

Hanne Kvam

Siri Riksheim

Skoleeiers nærvær i utviklingsarbeid

Nær, men ikke nær nok

En kvalitativ intervjustudie av hvordan en fylkeskommune følger opp videregående skolars deltakelse i et utviklingsarbeid.

Masteroppgave i skoleledelse

Trondheim, juni 2016

Skoleeiers nærvær i utviklingsarbeid

Nær, men ikke nær nok

En kvalitativ intervjustudie av hvordan en fylkeskommune følger opp videregående skolars deltakelse i et utviklingsarbeid.

Hanne Kvam og Siri Riksheim

Masteroppgave i skoleledelse

2016

Forord

Dette masterstudiet i skoleledelse ved NTNU har blitt fullført på normert tid på tross av to fulle stillinger fordelt på to arbeidsplasser hver, to barn som skal følges opp, en barnefødsel og en til på vei, familie og ellers sosialt liv og dessuten hvert vårt årsvikariat ved to skoler i utlandet. Vi har blitt spurt om hvordan dette er mulig. Svaret vårt er at vi har blitt drevet av et glødende engasjement for studiet, og sterk motivasjon til å fullføre på normert tid, samt gode og inspirerende samtaler omkring skole og skoleledelse. Det å skrive en masteroppgave har vært meget givende og interessant, selv om det til tider har vært høyt arbeidstempo.

Vårt mål for masteroppgaven har vært å få en dypere forståelse for skoleeierrollen og hvordan skoleeier følger opp skolene når det kommer til skoleutvikling. Hensikten med oppgaven er således å bidra til refleksjoner og diskusjoner rundt skoleeiers nærvær og oppfølging av skoleutviklingsprosjekt, og vi håper på en større bevissthet rundt det handlingsrommet og de muligheter dette gir i å bidra til å utvikle en skole av høy kvalitet.

En stor takk rettes til våre tålmodige menn som ikke bare til tider har vært enerådende på hjemmebane, men som også har bidratt med korrekturlesing og nyttige innspill i prosessen. Og selvfølgelig til våre barn, som til tider har blitt bortprioritert av mor.

Tusen takk til vår alltid positive og inspirerende veileder May Britt Postholm. Du har stilt oss nødvendige og kritiske spørsmål underveis og førte oss stadig fremover i prosessen.

Og ikke minst – takk til intervjuobjektene som ga av sin dyrebare tid.

Sammendrag

På starten av 2000-tallet ble debatten om styring og utdanning i Norge intensivert, da resultatene fra internasjonale målinger forelå med forholdsvis nedslående elevresultater. Nasjonale styringsdokument og ulike Stortingsmeldinger uttrykker forventninger både til skoleeier og skoleledere for satsing på kvalitet i opplæringen. Det forutsettes at skolene skal nå nasjonale og lokale mål ved å utvikle seg som lærende organisasjoner. Med bakgrunn i dette, handler denne oppgaven om to viktige nivå i norsk skole, skoleledere og skoleeier. Vi ønsket å få svar på følgende problemstilling: *Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?*

Vi benyttet kvalitativ intervjustudie som metode for å finne svar på problemstillingen. Tre skoleledere og en representant fra skoleeier i samme fylkeskommune ble intervjuet hver for seg gjennom dybdeintervju.

Den teoretiske tilnærmingen viser til hvordan fylkeskommunen har blitt ansvarliggjort som skoleeiere i utvikling av skolene. Vi tar et tilbakeblikk og viser til hvordan skoleeierrollen og synet på skoleledelse har utviklet seg, og blitt inspirert av internasjonale trender. I tillegg tar vi for oss endrings- og ledelsesteorier, samt teorier om utviklingsutvikling som vi har funnet relevante for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kort oppsummert viser hovedfunnene at hvis skolen skal lykkes i å utvikle seg, bør det legges vekt på samhandling og samarbeid på alle nivå. Sentrale faktorer for å lykkes er kommunikasjon og dialog, ansvarsfordeling og avklaring av forventninger til hverandre i forkant av og underveis i utviklingsarbeidet. I tillegg viser våre resultater at skoleeier bør være en støttespiller for skolelederne gjennom alle fasene i et utviklingsarbeid, og samtidig tørre å utfordre skolelederne når de skal gjennomføre og drive utviklingsarbeidet på sin skole.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
Innhold	iv
Figurliste	vi
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Bakgrunn for valg av fokus	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Oppbygging av oppgaven og retningsvalg.....	4
1.5 Oppsummering av kapittel 1	5
2 TEORETISK FORANKRING.....	7
2.1 Bakgrunn for valg av teori	7
2.2 Skoleeier	7
2.3 Skoleeiers ansvar.....	9
2.4 Fra regelstyring til mål- og ansvarsstyring.....	10
2.5 Organisasjonslæring	13
2.6 Endring i skolen som organisasjon	17
2.7 Endringsledelse	19
2.7.1 Forventningsbasert ansvarsstyring	22
2.7.2 Distribuert ledelse	25
2.7.3 Ledelsesutfordringer mellom skole- og kommunenivå.....	26
2.7.4 Fylkeskommunens framtid som skoleeier.....	28
2.8 Oppsummering av kapittel 2	29
3 METODE.....	30
3.1 Design	30
3.2 Kvalitativ metode	30
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	31
3.3.1 Utvalg av deltakere.....	34

3.4 Faser i en intervjuprosess.....	34
3.4.1 Tematisering og design.....	34
3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene	35
3.4.3 Transkripsjon av intervjuene	37
3.4.4 Analyse	37
3.5 Kvalitet i forskningen.....	41
3.6 Etikk	43
3.7 Oppsummering av metodekapittelet	45
4 PRESENTASJON AV FUNN	46
4.1 Presentasjon av skolene og skolelederne	46
4.2 Utviklingsarbeidet	47
4.3 Ledelse av utviklingsarbeid	56
4.4 Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeidet	64
4.5 Oppsummering av kapittel 4	73
5 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL OG PROBLEMSTILLING	75
5.1 Gjensidige forventninger mellom skoleeier og skolelederne	75
5.2 Utfordringer i utviklingsarbeidet	76
5.3 Samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne	78
5.4 Mål for utviklingsarbeid i fylkeskommunen	79
5.5 Svar på problemstilling og konklusjon.....	80
6 AVSLUTNING.....	83
6.1 Kritiske refleksjoner rundt eget forskningsprosjekt.....	83
6.2 Mulige tema for videre forskning.....	84
6.3 Avsluttende kommentar	86
Litteraturliste.....	i
Vedlegg.....	v
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i et mastergradsprosjekt	v
Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier	vi
Vedlegg 3: Intervjuguide skoleledere.....	vii
Vedlegg 4: Resultat av meldeplikttest.....	viii

Figurliste

Figur 1: Beslutningsnivåene i fylkeskommunen	8
Figur 2: Jacobsens trestegsmodell (Jacobsen, 2012).	20
Figur 3: De ulike fasene i innovasjonsprosessen (Fullan 2007)	21
Figur 4: Forventningsbasert ansvarsstyring (Langfjæran mfl., 2009).....	24
Figur 5: Beslutningsnivåene i fylkeskommunen som løst koblet system (Fevolden & Lillejord, 2005)	27

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Utdanningspolitikken i Norge har i de tre siste tiårene vært påvirket av en internasjonal debatt omkring skole og ledelse. OECD-rapporten *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (OECD, 1987) konkluderte med at det norske utdanningssystemet i stor grad manglet dokumentasjon og evalueringsfunksjoner som kunne si noe om i hvilken grad målene for opplæringa var nådd. Rapporten pekte blant annet på at de ulike rollene i forvaltningsnivåene var uklare, og at utdanningssektoren manglet et system for å sikre god kvalitet og utvikling i den norske skolen. Rapporten skapte en omfattende debatt om kvaliteten i norsk skole.

På starten av 2000-tallet ble debatten om styring og utdanning intensivert da resultatene fra blant annet TIMSS¹ og PISA² forelå med forholdsvis nedslående elevresultater. TIMSS-undersøkelsene viste at norske elever presterte dårligere enn elever i mange andre land, og at det var stor avstand mellom de målte resultatene og målene i læreplanene. PISA-undersøkelsene viste at elevenes resultater i matematikk, lesing og naturfag har blitt gradvis dårligere. Med bakgrunn i disse, begynte Norge i større grad å ta del i den internasjonale debatten om styring av utdanning. Den internasjonale reformbølgen *New Public Management* ble lagt til grunn for norsk utdanningspolitikk. Vi vil i kapittel 2.4 gå nærmere inn på hvilken påvirkning dette hadde på norsk utdanningspolitikk.

Det er gjennomført forholdsvis lite forskning på skoleeiers rolle og ansvar i utvikling av skolene, og da spesielt i fylkeskommunen. Roald (2010) er en av få som har tatt for seg skoleeiers rolle i utvikling av skolene. Han viser til at det i stor grad har vært en styringslogikk basert på vurdering av kvalitetssystem og mindre fokus på kvalitetsarbeid og dialog mellom nivåene. Roalds (2010) forskningsrapport har vært en viktig kilde for oss i arbeidet med denne oppgaven.

Fylkeskommuner har i løpet av de siste årene blitt mer ansvarliggjort som skoleeiere (Roald, 2010). Opplæringslovens § 10-8 (Lovdata, 2008) henviser blant annet til skoleeiers ansvar for

¹ Trends in International Mathematics and Science Study

² Programme for International Student Assessment

at arbeidstakeren får nødvendig kompetanseutvikling, da kompetanseutvikling spiller en sentral rolle i skolenes pedagogiske utviklingsarbeid. Det står videre at kompetanseutvikling er nødvendig med sikte på å fornye og utvide den pedagogiske og faglige kunnskapen.

Nasjonale styringsdokument som Læreplan for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ulike Stortingsmeldinger som for eksempel Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) og Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) uttrykker store forventninger både til skoleeier og skoleledere. Spesielt Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) anses å være en av de viktigste dokumentene for kommunal satsing på kvalitet i opplæringen, sett fra skoleeierperspektivet. Det forutsettes at skolene skal nå nasjonale og lokale mål ved å utvikle seg som lærende organisasjoner. Det er viktig at skoleeier har strategier og et styrings – og støttesystem som bidrar til å utvikle skolene som lærende organisasjoner og sikre elevenes læringsutbytte. Det er skoleeier som har ansvaret for at elever og læringer får den opplæringen de har krav på, og har ansvar for at kravene i opplæringsloven blir oppfylt og stille nødvendige ressurser til disposisjon (Opplæringsloven §13-10, Lovdata 2008). I *Kompetanse for kvalitet: Strategier for etter – og videreutdanning 2012-2015* (Kunnskapsdepartementet, 2012) understrekes det at lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse er en forutsetning for elevers læring, samt viktigheten av kompetente skoleledere til å lede dette arbeidet.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) ble det gitt et tydelig signal om endringer når det gjaldt skoleeiers ansvar for utvikling av skolene som lærende organisasjoner. Stortingsmeldingen fastslo at det må styringsmessige endringer til i norsk utdanningspolitikk. Det fremheves at dette nye systemet må være basert på klare nasjonale mål, tydeligere ansvars plassering, større lokal handlefrihet, kunnskap om resultater og et bedre veilednings- og støtteapparat. Det uttrykkes en tydelig forventning til en aktiv og utviklingsorientert skoleeier. Det forventes at skoleeier tar et tydeligere ansvar sammen med skolene for å heve kvaliteten på opplæringen. Målstyringsprinsippet er tydelig og viktigheten av at skolene må utvikle seg som lærende organisasjoner fremheves. Skolelederens og skoleeierens rolle i dette arbeidet vektlegges, og det understrekes at begge har et ansvar for å legge til rette for dialog og refleksjon i utvikling

av skolene. Myndighetene ser ut til å ville fremheve og tydeliggjøre skoleeiers rolle i dette arbeidet.

1.2 Bakgrunn for valg av fokus

Vi har valgt å samarbeide om denne masteroppgaven. Vi har tidligere vært kollegaer på en grunnskole, frem til en av oss begynte å jobbe som avdelingsleder i en videregående skole for fem år siden. Gjennom stillingen som avdelingsleder ble en av oss del av et lederteam, og skoleeier kom dermed nærmere som arbeidsgiver. Vi har hatt mange gode diskusjoner og refleksjoner omkring skoleledelse, og disse har munnet ut i en antakelse om at det er en del forskjeller blant skoler når det kommer til ledelse og organisering av utviklingsarbeid i skolen, og hvordan skoleeiere utøver sitt skoleeiermandat når det gjelder utvikling av skolene. En stor forskjell på kommunen og fylkeskommunen, er at kommunen allerede har et pågående prosjekt for ungdomstrinnet, *Strategi for ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet 2012), hvor målet er skolebasert kompetanseutvikling. Vi har sett at dette prosjektet har blitt forsket noe på allerede (blant annet gjennom rapporten basert på studier av piloten av *Strategi for ungdomstrinn i utvikling*, “En gavepakke til ungdomstrinnet” (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013), hvilket var med på å bestemme at forskningen vår skulle dreie seg om fylkeskommunen.

Etter å ha innehatt ulike funksjoner og stillinger i skoleverket, har vi erfart at skoleeier er sentral i utvikling av skolene. Vi har også hatt hvert vårt opphold og arbeidssted ved to forskjellige, private skoler i utlandet og har erfart hvordan det er å jobbe ved skoler som styres uten å ha en kompetent skoleeier “i ryggen”. Dette støttes av Roald (2010) som sier at en aktiv og utviklingsorientert skoleeier er betydningsfull for at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra det som er beskrevet ovenfor og spesielt med tanke på vår interesse for skoleeiers rolle i utviklingsarbeid på skolene, har vi utarbeidet følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?

1. Hvilke gjensidige forventninger har skoleeier og skolelederne til hverandre i å fremme et utviklingsarbeid i skolen?
2. Hvilke utfordringer møter skoleeier og skolelederne i utviklingsarbeidet?
3. Hvordan har samarbeidet mellom skolelederne og skoleeier fungert i utviklingsarbeidet?
4. Hvilke planer har fylkeskommunen for skoleutvikling?

