningsgivende skoleutvikler, men også som ansvarlig for oppfyllelsen av de de ulike lovkrav for grunnskoleområdet (opplæringsloven § 13-10). Skoleeiers ansvar for skoleutviklingen er kommet tydeligere fram etter kunnskapsløftet (K06), og er presisert i de etterfølgende statlige satsingene. Begrepet skoleeier er i økende grad benyttet i utdanningspolitiske styringsdokument (KS, den gode skoleeier:11). Ikke minst er lovoppyller aspektet kommet tydeligere fram gjennom fylkesmannens praksis i tilsyn. For kommunen ble nettopp tilsyn en av flere utløsende faktorer for den organisatoriske endringen.

#### 4.1.2 Kvasiløsning og hybridmodell

Utviklingsveilederen har, både som en del av veilederkorpset til Utdanningsdirektoratet og i nåværende stilling som utviklingsveileder i fylket, sett ulike organiseringer av skoleeierskap. Hun reflekterer følgende omkring to og trenivå organisering:

*«I de kommunene, hvor det har vært tonivå-struktur, så har det utviklet seg ulik kultur i ulike områder. Det å samle på én måte og å dra i samme retning, i en tonivåkommune, er vanskelig. Fordi skoleeier ikke har den den makta som skoleeier trenger for å sette de rammene.» (I 4 side 12)*

Dette skilte seg fra utviklingsveilederens oppfatning av en trenivåkommunene:

*«Der er det en tradisjon for at skoleeier setter rammene, og følger opp.» (I 4 side 12)*

I 2003 ble bestemmelsen om kommunalt ansvarsomfang i opplæringsloven presisert (§ 13-10). Det nasjonale tilsynet fulgte opp dette i perioden fra 2014 til 2017 ved å ha

hovedprioritet på «tema hvorvidt skoleeierne legger til rette for at de som mottar opplæring, kan få forsvarlig utbytte ...» (Kunnskapsdepartementet, meld St. 20 (2012-2013) s:165). Nasjonale myndigheter har over tid gitt tydeligere retning for skoleeieransvaret. «Hvordan skoleeierne organiserer og gjennomfører utviklingsarbeid i kommuner og fylkeskommuner, har betydning for hvorvidt det skjer endringer i skolens og lærernes praksis» (Kunnskapsdepartementet, NOU 2015, kp.6.2). Skoleeieransvaret innbefatter derfor strukturelle, prosessuelle og resultatmessige krav så vel som økt forventning til pedagogisk utviklingsarbeid ved samarbeid i profesjonsfellesskap mellom skoleledere og skoleeiere.

Endret forståelse av skoleeiers ansvar forutsatte en tilstrekkelig rustet stab. Kommunen valgte, på bakgrunn av praktisk erfaring og formelle tilsyn, å sette inn en direktør, og senere også en assisterende direktør.

*«Direktøren har mange spesialrådgivere rundt seg som skal støtte han i hans arbeid. Og så har han også en assisterende direktør.» (I 1 side 3)*

*«Så sånn sett så er ikke vi lenger noe tonivå kommune, akkurat på skolesiden lenger.» (I 2 side 3)*

I dag kan derfor kommunen framstå som en hybridmodell, der fagstaben er blitt bemannet opp igjen, ut fra de områdene som direktøren hadde valgt som satsingsområder. Rektorene bekreftet dette med utsagnet:

*«Så direktøren, han får jo bare flere og flere rundt seg.» (I 1 side 3)*

For rektorene jeg intervjuet var en styrket og tydeligere skoleeier ønsket. Skoleeier var imidlertid litt usikre på om enkelte av de rektorene som tidligere hadde kjent på stor administrativ og faglig frihet mente:

*«Derfor, for mange av rektorene som har vært tungt inne i to-nivåmodellen, hvor de var fri, de gjør det fortsatt på sin måte, i stor grad.» (I 1 side 17)*

Det framstilles et bilde av at kommunen er i prosess og utvikling, med ønske om å skape de rammene og den strukturen som er nødvendige for kvalitetsutvikling og læring.

Utviklingsveileideren beskriver:

*«For inntrykket mitt er, at de har en dårlig tradisjon. Hvis jeg skulle beskrevet skoleeiersiden den gangen så var de, så hadde det utrolig mye vilje til utvikling. Altså veldig gode intensjoner, men det var litt dårlig kommunikasjon. Ikke sånn negativ kommunikasjon eller dårlig klima, men akkurat som at rammer og*

*strukturen ikke var helt på plass. Så det glapp litt på informasjon og ting tang.» (I 4 side 3)*

### 4.1.3 Politisk eierskap

Kommunen har som skoleeier et stort ansvar for å realisere utdanningspolitiske mål, både nasjonale, regionale og lokale. Politisk skoleeierskap er presisert gjennom lover og styringsdokument, blant annet i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, (2015-2016), kapittel 7). Gode engasjerende og skapende prosesser, mellom lokalpolitikere og forvaltningen er krevende. Ikke minst fordi den administrative skoleeier er blitt mer profesjonalisert og selvstendig, og innbyggerne som mottar tjenester har fått en ny rolle som kritisk forbruker (Roald 2013: 97).

Kommunen jeg forsker på deltok i KS sitt skoleeierprogram, Den gode skoleeier (KS, 2013). Skoleeierprogrammet var utviklet for at politisk og administrativ skoleeier i større grad skulle ta del i læring, medskapning og resultater på lokalt nivå. Politisk skoleeier, representert ved ordfører, ble beskrevet av skolelederne som støttende, nær og oppriktig interessert i skolene.

*«Jeg må få skryte av ordføreren. Jeg opplever at hun engasjerer seg i det vi gjør. Som leder også, for så vidt, og er stolt av virksomhetslederne. Hun klarer å formidle det selv. Ordføreren vår virker mer interessert i skolene enn rådmannen. Jeg har ikke noe behov for rådmannen, men det er klart at han har vært på besøk her, sammen med ordføreren, så det er ikke det.» (I 3 side 15)*

*«Jeg føler at det er kort vei til politikerne i kommunen. På den måten så er kommunen veldig liten. Sånn at ordføreren kommer. Vi ser jo hun så ofte.»*

*«Hun er veldig mye ute. Det har med hennes personlighet å gjøre. Hun er en veldig nær og varm ordfører, som fort kommer til skolene hvis det er noe.» (I 1 side 23)*

Denne gjensidige tilliten mellom politisk eierskap og rektorer antas å ha positiv effekt på skoleutvikling og læring (Paulsen og Hjertø, 2017). Helhetlig skolesystemreform lykkes kun om lærere, skoleledere og politikere er har tillit til hverandre og spiller på lag (Fullan, 2014). Lokalpolitikernes interesse viser seg gjennom en forventning på både kvalitet og resultat, og har blant annet gitt seg utslag i en politisk bestilling til skolen på digitalisering.

*«Så er digitaliseringen en politisk bestilling. (...). Men dermed så ligger det en forventning om at her må det gjøres noe, fra politisk hold.» (I 1 side 9)*

Forventningene fra politisk og administrativ skoleeier sammen skaper en rød tråd og et forventningspress på skolelederne.

*«Det er jo politikerne som har bevilget de pengene til IKT satsingen, og det står jo i planene.»*

*«Så det kjenner vi på.»*

*«Det virker veldig gjennomtenkt, tenker jeg, på alle nivå.» (I 3 side 23)*

*«Vi har rådmannens handlingsprogram, og så har vi forventningsbrevet. Og ut fra det skal vi lage en virksomhetsplan som er basert på dette. Så har vi vår utviklingsplan. Jeg kjenner på at vi har politikere på toppen som har prioriterte områder som vi må materialisere ut virksomhetsplan.» (I 3 side 23)*

Skolelederne beskrev hvordan krav til levering, tidspress og høye forventninger synliggjøres gjennom alle styrende dokument, dette skaper en opplevelse av en skoleeier som viser retning og en «rød tråd» (Jøsendal, et al., 2012).

*«Altså vi, rektorer, vet at det er investert og bevilget mange millioner kroner til den digitale satsingen. Det knyttes noen forventninger til det. Og det stilles noen krav til skolene, hvordan vi skal forvalte det vi har fått. Vi er jo forvaltere av offentlige penger. Og det føler jeg er veldig, det føler jeg som rektor, at det er et ansvar jeg bærer.» (I 2 side 6)*

*«Men jeg føler at på noen tidspunkt så skinner det igjennom at administrativ skoleeier er litt utålmodige. Spesielt på IKT. Og jeg skjønner at de skjelver litt i buksene også, for det her det må lykkes, når politikerne har satset så mye penger. Men dem forstår kanskje ikke den tiden vi har, til å jobbe med det her. For den viktigste arbeidsoppgaven lærerne har, det er å planlegge undervisningen til dagen etter og uka.» (I 2 side 13)*

Den røde tråden med sammenhenger fra skoleeier, gjennom satsinger og forventninger, ble gjentatt positivt av flere.

#### 4.1.4 Hvordan oppleves den administrative skoleeier?

Gjennom intervjuene dannet det seg et noe tvetydig og uklart bilde av rektorenes opplevelse av administrativ skoleeier. På den ene siden ble skoleeier opplevd tydelig og nær, mens det i neste øyeblikk beskrives en avstand og uklarhet. Denne tvetydigheten kunnes sees i sammenheng direktørens utvidede stab, og dens udefinerte plass i linja.

*«Vi har en direktør som jeg opplever utrolig tydelig på forventinger, og litt fjern fordi han har 24 skoler. Også er det en stab rundt han som, jeg opplever som, jeg skjønner ikke helt funksjonene der. Det er en slags service-instans, men likevel er det ikke det. Og nytt av dette året, tror jeg, fikk vi en assisterende direktør. Og den rollen er for meg veldig uklar.» (I 3 side 2)*

Til tross for mange skoler beskrev skoleeier:

*«Jeg føler at det er veldig kort vei fra rektor opp til lederne våre» (I 1 side 20)*

Nettopp «lederne våre» er et interessant begrep, da hvem det var, ble ulikt oppfattet. Alle var enige om at kommunaldirektøren var leder. Direktøren hadde ført i pennen forventningsbrevet med skolenes forpliktelser, og det var han som gjennomførte de årlige besøkene og medarbeidersamtalene ved skolene. Det var imidlertid rollene og myndigheten for ass. kommunaldirektør, forvaltningsrådgiverne og de mange veilederne, som ikke var en del av styringslinja, men likevel en del av «skoleeierstaben, det var usikkerhet omkring. Det kom mange utsagn knyttet til dette.

*«Direktøren får jo bare flere og flere rundt seg, opplever jeg.» (I 2 side 3)*

Videre var rollen til den ass. direktøren uklar for rektorene.

*«En slags rådgiver, uten å rådgj. Uten å ha noe planlagt område. Jeg ser en tendens til at han leder noen små prosjekter.» (I 3 side 2)*

*«Så kom direktøren inn, også fikk han etter hvert en liten stab rundt seg. Så har han bygget ut med flere nå da, med veiledere.» (I 3 side 1)*

Veilederne hadde fått en tydeligere beskrivelse, men fortsatt var deres rolle uklar.

*«Men nå er det mere tydelig.»*

*«Ja, det er flere rådgivere, det er»*

*«Men er de knyttet til rådhuset eller er det på, var det, kunnskapssenteret?» (I 2 side 3)*

*«Selv om det finnes støttepersoner, så blir alle disse ulike støttepersonene hos skoleeier. De sender jo ut mailer og innkallinger, og der er det frustrasjon. Det er kanskje, litt sånn utydelighet. Hvem er det egentlig som skal hvor, når. Må jeg, må jeg ikke.» (I 4 side 13)*

Det er viktig å presisere at det i intervjuene ikke settes spørsmålstegn ved er de ulike personenes kompetanse, men derimot deres roller og myndighet ovenfor rektorene og

skolene, og deres deltagelse på samhandlingsarenaene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.4.

Det var tydelig at deres deltakelse på rektormøte gjorde rektorene oppbrakt, da de uttrykte sin frustrasjon:

*«Alle veilederne sitter der og de sitter liksom på bakerste rad, så har vi konferansebord.»*

*«Også det med veilederne, de var aldri der (på rektormøtet) før. Det skjønner jeg virkelig ikke noe av.»*

*«Nei, og det gjør noe med, (tenkepause) For de er vel ikke virksomhetsledere, veilederne, er de vel det?»*

*«Nei»*

*«Og skal de liksom sitte der, med våre interne diskusjoner? Vi har jo ikke inspektørene med engang.»*

*«Og jeg tenker; Faen, har de så god tid. Signalene ikke sant, vi sitter og tripper og har travle dager. Så sitter det en stab, som sikkert er bedt om å være med på møte, men som sitter der i to timer. Det skjønner jeg ikke.» (I 3 side 12)*

Til slutt kom det også fram en usikkerhet omkring rollen til forvaltningsrådgiverne ved rådhuset:

*«Jeg vet ikke hva hun forvaltningsrådgiveren er for noe definerbart. Hun funker som en slags sekretær for direktøren.» (I 3 side 17)*

For nettopp forvaltningsrådgiverne selv, framstod imidlertid roller og hierarki tydelig, og de kunne henvise til konkrete skriv, som forventningsbrev og standarder for å eksemplifisere det. Rektorene derimot var usikre på hvem som gjorde hva, hvor de hadde kontor, og hvilken myndighet de hadde. Direktørens tydelige skriftliggjorte forventninger kombinert med en introvert personlighet og en stadig voksende stab som skal etterspørre og hjelpe skolene i deres leveranser, ender med denne betegnende karakteristikken av dynamikken mellom skoleeier og rektorene:

*«Det er veldig sånn bestiller nivå nå. Altså de bestiller oppgaver av oss, ikke sant.» (I 3 side 14)*

Utviklingsveilederen hadde troen på at en større og mer robust skoleeier som viste mot og kompetanse til å gjennomføre selvrefleksjon, samtidig bekreftet hun det som kunne beskrives nærmest som et «flerhodet troll:

*«Det er jo ikke bare lederne som skal se seg selv i speilet og tenke hva skal jeg gjøre annerledes for å få det til bedre. Det er jo også eiere. Hvis vi har disse frustrasjonene, Hva må vi gjøre annerledes for å gjøre problemet mindre.» (I 4 side 14)*

#### 4.1.5 Organisering av skoleeierskap – en oppsummering

I intervjuene ble det fortalt at kommunen hadde tonivåorganisering, dette ble bekreftet i det skriftlige materialet. Nærhet mellom skoleeier og virksomhetene i en tonivåkommune kan på organisasjonskart oppleves nært, men i praksis viste det seg motsatt. Perioden kommunen hadde vært organisert som en ren tonivåkommune ble skoleeier beskrevet som nærmest fraværende. Dette gjaldt både som personalleder og ikke minst som skolefaglig ansvarlig. Resultatet var begrenset oppmerksomhet mot skoleutviklingen.

Samtalene avdekket videre at det over tid var blitt en organisering og praksis som lignet mer trenivå, likevel uten å endre definisjonen av kommunen som tonivå. Rådmannen var dermed blitt, om mulig, enda mer fjern for rektorene mens skoleeier, ved direktøren, så absolutt var nærmere.

Rektorene jeg intervjuet framhevet det positive ved at skoleeiernivået hadde vokst. En tydeligere og mer robust administrativ skoleeier ga retning forankret i nyere forskning og teori. Ikke minst satte rektorene pris på kapasitet hos veilederne, slik at både de kunne til å få støtte på de utvalgte satsingene. Politisk skoleeier har parallelt prioritert skole, og framstod både synlig og interessert.

På denne måten ble det tegnet et bilde av en hybridmodell, hvor det på papiret het tonivå, men hvor det i realiteten var satt inn ett nivå mellom rådmann og virksomhetslederne: direktør og hans stab. En kommune av denne størrelsen har behov for robusthet i skoleeieradministrasjonen. Dette er i tråd med tråd med forskning, der skoleeiere i en tonivåkommune har begrenset kapasitet til å sette rammer og retning for skoleutviklingen, samt gi den nødvendige støtten det er behov for. Utviklingsveilederen bekreftet dette. Slik jeg oppfattet kommunen var den nå en ting på papiret, noe annet i praksis.

## 4.2 Styringsfilosofi og styringspraksis

Bildet som tegnes av kommunen er en reise preget av ulike styringsfilosofier. Rektorenes beskrivelse av tidligere ledes praksis viste klare spor av ansvarsstyrings-filosofien (Moos et al, 2017). Det skriftlige materialet bekreftet dette (Karlsen, 2006). Hvordan kommunen nå er organisert, med prosedyrer og økt ansvarliggjøring, bekreftet. Ansvarsstyrings-filosofien har påvirket norsk skolestyring på alle nivå. Spor av denne styringstrenden vises i kommunens mål og dokumenter, der det forutsettes lokal frihet samtidig som at skoleeierrollen har blitt tydeliggjort (Jøsendal, et al., 2012).

I dag er det mer byråkratisk kontroll og fagstyrt profesjonsledelse, med en sentral overordnet styring i kommunen (Roald, 2013).

### 4.2.1 Skriftliggjorte forventninger

Dette kapittelet beskriver de skriftliggjorte forventningene som kom fram i intervjuene; forventningsbrev, standarder, virksomhetsplan og utviklingsplan. De individuelle lederavtalene mellom rektor og direktør presiserer at oppdragsbrev og forventningsbrev skal være overordnet virksomhetenes resultatanalyser. Nåværende direktør så behovet av å etablere tydeligere mål og forventninger gjennom et forventningsbrev (Robinson, 2015). Rektorene satte pris på forventningsbrevet, ikke minst fordi de to siste direktørene har hatt svært forskjellig lederstil og personlighet, med det resultat at det hadde utviklet seg store forskjeller mellom skolene.

*«Og det var sånn, hver skole gjorde egentlig som de ville.» (I 2 side 5)*

*«Det der med at man kan vise til forskning, så var det totalt fraværende i 2010, før den forrige direktøren kom. Da var det opp til hver enkelt enhet hva man ville gjøre.*

*Det var mye rart altså, det skal jeg love deg, det var mye rart!» (I 3 side 9)*

*«Direktøren hadde behov for å være tydelig når han kom; hva som han forventet at skolene skulle jobbe med, da nedfelte han det i forventningsbrevet.» (I 1 side 8)*

Forventningsbrevet kunne sees på som ledelse fra midten, da det kom fra direktøren, men åpenbart dekket et behov hos rektorene (Fullan, 2017).

*«Jeg likte kjempegodt da jeg fikk det første forventningsbrevet, et halvt år etter at direktøren hadde begynt. ... Dette er det vi skal jobbe med i fem år. Det syntes jeg var utrolig fint. Det sikrer kvalitet, det sikrer faglighet. ... Det er jo for at det skal*



*bli litt likhet på skolene. Og at skoleeier skal ha oversikt over kvaliteten vi jobber med alle sammen.» (I 2 side 5)*

En forutsetning for lokal medvirkning er at skoleeier er klar over at de både må og skal sette mål, og evner å holde fast på de (Levin, 2012). Forventningsbrevet som strakk seg over fem år, tok opp i seg satstingsområdene, planer og standarder. Brevet er et godt eksempel på spenningsfeltet rektor håndterer, mellom faglig autonomi og administrativ underordning (Aas, 2011).

*«Jeg synes det er fint at når vi jobber i denne kommunen, jobber vi innenfor de samme områdene. Og da kan vi også støtte og hjelpe hverandre. Og man kan hente inn ressurser som kommer alle til gode.» (I 1 side 5)*

*«Direktøren har tydelige forventninger til oss som ledere, at vi skal implementere forventningsbrevet på skolene. Da må vi forklare han hvordan vi skal gjøre det og hva vi jobber med.» (I 2 side 6)*

Forventningsbrevet skapte en atmosfære av «positivt press» for rektorene (Levin, 2012: 66):

*«Jeg tenker at det er en veldig god kommune å jobbe i. Jeg liker at vi har en tydelig skoleeier, en direktør som har staket ut en veldig tydelig retning, med områder som jeg selv har veldig tro på. Jeg tenker at det er rett inn i kjernevirksomheten. Det er veldig relevant for det vi skal gjøre.» (I 2 side 18)*

Utviklingslederen reflekterer følgende over forventningsbrevet:

*«Dette forventningsbrevet som direktøren kom med, det var det nok mange som fikk helt noja av på begynnelsen. At det var veldig krevende og de syntes at det var veldig mye. Og det er jo et krevende forventningsbrev. Men samtidig så er jo det et godt eksempel på det vi sier, at tydelige forventninger er viktig for folk. Og det synes jeg at jeg så i kommunen, at «Åh», «OK». Vi leker ikke skole liksom, her må vi inn i saker.» (I 4 side 9)*

Standardene kommunen hadde utarbeidet tidligere, skulle definere rammer og målsetninger som skolene jobbet systematisk og planmessig med (Fullan, 2014). Til tross for at standardene skulle være implementert, krevde de stadig å bli gitt oppmerksomhet, ifølge skoleeier:

*«Og når det gjelder disse standardene, så er det viktig at vi sier at, selv om de er ferdig implementert, så er det noe som stadig må løftes opp» (I 1 side 10)*

Skolene skulle levere virksomhetsplanen årlig. Det siste året hadde det kommet krav om at rektorene i tillegg skulle levere skoleutviklingsplan. Planene framstod overlappende.

*«For nå skal vi også lage en skoleutviklingsplan, .... Den krysser da inn på emnemerkenene til virksomhetsplanen. Så virksomhetsplanen opplever jeg er litt tilsidesatt. Men rådmannen har jo et ønske om virksomhetsplanen allikevel. Det står ikke noe om det pedagogiske i virksomhetsplanen.»*

*«Skal jeg ha en virksomhetsplan og en skoleutviklingsplan?! Hva er greia med dette her? Og da føler jeg at virksomhetsplanen den blir veldig sånn «kommunal-byråkratisk-plan», den skal jeg ha for bare å vise. Og så skal jeg bli skåret på rødt og grønt, det som henger sammen med medarbeidersamtalen. Det blir jo litt annerledes enn skoleutviklingsplanen, men de krysser hverandre. Men det blir mye.»*

*«Ja det er overlappende. ...»*

*«Men jeg tenker virksomhetsplanen, før også, har vært veldig sånn kommunal. Lærerne skal alltid ha medvirkning. Og de gir jo helt blaffen. De skjønner virkelig ikke vitsen. Jeg har satt av så mange timer hvor de skal jobbe med det, og de bare «Åh, kan vi ikke liksom bare jobbe med noe vi skal gjøre». Men jeg tror nok at skoleutviklingsplanen sånn sett er mere motiverende for lærerne å delta i, fordi den går jo direkte på det vi jobber med.» (1 3 side 4)*

Rektorenes dialog beskriver at de opplevde det vanskelig å kjøre gode prosesser sammen med lærerstaben. Å skape gode medvirkningsprosesser og eierskap i strategier og planskriving kan være krevende på ulike nivå. Robinson mener at suksesskriteriet for å løse komplekse problemer i skolen er at når nye ting skal implementeres «å diskutere ideen med de som vil være ansvarlig for å implementere den (Robinson, 2015: 35). Skoleeier selv hadde forsøkt å sikre forankring og eierskap ved å opprette en kommunal strategigruppe, satt sammen av representanter for ungdomsskolen og barneskolen, som en type referansegruppe.

*«Vi som skoleeier forankrer det jo. For eksempel når vi snakker om denne standarden for ressurslærere så har jo den først vært opp hos strategigruppa; Hva tenker dere om denne? Også kommer den inn som tema på rektormøte, hvor de har fått se på den i forkant, ... Kan vi enes om dette? Og det har vi gjort i ganske mange ting. Det neste nå på rektormøtet, er på en måte at vi skal ha de med litt på å si noe om veien*

*videre i forhold til forventningsbrevet og læreplanfornyelsen.»*

(I 1 side 17)

Strategigruppa ble brukt som en høringsgruppe for å se på agendaen på rektormøtet og lærende ledernetttverk, og forankring av retninger.

#### 4.2.2 Hvordan er den formelle styringen, møter og agenda

Når jeg skal beskrive den formelle styringen i kommunen ser jeg det naturlig å kommentere to ulike møtearenaer hvor alle rektorene møter skoleeier:

- Rådmannens virksomhetsledermøte, for alle virksomhetsledere i kommunen.
- Direktørens rektormøte, for rektorer og hele skoleeierstaben

Videre vil jeg beskrive direktørens årlige skolebesøk, som medarbeidersamtalen er en del av. Kvaliteten på møtearenaer er avgjørende for at rektorene får økt sin ledelseskompetanse (Paulsen & Hjertø, 2017). Det bør nevnes at skoleeier også arrangerer lærende ledernetttverk. Disse nettverkene vil jeg beskrive under kapittel 4.3.2. Rådmannens virksomhetsledermøter er den første møtearenaen jeg skal beskrive kort. Dette møtet har et generelt kommunalt innhold, og har naturligvis færre skolesaker. Til tross for at det er obligatorisk oppmøte, kommer det fram at det ikke er alle som prioriterer dette.

*«Alle sitter med sitt. Det er ikke noen som følger med. Det er så pinlig.»* (I 3 side 10)

*«Jeg har meldt avbud de siste par gangene. De legger ikke merke til at jeg ikke er der. Ja, det er bare tull, synes jeg.»* (I 3 side 11)

Den neste møtearenaen er rektormøtene, ledet av direktøren. Forvaltningsrådsgiverne ønsket at det på rektormøtene var en struktur og et innhold av lærende karakter. Likevel kunne det se ut til å ha en mer praktisk problemløsende tilnærming, kontra de lærende ledernetttverket som var preget av et mer profesjonsutviklende fellesskap (Møller, 2009).

*«... i rektormøtene også, at vi som skoleeier skal modellere det vi forventer at rektorene gjør. Det er sånn vi tenker når vi har de lærende ledernetttverkene, det er for å modellere hvordan de kan kjøre prosesser for sitt personale. Samme når vi har rektormøtene, så gjør vi det samme som på lærende ledernetttverk, ved at vi bruker det her med forventninger med forberedelser, og du har den faglige*

*innputten og muligheten for diskusjoner og drøfte det i plenum, og så videre.» (I 1 side 14)*

Skoleeiers intensjon til tross, var det ulike oppfattelser blant rektorene om hvorvidt rektormøtene var en kunnskapsutviklende lederarena i form av et lærende møte. (Roald 2013:176).

*«Rektormøtene er ofte preget av informasjon.» (I 3 side 6)*

*«Det er mye infosaker, mye gjentakelser. Forferdelig mange gjentakelser. Det samme som vi har hatt på lærende ledernetverk, og som vi også har hatt på virksomhetsledersamling, kommer også som info på rektormøtene.» (I 3 side 11)*

*«Ja, men rektormøtene har også utviklingsperspektiv synes jeg. Ja, de har det. Det er ikke bare.»*

*«Men, jeg er enig det i større grad av driftsoppgaver. Men vi snakker jo sjelden lenge drift.»*

*«Nei, det er ikke så mye av det egentlig.» (I 3 side 7)*

Rektormøtene ble videre beskrevet med en lite forpliktende møtekultur:

*«Jeg synes det er dårlig, altså folk sitter der med PC og gjør andre ting, og kommer ikke til tiden, og prioriterer det ikke. Jeg synes rett og slett det er uforskammet. Jeg hadde ikke funnet meg i det som leder.» (i 3 side 11)*

*«Jeg har sagt det åpent til direktøren, at jeg synes de rektormøtene er alt for dårlig. Sist hadde jeg så vondt i ryggen og reiste jeg meg opp, og så ser jeg en rektor som sitter og ser på en film.»*

*«Er det sant?»*

*«Ja, Og jeg tenker at det er lett å melde seg ut. Og det blir ikke påpekt noe særlig.» (I 3 side 10)*

Samtidig som det kom fram ulike opplevelser av kvalitet på innhold, utbytte og forpliktelse i rektormøtene, ble det uttalt et ønske om kvalitetsforbedring:

*«Jeg har et ønske om at rektormøtene kommer i en tydeligere form og med mindre informasjon, og med en holdning av respekt for å delta på møter. Fra alles side.» (I 3 side 14)*

Den siste møtearenaen jeg vil beskrive er direktørens årlige lederdialog gjennomført på skolene, med en tidsramme på tre timer. På møtet deltar direktøren, rektor og lederteamet. Forventningsbrevet er selvsagt tema på lederdialogen, hvor rektorene

legger fram hvordan de prioriterer og jobber med satsingene, bruker midler og bruker ressurspersoner (Robinson, 2015). Møtet referatføres og avsluttes med medarbeidersamtalen mellom direktør og rektor.

For utvalgte skoler ble det satt av tid til et utvidet heldagsbesøk, som også inkluderte klasseromsbesøk. Skoleeiers intensjon ved gå innom klasserom, er ikke bare se tilfeldig god praksis, men at det kan vise hverdag hvor det er spor etter strategiene (Robinson, 2015).

Alle skolebesøkene, avsluttes disse med medarbeidersamtale mellom rektor og direktør. Denne påfølgende samtalen beskrev skoleeier at det var stor variasjon på, i hvilken grad rektor tok eierskap slik det var ønsket. Skoleeier reflekterer over at det fortsatt er en vei å gå for å skape et systemisk kvalitetsvurderingsarbeid ut av disse skolebesøkene, der effekten gir læring (Roald, 2013).

*«At det på en måte, var litt tungt da. Så her har vi litt igjen å gå på. Absolutt.» (I 1 side 13)*

Kommunens planer og standarder har åpenbart både prosessmål og prestasjonsmål. Det er likevel påfallende i samtalen at det er knyttet store krav til nettopp resultater og prestasjoner. Dette gjenspeiles også i samtalen mellom direktør og skoleledelse med temaer som: økonomi, sykefravær, læringsmiljø, brukerundersøkelsen, foreldreundersøkelsen, elevundersøkelsen, medarbeiderundersøkelsen og ikke minst elevenes faglige resultater. Alle områdene, med sterkt fokus på resultat, tall, statistikk og analyse på områdene.

Fram til inneværende skoleår hadde skoleeier sendt ut et detaljert og samlet analysematerieell over alle skolens resultater. For å sikre større eierskap og en mer effektiv ansvarliggjøring, ble skolene nå gitt oppgaven å selv sette opp resultat og analysere disse (Robinson, 2015). Forvaltningsrådgiverne forklarte det slik:

*«Det ønskelig at skoleledelsen skal ha analysert resultatene sine og gått igjennom de, og legger fram hva de tenker om det. Det gjøres i litt forskjellig grad ute på skolene, hvordan de gjør det. Noen eier samtalen sin i større grad. Mens noen blir sittende litt på vent, og vente på at vi skal begynne å si noe.» (I 1 side 11)*

*«Som for noen så drar de gjennom det, også ferdig med det. Andre går grundig inn i det. Og litt av den prosessen som vi skal i gang med nå til høsten, er at vi skal få de til å eie det i større grad.» (I 1 side 18)*

Rektorenes respons til denne endringen var:

*«Jeg skjønner at det er riktig veien å gå. Fordi når vi tar ut resultatene selv, altså, det gjør noe med oss. ... Det må jo læres. Men det har han tenkt å lære oss.» (I 2 side 9)*

*«... Han har jo sagt at det er opp til hver enkelt av oss, hvordan vi vil presentere det. Så jeg jeg tenker at jeg får gjøre det på min måte og så får sikkert du gjøre det på en annen måte. Jeg håper at jeg får sagt det jeg virkelig vil, og at han får den informasjonen han vil ha da. Og det får han jo sikkert, han kan jo hente det ut selv og eventuelt.»*

*«Ja, direktøren er mer enn god på å analysere. Han er en tallknuser. På en bra måte altså.» (I 3 side 6)*

Denne dreiningen til å la rektorene få større eierskap til egne resultater fører meg over til neste kapittel, forholdet mellom tillit og kontroll.