Ut i fra våre egne erfaringer, har vi jobbet ut i fra en antakelse om at det ikke er samsvar mellom forventninger fra skolelederne til skoleeier og fra skoleledere til skoleeier. Vi har gått ut i fra at det har vært et ønske om å ha skoleeier enda tettere på i prosesser med å utvikle skolene, samt at rollene og ansvarsområdene har vært uklare mellom nivåene. Bakgrunnen for at vi har disse antakelsene henger sammen med at vi tidvis opplever at skoleeier er noe fraværende i egen skolehverdag, dette til tross for at en av oss gjennom å jobbe som avdelingsleder merker et mer aktivt skoleeierskap i sin hverdag. Vi har opplevd at det kan være uklart hvem skoleeier er og hvilken rolle skoleeier har i ulike sammenhenger, hvilket vi ser på som et paradoks, med tanke på at skoleeiers rolle har blitt fremhevet stadig hyppigere i ulike styringsdokument. Med bakgrunn i dette fant vi det nødvendig å spørre informantene hvem de så på som skoleeier. Det viste seg at det er en felles forståelse mellom oss og informantene om hvem vi anser som skoleeier.

1.4 Oppbygging av oppgaven og retningsvalg

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel tar for seg bakgrunnen for valg av fokus og valg av problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 gjør vi rede for det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for analyse og tolkning av funn. I første del av teorikapittelet vil vi ta for oss begrepet skoleeier. Det teoretiske rammeverket vil videre vise til hvordan fylkeskommunen har blitt ansvarliggjort som skoleeiere i utvikling av skolene. Vi vil ta et historisk tilbakeblikk og vise til hvordan skoleeierrollen og synet på skoleledelse har utviklet seg, og blitt inspirert av internasjonale

trender. Vi vil beskrive hvordan utviklinga har gått fra regelstyring til mål- og ansvarsstyring, og se at dette skjedde i tråd med internasjonale trender som vektlegger kvalitetsvurdering og lokalt ansvar. Videre i kapittel 2 tar vi for oss endrings- og ledelsesteorier, samt teorier om organisasjonsutvikling som vi har funnet relevante for vår oppgave.

I kapittel 3 beskriver vi forskningsmetoden i studien. Ut i fra problemstillinga vår har vi valgt et kvalitativt design som metode. Vi har intervjuet en representant fra den administrative skoleeier i fylkeskommunen, samt tre skoleledere fra tre ulike videregående skoler. Personene er valgt ut på bakgrunn av at de har hatt en aktiv rolle i et skoleutviklingsprosjekt. I etterkant av intervjuene gjennomførte vi en kvalitativ analyse for å beskrive funnene. Hensikten med analysen var å komme frem til hvordan skoleeier utøver sitt ansvar i et utviklingsarbeid. Videre har vi sett på om opplevelsene til skolelederne samsvarer med skoleeiers hensikt, med tanke på å involvere seg i et utviklingsarbeid. I tillegg til å finne ut hvilket ansvar skoleeier har i å støtte skolene i et slik prosjekt, har målet for studien vært å få frem deltakernes perspektiv.

Vi har benyttet oss av individuelle intervju som metode. Vi var interessert i å finne ut hvordan skoleledelsen og skoleeier opplever samarbeidet i et utviklingsarbeid og videre hvilket ansvar deltakerne har når det gjelder å lede et utviklingsarbeid i fylkeskommunen. Skolelederne og representanten fra skoleeier er intervjuet enkeltvis gjennom et dybdeintervju.

I kapittel 4 presenterer vi studiens funn. Videre vil vi i kapittel 5 svare på forskningsspørsmålene og konkludere i forhold til problemstillinga vår. Avslutningsvis vil vi i kapittel 6 peke på interessante tema for videre forskning, og rette et kritisk blikk på egen studie. Hensikten med studien er å presentere funn som kan være interessant spesielt for skoleeier, men også skoleledere og andre som jobber i eller tett opp mot skolen.

1.5 Oppsummering av kapittel 1

For å få en forståelse for skoleeiers rolle i utvikling av skolene, var det nødvendig å ta et tilbakeblikk og vise til ulike styringsdokument som har ansvarliggjort skoleeier de siste årene. Vi ser at dette blir synliggjort i ulike styringsdokument, og at skoleeier har blitt pålagt et ansvar for å støtte skoler i kollektive utviklingsprosjekt. Videre ble det nødvendig for oss å få

en forståelse for hvem skoleeier egentlig er og hvem som representerer skoleeier i ulike sammenhenger,

I neste del av oppgaven vil vi beskrive teori som både danner utgangspunkt for datainnsamling og som brukes som bakgrunn for å analysere og drøfte funnene.

2 TEORETISK FORANKRING

2.1 Bakgrunn for valg av teori

Som et teoretisk bakteppe tar vi utgangspunkt i den utdanningspolitiske retningen som vektlegger mål- og ansvarstyring i skolen. Vi tar et kort historisk tilbakeblikk på skoleeiers rolle innen denne retningen. Innenfor ledelsesteori vil vi se nærmere på det som noen forskere har kalt *forventningsbasert ansvarsstyring* og vise til at dette er en form for distribuert ledelse. Vi har valgt distribuert ledelse fordi denne tilnærmingen til ledelse har fokus på skolen som organisasjon, samt endring og organisasjonsutvikling i skolen. Vi vil også ta for oss endringsledelse. Her har vi brukt Jacobsens *trestegsmodell* for å beskrive en endringsprosess i en organisasjon. Helt til slutt peker vi på noen ledelsesutfordringer mellom fylkeskommunenivået og skolen.

2.2 Skoleeier

Stortinget har gitt fylkeskommunene ansvaret for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i videregående skoler. Den enkelte fylkeskommune er eier av og har ansvar for all undervisning i videregående opplæring, og er juridisk ansvarlig for opplæringa. Med skoleeier i oppgaven mener vi først og fremst administrativ skoleeier, det vil si stabs- og støttetjenester som tar beslutninger på administrativt nivå. Fylkestinget regnes som den formelle skoleeier (Roald, 2010). Skoleeierskapet utøves i stor utstrekning av administrativt nivå med delegert myndighet fra politikere. I den fylkeskommunen vi har tatt for oss, er det fagenheten for videregående opplæring (FVO) som er fylkesrådmannens fagenhet i arbeidet med videregående opplæring. Fagenheten utarbeider saker til politisk behandling på vegne av fylkesrådmannen og er direkte underlagt fylkesrådmannen ved fylkesdirektøren for opplæring.

Som nevnt innledningsvis, er det forsket forholdsvis lite på skoleeier og skoleeiers ansvar og rolle i forbindelse med skoleutvikling. Dette til tross for at skoleeiers ansvar for skolene i stigende grad har blitt vektlagt i utdanningspolitiske styringsdokumenter de siste årene. Roald (2010) har undersøkt hyppigheten av begrepet *skoleeier* i statlige styringsdokumenter. Han fant blant annet at begrepet ble brukt hele 183 ganger i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). I takt med økende bruk av begrepet

skoleeier vil det være interessant å se nærmere på hva som menes med skoleeier. NOU³ 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* definerer skoleeier slik:

Begrepet skoleeier refererer både til kommune, fylkeskommune og private skoleiere når det er tale om plassering av oppgaver og ansvar i utdanningssektoren. Kommune og fylkeskommune skal forstås som det politiske/folkevalgte forvaltningsnivå.

Som nevnt i kapittel 1.4, utøves skoleeierskapet i stor grad på administrativt nivå med delegert myndighet fra politikere. Vi kan illustrere forholdet mellom de ulike beslutningsnivåene i denne figuren:



Figur 1: Beslutningsnivåene i fylkeskommunen

Det øverste nivået i pyramiden, fylkestinget, er det vi kan kalle det politiske nivået. NOU-rapporten (NOU, 2002:10) legger vekt på at dette er den formelle skoleeier. Fylkestinget oppnevnes i lokalvalgene for fire år av gangen. Det nest øverste nivået utgjør administrativt nivå. Under der igjen plasserer vi skoleledelsen og lærerne. Fagenheten for videregående opplæring utgjør det administrative nivået og opptrer på vegne av skoleeier. I oppgaven vil det som nevnt være det administrative nivået vi vektlegger når vi tar for oss skoleeier.

³ Norges offentlige utredninger

Innledningsvis nevnte vi videre at det var en felles forståelse mellom oss og informantene at det var dette nivået som var i fokus når vi snakket om skoleeier.

I 2008 fikk et prosjektteam ved Pricewaterhouse Coopers AS et FOU-oppdrag av KS⁴ med målsetting om å sikre mer kunnskap om utøvelse av administrativ og politisk ledelse for kommuner/fylkeskommuner og skoler. Prosjektet, som fikk navnet *Hvordan lykkes som skoleeier*, avdekket at de ulike aktørene i utdanningssystemet hadde ulik oppfatning av hvem som er fylkeskommunal eller kommunal skoleeier (Langfjæran, Jøsendal og Karlsen, 2009). Prosjektet viste også til at de kommunale og fylkeskommunale skoleeierne valgte ulike strategier i sitt arbeid med skolene. Det var ikke alle skoleeiere som var like “tett på” i styringsdialogen med de skolefaglige nivåene.

2.3 Skoleeiers ansvar

Skoleeiers ansvar defineres av sentrale myndigheter gjennom lovendringer, stortingsvedtak basert på stortingsmeldinger eller gjennom forskrifter i de tilfeller der departementet har hjemmel til dette i lov (Langfjæran mfl., 2009). Skoleeier må samarbeide med myndighetene som ofte tar initiativ og utarbeider planer og bidrar med midler til for eksempel etterutdanning. Dersom man tar utgangspunkt i opplæringsloven (Lovdata, 2008) hjemles skoleeiers ansvar blant annet slik, ifølge Langfjæran mfl., (2009):

- Skoleeier har ansvar for finansiering av grunnopplæringen (opplæringsloven §13-1 til § 13-4).
- Skoleeier har ansvar for at kommunene har “tenlege” skoleanlegg (opplæringsloven § 9-5).
- Skoleeier har ansvar for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av opplæringstilbudet, formalisert gjennom opplæringslovens § 13-10. Her presiseres også skoleeiers ansvar for at det skjer utvikling på den enkelte skole.
- Skoleeier har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse og kompetanseutvikling i skolene.
- Skoleeier har personalansvar og er tilsettingsmyndighet (opplæringsloven § 10-8)
- Skoleeier har ansvaret for at hver skole har en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse (opplæringsloven § 9 - 1).

⁴ Kommunenes sentralforbund

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) foreslo at Opplæringslovens § 13-10 (Lovdata, 2008) skulle endres slik at skoleeiere ble pålagt å utarbeide en årlig rapport om tilstanden i norsk skole. Tilstandsrapporten skal fungere som et redskap for skoleeier til å indentifisere behov for forbedring og utvikling. Endringsforslaget ble fulgt opp av Kunnskapsdepartementet og vedtatt i 2009 (Langfjæran mfl., 2009).

Om skoleeiers rolle i utviklingsarbeid, skriver Utdanningsdirektoratet at skoleeier skal sørge for en systematisk utvikling på individ- og organisasjonsnivå, og sørge for tid, kompetanse og ressurser. Et samarbeid mellom skoleeier, skoleledelse og personalet må være forpliktende. Skoleeier skal videre sikre at utviklingen er forankret i fylkeskommunens planer og mål for skoleutvikling, og at dette må inngå som et sentralt element i skoleeiers styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene (Udir, 2012).

Gjennom overføring av forhandlingsansvaret fra staten til fylkeskommunen i 2003 ble kunnskapen om skolepolitiske målsettinger enda viktigere for utøvelsen av skoleeierskapet (Roald, 2010). Økt fokusering på skoleeiers ansvar faller sammen med en internasjonal utdanningspolitisk trend som vektlegger mål- og ansvarsstyring – på engelsk kalt *accountability*.

2.4 Fra regelstyring til mål- og ansvarsstyring

Det er forholdsvis bred enighet om at norsk skole står overfor en del utfordringer når det gjelder blant annet kunnskapsnivå, frafall i det 13-årige skoleløpet og sosial utjevning (Roald, 2010). Roald peker på det økte fokuset på kvalitetsvurdering og lokalt ansvar. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) uttrykkes en tydelig forventning til en aktiv og utviklingsorientert skoleeier. Det forventes at skoleeier tar et tydeligere ansvar sammen med skolene for å heve kvaliteten på opplæringa.

Utdanningspolitikken i Norge har i de to siste tiårene vært påvirket av en internasjonal debatt omkring skole og ledelse. Innledningsvis viste vi til OECD-rapporten fra 1987 som omhandlet norsk utdanningspolitikk. Rapporten pekte blant annet på at det norske utdanningssystemet

manglet et system for å sikre god kvalitet i den norske skolen, og at rollene mellom forvaltningsnivåene var uklare.

I kjølvannet av denne rapporten ble det initiert et prosjekt av Utdanningsdepartementet som skulle utvikle en modell for evaluering – og målstyring i skolesektoren: *EMIL-prosjektet*.⁵ Modellen fastsatte tydeligere ansvarsdeling mellom sentrale og lokale styresmakter, konkretisering av lokale og nasjonale mål, samt at det skulle utvikles modeller for skolebasert vurdering (Roald, 2010).

I etterkant av EMIL-prosjektet kom Stortingsmelding nr 37 *Om organisering og styring i utdanning* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Stortingsmeldinga tok for seg organisering og styring av utdanningssektoren og la føringer for en tydeligere statlig styring med delegering av ansvar til lavere nivå. Det står :

Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene.

I sammendraget av stortingsmeldinga slås det fast at mål- og resultatstyring skal være et overordnet prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Prinsippet møtte en del motstand i forskningsmiljøer og i skolesektoren (Roald, 2010).

Debatten om styring og utdanning ble intensivert da resultatene fra blant annet TIMSS og PISA forelå på starten av 2000-tallet med forholdsvis nedslående elevresultater, og Norge begynte i større grad å ta del i en internasjonal debatt om styring av utdanning. Den internasjonale reformbølgen *New Public Management* ble lagt til grunn for norsk utdanningspolitikk (Roald, 2010).