### 4.2.3 Forholdet mellom tillit og kontroll

Ansvarsstyrings-logikken forutsetter, som tidligere nevnt, at det gis en utvidet lokal frihetsgrad i styring av økonomi, organisering og utviklingsstrategier, samtidig som staten legger økt vekt på kontroll av læringsresultatene til elevene (KS-den gode skoleeier: 11). Den samme styringslogikken er selvfølgelig mellom stat og kommune, og mellom skoleeier og rektor. For å sikre at skolene følger forventningsbrevet må de underveis skriftliggjøre egen status og utvikling.

*«Det jeg liker med det direktøren har satt i gang, er fem års utviklingsplanen. Så skal vi sette hvor er vi nå, og hvor skal vi være fremover. Og da ser jeg jo allerede nå, etter et år, at, oi, var det det vi holdt på med da. Da har vi jo utviklet oss. Så det er veldig lett å glemme hvor man var, hvis man ikke har skrevet det ned noen plass.» (I 2 side 13)*

Direktørens praksis ble oppfattet som rettferdig, både hans rolle som personal- og økonomileder.

*«Det jeg liker, det er at det er en likhet. Som jeg tenker direktøren har vært med å innføre. Jeg ser ikke noen rektorstjerner som får masse taletid. Han har en rettferdighet, og det synes i økonomifordelingsmodellen, og en gjennomsiktighet*

*som absolutt var fraværende da jeg kom hit. Jeg hadde ikke peiling på hvorfor jeg fikk de pengene jeg fikk, og ingen kunne fortelle meg det.» (I 3 side 15)*

Det transparente ledersystemet gjorde også at skolenes planer, som virksomhetsplan og utviklingsplan, lå tilgjengelig for alle rektorene. For nyansatte rektorer var dette kjærkomment.

*«Å se, lære og hente gode ideer, hva andre gjorde. Og som ny rektor så hendte det at jeg måtte gå og tittle litt, hva har de gjort der, ikke sant.» (I 2 side 11)*

Når direktøren ville sikre intensjonene fra Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21, (2016- 2017)), valgte han ikke bare å gi ordre om tidlig innsats, men gjennom analyse av skolenes ressursbruk, sett opp mot intensjonen i stortingsmeldingen, valgte han å forklare sine funn, for så å gjøre justeringer av tildelingene til skolene.

*«Når vi snakker om tidlig innsats, så har direktøren sittet og knust noen av tallene, så har han sett på de siste fem årene i skolene. Så selv om vi skal ha tidlig innsats, så er midlene mer og mer gått til ungdomsskolene, og ikke til barneskolene. Og jeg synes det er så deilig, for ok det kan ikke motsies. Vi ser pengene er flyttet dit. Og så sier han det jo mellom linjene.» (I 3 side 12)*

Dette vitner om en kompetent skoleeier, noe man vet har effekt både på læring og profesjonsutvikling (Paulsen og Høyer, 2017).

*«Jeg opplever personlig har jeg enorm tillit til ham. Jeg synes ikke han sier noe som ikke begrunnet. Tok jo litt tid å bli kjent men, men det må jeg si; Han har en stor stjerne hos meg, i all sin tørrhet.» (I 3 side 12)*

Et aspekt av tillit er kompetansekriteriet. Det kriteriet beskriver den gjensidige avhengigheten en har av hverandre for å lykkes. Direktøren brukte strategigruppa bevisst for å sparre, forankre og dermed ta gode ledergrep. En av rektorene som sitter i strategigruppa, forteller hvordan strategigruppa har vært brukt for å gjøre skolebesøkene mer hensiktsmessig.

*«Direktøren vil gjøre det annerledes i år. Fordi han fikk sett så lite av skolen. Så vi har foreslått for han at han skal bare gå hvor han vil.»*

*«Det synes jeg er fint.»*

*(I 2 side 6)*

Utviklingsveilederen hadde observert tilliten i strategigruppa:

*«Så der er i alle fall inntrykket mitt at det har vært en stor grad av sånn faglig tillit dem imellom, og positiv vilje.» (I 4 side 6)*

Flere forskere er opptatt av tillit i skolen, da dette har innvirkning på den psykologiske tryggheten og læringen (Paulsen & Høyen, 2017). Tillitsnivået påvirker hvordan skolen fungerer, og ikke minst har tillit effekt ved å gi større akademisk og sosial framgang (Robinson, 2015:41). Robinson beskriver fire avgjørende faktorer for tillit i skolen: kompetanse, respekt, personlig omsorg og integritet. En faglig respekt innebærer ikke bare å ha stor egenkompetanse, men nettopp å lytte og sette pris på andres idéer og kompetanse (Paulsen & Høyen, 2017). Direktøren viste kompetanse.

*«Direktøren er veldig faglig sterk, det er han absolutt.*

*«Samtidig som han stoler veldig på folka sine»*

*«Ja»*

*«På de ulike fagområdene, og lar de få lov til å bidra inn på sine områder.» (I 1 side 8)*

Videre får ledere tillit når de viser personlig omsorg og bryr seg, om det personlige så vel som det profesjonelle. På dette området kunne det se ut som at kommunen led under å ha en lederkultur preget av distanse kombinert med en introvert leder.

*«Og jeg tenker at det jeg ønsker er at administrerende direktør, er en som kommer oftere på besøk på skolene (...). Jeg ser jo at det ikke er så lett for direktøren, men litt som du sier; En som kommer ut og som sier; «hvordan går det her, og hva er dine utfordringer? Er det noe du trenger hjelp til?» (I 3 side 14)*

*«En av mine inspektører, hun er veldig sånn god og åpen, hun gikk og sa det til direktøren en gang på lærende ledernetverk «Du må nesten presentere deg». For det gjør han ikke. Men det er også en kultur hos alle direktørene. De presenterer seg ikke!» (I 3 side 12)*

Det at direktøren hadde en introvert personlighet ble satt ord på i alle intervjuene. I hvilken grad dette påvirket deres tillit til han, var åpenbart ulikt.

*«Jeg er ganske følsom på det. Jeg merker at fordi at direktøren er så introvert og sånn, så er det mange som har litt sånn, «Hvem er han egentlig?» «Han er jo helt usynlig!» Og da opplever jeg at jeg tar han i forsvar, for det er han ikke.» (I 3 side 12)*



*«Han er veldig sånn tydelig på bestillingene sine og han gir veldig sånne tydelige tilbakemeldinger. Jeg tror at jeg kan stole på at hvis jeg gjør noe som han synes er dumt, så kommer han og sier ifra.» (I 3 side 12)*

Integritet er den fjerde faktoren som Robinson nevner som avgjørende for tillit. Integriteten handler om hvordan ledere forholder seg til åpenbar opplevd inkompetanse. Det er svært ødeleggende dersom tydelig inkompetanse ikke påtales. Dette kan for eksempel være møtekulturen som jeg beskrev over (kapittel 4.2.2); med fravær, for sent komninger og uoppmerksomhet, ble oversett og håndtert tilsynelatende ubemerket av lederne. Det kan også være der rektorer må ledes og justeres i særskilt grad. «Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse ...» (Sivesind, et. al. 2008:136). I intervjuet med forvaltningsrådgiverne kom det fram at enkelte rektorer ønsket å gjøre ting på sin måte, ikke helt i tråd med skoleeiers ønskede retning for metodevalg. Så hva var skoleeiers respons til de som ikke fulgte skoleeiers retning?

*«Nei, vi, det er jo begrensa. Vi gjør, hva gjør direktøren, hva gjør vi forvaltningsrådgivere? Vi gjør jo ikke så mye med det. Vi kommer jo med, vi forventer jo at de. Det er jo ikke det at de ikke gjør det.»*

*«De får det jo til å passe.»*

*«Det er jo bare det at det skal jo være, selv om det er klare forventninger, så er det fortsatt en viss frihet i hvordan man løser det på den enkelte skole. Så det jo vanskelig det liksom, hvor stram man skal være på hvor at det gjøres ting på en viss måte.» (I 1 side 18)*

Skoleeier er litt nølende, men viser samtidig at det er etablert en praksis på å etterspørre. Om det var uventede eller lave resultater sa skoleeier:

*«Da etterspørres det hvordan dem følger opp elevene og hva de har tenkt til å gjøre med det. Ofte er de jo allerede i gang med noe.»*

*«Eller hvis vi ser det er tendenser som vedvarende over år, så blir det jo selvfølgelig spurt spørsmål.»*

*«Det er ikke mange skoler da, men det har jo vært konkret inngripen også, på noen skoler. Mye på grunn av det man har sett da. Ikke sånn lederdialogen isolert, men man har sett, totalt sett.» (I 1 side 20)*

Hvordan ledere forholder seg til disiplinproblemer, overholdelse av regler og avtaler og lave prestasjoner er derfor det vanskelig og avgjørende. Ledelse er nært knyttet til relasjoner og det vil alltid oppstå opplevelser av tillitsbrudd. Robinson sier: Forbedring av undervisning og læring krever at ledere på alle nivåer tar tak i bekymringer for prestasjonen til personalet de har ansvaret for (Robinson 2015: 43).

#### 4.2.4 Læringsklima i rektorgruppa

Naturlig utskifting i rektorgruppa de siste årene gjør at den i dag består av både erfarne rektorer og forholdsvis nyansatte. Dette generasjonsskiftet beskriver rektorene slik:

*«Det er skikkelig generasjonsskifte blant rektorene. Og de fleste som er rektorer nå, har jo vært inspektører. Også er det noen nye, et par nye som kommer fra andre kommuner. Så jeg føler at vi har kjent hverandre veldig lenge og at det er et veldig godt miljø. ... Ja, så følte jeg likevel at det lett å få kontakt, lett å få støtte.»*  
(I 2 side 19)

*«For jeg har vært der så mange år. Jeg opplever at det var litt klikker i gamle dager. Altså tilbake på 2000-tallet engang. ... Jeg føler at når jeg kommer inn der nå, det er ikke noe sånn, altså det er en god tone. Og jeg tror at det er veldig mange som har lyst til å dele.»* (I 3 side 10)

Å få dele praksis blir trukket fram som en viktig og lærerik del av møtene. «Ledere må framelske og tillate hensiktsmessig samarbeid» (Fullan, 2014: 62). Agendaen på rektormøtene var imidlertid ofte informasjons-saker, slik at det er i praksis ble lite tid til å dele erfaringer.

*«Hvis vi bare tar rektormøtene, så opplever jeg at det er noen som snakker. Og det er noen som bevisst holder munn. Det er mye informasjonsmøter.»* (I 3 side 10)

Hvorfor noen valgte å ikke snakke, er uvisst. Det som likevel kom tydelig fram, var nytteverdien av praksisfortellingene. Nettopp møtet mellom andres praksiserfaring, teori, og ikke minst egenrefleksjon knyttet til dette, skaper læring (Lund, 2011).

*«Jeg føler at jeg lærer mye av å høre hva andre driver med. Jeg blir veldig inspirert av å, får ideer i samtale med andre rektorer. Det gir meg mye.»* (I 2 side 18)

Utviklingsveilederen minnes tiden da de de lærende nettverkene ble opprettet.

*«Når jeg møtte bare ungdomsskolegruppa. Som jeg gjorde først i noen år. Der var det veldig stor åpenhet, syntes jeg. Noen ganger nesten litt sånn brutalt. Vel, ikke brutalt kanskje, men jeg tenkte at oi, dette her var direkte. ... Men det virket på meg at det var en sånn sjargong, at de var trygge på det, og at sånn var det. Det var en stor grad av tillit, det var i hvert fall på rektornivå.» (I 4 side 14)*

Det som derimot kunne oppleves om en demper og mulig barriere for åpenheten i rektormøtene, var slik jeg nevnte tidligere veiledernes deltakere i møtet.

*«Det er noe som skurrer for meg på de rektormøtene; og det er at hele staben, sitter nærmest som tilskuere.»*

*«Alle veilederne»*

*«Alle veilederne sitter der, og de sitter liksom på bakerste rad. Og så har vi konferansebord!» (I 3 side 11)*

En viktig komponent av det å fremme aktiv involvering for læring i organisasjonen er nettopp bevissthet om hvordan en setter sammen arbeidsfellesskap og grupper (Sivesind et al, 2008). Veiledernes deltagelse på rektormøtet kan muligens være til hinder for aktiv involvering og læring. Styrken er at rektorene kjenner hverandre på tvers, slik at de enkelt kan ta kontakt i hverdagen, når de har behov for å drøfte aktuelle saker.

*«Jo, men det handler vel kanskje litt om de uformelle samtalene du har litt innimellom. Og den lille erfaringsdelingen du eventuelt har. Åh ja, jeg vet at han var borti det. Jeg vet at hun gjorde sånn. Fylkesmannen var på den skolen.» (I 3 side 16)*

Disse uformelle samtalene ga sterk kollegial støtte og kompenserte for den begrensede tiden på de formelle møtearenaene. Denne åpne og direkte tonen, hvor det også var rom for humor, var en kultur som ble beskrevet om relasjonen med skoleeier. Det viser seg at rektorer som er mest åpne for dialog med kommunenivået, også samhandler mest aktivt med sine lærerteam, elever, foreldregrupper og lokalmiljø. (Roald, 2013: 155)

*«Jeg føler at det er veldig kort vei fra rektor opp til lederne våre. Altså vi kan spøke og fleipe med hverandre. Det er ikke sånn at man strammer seg opp.» (I 2 side 20)*

Det å skape en lagånd (Fullan, 2014: 62) i en kommune/et distrikt, der partnerskapet er sømløst både vertikalt og horisontalt rundt læring og resultater, er en viktig komponent for vellykket kapasitetsbygging.

#### 4.2.5 Styringsfilosofi og styringspraksis – en oppsummering

Jeg synes å se en skoleeier som praktiserer ansvarsstyringslogikken i møte med rektorene. Styringspraksisen er bredt praktisert, ved at det etterspørres resultater og utvises sterk kontroll, som gjennom lederkontrakter og forventningsbrev, mens det i neste omgang gis stor lokal handlefrihet og benyttes samarbeidsfora preget av tillit og dialog. Lederpraksisen møter imidlertid dilemmaer, som når skoleeier nøler med å ta i bruk de nødvendige virkemidlene som kontrakten forutsetter (Colbjørnsen, 2011). De ulike møtearenaene viste seg å ha store kvalitative forskjeller. Det innebar både en utilfredsstillende saksagenda, men ikke minst ulik forventning til oppmøte og oppmerksomhet i møtene.

### 4.3 Lederstøtte i praksis

Samfunnet, skolen og menneskene er i konstant utvikling og forandring (Karlsen, 2006). I denne strømmen utøves som kjent skoleledelse i balansen mellom styring og støtte, for å oppnå ønsket retning og resultat. Skoleledelsen utøves som en veksling mellom det internasjonale forskning vektlegger som teamoppgave, og det nasjonale myndigheter understreker; rektor som øverste leder. Tydelig styring, med krav til resultater og metodikk, krever sin motvekt i et velfungerende støttesystem. Til dette hadde utviklingsveilederen konstruktive refleksjoner, til det å etterspørre de kvalitative prosessene:

*«Skoleeier stiller forventninger til skolen, ala forventningsbrevet. ... Og det er vel og bra, og veldig viktig. Men når du forventer noe, så må du også være interessert i hva som skjer, og kvalitativt interessert. ... Akkurat som rektorene gjør. Og litt sånn utenfor sett så drukner ledernivå og eiernivå i drift og forvaltning, og så vet vi at det er alt det andre som har betydning for elevenes læring. Og det er et paradoks som vi ser overalt egentlig. ... Det er jo ikke kunnskapsløse skoleeiere i Akershus, generelt. Så det tenker jeg at det ikke er. Så da er vi mere over på gammel vane. At rollen før har vært bare å passe på at folk skal passe på frister, og overholde frister og sånn. Så er man uvandt på det å etterspørre kvalitet og prosesser og disse tingene her.» (I 4 side 10)*

God involvering både på skole- og skoleeiernivå er avgjørende for en god målprosess, da det vil bidra til å styrke kvalitetsarbeidet på mange måter. Ikke minst vil det kunne sikre felles ambisjoner (Roald et al, 2017). Nettopp å sikre lærernes læring og utvikling er den lederdimensjonen som Robinson sier har størst effekt på elevenes resultater (Robinson, 2015). Overført vil en kunne tenke at det å sikre rektorene relevant kompetanse effekt. Videre vil jeg derfor belyse tre sentrale støttefunksjoner kommunen benytter ovenfor rektor;

1. individuell kompetanseutvikling
2. metodikken skolebasert kompetanseutvikling
3. tilgjengelig veilederfunksjon til skolene.

### 4.3.1 Individuell kompetanseutvikling

Etter at oppgaver og myndighet ble desentralisert fra sentrale aktører til kommunene, har kommunene fått større ansvar for kvalitetsutviklingen i skolene (Colbjørnsen, 2011). For skoleeier er derfor kompetanseutvikling sett på som en av kjerneoppgave. Dette framkommer blant annet i statlige styringsdokument. «Skolebasert kompetanseutvikling» er vektlagt som en strategi kommunen benytter i kvalitetsarbeidet. Robinson (2015) sier «at en rektor må inneha både relevant kunnskap og kunne anvende den i sin administrative praksis.» Kommunen sikrer kompetanseutvikling på ulike måter, og jeg vil trekke fram tre strategier:

- Videreutdanning, i samarbeid med BI
- Ledelsesutvikling gitt til lederteamet av et eksternt konsulentselskap
- Kommunalt initierte samlinger og kurs, satt inn i kompetanseplan

For det første tilbyr kommunen videreutdanning, dette startet de med allerede før den statlige strategien Kompetanse for kvalitet ble iverksatt i 2009. Rektorenes erfaringer fra videreutdanningen var at denne var svært relevant, spisset til deres eget arbeidsfelt og behov. I 2004 ble det formelle kravet til skolelederne endret, slik at hver skole måtte ha «fagleg, pedagogisk og administrativ leiing ... Den som tilsettjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskaper» Opplæringslova § 9-1

*«Kommunen begynte å gjøre samarbeid med BI i 2005, så føler jeg at de har virkelig satset på kompetanseheving av sine skoleledere.» (I 3 side 9)*

Den andre strategien som ble nevnt var initiert at rådmannen, og rektorene formidlet at de hadde fått ulikt utbytte av dette.

*«Jeg synes Vardehartmark ikke var så veldig. Det gikk ikke på skole, det var generell ledelse. Det ble så generelt at det ble nesten (tenkepause, min bemerkning), det ble ikke noe. Bl var fantastisk bra.» (I 3 side 13)*

Den tredje strategien var et en omfattende digital datoplan for kompetanseutvikling, bestående av kurs og nettverk. Kompetanseplanen var et tilbud til kommunalt ansatte i skole og SFO, og skulle støtte skolene i gjennomføringen av satsingsområdene som var gitt i forventningsbrevet. Videre skulle kompetanseplanen bidra til å holde liv i tidligere satsinger og standarder. Den enkelte leder, skole og ansatte kunne ved å se på den danne seg oversikt over og velge å delta på det som måtte være aktuelt. Kompetanseplanen ble utarbeidet av forvaltingsrådgiverne og veilederne. Kommunen har besluttet at veilederne skal benytte nettverk som metode overfor ressurspersonene og andre ansatte i skolene. Etter at veilederne er ansatt har kvaliteten på nettverkene og kursene blitt sikret, og det gir økt utbytte.

*«Ja, for lærerne klagde på at når de først tok seg tid og dro dit, så var det ikke alltid de fikk så mye ut av det. Kvaliteten er blitt mye høyere. Veilederne trekker inn veldig gode fagfolk. Lærerne kommer tilbake og opplever at de er blitt løftet faglig.» (I 2 side 11)*

At skoleeier tar et overordnet ansvar for kompetanseutvikling og retning er vesentlig for rektorene. «Helt fantastisk.» (I 2 side 10) er ordene rektorene bruker om kurs og kompetanseplan. «Skoleeiere som prioriterer lærernes og skoleledernes profesjonsutvikling, synes å nå lengst i å utvikle skoler med gode læringsresultater og -miljøer. Disse har utviklingsstrategier som konsentrerer innsatsen om få mål som følges opp systematisk.» (St. meld 20, kunnskapsdepartementet (2012–2013), side 162).

#### 4.3.2 Skolebasert kompetanseutvikling

Roald (2013: 155) skrev i 2012 at det er behov for nye og komplementære møtearenaer, initiert av skoleeier og skoleledelse, for å skape større lokal utviklingsdynamikk. Det økte kravet til samarbeid i profesjonsfelleskap, der skoleledere og skoleeiere er involvert i pedagogisk utviklingsarbeid, knytter målstyring og demokratisk ideologi sammen (Roald,

2013). Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis (Sivesind et al, 2008).

*«Altså det begynte på mange måter med UIU og KS: Den gode skoleeier. Vi har hatt inne noen av de store, med Knut Roald. Så det har jo skjedd over mange, mange år.»*

*«Da snakket man om mye av det samme; måten å lede og dele inn møtene på. Så det var egentlig da man begynte endringene på strukturen, når de to satsingene kom.» (I 1 side 6)*

Bevisstgjøring av struktur på møter, ikke minst ved å skille på drift og utvikling, initierte bruk av lærende møter (Roald, 2013: 223). Videre er det valgt å bruke lærende ledernetverk, med struktur og innhold etter modell dialogkonferansen (Lund, 2012). Metoden setter sammen en møtestruktur der det er en kombinasjon av teoriforankring, erfaringsutveksling og læring. (Systemisk kvalitetsarbeid, Roald, 2013). Skoleeiers mål er, som tidligere nevnt, å modellere en metodikk som rektorene kan benytte på i sine skoler.

*«Det her med å fasilitere møter er utrolig viktig for det å forstå egen skole, men det handler også om at vi, vi i skoleledelsen, får faktisk i lærende ledernetverk. Vi har god struktur på å lede møtene. Og vi har hatt utviklingsveileder, og hun har vært supergod på å lede de møtene, og vise i praksis hvordan man kan gjøre det med et interessant innhold.» (I 3 side 7)*

Rektorene refererte med tillit og stolthet til hvordan skoleeier, og de selv, nå ble ledet i tråd med oppdatert skolelederteori og forskning (Robinson, 2015). «Profesjonsfelleskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra.» (St. meld 21, Kunnskapsdepartementet (2016-2017): 26)

*«Det er alltid noe vi skal forberede. ... For det blir faktisk kontrollert at vi har gjort det også. Så ser jeg at vi er mye er inntjunt. Og vi oppsummerer alltid etterpå at det var bra vi måtte gjøre dette.» (I 2 side 11)*

*«Også ser jeg jo at det skoleeier finner på at vi skal gjøre, det støtter seg mye til forskning, og helt det nyeste, Robinson, Fullan og alt det nye. Så det er ikke noe de bare sitter og kokkelerer på rådhuset, de støtter seg til nyeste forskning» (I 2 s 12)*

At skoleeier koordinerte og ga retning for utviklingen, ga en synergieffekt ved «økt systemiskhet» og læring (Fullan, 2017). Gjennom å gjøre sitt daglige arbeid samtidig som en ser seg som en del av en helhet som aktiv deltaker, skapes læring (Ibid, side 70).

«Arbeidet med kvalitet er en kontinuerlig prosess hvor de vurderingene som gjøres, følges opp med justeringer og nye mål. Prosessene krever involvering og dialog horisontalt og vertikalt.» (Roald et al, 2017:1)

*«Også er det en rød tråd i det de driver med i forhold til Viviane Robinson, og den bruker vi ofte. Også har vi Andy Hargreaves. Når vi skal i gang med noe nytt så sjekker vi ut om det har effekt, statistisk sett. Men om det da har effekt på vår skole, det vil jo tiden vise, ikke sant.» (I 3 side 9)*

I de lærende ledernetverkene ble ny teori formidlet til hele skoleledelsen sammen, og de fikk mulighet til å knytte det til egen skole.

*«Det støtter opp om det vi skal gjøre. Det hjelper oss i å utføre oppdraget vårt egentlig.» (I 2 side 19)*

*«Jeg synes nettverkene har hatt høy kvalitet. I nettverket sitter jo hele ledergruppene samlet, og det gjør vi jo ikke på rektormøtene. ... vi får vist i praksis hvordan man kan gjøre det med et interessant innhold.» (I 3 side 7)*

Intervjuene viste imidlertid at rektorenes hverdag med å øke den kollektive kapasiteten og styrke felles ansvar, ikke var forankret i samme grad på alle skolene. En rektor formidlet at arbeidet med kollektive prosesser var helt i begynnerfasen. For eksempel når rektoren forventet at lærere skulle komme forberedt til utviklingstiden, skapte det støy, og lærernes tilbakemeldinger hadde vært:

*«Hvis det var sånn nå at teamene skulle begynne å jobbe med oppgaver som ledelsen påla dem, da måtte det igjennom medbestemmelse.» (I 3 side 8)*

Denne responsen viste rektor at det var en lang læringsprosess som gjensto, og sukket litt når hun sa:

*«Og da tenkte jeg bare, ok, vi er der ja. Så dette her er jo en prosess for meg, å få de til å skjønne at den teamtiden skal ikke dere sitte og gjøre hva dere vil.» (I 3 side 8)*

Denne rektorens erfaring understreker at arbeidet med kvalitet er en kontinuerlig prosess hvor de vurderingene som gjøres, må følges opp med justeringer og nye mål. Ikke minst krever prosessene involvering og dialog horisontalt og vertikalt (Roald, et al, 2017). Utviklingsveilederen, som har hjulpet skoleeier i de lærende nettverkene, er opptatt av at skoleeiere og rektorer ikke skal bruke all oppmerksomhet og tid på driftsoppgaver. Hun poengterer nødvendigheten av at skoleeiere etterspør utvikling og prosess.



*«Så hvis det skal bli varig endring, så må skoleeier ta de takene, grepene som er nødvendig, også på det kvalitative.» (I 4 side16)*

«Kvalitetsarbeid som er forankret i skolene har et vesentlig utviklingspotensial i seg, ... forutsetningen er at det er forankret i kommunen» (Roald et al, 2017).

### 4.3.3 Veilederfunksjonen

Når rektor skal utvikle undervisningspraksisen ved skolen, kan fageksperter være en nødvendig og avgjørende støtte i prosessen når dette skal utvikles og prøves (Aas & Paulsen, 2017). For å skape gode vekstforhold for utvikling på skolen kreves det både samarbeidskultur, læringskultur, tillit og støtte. I kommunen var det ansatt veiledere knyttet til de ulike strategiene i forventningsbrevet. Skolene benyttet seg av disse både på eget initiativ, og når skoleeier avdekket områder på en skole:

*«Man har jo prøvd å hjelpe, også kommer man til et punkt hvor man ser at man kanskje foreslår mer drastiske tiltak da. For det er jo ikke det at man går inn med pekefingeren. Men hvis de sliter, så har vi jo et apparat til å støtte de. Både her, men kanskje spesielt det vi da har på kunnskapssenteret, hvor vi har veiledere som har den rollen at de skal inn og hjelpe og støtte skolelederne. Enten om det er knyttet til fag eller hvordan de jobber med personalet sitt.» (I 1 side 20)*

Like viktig som at skoleeier tar initiativet, er det at rektor selv vet hvem hun kan spørre, når det oppstår et behov. Avhengig av hva det måtte være behov for hjelp til, var rektorene samstemt på at de hadde et godt utbygd veilederapparat rundt seg fra skoleeiersiden. Om det oppsto kriser, eller noe var virkelig alvorlig gikk de til direktøren:

*«Jeg henvender meg alltid til direktør» (I 3 side 13)*

Om det derimot var knyttet til en av de kommunale satsingene som var beskrevet i forventningsbrevet, var det de kommunale veilederne som ble kontaktet. Disse var for rektorene av avgjørende betydning for initiering og gjennomføring av strategiene.

*«De veilederne synes jeg har vært fryktelig flinke til å, altså; det er dette vi jobber med.» (2 side 1).*

*«Når jeg begynte her skulle jeg implementere og pilotere realfagsatsingen. Det var samtidig som veilederen for realfag begynte. Jeg hadde ikke fått til det så bra uten henne. Hun bisto utrolig mye. Det var faktisk en viktig faktor for at vi fikk til den*

*satsingen så godt fra start. Så det var viktig. Hun åpnet liksom veier og hadde kontaktene og kunne bestille og drøfte.» (I 1 side 10)*

Utviklingsveilederen kunne bekrefte at inntrykket av det store utbygde støtteapparatet.

*«Mitt inntrykk er at der er det gode muligheter for støtte. Kanskje det stedet som, eller en av de kommunene jeg er i som har mange støttefolk som har det som primæroppgave. ... Men inntrykket mitt er, at det er flere av dem som er mye ute på skolene og jobber helt konkret med støtte på læringsmiljø, eller digitalisering eller hva det måtte være.» (I 4 side 9)*

Som nyansatt fikk rektor tilbud om mentorordning:

*«Jeg fikk en kollega som mentor første halvåret. Hun var kjempefin å drøfte med. Spørre om sånne praktiske ting også, som er annerledes i en ny kommune, og som jeg trengte hjelp til.» (I 2 side 21)*

For resultatoppfølgingen hadde skoleeier, ved forvaltningsrådgiver, årlig laget et grundig tall og analysemateriale for hver skole. Dette hadde blitt brukt i direktørens samtale med rektor. Fra dette skoleåret var det forventet at skolene skulle utarbeide dette selv, for både å skape større eierforhold til både resultatene og analysen. Rektorene var i utgangspunktet positive til endringen. Men for en av rektorene kom denne beskjeden på et uheldig tidspunkt.

*«Og jeg har hatt en veldig tøff høst på skolen her, hvor jeg har vært veldig sliten. Så på det rektormøtet hvor vi fikk den beskjeden, forrige uke, da kjente jeg at nesten at tårene presset litt på. For jeg visste også at jeg hadde ikke mulighet til å være på workshopen, for jeg hadde alt for mange ting som foregikk. Dette trenger jeg at noen gjør for meg akkurat denne høsten. Men da gikk jeg til forvaltningsrådgiveren etterpå og sa det. Og da sa han, «jeg kan komme opp til deg en dag og hjelpe deg» sa han. Med en gang på tilbudssiden.»*

*«Og det har han sagt til alle.»*

*«Og det var utrolig deilig. Da kjente jeg at da kunne jeg senke skuldrene. Så det var veldig deilig.» (I 2 side 9)*

Generelt ga intervjuene et inntrykket av at det var stort og godt støtteapparat i for rektorene i kommunen.