New Public Management (NPM) brukes som betegnelse på en sammenfatning av ulike markedsinspirerte reformelement innenfor offentlig sektor. Felles for denne reformbølgen er troen på å skape en større dynamikk i offentlig sektor gjennom effektiv ledelse med fokus på resultat- og måloppnåelse. Denne tankegangen blir omtalt som et systemskifte i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004):

⁵ Evaluering av den norske skolen.

For at skolen skal kunne møte utfordringer fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling.

I stortingsmeldinga blir det her stilt krav til at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret.

Ifølge Roald ble NPM i forsiktige former innført i Norge under Willoch-regjeringen, med desentralisering, privatisering og deregulering på dagsorden. Sentrale begrep innen NPM er kostnadseffektivitet, markeds- og brukerorientering, konkurranse, kontroll og resultater. Elementene fra denne tenkningen førte til at man fikk større tro på ledelse, og generelle lederegenskaper ble vektlagt fremfor faglig bakgrunn (Roald, 2010).

Forskningsprosjektet *Achieving School Accountability in Practice* (ASAP) gjennomførte analyser av arbeidet med kvalitetsvurdering på nasjonalt, kommunalt og institusjonsnivå i norsk skole. Prosjektet hadde som formål å undersøke hvordan *accountability* gjorde seg gjeldende innenfor norsk utdanning. Studien viser til en ny styringslogikk med vekt på ansvarsstyring gjennom tilsyn og kontroll, og at denne typen ansvarsstyring kan gi økt avstand mellom kommunen, staten og den enkelte skole (Roald, 2010).

Roald (2010) viser til at ansvarsstyring kan oppfattes enten som en form for dialog mellom partene hvor kvalitet forstås som resultat av en kontinuerlig forhandlingsprosess, eller ansvarsstyring som revisjonstenkning som utelukkende er opptatt av resultater.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) vektlegger et dialogperspektiv mellom aktørene:

Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen.

Ifølge Roald (2010) er dialogdimensjonen lite utviklet mellom skole, kommune og stat, og resultatvariablene blir rådende på bekostning av struktur- og prosessvariablene. Han sier videre at det er nødvendig å utvikle nye møtearenaer og dialogbaserte arbeidsmøter mellom skoleledere og skoleeiere. Dette krever en åpen kommunikasjons- og samarbeidsform.

Parallelt med at flere trekk ved NPM-tankegangen fikk rotfeste i offentlig sektor på 80-tallet, vokste det frem et nytt ledelsesbegrep: organisasjonslæring (Dahl, 2010). Innen NPM synes kommunikative lederegenskaper å handle om generelle egenskaper som blant annet effektivitet, tydelighet og overbevisningskraft, samt at den faglige kompetansen innen det feltet man skal lede, nedtones. Innenfor den nye retningen innen organisasjonslæring økte etter hvert fokuset på kommunikative lederegenskaper og evnen til å reflektere og diskutere rundt praksis, samt et større fokus på betydningen av faglig bakgrunn (Dahl, 2010). I kapittel 2.5 vil vi gå nærmere inn på organisasjonslæring

På bakgrunn av det vi har nevnt nå, kan vi si at begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* har (Hargreaves & Fullan, 2014) blitt relevant i forhold til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Utdanningsdirektoratet peker på at skoleeier har en viktig rolle i det å bidra til at det utvikles profesjonelle læringsfellesskap. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) er hensikten med skoleutviklingsarbeid praksisendring over tid og at involverte parter samarbeider om å videreutvikle skolen som lærende organisasjon for å forbedre elevenes læring. Dette forutsetter en utvikling på organisasjons- og individnivå over tid og at både skoleeiere, skoleledelsen og ansatte ved hver skole må være involvert i et forpliktende samarbeid.

Oppsummert kan vi si at NPM preges av desentralisering, mål- og resultatstyring, større ansvar på skoleeier, større selvstendighet for skolene, markedsorientering og større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på etterprøvbare mål.

I neste del av teorikapitlet vil vi gå nærmere inn på teorier som har hatt en betydning for utvikling og endring i skolen.

2.5 Organisasjonslæring

... Skolen er den mest komplekse organisasjonen som finnes.

Per Dalin, 1991

I kapittel 2.4 viste vi til at organisasjonslæring oppsto som et nytt ledelsesbegrep under reformbølgen New Public Management på 1980-tallet. Det førte med seg et økt fokus på kommunikative lederegenskaper og evnen til å reflektere og diskutere rundt praksis.

Ifølge Andreassen (2009) i *Skoleledelse, betingelser for læring og ledelse i skolen* er teorier omkring organisasjonslæring mangfoldig og uavklart. Teoriene retter søkelyset på kollektive læringsprosesser, hvor avstanden mellom den individuelle erfaring og læring og de kollektive forventningene til resultater kan framstå som en lederutfordring i en lærende organisasjon.

Argyris og Schön (1996) bruker begrepene enkeltkrets- og dobbelkretslæring i sine teorier om organisasjonslæring. De sier at refleksjon er nøkkelen for å nå læring på et dypere plan, og flytter fokus fra strukturer og rutiner til aktørene og mentale modeller. Læring i organisasjoner blir forstått som en prosess som pågår over tid og organisasjoner må forstås i lys av de prosessene aktørene engasjerer seg i.

Argyris (1990) hevder at enkeltkretslæring skjer når man i en organisasjon igangsetter tiltak for å justere uønskede resultater uten at man tar hensyn til etablerte mål eller de styrende og grunnleggende verdiene som organisasjonen vurderes etter. Lett synlige og enkle feil blir rettet opp, mens sentrale trekk i organisasjonen blir værende akkurat som før. Videre påpeker Argyris (1990) at flere av tiltakene som igangsettes i organisasjoner er enkeltkretslæring, det vil si endringer som ikke justerer organisasjonens måte å fungere på. Enkeltkretslæring kan være viktig for å justere ukompliserte saksforhold, men vil ofte være utilstrekkelige og overfladiske i forhold til mer komplekse utfordringer en organisasjon støter på. Sett i lys av organisasjonsendring kan enkeltkretslæring uten analyser i en organisasjon, fungere som en hindring mot mer grunnleggende endringer og er derfor ikke nok i et større utviklingsarbeid.

Dobbelkretslæring innebærer at endringer og nye tiltak settes i gang etter at en vurdering av organisasjonens mål, forutsetninger og verdier er foretatt. Dobbelkretslæring forutsetter en endringsvilje i forhold til organisasjonen sine grunnleggende karaktertrekk, hvilket krever en åpen og fordomsfri utprøving. Diskusjoner i kollegiet tar ikke bare opp rutiner og strukturendringer, men går dypere inn på organisasjonsstrukturer som tilsynelatende fungerer godt, hvilket kan føre til interne konflikter (Argyris, 1990).

Argyris og Schön (1996) sier at i en organisasjon er man avhengig av både enkeltkrets- og dobbelkretslæring. Etter en periode med dobbelkretslæring vil det være behov for å få satt den nye praksisen i system og inkludere den som en del av den daglige rutinen. Praksisen justeres og organiseres gjennom enkeltkretslæring. På dette tidspunktet skal ny kunnskap oppfattes av de fleste i kollegiet som den riktige måten å gjøre ting på.

Argyris (1990) skiller videre mellom uttalte verdier, det vil si de verdiene aktørene hevder de har og de anvendte verdiene, det vil si de verdiene som i virkeligheten styrer aktørens handlinger. Argyris påpeker at det ikke er nok å endre de uttalte verdiene hos hver enkelt, men at det er de anvendte verdiene som må endres for at dobbelkretslæring skal skje. Det som beskriver måten aktører hevder de handler på, kaller Argyris for de uttrykte teoriene, mens bruksteoriene er det som beskriver måten de egentlig handler på. Bruksteoriene representerer oppfatninger og holdninger som er skapt gjennom mange års sosialisering i organisasjonen. Avstanden og motsetningene mellom disse, er den største utfordringen for å få til dobbelkretslæring. Men hvordan kan skolen utvikle seg til en lærende organisasjon hvor fokus er på dobbelkretslæring, og hvilke krav stilles da til skoleledere og skoleeiere?

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) er det overordnede mål at elevenes læringsresultat skal bedres, og at det må skapes en bedre kultur for læring og utvikling. Skolelederens og skoleeierens rolle i dette arbeidet vektlegges, og det understrekes at begge har et ansvar for å legge til rette for dialog og refleksjon i læringsarbeidet. Møller og Presthus (2006) hevder at det ikke er tilstrekkelig å etablere formelle møtearenaer mellom kommune og skolenivå, de sier at strukturen i samarbeidet utvikler seg best i dialog om reelle utviklingsoppgaver. Videre sier de at selv om kommunen har faste møter mellom skoleledere og skoleeier, kan det se ut som slike møtearena brukes til utveksling av informasjon mer enn til dialog og forventinger.

Skolen som lærende organisasjon er et sentralt begrep i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). En lærende organisasjon defineres slik i:

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner.

Denne definisjonen understreker også viktigheten av å skape en felles kultur preget av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, samt refleksjon og erfaringsspredning. Det blir viktig at skolen lærer å lære som organisasjon. Johannessen og Olsen (2008) skriver at læring i første rekke må knyttes opp mot evnen skolen har til kontinuerlige forbedringer, og at disse forbedringene må relatere seg til de mål skolen har satt seg. Det må tas høyde for at målene er i stadig endring, men at det hele tiden er klart hvilke mål det arbeides mot. Dialog og utstrakt bruk av samarbeid vektlegges sterkt i arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Johannessen og Olsen (2008) definerer en lærende skole som *skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og prosesser, samt skape sin egen fremtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre disse målene* (s. 161). De sier videre at skolen også må ha evne til å avlære rutiner som er til hinder for utvikling av en lærende skole. Argyris (1990) påpeker at enkeltkretslæring kan fungere som et slikt hinder mot mer omfattende endringer ved at enkeltkretslæring utføres uten å kartlegge forutsetningene for at situasjonen i en organisasjon er som den er. Argyris (1990) vektlegger at organisasjonslæring er å oppdage og korrigere feil i organisasjonens bruksteorier. I kapittel 2.6 vil vi komme tilbake til hva slags hindringer dette kan være, og hvordan ledelsen i en organisasjon kan forsøke å være forberedt på disse hindringene slik at organisasjonen har en mulighet for å lykkes med organisasjonsendring.

En skoleleder har behov for relevant kompetanse for å kunne balansere mellom skoleeiers krav og samtidig ivareta pedagogisk og administrativ ledelse. Hargreaves og Fullan (2014) legger vekt på at effektiv ansvarliggjøring lykkes best når den praktiseres som et kollektivt ansvar.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap har blitt brukt som et tiltak for å utvikle læreres kapasitet til utforskning, forbedring og endring av egen praksis, og som en strategi for å implementere nye reformer og utviklingsområder. Profesjonelle læringsfellesskap består av tre elementer. Det første elementet er *fellesskap*, der pedagoger jobber i langsiktige relasjoner og team og forplikter seg til et felles ansvar for å forbedre praksis. *Læringsfellesskap* refererer til at drivkraften bak forbedring er engasjementet for at elevenes læringsutbytte, trivsel og

prestasjoner skal forbedres. Det siste elementet, *profesjonelle læringsfellesskap*, er der samarbeidsbaserte forbedringer er inspirert av forskningsbaserte funn. Avgjørelser blir tatt i fellesskap, på bakgrunn av et samarbeid bestående av stimulerende samtaler om god og dårlig praksis (Hargreaves & Fullan, 2014).

Kunnskapsdepartementet krever at den enkelte skole utvikles i fellesskap, hvilket kommer tydelig frem i Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter - Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og nevnte Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) handler et positivt samarbeid om hvorvidt lærere er engasjert, informert og interessert i hvordan de kan bli bedre pedagoger sammen, og stedet hvor dette skjer er i profesjonelle læringsfellesskap.

Utdanningsdirektoratet (2012) påpeker at skoleeier har et ansvar for å bidra til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. For å kunne realisere et tett samarbeid på alle nivåer og en felles innsats, kreves det, ifølge Hargreaves og Fullan (2014), at lærere er organisert i et meningsfylt samarbeidende team som arbeider for å realisere felles mål for skolen og skoleeier.

Hargreaves og Fullan (2014) har utarbeidet noen retningslinjer for skoleledere og skoleeier i profesjonelle læringsfellesskap. De vektlegger at ledere ikke er undertrykkere, men lyttende og reflekterende. Lederne er oppmerksomme og vet når de må være engasjert i oppgaven uten å dytte for hardt. Videre sier de at skoleleders rolle er å bidra til å bygge opp den profesjonelle kapitalen for skolens lærere og fellesskap. Prinsippene handler om å utvikle engasjement og kompetanse, dytte og trekke kolleger framover, utøve felles ansvar og samarbeide på tvers av nivå.

2.6 Endring i skolen som organisasjon

Synet på organisasjoner har endret seg i takt med ulike vitenskaps- og kunnskapsteoretiske diskurser. På begynnelsen av 1900-tallet var sentrale tema struktur, kontroll, styring og arbeidsdeling. Dette perspektivet på organisasjoner ble avløst av en økende interesse for

forholdet mellom organisasjon og omverdenen fra 1930-årene. Det situasjonsavhengige blir mer viktig, og ledelse blir et spørsmål om å tilpasse organisasjonen for at den skal fungere. I de siste tiårene av 1900-tallet, retter studier av organisasjonskultur fokus mot hvordan organisasjoner blir konstruert og rekonstruert som et mønster skapt av aktørenes verdier og tradisjoner (Roald, 2010).

For å forstå kompleksiteten ved en organisasjon og rundt det å lede en organisasjon, ser vi nærmere på de fire fortolkningsrammene Bolman og Deal (2009) fant i sin gjennomgang av ulike organisasjonsstudier. De fire fortolkningsrammene er *den strukturelle rammen*, *human resource-rammen*, *den politiske rammen* og *den symbolske rammen*. Sammen retter de oppmerksomheten mot å finne ut hvordan organisasjoner fungerer, hvordan de burde fungere og hvorfor de ofte ikke fungerer (Bolman & Deal, 2009). Hver av disse fire fortolkningsrammene har sin visjon av virkeligheten, ved at de belyser hver sin del av organisasjonslivet, og først når man bruker alle fire perspektivene vil man kunne forstå hva organisasjoner er og hvordan de best kan håndteres.