*«Ass. direktør og direktør, og støtteapparatet, jeg tenker alle da; jeg synes det er veldig lett å be om hjelp, ringe til dem. Det er ikke sånn at jeg må ta sats hvis jeg skal gå bort til direktøren og snakke med han om noe» (I 2 side 20)*

#### 4.3.4 Savn eller mangler

Rektorene formidlet en stolthet og tilhørighet over å jobbe i en kommune som viste vilje til å satse på skolen. Det ble likevel avslørt hva som kan kalles ønsker og mangler. Dette kan deles inn i og oppsummeres i tre områder.

1. En skoleeier som var oftere ute på skolene, ikke bare en gang i året, eller på papiret.
2. Kompetanse og hjelp i analysearbeidet, slik at konkrete tiltak kunne skape utvikling på skolen.
3. Edruelighet i ambisjonsnivået for skoleutviklingen.

For det første ønsket om en nær, mer synlig og interessert skoleeier. Dette gjaldt ikke minst ovenfor nyansatte rektorer men også for de som har vært ansatt lenge. Dette kunne ses på som et grunnleggende behov for bare rett og slett bli sett, samtidig lå det tett opp til tillitsfaktoren personlig omsorg (Robinson, 2015). Rektorene savnet hyppigere skolebesøk. De siste direktørenes personlighet og lederstil, som var vidt forskjellige, ble tolket og sett i lys av hverandre.

*«Forrige direktør kom på utviklingstid og fortalte om hva han ønsket. Det tror jeg hadde vært litt lurt hvis dagens direktør også gjorde. Fordi at han er så fjern for mine lærere.»*

*«Men det tror jeg han ville ha tjent på.»*

*«Det ville han, helt klart. Og lærerne ville likt det» (I 2 side 7)*

*«En som kommer ut og som sier; hvordan går det her og hva er dine utfordringer. Er det noe du trenger hjelp til?» (I 3 side 14)*

For nytilsatte rektorer i kommunen viste opplevelsen av ivaretagelse seg ulik. Mentorordningen som er nevnt tidligere kunne ikke erstatte direktørens oppfølging.

*«Jeg synes vel kanskje det kunne vært ok at man hadde en som fulgte meg opp og spurte; du hvordan synes du det er her? Og jeg vet at de som kommer ny som rektor får jo aldri det spørsmålet før du har en medarbeidersamtale ut i januar,*

*februar, mars, hvis du er heldig. Så kanskje litt mer den følelsen, hvem er det egentlig som er min nærmeste leder.» (I 3 side 14)*

*«... Så det har vært en sånn liten kjepphest for meg i mange år, når du kommer som ny rektor til kommunen; Her er det. Dette må du vite. Ta kontakt med den hvis det, den hvis det. Men det er liksom: Her har du en skole og en nøkkel, og en telefon.» (I 3 side 16)*

Rektorene forsvarte den manglende oppfølgingen med direktørens arbeidspress.

*«Men direktøren har rett og slett for mye. Han har for stort felt. Men det som han har som jobb, det er jo å sørge for kvalitet i skolen i kommunen. Og det synes jeg at han gjør.»*

*«Det synes jeg også at han gjør.» (I 2 side 21)*

Savnet av personlig omsorg og nærhet gikk derfor ikke utover deres tillit til skoleeier. Dette kunne muligens forklares i at de hadde en dyp respekt for skoleeiers kompetanse og integritet (Robinson, 2015).

Det andre rektorene ønsket var hjelp til spissede tiltak mot konkrete skoler og klasser. Skolene selv skulle ikke bare skulle legge inn resultatene, men også analysere og følge opp med tiltak (Fullan, 2014) (Roald 2013). Resultatoppfølging, ble brukt som strategisk ledergrep av skoleeier (Karlsen, 2006).

*«Jeg synes det er vanskelig med de store tallene. Det er klart at å gå inn i mine egne tall er «peace of cake» eller nasjonale prøver, det klarer jeg fint, men altså å legge tallene til det universelle nivået, her på vår skole, det kan ikke jeg. Det skulle jeg gjerne hatt opplæring i.» (I 3 side 9)*

*«Men jeg tenker at vi trenger kompetanse i å knekke tallene, av læringsresultatene. Jeg ser ISL har det. Altså «internasjonal school leadership» fra Ontario, de har jo det via skolelederforbundet. Det der med hva har effekt, det kan jo måles, det finnes jo måter å gjøre de på. Det er bare å gjøre det.» (I 3 side 9)*

Fullan sier: «Dersom du mestrer innhold og prosess, vil du oppnå større sammenheng, og med varig kraft.» (Fullan, 2017: 85) Nettopp det at skoleeier går inn i prosessene bak tallene sammen med rektorene, ser utviklingslederen som en sentral kompetanse hos gode skoleeiere.

*«Men der hvor skoleeierne er tett på, både det enkle med å følge opp at folk faktisk leverer noe, så er det større sannsynlighet for varig effekt. Også kommer jo det*

*hvor man i tillegg kvalitetssikrer det som er sendt inn ... At man ikke bare ber folk om å overholde fristen, men at man faktisk ser på det som sendes inn.» (I 4 side 10)*

Det å studere data fremmer ikke læring, med mindre man mestrer å bruke dataene for å teste i deres betydning og gyldighet (Robinson, 2015: 96). Derfor gjelder det for både skolen og kommunen å ha en «sammenhengende og gjentakende prosess mellom vurderingsinformasjon, analyse, fastsetting av mål, planlegging av endret praksis, gjennomføring – og oppfølgende vurdering av hvilke resultater endret praksis gir.» (Roald et al, 2017:1).

Det siste området rektorene trekker fram som bekymring eller mangel er; rammen for skoleutvikling. Robinson sier: Å sette spesifikke mål øker prestasjon når folk er engasjert i målet, og tror at de har kapasitet til å oppnå det. Robinson viser at det er viktig at leder kjenner hvilket arbeid som kreves for å nå målene. Hennes poeng er at fordi den vanlige driften må fortsette, og at det alltid dukker opp avbrytelser og kriser, er det logisk å ikke sette mer enn tre til fire hovedmål (Robinson, 2015). Rektorene i kommunen uttrykte var bekymret for at skoleeiers iver etter resultater og utvikling ikke står i forhold til tiden skolen har til utvikling (Fullan: 2014).

*«Det er jo nesten sånn noen ganger at man kan føle at det blir litt mye. Altså nye kurs her, nye kurs der.»*

*«Litt for mye av det gode.»*

*«Vi kunne tenkt oss noen ganger litt mindre. Også for lærerne, fordi at om jeg skulle sende alle lærerne, som de egentlig ønsker at vi skal, så hadde de vært veldig mye borte fra undervisning. Men vi prøver jo så godt som vi kan. Og vi skal jo være tro mot det her.» (I 2 side 10)*

Skoleeier formidlet stor iver etter å lokalt skape reell utvikling av praksis i skolen. Det kan imidlertid se ut til at «kvalitetsvurderingsarbeidet og det daglige læringsarbeidet fungerer i to uavhengige sfærer.» (Roald 2013:160)

*«Hvis ikke det skal bli bare sånn Halleluja da, så er det jo, direktøren sier jo at det her tar tid. ... Men dem forstår kanskje ikke den tiden vi har, til å jobbe med det her. For den viktigste arbeidsoppgaven lærerne har det er å planlegge undervisningen til dagen etter og uka og»*

«Når skal vi gjøre det? Det synes jeg at de skal sette seg ned og tenke litt på.» (I 2 side12).

Utviklingslederens observasjon av dette presset var:

«Det har ikke alltid vært tydelig at det er skoleeier som setter rammene for skoleutvikling i den kommunen. Det er en veldig stor vilje og positivitet. Og så er det kanskje noe på strukturer og rammer og prosesser som de trenger å jobbe mer med, tror jeg, for å komme i mål.» (I 4 side 6)

Kommunens utviklingsiver kombinert med en stor «veilederstyrke», kunne imidlertid se ut til å få en slagside, da prosesskapasiteten ved skolene sprengetes. Som for eksempel når en allerede fullpakket utviklingstid skulle sette av tid til implementering av den digitale satsingen. Slik beskriver rektorene det:

«Vi hadde jo RIKT (leverandør av digital-læringskompetanse til lærerne, min bemerkning), de var jo her nå, og det kom jo kastende på oss etter at vi hadde lagt planen for høsten. Og da så jeg flere lærere, fordi vi har hatt en ekstra krevende høst. At det ble veldig tungt. Altså nesten sånn at tårene kom, kom i øynene på noen. Og da rigget vi det sånn at vi begynte ett, vi avtalte med FAU, vi sendte hjem elevene før tiden, med noen oppgaver de skulle hatt. Og på SFO tok de imot 1. - 4.» (I 2 side 18)

Hvorpå den andre rektoren repliserer:

«Vi måtte det vi og.» (I 2 side 18)

Den vanskelige øvelsen for rektorene var å kombinere skoleeiers utviklingsiver og resultatmål innenfor rammene for utviklingstid.

#### 4.3.5 Lederstøtte i praksis – en oppsummering

Skoleeier viste at de besatt en bred kompetanse, støtte- og veilederfunksjon. Den enkelte rektor og lærer kunne få både videreutdanning, delta i nettverk og motta veiledning. Som den ene rektoren sa:

«For jeg synes jo skoleeier er veldig dyktig og skryter det av til andre også, at jeg føler at vi får mye.» (I 3 side 9)

Likevel var utviklingsveilederen usikker på om alle rektorene virkelig klarte å se dette:

«Jeg tror at hvis noen av de som har vært rektorer i kommunen lenge, hadde kommet til en annen kommune, så hadde de blitt overrasket. Eller da hadde de

*faktisk skjønt hvor mye støtte de faktisk har og kan få. Men det er ikke sikkert de ser det. Man blir litt blind på sine egne omgivelser.» (I 4 side 9)*

Den store støtten til tross ble det satt ord på at de savnet en leder som oftere kunne se, etterspørre og bry seg i hverdagen. Intervjuene avdekket også en utviklingsiver fra skoleeier som sprengte skolenes prosesskapasitet.

## **4.4 Spor av skoleeier i skolen**

Ledelsen har påvirkning på læringsutbytte hos elevene i klasserommet (Robinson, 2015) Informantene mine ga et bilde av en skoleeier som hadde klare forventninger til nettopp hvordan arbeidet med læreplanen skulle ivaretas systematisk og metodisk på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Så i hvilken grad var det spor av skoleeier i skolens utviklingstid eller ute i det enkelte klasserom?

### **4.4.1 I utviklingstid for lærerne**

Skoleeiers bevissthet på å modellere lærende møter kunne se ut til å være den mest synlige effekten. En av forvaltningsrådgiverne kunne fortelle:

*«Men jeg tror nok i hvert fall at møtестrukturen ... Der har jeg opplevd å stå på sidelinja på fotballbanen som privatperson og treffe en lærer fra en skole i kommunen, som plutselig kan begynne å fortelle meg at «Nå har det skjedd noe med møtene våre på skolen.» Det er i hvert fall et ledd ned da. Her ser vi at det har skjedd noen ting»*

*«Ha fellestid som er til utviklingstid da. Hvor de skal komme forberedt og bidra, og ikke komme passivt og bare motta.»*

*«Det hører vi også på praksisfortellingene, hvordan de legger fram der» (I 1 side 15)*

Utviklingsveilederen hadde mottatt evalueringer etter lærende ledernetverk, hun sa:

*«Men jeg tror at hvis det er noe man skulle trekke ut som flere av de har gjort endringer på, så er det akkurat det med å skille drift og forvaltning og kunnskapsutvikling. Det tror jeg. Det sier de i alle fall selv, når vi har hatt sånne evalueringer. At fellestiden har blitt bedre på dette» (I 4 side 13)*

Denne endringen var bekreftet av rektorene selv i intervjuene. Videre trakk de fram hvordan bevisstheten på bruk og oppfølging av resultater i tråd med nyere forskning blitt styrket:

*«Jeg opplever egentlig at det er satt i gang en del tanker omkring hvordan vi måler skolens resultater. Hvordan vi leder en gruppe for bedre resultater.» (I 3 side 7)*

Skoleeiers bevissthet på å være «the lead learner» var ved å trene og modellere hadde gitt resultat. Det at profesjonsgruppene i skolen har fått reflektere over egen praksis og utvikling har gitt effekt (Roald, 2013: 154). Skoleeier hadde registrert en endring på skolene, der lærere ansvarliggjort som viktige aktører i skoleutviklingen:

*«Ja, det er flere og flere av skolene nå som organiserer alle lærerne sine inn i utviklingsarbeidet, i ressursgrupper. Tidligere var det kanskje en som hadde ansvaret for det, og en som hadde ansvaret for det. Mens nå rigger de seg nok, flere og flere av skolene rigger seg litt annerledes. Og, det har også vært oppe, som praksisfortellinger, hvordan de har gjort det på lærende ledernetverk. Slik at de har blitt inspirert av hverandre.» (I 1 side 16)*

Denne bevisstheten på deling har de siste årene vært tilrettelagt fra skoleeier, både ved at det skal deles digitalt og på ulike møtearenaer. Slik at det var blitt en naturlig del av utviklingstiden på skolen.

*«Så har vi hver sin måned at vi skolene skal dele, ... en ting med resten av skolene i kommunen. Det skal bare være en ting du har gjort med klassen. Skal ikke skrive så mye. Det skal ikke være noe revolusjonerende, det er ikke det. Det er bare helt sånn vanlige ting. ...»*

*«Vi har systematikk på akkurat det med delingen, for vi starter hver tirsdagstid med det. Ja, vi kaller det «Dette er jeg stolt av». Noen lærere har sagt at jeg er ikke så stolt av det egentlig, men det er et godt tips.» (I 2 side 14)*

Utviklingsveilederen poengterer at om skoleeiers påvirkning skal ha varig effekt, er prisgitt i hvilken grad skoleeier følger opp i tiden som kommer.

*«De har nok hatt nytte av ledernetverkene. Men det blir litt sånn tilfeldig god praksis. Da blir det den ledergruppa som er litt sånn svamper, og som kobler det til sin egen praksis veldig fort. ... For det er jo forskjell på effekt da, man kan jo snakke om varig endring eller tilfeldig god praksis. Altså det kan ha effekt på enkeltskoler, der ledergrupper har valgt å gå «all inn» på det, så har det hatt effekt. Og folk har prøvd*



*ut, altså det er helt åpenbart at folk har testet ut og sånn. Men der hvor det får varig effekt, der er det avhengig av en skoleeier som følger opp.» (I 4 side 9)*

#### 4.4.2 I klasserommet

Rektorene syntes det til å begynne med var vanskelig å beskrive spor av skoleeier i klasserommet.

*«Jeg tror at du må ha et langt, langt perspektiv på det før du ser virkningen i klasserommet. Jeg begynner nå å se virkningen av ting, men jeg tenker at det tar år før du ser virkningen, og man klarer å snu den måten som direktøren vil at vi skal jobbe på. Det er liksom ikke gjort på et eller to år.» (I 2 side 13)*

*«Effekt på elevene, jeg tenker den prosessen er så forsinket at det er vanskelig å si. Men igjen, at man må tenke langsiktig. Og så må man håpe at man gjør det bra.» (I 3 side 8)*

Noen av rektorene tvilte på om skoleeiers satsinger i det hele tatt hadde effekt i klasserommet, og at det i tilfelle tok lang tid.

*«Jeg vet ikke, men jeg tror og har en mistanke om at det stopper hos oss. Eller altså at vi får det ut i utviklingstid på et eller annet vis, også har jeg har jeg en mistanke om at det kanskje stopper litt der.» (I 3 side 8)*

Etter hvert kom det fram at de konkrete satsingene direktøren hadde valgt, ble prioritert, satt ut i live og ga resultat.

*«Det føler jeg jo er mitt ansvar. Ja, altså at jeg må ta det ned til min skole, og at jeg må sørge for at det kommer ut i klasserommet.» (I 2 side 13)*

*«Men det som jeg liker med det som direktøren har satt i gang, er det at han, i den her fem års utviklingsplanen så skal vi sette hvor er vi nå, hvor skal vi være – sånn fremover. Og da ser jeg jo allerede nå etter et år at, oi, ja var det det vi holdt på med da. Men da har vi jo utviklet oss. Så det er veldig lett å glemme hvor man var, hvis man ikke har skrevet det ned noen plass.» (I 2 side 13)*

For skoleeier har de utvidede besøkene flere hensikter, blant annet å se etter spor av satsingene som er beskrevet i forventningsbrevet og ved å synliggjøre forventingen om at rektor skal ha oversikt over kvaliteten i klasserommet.

*«Det forventes jo at rektorene har en kontroll på hva som skjer, og har en oversikt over hva som skjer i klasserommene.... Det at man forventer at rektor viser at de har en metode for hvordan de gjør det, det kan ha den effekten også.» (I 1 side 14)*

Skoleeier bekrefter at de ser eksempler på at skoler prøver ut både temaer og metodikk i tråd med strategiene. Eksempler på hva skoleeier har sett er:

*«Det var en matematikktime, med 3. klasse, ... som hadde løsrevet seg helt fra matematikk boka, og brukte den digitale enheten. Og bare hvordan vi kunne se rutinen på det, ..., i forhold til instruksjoner han skulle gi, i forhold til klasseledelse. Og hvordan han har differensiert matematikkundervisningen med «flipped classrom».* (I 1 side 12)

*«Også var det hvor det var de jobba med, brukte norskfaget inn i programmering. Der så du veldig tydelig de satsingene som var. Og hvordan de jobba med det i klasserommet.»* (I 1 side 13)

*«Også i dialogen etterpå med lærerne hvor vi fikk inntrykk av at her var jo ikke, det var ikke noe som var spesielt fordi at vi var der. Men det var noe som var i en rekke som de holdt på med nå.»* (I 1 side 13)

Direktørens klasseromsbesøk gitt direktøren verdifulle tilbakemeldinger, for å kunne justere kurs, og for eksempel med å rigge de lærende ledernetverkene.

#### 4.4.3 Spor av skoleeier i skolen – en oppsummering

Det er en kronglete vei fra skoleeiers initiativ, via lærerne inn til klasserommet til elevene. På veien vil gode initiativ bli påvirket av mange faktorer som relasjoner, utviklingspress, daglig drift og ikke minst tiden. Mine funn viser likevel spor som er initiert av skoleeier. Dette gjaldt både på det organisatoriske utviklingsarbeidet, læringsmetodikk og praktisk utøvelse i klasserommet. De jeg intervjuet var opptatt av at disse sporene av skoleeiers initiativ var sammenfallende med nyere forskning, og nasjonale føringer, noe som gjorde at endringen ikke bare skulle gis i favør av skoleeier.

## 4.5 Oppsummering av funn

Beskrivelsene jeg fikk av skoleeiers bidrag til rektorenes forståelse og utøvelse av sin rolle, viser et komplekst bilde med mange nyanser og lag. Skoleeier er for rektorene en av flere aktører som påvirker og etterspør. Det er likevel viktig å understreke at skoleeier er nærmeste leder, og som etter loven har forpliktelser å ivareta.

Kommunens historie med både to- og tre-nivåorganisering hadde gitt de dyrekjøpt erfaring. Det sies at «det er først når du mister noe, at du forstår hva du har hatt». Skoleiernivået var sakte men sikkert bygd opp igjen i tråd med rektorenes behov for å ha en skoleeier med både kapasitet og kompetanse. Slik kommunen var organisert og praktisert var det knyttet noe usikkerhet, spesielt når det gjaldt skoleeier-stabens rolle og myndighet.

Når nå skoleeier igjen har fått økt kapasitet og kompetanse og sendt ut et forventningsbrev, var dette til stor hjelp for skolens lokale skoleutvikling. Rektorene at de hadde legitimitet når de prioritere retning på egen skoles utvikling, dette gjorde det enklere å formidle, prioritere og gjennomføre. Kravet til skriftliggjøring om eget ståsted underveis, var bevisstgjørende for å bli oppmerksom på utviklingen. Ikke minst gjorde kommunens utvalgte satsinger det enklere for skolene å samarbeide på tvers. Kommunens veiledere til stor hjelp og nytte for oppfølging av satsingene på skolene.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i min problemstilling og mine forskerspørsmål. Sammen med teori og empiri, vil jeg drøfte utvalgte funn og hvilke mulige implikasjoner de kan få.

### 5.1 Kommunal styring i praksis: Hybride modeller

Kommunens oppfølging som ansvarlig skoleeier fordrer et aktivt skoleeierskap med en velbegrunnet organisering. Min undersøkelse belyser hvordan skoleeiers organisering kan ha påvirkning på rektors forståelse og utøvelse av den pedagogiske ledelsen. I Norge er skoleeierskap organisert som både to- og trenivåkommuner. Organiseringen kan se ut til å ha følger for både kvalitetsutviklingen, kvalitetsvurdering og elevenes læringsresultat. Det viktigste er dog hvordan politisk og administrativ ledelse utnytter handlingsrommet og styringsrommet i den faglige og politiske revitaliseringen. I mine funn kan det se ut for at en tre-nivå organisering er bedre rustet til å ivareta det komplekse ansvaret som skoleeier er gitt, enn det en to-nivå kommune er.

Jeg har beskrevet hvordan kommunen har forsøkt seg på ulike organisasjonsmodeller. Den perioden kommunen hadde to-nivåorganisering ble av rektorene beskrevet som krevende, da skoleeier hverken hadde kapasitet eller kompetanse til å følge opp slik rektorene og skolene hadde behov for og rett til.

Teorien om løst koblede systemer kom her til sin anvendelse ved at lærernes profesjonalitet, forankret i metodefrihet og fagkunnskap, hindret nasjonale og kommunale initiativ fullverdig effekt. Fokus var åpenbart rettet mot å opprettholde driften, tross store eksterne utviklingsinitiativ og organisatoriske forandringer. På den andre siden var skolene prisgitt eget engasjement og strategi i skoleutviklingen, dette ble både en styrke og svakhet. Det resulterte i at satsingsområder på kommunens skoler gikk i mange forskjellige retninger, med den konsekvens at det var begrenset tilrettelegging for og utbytte av samarbeid på tvers.

Fylkesmannens tilsyn hadde avdekket det rektorene hadde kjent et behov av; skoleeiernivået måtte utvides med mer skolefaglig kompetanse. I dag var skoleeiernivået av en størrelse som ga rektorene en opplevelse av å bli sett, og ikke minst var kommunen blitt adskillig mer robust til å håndtere både kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Dersom

skoleeier har tilstrekkelig kompetanse vil det ha positiv effekt på rektorenes læring, da det gir en lav kognitiv distanse mellom skoleeier og rektor. Den økte veilederstaben kunne bistå rektor i arbeidet med kompetanseheving og nettverksbygging blant lærerne. En slik systematikk med bruk av nettverk ble sett på som en avgjørende brikke for at skolene skulle oppnå endringer med tilstrekkelig kraft, og i enda større grad mestre både innhold og prosess. Mitt inntrykk er derfor at kommunen har tatt inn over seg intensjon om sterkere eierskap med økt ansvar for kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling, for å skape økt effekt (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette resultatet viser at en tre-nivåkommune er en vesentlig bedre rustet som skoleeier, enn en to-nivåkommune. Dette ble bekreftet av utviklingsveilederen, som hadde sett at tre-nivåkommunene var mere på som skoleeier, slik at de både var i forkant, og fulgte opp skolene i større.

Det har vært stilt spørsmål ved om at når kvalitetsutvikling og kvalitetskontroll skal praktiseres kan det oppstå avstand mellom de ulike hierarkiske nivåene i skoleverket, og det kan bli stilt spørsmål med om kommuneadministrasjonen er blitt en for dominerende aktør. I den grad det var snakk om hierarkisk avstand i min undersøkelse, ble det mer forklart med kommunestørrelse, og personlige egenskaper. Mine funn viste at en styrket skoleeieradministrasjon både ønsket og nødvendig. Jeg vil likevel påpeke forutsetningen ved at politisk og administrativt nivå er samkjørte og i tett dialog med skolene. Motsatt blir kommunenes sårbarhet blottstilt når utviklingsambisjonene kan bli for høye og lite samkjørte.

Kommunens skriftlige beskrivelse av seg var at det var en to-nivåkommune, selv om det viste seg å være forlatt i praksis. Dagens organisasjon og praksis kunne for meg hverken beskrives som en to- eller trenivå, men noe midt imellom, som jeg har valgt å betegne som en hybridkommune - organisasjonsmessig. Med en slik organisering fikk rektorene noen av fordelene ved en styrket skoleeierstab, samtidig kunne det bli forvirrende. Det var krevende for rektorene å holde oversikt over den utvidede staben. Dette kunne kommunen vurdert å løse ved å utarbeide nærmere beskrivelser av veiledernes roller og myndighet. Samtidig kunne det vært hensiktsmessig å vurdere deltakere på ulike arenaer, spesielt veiledernes deltagelse på rektormøtene. Mine resultater viser hvor viktig det er at de ulike nivåene snakker sammen, og på den måten gis mulighet til å vurdere og

justere. Er på tide å justere organisasjonskartet etter terrenget? For hvilken kommuneorganisering ønsket de egentlig.

## 5.2 Kontroll og tillit i styringslinjen

Jeg har i oppgaven beskrevet hvordan kommunen benytter ansvarsstyringslogikken og en transparent ledelsesfilosofi som en bevisst strategi. Dette kom fram gjennom hvordan skolene ble fulgt opp i de ulike satsingene, gjennom forventninger, reguleringer og bruk av verktøy. Med en transparent ledelsesprofil kunne rektorene se og lære av hverandre. Videre kunne skoleeier kikke inn i skolenes arbeid, og styre etter det de så – som for eksempel fordeling av midler til tidlig innsats. Mitt inntrykk er at den transparente ledelsen skaper betydelig mer motivasjon og engasjement, og at det kan kobles direkte til nivået av tillit på arbeidsplassen, da det både fordret gjensidig integritet og kompetanse (Robinson, 2015). Ved at kommunens verktøy støttet den transparente ledelsesprofilen, fikk skolene mulighet til å se og lære av hverandre. Dette beskrev rektorene å ha nytte av. I tillegg fortalte rektorene hvordan resultatene ble drøftet på ulike nivå i skolen. På denne måten kunne det se ut som at kommunen mestret å få arbeidet med resultater til å være et «felles kollegialt ansvar» (Roald, 2017).

Direktøren ga skriftlige forventninger til rektor gjennom et årlig forventningsbrev, brevs innhold var knyttet til faglige føringer og prosessbeskrivelser. Videre var det krav til rektor om å analysere og følge opp skolens resultater. Sammen med virksomhetsplan og skoleutviklingsplan ble alt lagt inn i en kommunal transparent database. Ansvarsstyringslogikken gjorde at kommunes virkemidler ble dreid fra input-baserte til output-baserte, og der skolenes handlingsrom økte i takt med flere system for vurdering av kvalitet. De ulike styringssystemene, nasjonalt og lokalt møtes og griper inn i hverandre. I min undersøkelse er oppfølging av skolens resultater et eksempel på en sterkere ansvarsstyring. Fordelen med større eierskap når skolene skulle samle og analysere resultatene, veide opp for merarbeidet. Skolens eventuelle bekymring for tid og kompetanse ble imøtegått en skoleeier på tilbudssiden. Skoleeier bekreftet at de ville, om nødvendig, gripe inn med tettere oppfølging, for eksempel med kommunens mange veiledere, dersom det var behov for det.

De ulike samarbeidsarenaene mellom rektorene og skoleeier var en kombinasjon av saksorienterte og utviklingsorienterte møter, de var både en del av kvalitetsarbeidet men også et resultat av en kulturtradisjon kommunen var en del av (Paulsen & Høyer, 2017). Gjennom intervjuene ble det synliggjort et gap mellom skoleeiers intensjon og rektorenes utbytte av de ulike møtearenaene. Dette gjaldt spesielt rådmannens møter og rektormøtene. Til tross for at skoleeiers intensjon om læringsperspektiv og forankring ved bruk av strategigruppa – var rektorenes tilbakemeldinger om utbytte og innhold blandet. Dette kunne knyttes både til opplevelsen rektorene hadde av innhold og agenda, samt liten grad av forpliktelse. Dette gjaldt både forpliktelsen til deltagelse og forpliktelsen til oppmerksomhet gjennom møtet.

Profesjonell tillit har jeg tidligere beskrevet at består av relasjons-tillit, gjennomførings-tillit og kompetanse-tillit (LearnLab). Beskrivelsene fra både rektorene og skoleeier ga derfor et samstemt inntrykk av psykologisk trygghet og et gjensidig tillitsforhold (Paulsen & Hjertø, 2017). Delvis unnvikende ledelse fra skoleeier på krav av forpliktelse til møtene, avdekket ikke at dette gikk på bekostning av grad av tillit. Rektorene understreket at tryggheten og åpenheten mellom dem og direktøren gjorde at de våget å si ifra dersom det var noe de ønsket å gi tilbakemelding på. En slik åpenhet bekrefter tryggheten i gruppa og har positive effekter på læringen.

I tillegg til de formelle møtearenaene som er nevnt, var det et årlig dialogmøte på skolen med den enkelte rektor, relatert til styringsdialogen. Dette møtet var i hovedsak en samtale omkring forventningsbrevet, resultat, analyse og strategier. Dialogmøtet kan se ut til å ha fylt intensjon om en tilbakemeldingsvennlig og resultatorientert samtale (Fullan, 2014). Mine funn viser at nettopp rektorenes behov for å bli sett av sin nærmeste leder, var savnet gjennom året. Selv om møtene hadde et sterkt fokus på kontroll, ikke minst fordi de ble avsluttet med en medarbeidersamtale, beskrev rektorene at de opplevde å bli sett gjennom disse samtalene.

Hvorvidt det var satt opp faste møter mellom politisk skoleeier og rektorene kom det ikke fram i min undersøkelse. Det ble derimot fortalt en om engasjert politisk skoleeier, som gjerne besøkte skolene, når anledningen bød seg. Dette engasjementet satte rektorene stor pris på. Det at de ulike nivåene i kommunen evnet å beholde denne gjensidige tilliten mellom politisk eierskap og rektorer, antas å ha positiv effekt på skoleutvikling og læring

(Paulsen og Hjertø, 2017). Det positive engasjementet som skolene fikk fra politisk eierskap, var noe de savnet fra direktøren.

I det daglige var rektorene gitt stor tillit til å styre og drifte egen skole innenfor de rammene og forventningene som var gitt de, uten innvirkning fra skoleeier. De felles møtepunktene mellom skoleeier og rektor, samt de transparente verktøyene, gjorde at rektorene tok det for gitt at skoleeier grep inn, om det skulle vise seg å være noe som burde justeres. I det daglige jobbet de iherdig og samvittighetsfullt etter forventningsbrevet og filosofien «intet nytt, er godt nytt».

### **5.3 Lederstøtte og læringsklima i rektorgruppen**

Mine resultater viser hvordan rektorene opplever at kravet til endring i skolen har gitt skoleledelsen nytt innhold. Selv om rektor har ansvar med å tilrettelegge for gode strukturer og prosesser i organisasjonsutviklingen stod sentralt, har skoleeier stor betydning ved gi støtte og trygghet (Paulsen & Hjertø, 2017). Mine funn viser hvordan ulike faktorer hadde, uavhengig av hverandre, har bidratt som hjelp til læring og forståelse for rektorenes kompetanseutvikling. Selv nevner rektorene: egen videreutdanning, forskningsfokus fra skoleeier ved å benytte forelesere og teori, impulser og læring fra kollegaer og eget driv til å lese ny forskning på hva som virker som viktige faktorer.