Den strukturelle rammen ser på organisasjoner som rasjonelle system som har fokus på å realisere organisasjonens mål. Nøkkelord innenfor denne formelle organisasjonsformen er struktur, teknologi, spesialiserte roller og relasjoner. Denne tilnærmingsmåten sier at individer vil angripe en arbeidsoppgave på den måten de finner mest rasjonell. Human resource-rammen betrakter organisasjonen som bestående av individer med behov, fordommer, ideer og begrensninger, samt evnen til så vel å lære som å unngå læring. Mennesket har mange ferdigheter og mangler som må utnyttes eller forbedres. Den politiske rammen legger vekt på at ressurser alltid er begrensede og at individer vil være uenig om hvordan disse skal fordeles. I dette perspektivet ser en på organisasjonen som arena for interessekamper, maktspørsmål og konflikter. Den siste rammen, den symbolske rammen, framstiller organisasjoner som kulturer drevet fram av ritualer, seremonier og helter, mer enn av regler og ledelseautoritet. Denne rammen minner oss om at virkeligheten i stor grad er sosialt konstruert og symbolsk formidlet.

Organisasjonsendring er kompleks og organisasjonen må overgå bestemte hindringer for at forandring skal lykkes. Ifølge Bolman og Deal (2009) kan fortolkningsrammene hjelpe aktørene til å se fallgruver i tide og dermed bedre mulighetene for å lykkes. Hver av

fortolkningsrammene fokuserer på ulike problemer i forbindelse med endringer. Human resource-rammen fokuserer på behov hos aktørene, kvalifikasjoner og medvirkning, den strukturelle rammen på orden og klarhet, den politiske rammen på konflikter og den symbolske rammen på betydningen av å skape nye symboler og ny stil.

Bolman og Deal (2009) sier at for å lykkes og oppnå suksess, må man kombinere de ulike fortolkningsrammene og samtidig variere bruken av dem etter behov. Hver ramme tydeliggjør hindringer for at endring skjer, men samtidig har hver ramme strategier som kan brukes for å lykkes med endring.

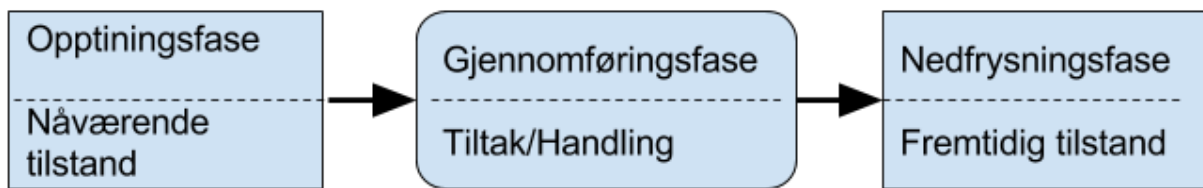
2.7 Endringsledelse

Skal man endre noe, er det like viktig å utvikle nye relasjoner mellom mennesker som det er å spre ny kunnskap til dem.

Andy Hargreaves (2004)

Tydelig ledelse er viktig i prosessen mot å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I en endringsprosess vil ledernes hovedoppgave være å legge til rette for at endring vil bli muliggjort, at hindringer fjernes og at mennesker gis ressurser og tid til å gjennomføre endringene. Den som skal lede endringsprosesser må ha gode kunnskaper om organisasjonen endringen skal foregå i, og være bevisst på hvilken strategi som må brukes for å nå frem til aktørene (Jacobsen, 2012).

Jacobsen (2012) presenterer en trestegsmodell for å beskrive en endringsprosess. Modellen er basert på Kurt Lewins trefasemodell fra 1947. Modellen skiller mellom *Opptinningsfasen*, *Gjennomføringsfasen* og *Nedfrysingsfasen*. Denne trestegsmodellen illustreres i figuren under:



Figur 2: Jacobsens trestegsmodell (Jacobsen, 2012).

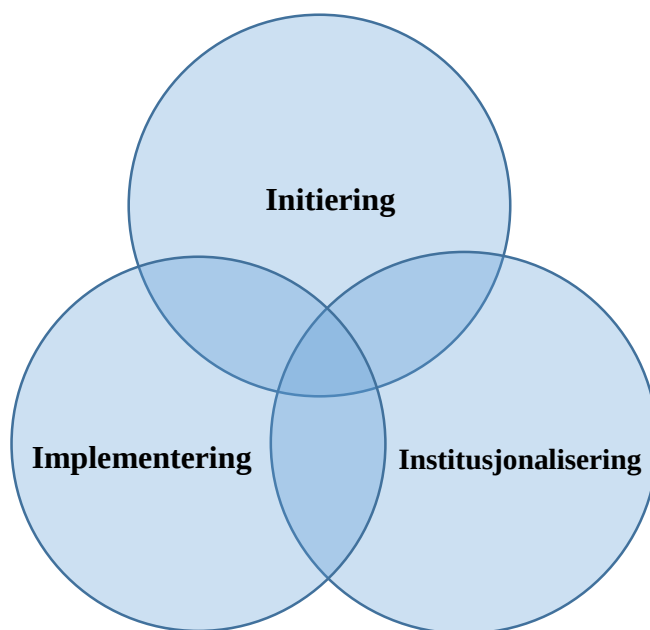
Opptiningsfasen består av å fortolke fortiden, tegne et bilde av fremtiden og veien frem, samt å kommunisere dette gjennom språk og handling. Det blir vesentlig å skape et *klima for endring* eller det Kurt Lewin (1997 i Jacobsen, 2012) kaller *Readiness for change*. Jacobsen (2012) viser til at omfattende forskning viser at ledelsen spiller en helt sentral rolle i denne fasen, ved å skape en aktiv oppslutning om endringsforslaget og skape en felles visjon. Det er viktig at visjonen ikke er så langt unna organisasjonens nåsted at det ikke vil være mulig å nå målene. Samtidig som man kommuniserer ønsket endring, vil det være viktig å beskrive hvordan man skal komme dit, og klargjøre hvilke ressurser man har og hvor mye støtte som kan forventes av ledelsen. Formidling av budskapet skjer gjennom handling og språk (Jacobsen, 2012).

Jacobsen (2012) hevder videre at gjennomføring av endring dreier seg om å få mennesker til å endre sin atferd og måten de samhandler på. I gjennomføringsfasen iverksetter man den planlagte endringen. Læring og eventuell avlæring blir viktig. I denne fasen kan det oppstå motstand mot endringen, og det vil være viktig å bruke god tid på å implementere det nye. For en endringsleder vil det være viktig å overkomme denne motstanden gjennom ha den nødvendige maktbasen. Det er nødvendig for lederen og skaffe seg oversikt over hva endringene vil innebære og hvilke grupper som antakeligvis vil motsette seg endringen, og hvilke grupper som eventuelt vil støtte opp om endringen. For en endringsleder vil det bli viktig å finne ut hva slags makt de som motsetter seg endringen kan aktivisere for å hindre eller forsinke prosessen. En endringsleder vil kunne stå i svært forskjellige situasjoner med hensyn til hvorvidt organisasjonens medlemmer og andre sentrale aktører støtter opp om denne endringen eller motsetter seg denne (Jacobsen, 2012). Det er videre viktig at ledelsen tar styring og legger til rette for samarbeid og refleksjon, og sosialiserer lærere som motsetter

seg endringen inn et forpliktende samarbeid. Det er avgjørende at konkurrerende mål og verdier ikke får plass (Jacobsen, 2012).

I nedfrysningsfasen er det som er implementert en del av hverdagen i organisasjonen, og ingen stiller spørsmål ved den nye praksisen. Det er viktig at alle er innforstått med den nye situasjonen, og at endringen er bygget inn i mer eller mindre stabile strukturer og samhandlingsmønstre (Jacobsen, 2012).

Jacobsen understreker at det er viktig at man går igjennom disse tre fasene i riktig rekkefølge. Modellen er noe kritisert for å være litt for statisk, og at endringer sjelden er så skjematiske. Derfor kan vi også nevne Fullans (2007) modell for endrings - og utviklingsarbeid, som har en mer sirkulær og innovativ tilnærming til en utviklingsprosess. Modellen hans kan illustreres slik:



Figur 3: De ulike fasene i innovasjonsprosessen (Fullan 2007)

Fullan (2007) bruker betegnelsen initiering, implementering og institusjonalisering i sin bok *The new meaning of educational change*. Han hevder at i et hvert utviklingsarbeid fremstår selve innovasjonsprosessen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås.

I motsetning til Jacobsen sin noe statiske modell, går fasene i Fullan sin fremstilling inn i hverandre og kan ses på som sirkulære hendelser, samtidig som de indikerer en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering. Fullan (2007) hevder videre at skoleeier er sentral i alle faser i dette arbeidet gjennom å skaffe seg kunnskap, vise interesse og støtte skolene. Det å skape arena for dialog og støttefunksjoner kan bidra til mer målrettet arbeid og større engasjement og vilje til å utføre arbeidet. Fullan (2007) er også opptatt av meningsaspektet i utviklingsarbeidet, og at det å legitimere behovet for prosjektet og en bevisstgjøring omkring det for å skape oppslutning om arbeidet. Mange utviklings- og endringsarbeider havarerer på grunn av mangelfulle kunnskaper om fasene i et slik arbeid, og hvilke strategier som kreves i de ulike fasene ifølge Jacobsen (2012).

Vi vil i det følgende ta for oss en måte å samarbeide om utviklingsarbeid i skolen på, som ifølge Langfjæran mfl., (2009) har vist seg å være vellykket.

2.7.1 Forventningsbasert ansvarsstyring

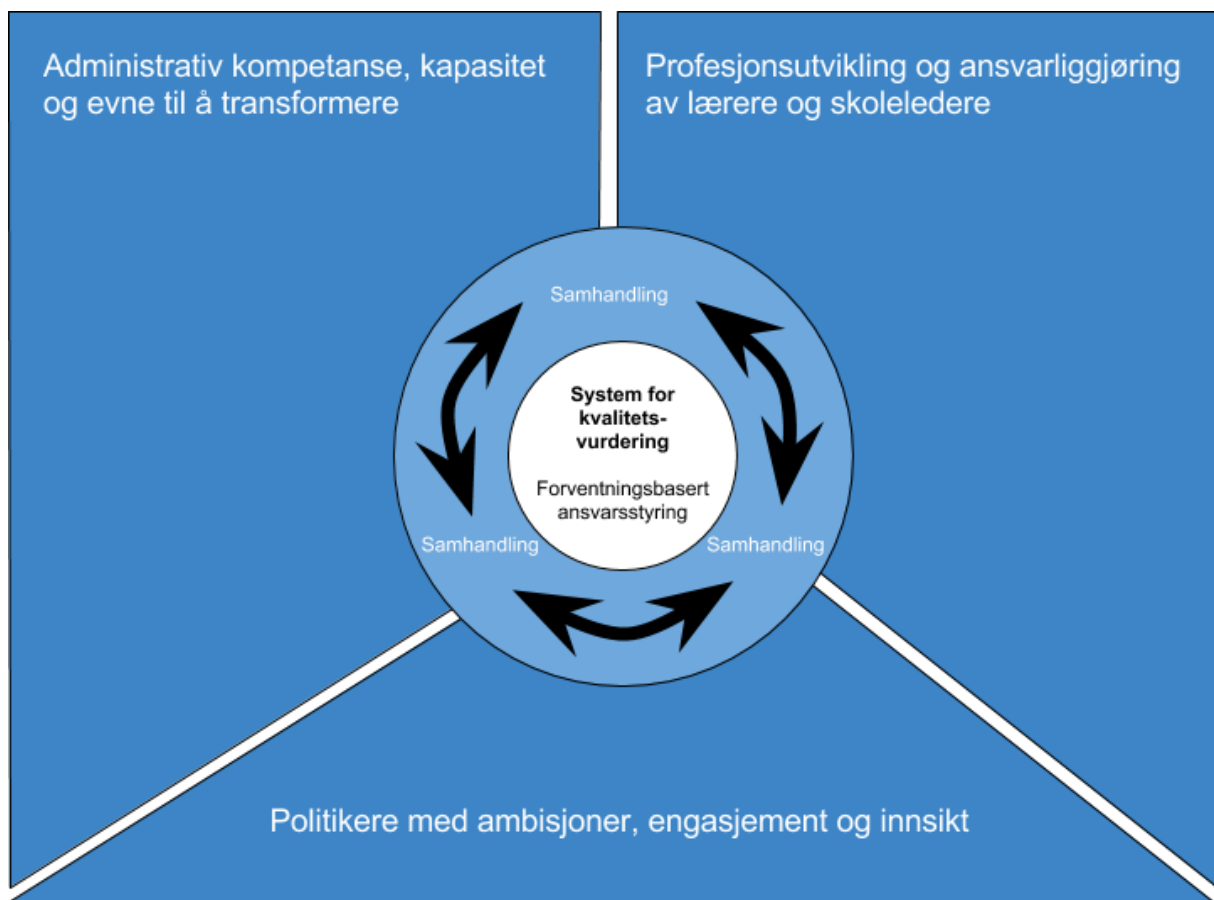
It should be clear, then, that school improvement is an organizational phenomenon, and therefore the principal, as leader, is the key.

Michael Fullan (2007)

For å kunne utvikle et godt skoletilbud, er det nødvendig at staten, skoleeiere, skoleledere og ansatte i skolen drar i samme retning. Tydelig ledelse er viktig på alle nivå i utdanningssektoren. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) vektlegges betydningen av tydelig lederskap og god kommunikasjon på alle nivå. Det understrekes at ledelsens beslutninger på alle nivå har stor betydning for skolene og elevenes læring. Skoleeier fastsetter ambisjonsnivået for skoleutvikling i sin kommune gjennom politisk, administrativ og faglig styring av skolene, og sørger videre for at det ansettes gode skoleledere som kan bidra til kontinuerlig utvikling av skolene. En sentral utfordring for skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og formålstjenlige verktøy for å sikre at man får kunnskap om elevers og skolars utvikling og utfordringer. Kvalitet i opplæringen forutsetter ledelseskompetanse på alle nivåer i utdanningssektoren. Det understrekes også at kunnskap om skolen som lærende organisasjon, samfunnsmandatet, må

danne grunnlaget for all ledelse i skolen, og at denne innsikten og kunnskapen danner grunnlaget for viktige pedagogiske beslutninger på alle nivå (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Vi har tidligere i oppgaven vist til at god kommunikasjon og dialog fremheves som betydningsfull for utvikling av skolen. FOU-prosjektet *Hvordan lykkes som skoleeier?* bruker forskerne begrepet *forventningsbasert ansvarsstyring* for å synliggjøre viktigheten av å involvere alle aktørene i utdanningsnivået i en felles styringsdialog om skolens innhold, resultater og arbeidsmåter. De påpeker at en slik felles styringsdialog har potensial til å bli skoleeiers og skolens sterkeste drivkraft for kvalitetsforbedring og utvikle skolen som lærende organisasjon. Det bør legges vekt på tett samhandling mellom politiske beslutningstakere og administrative og skolefaglige tjenesteutøvere (Langfjæran, mfl., 2009). Begrepet omtales som en begrepsmessig nykonstruksjon. Det grunnleggende for et aktivt skoleeierskap er samhandling og læring mellom politisk skoleeier, administrativt ledelsesnivå og skolene selv i utvikling av skolen som lærende organisasjoner. Forskerne i prosjektet påpeker at den utdanningspolitiske diskursen omkring accountability og ansvarsstyring i stor grad har vært preget av en skyttergravskrig og fordeling av skyld, fremfor å mobilisere utviklingspotensialet som ligger i en tettere dialog og samhandling mellom utdanningsnivåene. Gjennom forventningsbasert ansvarsstyring kan det skapes en gjensidig forventning og forståelse for hvordan partene sammen og hver for seg kan lykkes med å utvikle skolen. Et kvalitetssystem basert på forventningbasert ansvarsstyring, også på politisk og administrativt nivå, vil skape et helhetlig styringsperspektiv. Å jobbe forståelsesbasert på alle nivå vil bety at man skaper mer sammen enn det man kan klare alene. Langfjæran mfl., (2009) fant at kommuner som gjennomførte forventningsbasert ansvarsstyring lyktes i å involvere politikere, administrativt nivå og den enkelte skole. Sammen klarte de å skape en positiv slagkraft som preget utviklingsarbeidet. Figuren nedenfor er basert på en forenklet figur fra rapporten etter prosjektet *Hvordan lykkes som skoleeier* og illustrerer kvalitetsdimensjonene mellom aktørnivåene:



Figur 4: Forventningsbasert ansvarsstyring (Langfjæran mfl., 2009)

Figuren viser hvordan et vellykket kvalitetsarbeid bør foregå på alle nivå ut i fra forutsetninger, prosesser og resultater. Det er ikke bare skolene som må kvalitetssikre eget arbeid, men også politisk og administrativt nivå for å skape et helhetlig styringsperspektiv. Pilene viser viktigheten av at dialogen og samhandlingen bør gå alle veier (Langfjæran, mfl, 2009).

Samhandlingsprosessene bør hvile på et grunnleggende ønske om å stadig bli bedre. Hvis man skal lykkes, og forventningene til seg selv og andre skal realiseres, må arbeidet preges av tillit, forståelse og åpenhet. Man må kunne forholde seg til ulike typer kunnskap og inngå kompromisser og kunne håndtere uenighet for å skape kommunikativ konsensus. Politikere, administrasjon og skolene må samhandle med hverandre ut i fra hvert sitt ståsted og etterstrebe å gjøre hverandre til bedre skoleutøvere innen den fylkeskommunale

skoleforvaltningen (Langfjæran, mfl., 2009). Vi vil i det følgende vise til at forventningsbasert ansvarsstyring er en form for distribuert ledelse.

2.7.2 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er ikke en spesiell form for ledelse man kan velge å ta i bruk, men brukes snarere som et teoretisk grunnlag for tenkningen omkring ledelse. Teoriretningen er forholdsvis ny innenfor skoleforskning og blir gjerne brukt som en samlebetegnelse på ulike former for prosjektorganisering og delegering. Begrepet anvendes analytisk for skape en forståelse av ledelse som samhandling (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse fokuserer i større grad på relasjoner *mellom* ulike aktører og omgivelser, og fordrer et større fokus på skolen som organisasjon. Distribuert ledelse kalles også deltakende ledelse. I teorier om distribuert ledelse legges det vekt på at fokus flyttes fra lederen til ledelsespraksis. Halvorsen (2012) hevder at distribuert ledelse oppstår i samspillet mellom personer i formelle lederposisjoner, personer uten slike posisjoner og de rutineene som er utviklet i en organisasjon. Fokus flyttes fra ledere og deres roller til ledelsespraksis konstituert av samspillet mellom menneske og situasjon. Ledelse er noe som foregår i interaksjon mellom mennesker og situasjon, og er et fenomen som er både relasjonelt og distribuert. Halvorsen (2012) påpeker videre at dersom ledelse skal kunne forstås som distribuert, må det komme til uttrykk i handlinger som består av samspill mellom de ulike deltakerne. Lederpraksisen kommer til uttrykk gjennom disse handlingene og dialogen mellom deltakerne, fremfor å se ledelse som noe enkeltpersoner utøver. Med *deltakere* i vår sammenheng menes de ulike aktørene i skolesektoren.

Samhandling og dialog i endringsprosesser er svært viktig, og at ledelse blir distribuert til de som skal utføre endringene. Senge (2006) hevder at distribuert ledelse handler om en desentralisert medvirkning for at organisasjonen skal bli drevet fremover, en *bottom-up-strategi* der deltakerne er med i utformingen av beslutningene. Senge (2006) hevder videre at det som skjer i organisasjonen må diskuteres for å kunne videreutvikles og gi nytt liv til organisasjonen. Ledelsesansvar må delegeres og gis fullmakt til personer som innehar nødvendig kunnskap innenfor området.

Oppsummert kan vi si at distribuert ledelse er en samling teorier hvor fokuset er samhandling og dialog mellom aktørene, der ledelse først og fremst handler om ansvaret hele

organisasjonen har til å fatte beslutninger og til å gjennomføre disse. Ledelse synes å være en sosial prosess.

Vi vil i det følgende ta for oss hvilke krav og utfordringer endringsprosesser stiller til de som skal lede disse prosessene.

2.7.3 Ledelsesutfordringer mellom skole- og kommunenivå

Vi har i oppgaven vist til at ledelse innen New public management er en delvis styringsorientert ledelse som har gjort seg gjeldende fra 1980-årene og frem til i dag. Vi har imidlertid sett at dette synet på ledelse er i ferd med å forandre seg mer i retning av å se på ledelse som samhandling og relasjoner, med et større fokus på organisasjonsutvikling og personene i organisasjonen. Denne utviklingen betones som viktig og ønskelig fra mange hold, blant annet i offentlige styringsdokumenter. Hvis målet er helhetlig arbeid, må fylkeskommunen, sammen med skolen, ta aktivt ansvar for å ta del i dette arbeidet. Fylkeskommunen har som skoleeier formelle rettigheter i forhold til skolen, både når det gjelder styring og samarbeid. De siste tjue årene har norske kommuner vært i gjennom store endringer som blant annet har gått ut på å øke det kommunale selvstyret gjennom desentralisering av ansvar. Gjennom ny kommunelov og opplæringslov har større deler av ansvaret for opplæringen blitt overført fra staten til kommunene (Fevolden & Lillejord, 2005). Fevolden og Lillejord (2005) viser til en undersøkelse med et representativt utvalg av pedagogisk ansatte i skolen som sier at de opplever skoleeier som fjern og som svikter sitt ansvar i utvikling av skolene. Forholdet mellom skoleeier og skolen rapporteres som diffus og passiv.

Fevolden og Lillejord (2005) presenterer videre en teori om *løst koblede system* som en tilnærming til å forstå forholdet mellom nivåene i utdanningssektoren. Hvis vi tar utgangspunkt i figur 1 fra kapittel 2.2 som illustrerer nivåene i en pyramide, kan teorien fremstilles slik:



Figur 5: Beslutningsnivåene i fylkeskommunen som løst koblet system (Fevolden & Lillejord, 2005)

Figur 5 illustrerer at det er avstand mellom de ulike nivåene, og at hvert nivå er løst koblet til aktørene over og under seg. Teorien hevder at alle avgjørelser som angår utdanningens faglige kjerne fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt skolens pedagogiske aktivitet. Det er læreren som rår grunnen sammen med elevene, og skolens administrative system har lite å gjøre med det som foregår i skolens faglige kjerne. Løse sammenhenger mellom nivåene kan føre til at viktige avgjørelser i realiteten blir bestemt av personer som står for den praktiske utformingen. Teorien sier videre at kunnskapsgrunnlaget i den faglige kjernen er svak og usikker, spesielt når det gjelder å gjøre valg og prioriteringer som det formelt ligger til et høyere nivå å prioritere. Det har også vist seg vanskelig å anvende pedagogisk kunnskap som er utviklet i én sammenheng til nye situasjoner. Dette fordi kunnskapen er taus, situert og bygd på individuelle vurderinger som vanskelig kan gjøres til gjenstand for ekstern evaluering (Fevolden & Lillejord, 2005). Fevolden og Lillejord hevder videre at skolens administrasjon frem til i dag har hatt som oppgave å fungere som en “buffer” for en svak faglig kjerne, og beskytte den mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra.

I et slik løst koblet system vil avgjørelser som gjelder skolens kjernevirksomhet bli fattet i klasserommet, uten dialog med ledelsen og systemet rundt den pedagogiske aktiviteten (Fevolden & Lillejord, 2005). Organisering, gjennomføring og evaluering blir bestemt av lærere i samspill med elever ut i fra egne verdier og holdninger, frikoblet fra lokale og

sentrale mål. Fevolden og Lillejord (2005) hevder at dette kan forklare hvorfor mange av endringene i skolen skjer på overordnet nivå uten særlig innvirkning på skolens praksis, og at vellykket undervisningspraksis i liten grad fører til varig endring i mer enn et lite utvalg av klasser og skoler. På denne måten blir Bolman og Deal (2009) sine kulturelle, humanistiske og politiske perspektiv viktigere enn de strukturelle perspektivene i forståelsen av skoler som organisasjoner (Roald, 2010). Dette viser videre at det er en kompleks oppgave å utvikle gode systemer for samarbeid for utvikling av skolen på alle nivå i utdanningssektoren.

Vi vil i neste delkapittel se på veien videre for fylkeskommunen som skoleeier.

2.7.4 Fylkeskommunens framtid som skoleeier

Fevolden og Lillejord (2005) viser til at det er grunn til å tro at mange skoleeiere har et stort utviklingspotensial når det gjelder samarbeid og styring i skolene. Vi har tidligere i oppgaven vist til hvordan overgangen fra regelstyring til mål- og ansvarsstyring har ført til en tydeliggjøring av ansvaret til fylkeskommunen som skoleeier. Roald (2010) sier at denne ansvarsstyringslogikken forutsetter økt lokal frihet i styringa av økonomi, organisering og utviklingsstrategier, samtidig som staten legger mer vekt på kontroll av blant annet læringsresultatene til elevene.

Engelsen (2008 i Langfjæran mfl., 2009) viser til at de første evalueringene av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) tyder på at kommuner og fylkeskommuner har store utfordringer som skoleeiere. Hun viser til hvordan sentrale styringsdokument som Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir tolket ulikt av kommunene, og hevder at de i liten grad evner å konkretisere læreplanen gjennom å ta egne grep på lokalt nivå. Lokalt utformede skoledokument fremstår som avskrift av store ord og visjoner fra styringsdokumenter til sentrale myndigheter.

Langfjæran mfl., (2009) lar seg inspirere av Lev Vygotskyjs⁶(1978) teori om den nærmeste utviklingssone for å forsøke å forklare hvorfor vi trenger aktive skoleeiere som er opptatt av samhandling i skolesektoren: Skolene trenger skoleeiere og et administrativt ledelesapparat som kan bygge stillas rundt skolene i den hensikt å kvalitetssikre at skolen løser sine oppgaver

⁶ Russisk psykolog født 1896 og død i 1934.

på best mulig måte. Skolene kan dyktiggjøres til å bli flinkere til å vise hva de gjør, hvorfor de gjør det og hva arbeidet fører til, gjennom å ha et aktivt skoleeierskap med kunnskap og innsikt om skolesektoren. Gjennom tett samhandling kan skoleeier følge opp om kvalitetstandarder opprettholdes og videreutvikles. Langfjæran mfl., (2009) peker videre på at det handler om å bygge en bærekraftig organisasjonskapasitet for det utøvende skoleeierskapet og den enkelte skole gjennom kollektivt samarbeid på alle nivå.

2.8 Oppsummering av kapittel 2

I kapittel 2 har vi rettet oppmerksomheten mot hvem skoleeier er, og skoleeiers ansvar i utvikling av skolen som lærende organisasjon. Beskrivelsen av hvordan mål- og resultatstyring har hatt betydning for ansvarsstyring i norsk skole, førte oss over på teorier om organisasjonslæring og organisasjonsendring. Vi har brukt ulike organisasjonsteorier som er relevant for å analysere og forstå det innsamlede materiale i studien. For å belyse ledelsesperspektivet har vi brukt teorier om distribuert ledelse og forventningsbasert ansvarsstyring. Avslutningsvis pekte vi på noen ledelsesutfordringer mellom fylkeskommunenivå og skolenivå, og tillot oss å se litt på veien fremover for fylkeskommunen som skoleeier. I det neste kapittelet begrunner vi valg av metode ut fra målet med forskningen vår.