Et av tiltakene skoleeier benyttet bevisst til læring var møtearenaer som modellering for rektorene. Videre ble det et par ganger i halvåret arrangert lærende ledernetverk, hvor hele ledelsen fra skolene var forventet å delta. Dialogkonferanse-modellen la til rette for en sosiokulturell tilnærming for læringen for skolelederne. De lærende møtene hadde som intensjon å mobilisere hele ledergruppa til å ta del i den lokale skoleutviklingen med kompetansebygging og organisatorisk læring (Paulsen & Hjertø, 2017). Der nasjonal forskning viser at det er variasjon i hvordan effekten av slike nettverk oppleves, viser internasjonale studier at pedagogiske ledere som deltar i lærende nettverk rapporterer større effekt og nytte av dette, enn det norske grunnskolerektorer rapporterer (ibid). Det ble henvist til de lærende ledernetverkene, ved at de hadde vært nyttige som modellering av hvordan lærende møter skal gjennomføres. De rektorene jeg intervjuet avslørte en varierende og noe begrenset forståelse av de lærende ledernetverkernes potensial som arena for bygging av profesjonsfellesskapet. Det kan være flere årsaker til



dette, men det er mulig at om rektorene hadde hatt innsikt i hvilken effekt et engasjement i et slikt felleskap har på læring, kunne motivasjonen økt. Denne manglende forståelsen for nettverkenes potensial gjorde også at ikke alle prioriterte å delta, og effekten følgelig kunne bli redusert gjennom «verdikjeden», figur 1-2. Rektorenes opplevelse viste at de ikke fikk fullt utbytte av kapasiteten det gir når det sosiale og faglige samarbeidet på tvers får effekt. Det avgjørende er jo i hvilken grad en evner å utnytte de ulike samhandlingsarenaene, møtene mellom skoleeier og rektorene - til læring (Paulsen & Hjertø, 2017). Mine funn viser at det i kommunen er et uutnyttet potensial i det å bygge kollektiv læringskapasitet der profesjonsfellesskapet utvikles gjennom organisatorisk læring. Slik jeg ser det er kommunen avhengig å skape en uttalt felles forståelse for de ulike samarbeidsforaene. Om kommunen skal lykkes, er de avhengig av en skoleeier som, sammen med aktuelle aktører, leder og støtter rektor i arbeidet med å utvikle kvaliteten på skolen gjennom systemisk arbeid og sterkt lærende organisasjoner (Paulsen & Aas, 2017: 374). Det var i lys av dette at utviklingsveileider beskrev at kommunen viste større vilje enn evne til dette arbeidet.

Å tilpasse skolen til de stadig endrede betingelser og fordrer en stab i utvikling. Fullan beskriver dette med at en ledelse må «Etterlate sine medarbeidere i læring (Fullan, 2017). Skolene løste dette på ulike måter, og det kom fram at lærerstaben på skolene hadde forskjellig praksis og forståelse. Enkelte rektorer hadde kommet langt i å skape strukturer og forståelse for en forskende og utviklende innstilling til læring på alle nivåer i skolen. Utviklingstiden på disse skolene, viste et kollektivt engasjement for å dra i samme retning (Fullan, 2014). Mine resultater at hvordan det var strekk i laget når det gjaldt skolenes innhold og kvalitet i utviklingstiden, mener jeg bør få konsekvens for skoleeiers oppfølging. På samme måte som det er behov for tilpasset opplæring i et klasserom, vil det være det ovenfor rektorer.

En rektor fortalte at var tungt å drive utviklingsarbeidet, da lærerne satt fast i gamle forhandlingsforståelser, og ville beholde kontroll over innholdet i samarbeidstiden på skolen. På denne skolen kunne det se ut som at de som var lavt i myndighetshierarkiet, lærerne, likevel satt med stor makt i skolen, ved at det var de som skulle utgjøre en forskjell i klasserommet (Paulsen, 2011). Rektoren som var i denne situasjonen savnet en skoleeier tettere på og som omsorgsfullt hadde spurt, «Hvordan går det?». Denne

uttalelsen bekrefter behovet om en skoleeier som kommer nærmere i de krevende prosessene.

En avgjørende faktor for å lykkes i skoleutviklingen er jo i hvilken grad skolen selv, og da spesielt lærerne, trekkes med som aktører i forbedringen (Robinson, 2015). Skoleeiers forsterkning av rektors kompetanse i nettverkene kan hjelpe til i en viss grad (Paulsen & Hjertø, 2017). Jeg la derfor merke til at den samme rektoren som ikke hadde kommet så langt med sitt personale, både var ny på skolen og ikke hadde prioritert de lærende nettverkene. Det kunne derfor være flere årsaker til situasjonen, og dermed ulike innsatser for å imøtekomme behovene.

Rektorene som jobbet i kommunen i dag, var ansatt gjennom en lang periode. Dette kunne se ut til å ha innvirkning på systemforståelsen og synet på arbeidet med kvalitetsutvikling av profesjonsfelleskapet. Ikke minst var dette med tanke på hvor oppmerksomheten skulle rettes; kollektiv kapasitet i motsetning til individuell kapasitet. Enkelte som hadde lang erfaring, ble beskrevet til helst å ville gjøre ting på sin måte, uten inngripen eller råd. Det hadde imidlertid vært en naturlig utskifting i rektorgruppa, slik at denne gruppa var ikke særlig synlig lenger i rektorfelleskapet. De med nyere ansettelse ble beskrevet til å ha en mer åpen holdning til de forskningsforankrede endringene skoleeier initierte.

Blant de rektorene jeg intervjuet var det en samstemt opplevelse av trygghet og tillit rektorene imellom, både for å kunne betro suksesser og utfordringer. Dette læringsklimaet og tryggheten i gruppa ble bekreftet av skoleeier og utviklingsveilederen. Rektorgruppa i kommunen var stor, og det var naturligvis ikke alle som stod hverandre like nært. De rektorene som samarbeidet i samme distriktet, var nærmest hverandre. Tidligere ble det beskrevet å ha vært noen markerte «klikker» i miljøet, det var det ikke lenger.

De ulike formelle møtearenaer mellom rektorene hadde en bieffekt som ble verdsatt, det var de uformelle samtaler som fant sted utenom agendaen. Erfaringsdelingen, som de så sårønsket fikk i praksis begrenset tid, derfor var pauser og 5-minutt underveis dyrekjøpte øyeblikk ved at de uformelle samtaler utviklet og vedlikeholdt tillitsrelasjoner (Paulsen & Hjertø, 2017). Det som kom fram var at disse samtaler ble husket på i den travle hverdagen, slik at rektorene dro veksel på hverandres erfaring, når

de hadde behov for råd og tips. Dette kan ses på som en effekt av gruppens betydning på læring, det sosiokulturelle perspektivet, og tanken om den lærende organisasjon.

En siste faktor som rektorene nevnte som viktige bidrag fra skoleeier var tilbudet til lærerne for å delta på kurs og nettverk, samt kommunens veilederstab. Dette ga legitimitet og støtte til prioriteringer, retning og styrke. Rektorene var samstemte i at kommunens lederstøtte og læringsklima i rektorgruppa var preget av psykologisk trygghet, gjennom de strukturene og rammene som var lagt.

## 5.4 Spor av skoleeier i skolene

Beskrivelsene og analysene i oppgaven viser deler av den snirklete veien fra skoleeiers initiativ til ny praksis i klasserommet. På veien utsettes initiativene for påvirkning av de ulike rektorene, skolekulturene, elevgrupper, samfunnet rundt og den pulserende hverdagen. Rektorene var derfor forsiktige med å spore endringene direkte tilbake til skoleeiers initiativ, men trakk heller fram enkelte områder i skolen som var endret den siste tiden, i tråd med skoleeiers strategier eller initiativ.

Kunnskapsdepartementet beskrev i Meld. St. 21 (2016-2017) hvilke tre hovedutfordringer som var møtt ved de nasjonale kompetansetiltakene: For det første gjaldt det å sikre tilstrekkelig lokal forankring, dernest å ta hensyn til at implementering er krevende og tar tid, og til sist at informasjon om tiltak må gjennom mange ledd for å gjennomføres. Det kan se ut som at erfaringen som ble trukket fram i denne stortingsmeldingen til en viss grad kan være sammenlignbare med de funnene jeg gjorde i kommunen. Til tross for at skoleeier ønsket forankring, var det ikke alltid forankringen opplevd av rektorene. Utvalget rektorer i strategigruppa, ville ha begrensninger i det å skulle representere hele rektorkollegiet. For en ambisiøs skoleeier kan det være vanskelig ta inn over seg hvor tid- og energikrevende et implementeringsarbeid er. Og til slutt, det er en lang vei fra intensjon om tiltak til synlig resultat.

Strategiene skoleeier har besluttet avgjorde så absolutt prosessene og veivalgene i den pedagogiske virksomheten på skolene. Direktørens forventningsbrev hjalp rektor i utvelgelse av noen få felles satsingsområder. Forventningsbrevets fokus var koblet mot prosesskvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2017), der innsatsene både var rettet mot ledere, lærere og elever.

For det første hadde skoleeiers endring av møtearenaene anskueliggjort og modellert et eksempel til etterfølgelse. Dette gjaldt både hvordan rektormøtene ble gjennomført, men ikke minst de lærende nettverkene som en modell skoleeier benyttet både i de lærende ledernetverkene og i de lærende møter for lærere på tvers av skolene (Lund, 2012). At skoleeier benyttet metodikk og strategier forankret i forskning og litteratur støttet, ga en synergieffekt som gjorde det lettere for rektorene å lede endringsarbeidet på egen skole. Endringen av hvordan møtene på den enkelte skole ble gjennomført var så påtagelig, at den ble bemerket og snakket positivt om av lærerne, også utenom arbeidstiden. Nettopp utviklingen av skolens profesjonsfelleskap var et av de utvalgte områdene i direktørens forventningsbrev. Når enkeltskoler fortsatt balet med å skape forståelse for organisatorisk profesjonslæring, ble det beskrevet som unntak. Dette viser at til tross for at skoleeier var på, for å hjelpe og styre retningen, kunne det lokalt ta tid, dersom ikke lærerne forstod eller aksepterte endringen. Som Fullan sier: Det finnes ingen annen måte å lykkes med en helhetlig skolereform enn å ha den totale lærerstanden og deres ledere med seg på laget (Fullan, 2014: 119). Som tidligere nevnt viste min undersøkelse at enkelte rektorer kunne se ut til å ha behov for tettere om mer intensiv støtte.

For det andre hadde var skoleeiers forventning til rektorer og lærere delte beskrivelser av praksis og planer, som et ledd transparente ledelsen. Denne skriftlige øvelsen hadde lærerne vært litt engstelige for til å begynne med, men de erkjente gjennom erfaringen at dette skapte metakognisjon. Ved å skriftliggjøre underveis kunne både rektorene og lærerne enklere bli bevisst på egen utvikling, og de fikk mulighet til å lære av andre. Rektorene opplevde at dette skapte motivasjon og løft i til videre utvikling og kvalitetssøken. En slik praksis var derfor verdt å beholde.

Det tredje området jeg vil nevne, var spor i klasserommet. Skoleeier fikk se og observere i klasserommene på de årlige besøkene. Her ble det bekreftet, det som også ble formidlet gjennom praksisfortellingen i de lærende ledernetverkene, praksis i klasserommet gikk sakte men sikkert i ønsket retning. Ved siste års skolebesøk hadde oppmerksomheten vært rettet mot de konkrete strategiene i forventningsbrevet. Skoleeier observerte at lærerne forsøkte nye praksiser, verktøy og metoder i tråd med forventningene, det være seg for eksempel tidlig innsats, realfag eller jobbe med digitale ferdigheter.

Rektorene understreket at skoleeiers trykk, både administrativt og politisk, var med på å skape en forventning på implementeringstakten. Effekten av skoleeiers initiativ kan være vanskelig å måle eksplisitt, da mange faktorer påvirker det endelige resultatet. Jeg mener å se spor at en aktiv skoleeier. Der kommunale initiativ har fått positive følger for både lærernes utviklingstid, samarbeidsform og praksis i klasserommet. Rektor påvirkes av skoleeiers organisering, samarbeidslæring og innovasjonsspredning, som igjen påvirker klasseromskvaliteten.

## 5.5 Prosesskapasitet som kritisk faktor

Et sentralt funn i min undersøkelse avdekker hvordan nasjonale myndigheters resultatmål, skoleeiers utvalgte satsingsområder, forventninger til implementeringstakt i lokale politiske vedtak og rektors ønske om å innfri, kan legge et for stort utviklingspress på skolene. Initiativene griper inn i hverandre, og de lokale satsingene vil gjerne spores tilbake til nasjonale utgangspunkt. Likefult står ikke forventningene i forhold til skolens prosesskapasitet. Som Robinson sier: *Selv om ansvarlighetspolitikken har skapt nye forventninger, skaper den ikke i seg selv kapasitet til å møte dem* (2015: 141). Skoleeier hadde riktignok laget en infrastruktur som støtte rundt skolene som organisasjoner, og på den måten skulle en tenkt at utviklingskapasiteten øker (Langfeldt et al, 2012: 30). Likevel evnet skolene i ulik grad å dra veksler på det som var rigget til.

Dette vil jeg beskrive ved å bruke eksempelet som kom fram om den digitale satsingen, og hva som i ytterste konsekvens kan skje når kravene blir for store. Til tross for at min undersøkelse ble gjort på et lite utvalg skoler, er det bekymringsfullt at halvparten av de har valgt å inngå skolelokale avtaler, der personalets utviklingsbehov fortrenger elevenes rett til opplæring. Når fokuset på utvikling blir for sterkt, vil den daglige virksomheten svekkes (Aas & Paulsen, 2017). Dette tidsdilemma hadde kommet ved at en allerede full kalender måtte imøtekomme kravet til opplæring og implementering av I-pad. Min undersøkelse viser ikke hvor vidt skoleeier hadde akseptert dette grepet, men slik jeg oppfattet det, var skoleeier orientert.