3 METODE

3.1 Design

I dette kapittelet skal vi beskrive studiens metodiske tilnærming og begrunne valg av metode ut fra hensikten med studien. Forskningsdesign kan deles i to hovedgrupper: kvalitative og kvantitative metoder. Innenfor disse kategoriene finnes en rekke tilnærminger.

Problemstillingen er det som avgjør hva slags design man velger på sin studie. Ringdal (2007) viser til at noen problemstillinger vil kunne besvares best med en kvantitativ metode, mens andre vil kunne besvares bedre ved hjelp av kvalitativ metode. Før vi går nærmere inn på forskningsdesignet vi benytter, vil vi gi en kort presentasjon av metoden som rammer inn forskningen og videre beskrive syv trekk ved intervjubasert kunnskap.

3.2 Kvalitativ metode

Lærernes kompetanse og kontinuerlige kompetanseutvikling har betydning for flere nivåer i skolen. I denne masteravhandlingen tar vi for oss skoleeiernivået, og retter oppmerksomheten mot hvordan skoleeier sammen med skolelederne kan være med å utvikle kollektive læringsprosesser på skolene. Videre vil vi fokusere på hvordan utviklingsarbeidet blir fulgt opp i praksis og hvilke utfordringer og muligheter skoleeier og skolelederne møter i arbeidet.

Vi er opptatt av å studere *hvordan skoleeier initierer og følger opp et utviklingsarbeid, og videre hvordan skolelederne opplever skoleeiers støtte og nærvær i dette arbeidet*. Som nevnt i teoridelen er det klare signaler om endringer i skoleeiers ansvar for utvikling av skolen som lærende organisasjoner (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004)). I denne sammenheng ville vi forske på hvordan skoleeier og skoleledere tar ansvar for utvikling av kollektive læringsprosesser på tre videregående skoler. Dette har vi valgt å gjøre gjennom å intervju tre skoleledere og en skoleeier om deres opplevelser av hverandres roller i et utviklingsprosjekt i fylkeskommunen. Vi bestemte oss for å benytte en metode som på best mulig måte kunne få frem deltakernes tanker og opplevelser omkring det å sammen skulle fremme et kollektivt utviklingsarbeid i skolen.

Med bakgrunn i problemstillingen vår kom vi fram til at en kvalitativ studie ville egne seg godt for forskningsstudien. Kvalitativ metode er en måte å studere menneskelige prosesser på, og et mål for kvalitativ forskning er å bære frem deltakerens perspektiv (Postholm, 2010). Ifølge Thagaard (2013) prøver kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, hvilket i vårt tilfelle gjelder opplevelsen av skoleeiers støtte og nærvær i et utviklingsarbeid, og videre opplevelsen av det gjensidige samarbeidet mellom skolelederne og skoleeier når det gjelder å fremme utviklingsarbeid i skolen. Som forsker har man mulighet til å ta del i forskningsdeltakernes opplevelse av fenomenet det forskes på, og få en innsikt i prosesser som de har erfart.

Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme, hvilket betyr at de har med seg et syn på verden som styrer eller rettleider deres forskning (Postholm, 2010). I vårt tilfelle har vi forholdsvis bred erfaring innenfor feltet vi forsker på, hvilket forskningen vår kan bære preg av.

Innenfor kvalitative studier vil forskeren ha noen forskningsspørsmål klare på forhånd, men er innforstått med at disse kan endres underveis i prosessen. Forskningsspørsmålene gir uttrykk for forskerens antagelser før forskningsprosessen er i gang. Disse antagelsene dannes med utgangspunkt i teorier som forskeren har satt seg inn i og forskernes egne erfaringer og opplevelser. I kvalitativ forskning fokuserer forskeren på deltakernes perspektiv og dette perspektivet avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke (Postholm, 2010, s. 36). Som nevnt ønsket vi å forske på skoleledere og skoleeiers opplevelser og erfaringer i å fremme et utviklingsarbeid i skolen. Gjennom intervju med informanter som vi anså som egnet til å kunne svare på spørsmålene våre, ville vi tilegne oss en dypere forståelse av denne undersøkelsens formål på bakgrunn av informantenes ytringer, og dermed innhente relevant informasjon med henblikk på å svare på studiens problemstilling.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det konstruktivistiske paradigme uttrykker ideer om hvordan ting henger sammen og tanker om hvordan man kan oppdage kunnskap. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket ansett som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap er i stadig endring og fornyelse, gjennom at det oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte

mellom mennesker i sosial samhandling. Den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, 2010, s. 21). Postholm (2010) hevder at all kvalitativ forskning befinner seg innenfor det konstruktivistiske paradigmet.

I kvalitative studier er det et krav at forskningsdeltakerne har opplevd erfaringen som forskningen fokuserer på. Det finnes ulike måter å samle datamaterialet på i denne typen forskning, vi har kun samlet inn informasjon ved hjelp av intervjuer. Da prøver forskeren å utforske et spesielt fenomen på en åpen måte, ved å ta utgangspunkt i spørsmål som gir fokus for forskningen. Det vil si at vi som forskere måtte styre intervjuene på en slik måte at de planlagte samtaleemnene ble diskutert. Samtidig er det viktig at forskeren ikke påvirker forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen, slik at ikke deltakernes autentiske opplevelser kommer frem (Postholm, 2010). Vi etterstrebet under hele intervjusituasjonen å være bevisste på at vår forforståelse ikke skulle legge føringer for hva som kom frem i intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver sju hovedtrekk ved intervjukunnskap. Denne kunnskapen er *produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk*.

Intervjukunnskap produseres i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson, og skapes gjennom spørsmål og svar. Produktet skapes av intervjuer og informant i fellesskap. Kunnskap er relasjonell ved at forskeren kan fokusere på den kunnskapen som produseres mellom intervjuerens og informantens synspunkter. Intervjuet skaper nye relasjoner i samtale med et formål om å produsere kunnskap om den menneskelige situasjonen. Kunnskap er samtalebasert ved at forskningsintervjuer er basert på samtaler som gir adgang til kunnskap. Kvalitative intervjuer har mulighet til å produsere beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser. Kunnskap er kontekstuell ved at den kunnskapen som er oppnådd i en situasjon, ikke kan overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Intervjuutsagnenes betydning er relatert til deres personlige kontekst. Kunnskap er språklig, det vil si at språket er intervjuprosessen verktøy og det produktet som kommer ut av intervjuet er i form av verbale utsagn og transkriberte tekster som analyseres av intervjueren. Intervjuet er et sted hvor intervjueren kan innhente fortellinger og historier fra informantens liv og den menneskelige verden. Disse historiefortellingene kan rapporteres i narrativ form.

Det siste trekket som nevnes er at kunnskap er pragmatisk. Leverer forskningen nyttig kunnskap? Dette er nært knyttet til forskningens verdi og etikk, hvilket vi vil komme tilbake til i kapittelet om etikk. Disse trekkene danner en avklaring av hva som karakteriserer kunnskapen som oppnås via forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009:72). Disse syv trekkene har vært et nyttig redskap underveis i skrivingen av oppgaven vår. Vi vil komme tilbake til de ulike sidene ved kunnskap i presentasjonen av forskningsintervjuets syv faser senere i metodedelene.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. I et slikt intervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen. Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og informanten produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at jo bedre man har forberedt intervjuet man skal gjennomføre, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamtalen. I tillegg blir etterbehandlingen av intervjuet lettere. Vi forsøkte å sette oss godt inn i forskningsintervju som metode, i tillegg til de nevnte syv hovedtrekkene ved god intervjukunnskap, før vi gjennomførte de ulike intervjuene. På tross av at vi selv opplevde at vi var godt forberedt, merket vi både underveis og i ettertid av intervjuene at vi var nybegynnere på feltet. Vi hadde et ønske om at intervjuene skulle være mest mulig naturlig og bære preg av en samtale, noe som viste seg enkelt på et par av intervjuene hvor informantene velvillig pratet i vei, mens hakket mer utfordrende hvor informantene nærmest ventet på neste spørsmål. Utfordringen med de intervjuene hvor informantene pratet i vei, var å styre samtalen inn på det sporet vi ønsket. Her merket vi at det var en fordel å være to som gjennomførte intervjuene. Den ene kunne være lyttende og oppmerksom på det forskningsdeltakerne formidlet, mens den andre fokuserte på å rettlede samtalen mot ønsket fokusområde. Dette vil vi komme noe nærmere inn på i neste del av oppgaven, hvor vi vil se nærmere på fasene i intervjuprosessen, hvem vi intervjuet og hvorfor disse ble valgt som intervjuobjekter.

3.3.1 Utvalg av deltakere

For å finne svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, intervjuet vi en representant fra skoleeier og tre skoleledere fra samme fylkeskommune. Vi baserte oss på et strategisk utvalg, det vil si at vi valgte informanter som har roller, egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på hensikten og problemstillingen til forskningen vår (Thagaard, 2013). Intervjuobjektene i studien ble valgt ut på bakgrunn av at de har en aktiv rolle i et kollektivt utviklingsarbeid i en fylkeskommune. Informantene ble intervjuet hver for seg gjennom et dybdeintervju, hvilket åpnet for at vi kunne stille utdypende spørsmål underveis. Gjennom intervjuene ønsket vi å forstå hvordan informantene opplever samarbeidet og samspillet mellom skoleleder og skoleeier, og hva de ulike partene legger i skoleeiers involvering i et utviklingsarbeid. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted og hadde en varighet på ca. en time. Vi brukte alltid begge telefoner som opptakere, slik at vi forsikret oss om at samtalene faktisk ble tatt vare på. I det følgende skal vi gå inn på hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.4 Faser i en intervjuprosess

Kvale og Brinkmann (2009) har utarbeidet en modell for sju ulike faser i en intervjuundersøkelse: *Tematisering av et intervjuprosjekt, design, selve intervjuet, transkribering av intervjuet, analyse, verifikasjon og rapportering*. De fremhever at det er viktig å klargjøre hva som skal være tema for intervjuet og at man planlegger alle syv intervjufasene før man gjennomfører selve intervjuet. Denne modellen dannet bakteppe for det metodiske arbeidet vårt og gav oss flere nødvendige verktøy underveis i prosessen. I neste del av oppgaven kommer en kort redegjørelse for hva de syv fasene i en intervjuundersøkelse består av.

3.4.1 Tematisering og design

Tematisering henviser til formuleringen av formålet med oppgaven, forskningsspørsmålene og en beskrivelse av hvordan forskeren oppfatter temaet som skal undersøkes. Viktige spørsmål i forbindelse med planleggingen av intervjusamtalen, dreier seg om intervjuets

hvorfor, hva og hvordan. Det anbefales at forskeren bestemmer seg for undersøkelsens hvorfor, altså formålet med studien, og hva, det vil si å innhente forkunnskap om emnet som skal undersøkes, før man innhenter kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker, og bestemmer hvilken metode man skal benytte for å innhente kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tillegg til at tematisering innebærer en avklaring av formålet med undersøkelsen, innebærer dette punktet en avklaring av emnet eller tema for undersøkelsen. Det skal utvikles en teoretisk forståelse av det som undersøkes. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte tema for å kunne stille relevante spørsmål. Da vi skulle finne tema for masteroppgaven, tok vi utgangspunkt i et felles ønske om å se på skoleeiers rolle i utviklingsarbeid i skolen. Som nevnt er en av oss ansatt i kommunen og den andre i fylkeskommunen, og vi har erfart at det er en del forskjeller blant skoler blant annet når det gjelder ledelse og organisering av utviklingsarbeid. Som nevnt innledningsvis, har vi erfart at skoleeier er sentral i utvikling av skolene. Med bakgrunn i denne erfaringen ville vi undersøke hvilken rolle skoleeier har i et utviklingsprosjekt i skolen. Vi var interessert i å forske på hvordan skoleledere og skoleeier opplever samarbeidet og involveringen av skoleeier i et slikt prosjekt i fylkeskommunen.

3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene

Ifølge Postholm (2010) er intervju en mye brukt form for datainnsamling i kvalitativ metode. Det er et poeng i et kvalitativt forskningsintervju å få fatt i intervjuobjektens erfaringer og perspektiv, hvilket betyr at forskeren må kommunisere med forskningsdeltakerne. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at intervjuer kan gjennomføres for å innhente kunnskap om informantens opplevelser av et tema. Som forsker kommer man tett på informantene og kan stille utdypende spørsmål, samtidig som man observerer kroppsspråk og mimikk. Med intervjusamtalene ønsket vi å samle inn data knyttet til et felles tema, og vi fokuserte på å få frem en beskrivelse av informantens opplevelser av skoleeiers rolle i et utviklingsarbeid.

Vi brukte semistrukturerte intervju, og på forhånd hadde vi utarbeidet to intervjuguider som inneholdt en oversikt over tema vi ønsket å dekke og forslag til intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi utarbeidet utkast til to intervjuguider, en for intervjuet med skoleeier og

en for intervjuene med skolelederne. Intervjuguidene er ganske like, begge er bygd på vårt teoretiske utgangspunkt og spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen (se vedlegg 2 og 3). Denne formen for intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men intervjusamtalen utføres med bakgrunn i en intervjuguide som inneholder bestemte tema og forslag til spørsmål. Postholm (2010) hevder at i semistrukturerte intervju skal forskeren følge opp temaer som deltakeren bringer inn i samtalen, til tross for at forskeren ikke hadde sett for seg at disse temaene skulle bli tatt opp. Samtidig må intervjueren til enhver tid treffe beslutninger underveis om hvilke deler av intervjupersonens svar som skal følges opp og hvilke ikke, hvilke deler av svaret som skal kommenteres og hvilke ikke (Kvale & Brinkmann, 2009).

I intervjusituasjon var vi åpen for at deltakerne kunne bringe frem andre tema enn vi hadde lagt opp til i intervjusamtalen. Det var derfor vanskelig å forutsi i detalj hvilken retning forskningen ville ta før alle intervjuene var gjennomført og analysert. Uansett benyttet vi som nevnt en intervjuguide med en liste over tema som vi ville ha svar på. Postholm (2010) anbefaler at man i en intervjuguide gir rom for både planlagte og umiddelbare spørsmål. Hun sier at i intervjusituasjoner hvor både planlagte og umiddelbare spørsmål får operere sammen, vil man ofte få tilgang til dybdekunnskap. For vår del ble intervjuguiden et fleksibelt verktøy, og oppfølgingsspørsmål ble benyttet der det var hensiktsmessig. Spørsmålene vi hadde definert i intervjuguiden, var basert på fire forskningsspørsmål vi utarbeidet på bakgrunn av temaet for studien. Kvale og Brinkmann (2009) henviser til at forskningsspørsmålene er begrepsmessige og teoretiske spørsmål knyttet til forskningstemaet.

I forkant av intervjusamtalene gjennomførte vi et pilotintervju med en skoleleder som har erfaring med kollektivt utviklingsarbeid i skolen. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at man lærer seg å intervju gjennom å gjøre det. I tillegg til god trening i forskningsintervju, fikk vi innspill til endringer i intervjuguiden og gode tips til videre arbeid. Videre var det nyttig for oss å avklare hvilke roller vi som forskere skulle innta under intervjuene. I forkant hadde vi sett for oss at begge kun ha en aktiv rolle i intervjuene og at det å bytte på å stille spørsmål ville falle naturlig. Etter pilotintervjuet derimot, bestemte vi oss for at en av oss skulle ha ansvar for å innlede intervjuene og en for å stille spørsmål under hoveddelen. Dette førte til en bedre ro og flyt i intervjusamtalene, og den ene av oss ble fristilt til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Det var også en styrke å være to når det gjaldt å

kvalitetssikre detaljer og forsikre oss om vi hadde snakket oss i gjennom temaene i intervjuguiden, og samtidig holde fokus. Vi opplevde at intervjusituasjonen bar preg av tillit og åpenhet, og bar preg av en faglig samtale mellom fagpersoner.

3.4.3 Transkripsjon av intervjuene

Når materialet struktureres i tekstform, blir det lettere å få oversikt, og videre blir intervjusamtalene strukturert slik at de blir bedre egnet for analyse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer. Uansett må forskeren ta noen valg i forhold til hvor detaljert transkripsjonen skal være, om uttalelsene skal transkribes ordrett eller om intervjuet skal omformes til en mer formell, skriftlig stil.

Av hensyn til tid valgte vi å transkribere to intervju hver, til tross for at vi ideelt sett skulle ha transkribert alle intervjuene sammen. Vi opplevde at analysen startet allerede da vi transkriberte materialet, derfor hadde det nok ført til fruktbare diskusjoner om begge hadde transkribert alle intervjuene sammen. Vi ble uansett enig om at vi skulle transkribere intervjuene ordrett, men uten å bruke dialekt og at vi skulle notere ned detaljer som pauser, latter og sukk der dette understøttet det som ble sagt. På den måten sikret vi at transkriberingen ble gjort med samme utgangspunkt. Intervjuene ble transkribert samme dag eller dagen etter de var gjennomført, og de ferdig transkriberte intervjuene ble sendt til den andre for gjennomlesing. I tråd med Postholm (2010) sine anbefalinger om *member checking*, sendte vi de ferdige transkripsjonene til informantene slik at de fikk anledning til å kommentere eventuelle misforståelser og komme med innspill til det som de eventuelt ikke ville ha med. Vi fikk tilbakemelding fra en informant om å unngå å bruke sitater som kunne kobles opp mot en spesifikk skole, hvilket vi uansett hadde tenkt å unngå gjennom anonymisering.

3.4.4 Analyse

I kvalitative studier prøver forskeren å utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at det kan være lurt å ha tenkt gjennom analysemetoden i forkant av intervjuene. Den vil da være med å styre intervjuforberedelsene,

intervjuprosessen og transkriberingen. Videre blir den endelige analyseringen enklere og samtidig basert på tryggere grunn. Dette støttes av Postholm (2010) som sier at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, men at man kan skille mellom analyser som foregår underveis i forskningsprosjektet og de som blir gjort av det innsamlede materialet. Deskriptive analyser er med på å strukturere materialet, mens den teoretiske analysen foregår når forskeren støtter seg til teori (Postholm, 2010). Etter hvert som de ulike datasekvensene samles inn og analyseres underveis, vil helhetsoppfatningen forskeren har, påvirkes. Denne helhetsoppfatningen får videre betydning for hvordan det neste datamaterialet som samles inn blir forstått. Slik foregår det en toveis analyseprosess i løpet av selve datainnsamlingen, og prosessen fortsetter også etter at forskeren har gjennomført de deskriptive analysene.

For vår del var dette gjeldende til en viss grad. I forkant av intervjuene hadde vi tenkt gjennom analysen og diskutert hvilke analysemetoder vi ønsket å benytte. Til tross for dette, følte vi tidvis at vi hadde mer enn nok med å konsentrere oss om forskerrollen og det å være en god intervjuer. Samtidig var det nyttig å være to som gjennomførte intervjuene da vi erfarte at den av oss med hovedansvaret for intervjuet fikk konsentrere seg om å være intervjuer. Den andre fikk erfare at kategoriseringen foregikk samtidig med analyseprosessen og at denne delen startet i løpet av selve datainnsamlingen, jamfør Kvale og Brinkmann (2009). Den av oss som hovedsakelig lyttet under intervjuene, formulerte stikkord underveis ut i fra hvilke tema informantene belyste. Stikkordene ble notert der de var mest relevant i forhold til forskningsspørsmålene våre. Under den videre utviklingen av kategoriseringen av intervjuene, ble enkelte av disse stikkordene nyttig for kodingen og den endelige kategoriseringen.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at en av de vanligste formene for dataanalyse er koding og kategorisering av intervjuuttalelsene. Forskeren leser gjennom transkriberingene og kategoriserer de relevante avsnittene. Strauss og Corbin (1998) utviklet den konstant komparative analysemetoden hvilket er en deskriptiv tilnærming for å strukturere datamaterialet i kvalitative studier. Denne analysestrategien er utviklet innenfor tilnærmingen *grounded theory*. En grounded theory-studie er induktiv, hvilket innebærer at forskeren prøver å legge til side egne subjektive teorier. Datamaterialet skal gjøre seg gjeldende uten at forskerens perspektiver påvirker teorien som utvikles på grunnlag av materialet. Å legge til side egne

subjektive teorier i praksis er meget vanskelig, men kan hjelpe forskeren til å bli bevisst egne fordommer og antakelser angående fenomenet det forskes på (Postholm, 2010). Postholm (2010) hevder at analysemåten innenfor denne tilnærmingen kan brukes innenfor andre kvalitative tilnærminger hvor koding og kategorisering av datamaterialet blir vesentlig i analysearbeidet. Vi ville derfor også ta den i bruk i vår kvalitative intervjuundersøkelse.

Analysearbeidet i grounded theory er inndelt i tre kodingsfaser: *Åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I den åpne kodingen går forskeren inn for å sette navn på og kategorisere fenomener gjennom intens gjennomgang av datamaterialet. Navnene på kodene må videre grupperes i kategorier for at materialet skal bli håndterlig. Denne kategoriseringen gjøres for å redusere antall enheter som forskeren må jobbe videre med (Postholm, 2010).

Vi fant det hensiktsmessig å starte denne delen av kodingsfasen i fellesskap, for å utvikle en felles forståelse av datamaterialet. Vi brukte tusjer i ulike farger og samlet beslektede tema etter fargekoder. Etter en gjennomgang av datamaterialet observerte vi at det var tre hovedkategorier som utpekte seg: *Utviklingsarbeidet*, *Ledelse av utviklingsarbeidet* og *Utfordringer og forutsetninger*. Dette ble kategorier vi tok med videre i analysen. Etter å ha gjennomført denne inndelingen fikk vi en bedre oversikt over innholdet i intervjusamtalene, og utviklet underkategorier basert på den åpne kodingsfasen, og med det var vi i gang med neste steg i analyseprosessen.

Aksial koding er å sette sammenhenger mellom ulike fenomener i fokus. Forskeren ser etter en struktur i funnene og hvordan funnene forholder seg til hverandre. I denne kodingsprosessen blir kategorier relatert til underkategorier slik at forklaringene til fenomenet blir mer presise. Allerede under den åpne kodingen begynner forskeren å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre (Postholm, 2010). Før vi satte i gang med denne delene av kodingen, tenkte vi at den ville bli både omfattende og arbeidsom. I ettertid viste det seg at underkategoriene kom ganske tydelig frem da vi var i gang med den åpne kodingen, slik at denne delen av arbeidet tvert imot ble meget interessant og oppklarende for vår del. Vi sammenfattet hovedkategoriene og underkategoriene i en tabell som dannet grunnlaget for det videre arbeidet med analyseprosessen:

Utviklingsarbeidet Planleggingsfasen Oppstarten Gjennomføring av utviklingsarbeidet Skolekultur <i>kollektiv vs individuell læring</i>	Ledelse av utviklingsarbeid Distribuert ledelse og ansvarsfordeling Rolleavklaring Strategier for skoleutvikling Skoleeiers støtte	Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeid Forankring Samarbeid Endringsvilje og motivasjon Gap knyttet til: top-down push/ pull Holde «gnisten» over tid
--	---	--

Siste steg i kodingsfasene er selektiv koding hvor forskeren prøver å finne kjernekategoriene og relatere den til de andre kategoriene. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema. Denne sentrale kategorien forbinder alle de andre kategoriene slik at de danner en helhet (Postholm, 2010). Tidlig i kodingsprosessen kom vi frem til at *skoleeiers oppfølging av et utviklingsarbeid, og skoleledernes opplevelse av skoleeiers støtte i et utviklingsarbeid*, utpeker seg som kjernekategoriene i studien. Dette gjenspeiler problemstillingen vår og skaper en rød tråd gjennom analyseprosessen. Som nevnt hadde vi gjort oss noen tanker rundt hvilken analysemetode vi ønsket å benytte tidlig i forskningsprosessen. I ettertid ser vi at dette var nyttig, da vi erfarte at analysen foregår underveis i forskningsprosessen slik Postholm (2010) beskriver.

Hensikten med analysen i studien vår var å se på skoleeiers rolle i et utviklingsprosjekt i fylkeskommunen og samtidig se på hvordan skoleeier kan støtte og veilede skoleledere i et slikt arbeid. Videre ønsket vi å finne svar på om opplevelsene til skolelederne samsvarer med skoleeiers erfaringer, når det gjelder egne og hverandres roller i å fremme et kollektivt utviklingsarbeid på skolene. I kvalitative forskningsstudier kan forskeren kun forholde seg til informantenes uttalelser, oppfatninger og opplevelser. Forskeren har ingen mulighet for å kontrollere om det som blir sagt er faktiske hendelser. Det er midlertidig informantenes subjektive opplevelser som står i fokus for studien og dermed kan ikke oppfatningene betraktes som “feil”, selv om andre har oppfattet det samme fenomenet annerledes (Postholm, 2010). Analysen og fremstillingen vår vil dermed representere deltakernes erfaringer omkring det tema vi forsker på.

3.5 Kvalitet i forskningen

Siden vi forsker i eget felt, har vi erfaring fra forskningsfeltet, hvilket betyr at vi har en forforståelse av forskningsfeltet. For å øke kvaliteten på en kvalitativ studie må forskeren bli bevisst på og legge frem sin subjektivitet for å synliggjøre sitt ståsted og posisjon. Dette dreier seg om å møte forskningsfeltet på en åpen måte (Postholm, 2010).

I kvalitative intervjustudier tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, hvilket innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Samtidig tolker forskeren de situasjonelle betingelsene ut fra sin egen referanseramme, hvilket innebærer at forskeren også er deduktiv. I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på perspektivet til deltakerne, og dette perspektivet avgjør om forskerens antakelser opprettholdes eller ikke. Det betyr at det finnes en interaksjon et sted mellom induksjon og deduksjon. Kvalitative studier vil altså være verdiladede, og kan aldri være objektiv (Postholm, 2010).

Kvaliteten på en studie knytter seg blant annet til om studien blir oppfattet som riktig eller ikke (Postholm, 2010). Forskerens oppgave blir dermed å beskrive en prosess eller setting så presis som mulig. Postholm (2010) påpeker at en kvalitativ forsker vil legge vekt på å løfte fram deltakernes perspektiver og stemmer i forskningsteksten. På den måten blir teksten en fortelling av ulike stemmer som flettes sammen. Samtidig finnes det strategier som kan tas i bruk underveis i forskningsprosessen for å gjøre studien så troverdig som mulig, hvilket vi vil komme tilbake til.

I kvalitativ forskning er møte mellom forskeren og informanten en unik og tidsbestemt situasjon og kravene til reliabilitet og validitet kan være problematiske. Validitet dreier seg om metoden undersøker det som er intensjonen å undersøke (Postholm, 2010). For å øke validiteten, har vi redegjort for metodevalg under tematisering og design, og analyse av data. Våre informanter er skoleledere med formell kompetanse på høyere nivå, i tillegg til at de har flere års erfaring innenfor sitt felt. Vi mener at informantene har et nyansert bilde på sin skolehverdag og at informasjonen de delte med oss er godt gjennomtenkt og vel begrunnet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har reliabilitet med forskningsresultatene troverdighet å gjøre og behandles ofte i sammenheng med om hvorvidt et resultat ville bli det samme på andre tidspunkt og av andre forskere. Dette henger sammen med om informanten ville endre

sine svar i et intervju med en annen forsker. Vår forståelse av tema vi forsker på utvikles i møte med forskningsdeltakerne, samtidig som deres forståelse utvikles i møte med forskeren. Vi ønsker derfor å bruke andre begreper som troverdighet, member checking og triangulering for å beskrive kvaliteten i forskningen.

Postholm (2010) nevner ulike prosedyrer som kan tas i bruk underveis i forskningsprosessen for å kvalitetssikre studien, og gjøre den så grundig og troverdig som mulig. En slik prosedyre er lange opphold på forskningsfeltet slik at forskeren har nok data til å forstå, og presentere den studerte praksisen. I vårt tilfelle kjenner vi forskningsfeltet godt, og vår lange erfaring fra feltet kan være en styrke. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at å kjenne forskningstemaet godt er en fordel i intervjusituasjonen, og gjør det mulig å forstå svarene til informantene og eventuelt stille gode oppfølgingsspørsmål. Beklageligvis har denne studiens omfang gitt oss visse begrensninger for hvor lenge vi har oppholdt oss sammen med informantene våre, og deltakerens oppfatninger og betraktninger er basert på relativt korte møter. Dette kan være en svakhet ved vår studie.