Rektorene var på ingen måte negative til den digitale satsingen, men timene de disponerte sammen med lærerne, strakk ikke til. Rektorene reflekterte i ett av intervjuene: *«Men jeg tenker jo, det er kanskje utenfor din arbeidsoppgave. Men jeg tenker at hele arbeidstidsordningen til lærerne må endres. For skolen er ikke slik den var*

*før.» «Det er veldig vanskelig å drive skole innenfor den rammen.» «Vi møter den i fleisen mange ganger.» (I 1 side 18). Rektorene beskrev dermed at hvordan prosesskapasiteten brister. Det er jo et tankekors at dette kunne skje, når forventningsbrevet skulle strekke seg over fem år.*

Rektor og skoleeier vil gjennom dialog og veiledende praksis stimulere for psykologisk trygghet og utvikling. Det må likevel ikke være tvil om at skoleeier har et særskilt ansvar for denne profesjonelle utviklingen (Moos et al, 2017). Det framstår derfor som et paradoks at det på et tidspunkt kan det se ut til at utviklingsiveren i kommunen ble for stor. Slik figur 2.6 viste, er enkelte strukturer lagt, og på den måten ikke påvirkelige av gode prosesser. I figuren går det en direktelinje mellom strukturkvaliteten og resultat-kvaliteten. Det visualiserer at det ikke er ubegrenset hva som kan puttes inn av prosesser. Det er derfor avgjørende at det er tett dialog mellom skoleeier og skole, ikke nødvendigvis for å endre målet, men å vurdere hastigheten. Direktøren hadde tatt gode grep omkring prosesskvaliteten, både i forventningsbrevet og i den systematiske kompetanseplan. Skoleeiere har et stort ansvar for å realisere utdanningspolitiske mål, både nasjonale, regionale og lokale. I Meld. St. nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012–2013, kapittel 8), står det: «Det er en viktig erkjennelse at politiske mål ikke realiseres av seg selv, og at gjennomføring av politikk ikke er en teknisk og automatisk prosess. Effekter av utdanningspolitikk kan derfor ikke uten videre forutses, forventes eller loves.» Dette belyser at for en ambisiøs skoleeier kan det være vanskelig ta inn over seg hvor tid- og energikrevende et implementeringsarbeid er, slik at risikoen for at prosesskapasiteten blir sprengt

Det er samtidig viktig å merke seg at min undersøkelse avdekker hvordan rektorene hadde ulik erfaring og kompetanse til å håndtere utviklingstiden. Det var derfor ikke alle som beskrev den samme tidsklemma. Hvorfor noen skoler maktet å håndtere dette innenfor rammen, mens andre så seg nødt til å gi elevene fri, fant jeg ikke klare årsaker til i min forskning. Et interessant spørsmål er derfor om tidsdilemmaet ville vært løst på en annen måte dersom skoleeier hadde vært tettere på og i forkant, slik en tre-nivå kommune er organisert. Ville den personlige relasjonen som rektorene savnet med direktøren vært bedre imøtegått i en tre-nivå kommune, slik at direktøren hadde blitt en sparringspartner og veileder. Eller er det slik at viljen var større enn evnen når det gjaldt utviklingstakten. Disse spørsmålet blir stående ubesvart i min oppgave, men kunne være

interessante for videre forskning. For å finne svar må flere kommuner, med ulike organiseringer undersøkes.

## Referanser/litteraturliste

- Aas, Marit**, (2011). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap*. Kapittel 8 I: Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, (red) Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Oslo. Universitetsforlaget.
- Aas, Marit & Paulsen, Jan Merok &** (2017) *Å lede i fremtidens skole*  
I: M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bærum kommune**, (u. å), *Læringsteorier*, digital didaktikk. Hentet 14.10.18. fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>
- Colbjørnsen, Tor** (2011). *Skoleeiers arbeid med vurdering- konsekvenser for ledelse i skolen*. Kapittel 5 I: Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, (red) Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Oslo. Universitetsforlaget.
- Fevolden, Trond & Lillejord, Sølvi**, (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen*, kapittel 2. Oslo/Bergen, Universitetsforlaget
- Fullan, Michael** (2017) *Ledelse som setter spor, Etterlat alltid dine medarbeidere i læring.*, Cappelen Damm Akademisk
- Fullan, Michael**, (2014) *Å dra i samme retning, Et skolesystem som virker*, 2. opplag, Kommuneforlaget
- Hertzenberg, Anett**. (2016) *Lærende skoleledernetverk Lørenskog*, Utviklingsveilederne i Akershus, (power point) 10.11.16.
- Hertzenberg, Anett.**, (2018) *Lærende skoleledernetverk Lørenskog*, Utviklingsveilederne i Akershus, (power point) 13.09.2018.
- Johannesen Asbjørn, Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line** (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Kapittel 3, 4, 5, 13 og 16. 4.utg. Abstrakt forlag
- Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut**. (2012) *Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere – mellom forvaltning og kvalitetsutvikling*. Kapittel 1. I: Skoleeier som kvalitetsutvikler. I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget
- Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut**. (2012) *Ut av komfortsonen*. Kapittel 14 I: Skoleeier som kvalitetsutvikler. I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget
- Karlsen, Gustav, E.** (2006) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Kapittel 2. 2. Utgave. Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet**, (2012-2013), *På rett vei*, Meld. St. 20 (2012-2013) Kapittel 7 og 8. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet**, (2015-2016) Meld. St. 28 *Fag – Fordypning- Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kapittel 7.1-7.3 Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7>
- Kunnskapsdepartementet**, (2016-2017) Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, kapittel 4 og 8. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- KS i samarbeid med Kunnskapsdepartementet** (2013). «Den gode skoleeier» *Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskapning og resultater*. Oslo. Hentet



fra [https://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/den-gode-skoleeier/den\\_gode\\_skoleeier\\_til\\_internet2\\_24092013-1.pdf](https://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/den-gode-skoleeier/den_gode_skoleeier_til_internet2_24092013-1.pdf)

**KS FOU-prosjektet sluttrapport**, *Kom nærmere! «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»*, Sammendrag power-point, Tønsberg/Oslo, 1. desember 2009, PricewaterhouseCoopers Hentet fra <http://www.ks.no/contentassets/89643cf885c04e3bb751be6701e2cfc0/sammedrag-power-point.ppt>

**Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend**, (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, kp. 15, 2. utgave.

**Langfeldt, Gjert**. (2012) *Kommunens oppgaver i utdanningspolitikken* Kapittel 5 I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget

**Learn lab**, <https://learnlab.net/no/>

**Leithwood, K., & Louis, K. S.** (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

**Levin, Ben**. (2012) *Introduction to «How to Change 5000 Schools»* Kapittel 2 I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget

**Lillejord, Sølvi** (2011). *Kunsten å være rektor*. Kapittel 13 I: Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, (red) *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

**Lund, Torbjørn** (2011). *Skoler i nettverk-Dialogkonferanser som læringsarena*. Gyldendal Akademisk ISBN 9788205361157.s 161 - 179.

**Lund, Torbjørn**, (2012) *Innspill på hvordan samspill i og mellom skoler kan bidra til forandring. Hva kan nettvekstenkning og dialogkonferanser by på?* (Power point), Hentet fra <file:///C:/Users/anihyk/Downloads/Sola1sept12.pdf>

**Midthassel, Unni Vere**, (2013) *Klasseledelse må defineres*, Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/klasseledelse-ma-defineres-article114892-21296.html>

**Moos, L, Nihlfors, E. & Paulsen J. M.** (2017) *Nordiske skolesjefer: Aktører i en brutt kjede*. Bergen. Fagbokforlaget.

**Murphy J., Louis, K. S. & Smylie, Mark** (2015) *Positive School leadership. How the Professional Standards for Educational Leaders can be brought to life*. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721717728273>

**Møller, Jorunn**, (2009), *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. 2. opplag, Oslo, Universitetsforlaget. Kapittel 9, 10 og 11.

**Møller, Jorunn & Ottesen Eli**. (2012) *Kunnskapsinformert ledelse i skolen – en utfordring for skoleeier*. Kapittel 10 I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget

**Møller, Jorunn & Ottesen Eli**, (2011) *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Kapittel 1. I: Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, (red) *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

**Møller, Jorunn & Presthus, Anne Marie**, *Skolenes relasjoner til skoleeier*. kapittel 15. Møller, Jorunn & Fuglestad, Otto Laurits (red). (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo/Bergen. Universitetsforlaget

**Nordahl, Thomas, m. fl** (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging., Del 2. Bergen. Fagbokforlaget, Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

**NOU 2003:16**. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Side 245-250/ del 4, Oslo, Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

**NOU 2015: 8** (2015). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Del 6, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

**Paulsen Jan Merok**. (2012) *Når nasjonal utdanningspolitikk møter skoleeiernivået*, side 18-19. Skolelederen nummer 4. 2012

**Paulsen, Jan Merok**. (2014). *"Sats på det trygge"- læringsfremmende ledelse*. In Å. S. Hole & A. O. Haugen (Eds.), *Perspektiver på personalledelse*. Hamar. Opplandske Bokforlag.

**Paulsen, Jan Merok & Hjertø, Kjell B.** (2017). *Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse*. I: M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Paulsen Jan Merok & Aas, Marit** (2017) *Fremtidens skoler ledes nå*

I: M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Paulsen, Jan Merok & Høyer, Hans Christian** (2017) *External Control and Professional Trust in Norwegian School Governing: Synthesis from a Nordic Research Project*

**Paulsen, Jan Merok** (2018) *Hvilken utviklingsstøtte bør rektor forvente av skoleeier? Side 10 og 11*, *Skolelederen nummer 4*. 2018.

**Postholm, May Britt** (2010) *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Universitetsforlaget

**Postholm, May Britt & Moen, Torill**. (2009) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Kapittel 2, 3 og 4. Trondheim. Universitetsforlaget.

**Postholm, M. B., Midthassel, U. V. & Nordahl, T.** (2012) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet* Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)

**Roald, Knut**. (2013) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. 2.opplag, Fagbokforlaget (hvorfor har jeg skrevet et.al på side 19?)

**Roald, K., Lillejord, S. & Arntsen, L.** (2017) *Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid*, Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/>

**Robinson, Viviane**, (2015) *Elevsentrert skoleledelse*, 1. utgave, 2. opplag. Cappelen Damm Akademisk

**Rosenlund, Anne Hege & Skaarnæs, Mette**, (2007) *Læringsopplevelser fra et utviklingsarbeid, Bidrar ledelse til læring?* (Mastergradsavhandling) Mylla, Universitet i Oslo.

[snl.no/matriseorganisasjon](http://snl.no/matriseorganisasjon)

**Sivesind, Kirsten & Bachmann**, (2011). *Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn*. Kapittel 3 I: Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, (red) Rektor

som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Oslo.

Universitetsforlaget.

**Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri, (red), 2008, *Utdanningsledelse*, kapittel 7 og 8. 2. opplag. Cappelen Akademisk forlag**

**Søgnen, Astrid. (2012) *Oslo som skoleeier*. Kapittel 3 I: Jøsendal Jan Sivert, Langfeldt, Gjert & Roald, Knut (red). Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater. Oslo, Kommuneforlaget**

**Utdanningsdirektoratet, *Klasseledelse*, hentet 10.10.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>**

**Utdanningsdirektoratet, Temahefte 2011:1 *Små kommuner og skoleeierrollen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>**

**Utdanningsdirektoratet (2017). *Kvalitet i opplæringen – hvordan kan vurderingen bidra til kvalitetsutviklingen* (Artikkeldato: 21.12.2017). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/hvordan-vurdering-kan-bidra-til-kvalitetsutvikling/>**

**Valle, Roald, (2006) Politisk blick på skoleledelse. kapittel 5 i Møller, Jorunn & Fuglestad, Otto Laurits (red). (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo/Bergen. Universitetsforlaget**

## Oversikt over figurer

Figur 1-1 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord, 2005:37)

Figur 1-2 Mitt interessefelt i "Verdikjeden" (Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B., 2017:360)

Figur 2-1 Læringsyn (Hertzenberg, september 2018)

Figur 2-2 Relasjonen mellom skoleeierskap, skoleledelse og elevenes læring (Paulsen & Hjertø, 2017:360)

Figur 2-3 Handlingsdimensjoner og prosessmål (Hertzenberg, 2016:27)

Figur 2-4 De fem ledelsesdimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2015:26)

Figur 2-5 Sammenheng mellom kvalitetsområder og kunnskapsgrunnlag, (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Figur 2-6 Sammenhengen mellom de tre kvalitetsmålene, (Fevolden & Lillejord, 2005:37)

Figur 2-7 Læringsstruktur i dialogkonferanser (Lund, 2012)

Figur 2-8 Tillit, kompetanse og psykologisk trygghet relatert til rektorenes læring i gruppen (tilpasset fra Paulsen og Hjertø, 2017)

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Forespørsel om forskningsintervjuer

Vedlegg 2: Intervjuguide

# Vedlegg 1

September 2017

## Forespørsel om forskningsintervjuer

Mitt navn er Anita Bekkesletten Hykkerud og jeg retter denne henvendelse i forbindelse med at jeg arbeider med min masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Tema for oppgaven er hvordan skoleeier bidrar til rektors forståelse og utøvelse av rollen som pedagogisk leder i grunnskolen. Gjennom en casestudie ønsker jeg å se nærmere på hvordan rektorer og skoleeier samhandler for å bedre læring i skolen.

Ved å studere styringsdialogen i kommunen: systemene, dialogen, resultatene og læringsmiljøet i den kommunale skoleledergruppa, håper jeg å finne kvalitetsmønster og kjennetegn i samhandlingen som bidrar til læring.

Direktør for oppvekst og utdanning XXXXXXXX har godkjent at jeg forsker i deres kommune. Jeg har lest på kommunens nettsider, fått noen bakgrunnsdokumenter samt gjennomført intervju med rådgivere på skoleeiernivå.

Nå ønsker jeg intervju med noen rektorer, gjerne som gruppeintervju av to/tre sammen. Denne eposten går til rektorer som jobber innenfor samme sone. Intervjuene vil gjennomføres på tidlig høst 2017 og tar omtrent en time. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet finner sted. Intervjuet vil bli tatt opp og jeg kommer til å ta notater når vi snakker.

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet skal avsluttes våren 2018 og alt materialet vil da slettes. Informanter som ønsker det kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert våren 2018. Deltakelse er frivillig. Så lenge studien pågår, slik at enhver kan du når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi grunn. Alt materiale fra kommunen vil da bli slettet. Dette er retningslinjer gitt av Personvernombudet for Forskning, se Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, [www.nsd.no](http://www.nsd.no), og i mitt arbeid følger jeg disse retningslinjene til minste detalj.

Har du spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på telefonnummer xxxxxx eller sende meg en e-post til [anihyk@lorenskog.kommune.no](mailto:anihyk@lorenskog.kommune.no).

Min veileder er Jan Merok Paulsen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Han har doktorgrad i utdanningsledelse, og har de siste ti årene publisert norsk og internasjonal forskning på relasjonen mellom kommunene og rektorene i de nordiske skolesystemene. Han er tilgjengelig for spørsmål på te-postadresse [Jan-Merok.Paulsen@hioa.no](mailto:Jan-Merok.Paulsen@hioa.no) og telefonnummer xxxxxxxx.

Gjennom samtaler med veileder Jan Merok Paulsen og utviklingsveileder i Akershus kontakter jeg deres kommune, og håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen  
Anita Bekkesletten Hykkerud  
pedagogisk rådgiver  
skolekontoret  
Lørenskog kommune

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

I hvilken grad opplever rektor at skoleeier bidrar til rektors forståelse og utøvelse av rollen som pedagogisk leder i grunnskolen, og da spesielt hvordan skoleeier håndterer dette i balansen mellom styring og støtte.

#### Innledende spørsmål

##### 1. Fortell kort om skolen (organisasjonen)

Beskriv kort skolen (nærmiljø, størrelse, ansatte, elever, foreldre)

Hvordan er skolen organisert?

##### 2. Fortell kort om egen bakgrunn

Utdanning og arbeidserfaring

Flere skoler?

#### Kjernespørsmål

##### 1. Skoleeiers styring

På hvilken måte opplever rektor/skoleeier at skoleeier har disse tingene på plass?

##### 2. Styringsdialogen i møter og i det daglige

På hvilke arenaer møtes dere (resultatsamtalene, dialogmøtene)? Innhold/ hyppighet/frekvens

Hva er forventninger til forberedelse, innhold og utbytte av møtene. Kartlegginger, resultatanalyse.

Hvordan er den daglige oppfølgingen?

##### 3. Har lærende møter mellom rektorer og administrativ skoleeier positiv effekt på elevenes læring?

Gi eksempler på effekten (overføringsverdi) fra det lærende nettverket til når læring skal kartlegges, planlegges og gjennomføres.

##### 4. "Two wish and a star"

Kan du trekke fram hva du ønsker mer og hvilke styrker du opplever i samarbeidet med administrativ skoleeier.

##### 5. Læringsmiljøet i skoleledergruppa (i kommunen)

Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i skoleledergruppa?

Stikkord: trygghet, støttene, tillit, sårbar ærlighet

##### 6. Tillit til nærmeste overordnede (velvilje, integritet, kapasitet)

##### 7. Andre, evt, hjelp til skoleutviklingen

Veiledning, Kompetanse, Andre