Videre referer Postholm (2010) til triangulering som en prosedyre for å kvalitetssikre studien. Dette innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlinger, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn. Igjen setter studiens omfang enkelte begrensninger i vår studie, men vi har brukt ulike teorier og kilder for å belyse temaet som undersøkes. Vi har sett på om uttalelser fra enkelte av informantene stemmer overens med de andre forskningsdeltakerne og koblet funn opp imot eksisterende teori og tidligere forskning. Ideelt sett kunne vi tenkt oss å benyttet flere former for datainnsamling enn kun intervju. Det kunne vært meget interessant å observere skolene over tid for å se om skolene oppnår en kollektiv utvikling slik som intensjonen til skoleeier og skolelederne er. Videre kunne det vært interessant og deltatt på de ulike kommunikasjonsarenaene hvor skoleeier og skolelederne møtes, for å studerer hvilken rolle de ulike deltakerne inntar. Med tanke på oppgavens omfang ble dette utfordrende å få til, videre var det heller ikke et mål for denne studien.

Member checking innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne uttale seg om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Postholm, 2010). Som nevnt tidligere, fikk våre deltakere tilsendt de transkriberte intervjuene og muligheten til å endre

eller utdype det de hadde uttalt. Postholm (2010) påpeker at en slik prosess gir deltakerne mulighet til å komme med tilleggsinformasjon og endringer.

Den siste prosedyren som forskeren kan ta hensyn til for å synliggjøre forskningshåndverket, er å beskrive hvordan antakelser blir avkreftende, bekreftende og hvordan uforutsette tilfeller dukker opp (Postholm, 2010). Forskeren endrer sine antakelser under hele forskningsforløpet. Noen antakelser blir bekreftet og andre avkreftet. Videre kan forhold som forskeren ikke hadde tenkt på bringes inn i studien. I vår forskning hadde vi noen antakelser om hva som må til for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen, både i forhold til skoleeiers og skoleleders rolle. I løpet av forskningen utviklet vår forståelse av forskningsfeltet seg, og virkelighetsoppfatningen endret seg i takt med antall intervjuer vi gjennomførte. Dette førte til at flere antakelser ble avkreftet og uforutsette momenter ble bragt inn i studien vår. En antakelse som ble avkreftet var at vi hadde en forventning om at skoleeierrepresentanten ønsket å være pådriver og kanskje kontrollere et utviklingsarbeid som han selv har igangsatt. Det viste seg at skoleeier ikke ville være for styrende og derfor ønsket å involvere skolelederne i større grad i prosjektet. Dette vil vi komme nærmere innpå i kapittel 4.

3.6 Etikk

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskapen som kommer ut av slik forskning avhenger av relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonen. Intervjueren må forsøke å skape en relasjon og et rom der informanten kan snakke trygt og fritt, hvilket krever en balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente relevant kunnskap og forskerens respekt for intervjuobjektets integritet.

I en kvalitativ forskningsprosess er det hensiktsmessig at forskeren har tenkt gjennom og satt seg inn i etiske retningslinjer for hvordan prosessen skal gjennomføres. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at når forskeren oppfordrer deltakerne til å snakke åpent og ærlig, pådrar forskeren seg etiske forpliktelser. Postholm (2010) henviser til ulike etiske hensyn som må tas i betraktning allerede i starten av forskningsarbeidet. De som blir studert og intervjuet må få utfyllende og god informasjon om hensikten med oppgaven og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. Dette innebærer at forskeren må ha en klar oppfatning av forskningens fokusområde og hvordan materialet skal samles inn. Videre må deltakerne orienteres om at de

kan trekke seg fra deltakelse når som helst, at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og de må få opplysninger om at anonymitet sikres ved at pseudonymer brukes. Ved at informantene har mottatt god informasjon om forskningen i forkant av datainnsamlingen, innebærer det at deltakerne vet hva de sier ja til. Svarer de ja om deltakelse i et forskningsprosjekt, kalles det informert samtykke (Postholm, 2010). Etiske retningslinjer for samfunnsforskning stiller krav om informert samtykke. Våre deltakere ble fortalt om hensikten med prosjektet både muntlig og skriftlig. På forhånd fikk de informasjon om hva som skulle skje og hva materialet skulle brukes til. Etter vår oppfatning førte dette til at deltakerne følte seg fortrolig med situasjonen. I tillegg til muntlig samtykke, krevde vi en formell skriftlig kontrakt om samtykke til deltakelse fra informantene.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora har utviklet forskningsetiske retningslinjer for kvalitativ forskning (NESH, 2004). Disse ga retning til forskningen vår, og avslutningsvis i dette kapitlet vil vi se på de punktene som hadde relevans for vår forskning.

En av disse retningslinjene er kravet om å unngå skade og smerte. De personene som er gjenstand for forskningen skal ikke utsettes for risiko for skade eller andre betydelige belastninger, dette gjelder også følelsesmessige overtramp i intervjusituasjon (NESH, 2004). Tema for oppgaven vår, ledelse av et utviklingsprosjekt, opplevde hverken vi eller informantene våre som belastende. Videre er det et krav om at samtykke er gitt uten ytre press og at forskningsdeltakeren orienteres om alt som angår vedkommendes deltakelse i prosjektet. Som nevnt ble deltakerne underrettet underveis i tillegg til at de signerte hver sin samtykkeerklæring. Krav om å informere innebærer at deltakerne i studien får opplysninger om prosjektet på forhånd, slik at deltakerne vet hva prosjektet innebærer for dem. Vi tok kontakt med informantene før intervjuene og beskrev hva prosjektet vårt gikk utpå. Under selve intervjuene informerte vi igjen om hensikten med oppgaven og presentasjonsformen. Krav om å tilbakeføre resultatene av forskningen går ut på at forskeren må gi noe tilbake til deltakerne slik at de ikke føler seg utnyttet. Dette kan gjøres ved at forskeren informerer deltakerne om funn eller gir dem forskningsteksten. Informantene våre vil få tilsendt den ferdige oppgaven hvis de ønsker det, hvilket flere av informantene har ytret ønske om. Videre er det et krav om respekt for individets privatliv hvilket forskeren kan møte ved å la deltakerne lese gjennom transkripsjoner av data. Som nevnt tidligere, fikk informantene

tilsendt transkripsjonene i etterkant av intervjuene. Underveis i intervjuene stilte vi ofte spørsmål til det informantene delte med oss for å være sikre på at vi hadde oppfattet dem riktig. I NESH (2004) påpekes det at alt datamaterialet skal behandles konfidensielt og personer som har deltatt i undersøkelsen skal få fiktive navn. En søknad til Personvernombudet for forskning kan være nødvendig dersom informasjon kan knyttes direkte til enkeltpersoner. Alle våre informanter og skoler har fått tildelt fiktive navn. I tillegg gjennomførte vi testen på hjemmesiden til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste hvor vi fikk bekreftet at prosjektet vårt ikke var meldepliktig (se vedlegg 4). Det siste kravet vi har tatt hensyn til i prosjektet vårt, er kravet om respekt for menneskeverdet, hvilket innebærer at alle deltakerne må behandles med respekt. Dette punktet vil kunne forstås som et samlepunkt for de prinsippene som bør gjennomsyre all kvalitativ forskning, ifølge Postholm (2010). Vi mener at vi har vært ydmyke ovenfor våre deltakerne og behandlet dem med respekt både før, under og i etterkant av intervjuene. I tillegg har vi vært bevisst de punktene denne teksten har henvist til underveis i forskningsprosessen.

3.7 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapitlet har vi gjort rede for og begrunnet valg av design og metode for studien. Vi har forklart hvordan vi samlet inn datamaterialet og sett på hvordan forskningsprosessen utviklet seg. I vår undersøkelse av skoleeiers og skolelederes rolle i et utviklingsarbeid hadde vi kriterier til informantene som gjorde at de kunne gi relevant informasjon om problemstillingen vår. Valget av informanter har videre hatt betydning for den teoretiske innrammingen av oppgaven vår, gjennom at deres besvarelser har påvirket retningen for forskningen. Avslutningsvis i metodedelen, har vi beskrevet hvilke etiske hensyn vi har ivarettatt underveis og i ettertid av forskningsprosessen. Vi har forstått at forskeren må ta vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2010), hvordan vi har gjort dette, har vi forsøkt å synliggjøre mot slutten av kapitlet.

I neste kapittel vil vi analysere og presentere funn vi har kommet frem til i undersøkelsen vår.

4 PRESENTASJON AV FUNN

Vi starter dette kapittelet med en kort, felles presentasjon av de tre skolene. Deretter gir vi en kort beskrivelse av hver enkelt skoleleder og representanten fra skoleeiersiden. Vi vil videre analysere dataene ved å være i dialog med den tidligere presenterte teorien.

Navnene på skolene er anonymisert og vi kaller skolene for skole A, B og C. Strukturen for presentasjonen følger kategoriene og underkapitlene som vi presenterte i metodedelen. Vi starter med å rette oppmerksomheten mot *Utviklingsarbeidet*, videre fortsetter vi med et fokus på *Ledelse av utviklingsarbeidet*. Vi avslutter med å rette blikket mot kategorien vi kaller *Utfordringer og forutsetninger i utviklingsarbeid*. I presentasjonen av hver enkelt kategori vil vi gå inn i perspektivene til både skolelederne og skoleeier vi intervjuet.

4.1 Presentasjon av skolene og skolelederne

Alle tre skoler er middels store videregående skoler med både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. To av skolene regnes for å være forholdsvis “teoristerke”. Skolene valgte å delta i utviklingsprosjekt etter dialog med skoleeier. To av skolene ble oppfordret av skoleeier til å søke, mens den tredje tok initiativ selv overfor skoleeier. Utviklingsprosjektet har en varighet på to år. Skole B bestemte at hele skolen skulle være med på prosjektet, skole A valgte ut VG1-klassene sine, mens skole C valgte en avdeling innen et studiespesialiserende utdanningsprogram. De to skolene som ikke tok med hele skolen i prosjektet, hadde begge som mål at erfaringene fra prosjektet skulle videreføres og implementeres til resten av skolen etter prosjektperiodens slutt.

Skoleeier som deltar i studien representerer en forholdsvis stor fylkeskommune med ansvar for mange skoler beliggende både i bynære strøk og i mer griskrendte områder. Fylkeskommunen kjennetegnes at store variasjoner i befolkningen av hensyn til økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn. Dette gjenspeiles i skolene gjennom en mangfoldig elevsammensetning.

Skolelederen ved skole A har lang erfaring fra skoleverket, både fra klasserommet og som skoleleder. Han har erfaring fra flere store skoleutviklingsprosjekt i videregående opplæring. Skolelederen ved skole B har bakgrunn fra blant annet grunnskolen og forholdsvis kort fartstid innen videregående skole og som skoleleder. Den siste skolelederen vi intervjuet, fra

skole C, har også forholdsvis lang fartstid innen videregående skole, hvorav de siste åtte årene som skoleleder. Det var imidlertid første gang han deltok i et skoleutviklingsprosjekt.

Representanten fra skoleeiersiden har erfaring med utviklingsprosjekt fra den tiden han jobbet som lærer, samt ansvar for to større utviklingsprosjekt i sin nåværende stilling som skoleeier.

Vi vil i det følgende presentere studiens funn strukturert med utgangspunkt i de utviklede kategoriene.

4.2 Utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeid er den første av hovedkategoriene vi kom frem til. I denne delen av oppgaven vil vi se nærmere på de ulike underkategoriene: planleggingsfasen, oppstarten av prosjektet, gjennomføring av utviklingsprosjektet og skolekultur. Hver kategori er organisert slik at teksten får frem beskrivelser av de utfordringene som skolelederne og skoleeier ser som vesentlige i et felles utviklingsprosjekt. Videre følger beskrivelser av hvordan informantene opplever at utviklingsarbeid kan være produktivt og meningsfylt, og gi ny innsikt og kunnskap. Beskrivelsene fra forskningsdeltakerne vil vi analysere og drøfte i lys av teori som ble presentert i kapittel 2.

Planleggingsfasen

Planleggingsfasen kan være avgjørende for å lykkes med kollektivt utviklingsarbeid i skolen. Allerede i denne fasen er det viktig med strategier for å bestemme mål og samordne ressurser, ifølge den strukturelle rammen (Bolman & Deal, 2009). Sentrale spørsmål i denne fasen, kan bli hvilke satsningsområder skolen skal fokusere på og hvorfor. Jacobsen (2012) henviser til Lewin (1987) der han skriver om opptinningsfasen, når han refererer til å tegne et bilde av fremtiden. I denne fasen spiller ledelsen en viktig rolle ved å skape en aktiv oppslutning om endringsforslaget og ved å skape en felles visjon.

Felles for to av skolene i forskningen var at initiativet til å få delta i utviklingsprosjektet kom fra skoleeier. Skole C tok initiativ selv ovenfor skoleeier til å delta, mens skole A og B ble plukket ut etter en skriftlig søknad om å få delta i prosjektet. Videre var det skoleeier som organiserte nettverk mellom skolene og skaffet eksterne ressurspersoner knyttet til prosjektet. Dette er i tråd med Hargreaves og Fullan (2014) som peker på at alle vesentlige deler av

skolesystemet må fokusere på de samme elementer dersom omfattende endring skal finne sted. Skolelederen ved skole A begrunner hvorfor deres skole valgt å søke på prosjektet:

Da dette prosjektet dukket opp var det midt i blinken for oss. Vi ville gjerne være med på det. Det kom som et tilbud fra skoleeier og så måtte vi søke. Det har sikkert mye å si for prosjektet at det er et ønske som kommer fra skolen og lærerne. Vi hadde helt klart motivasjonen for å bli med på det. Temaet var bestemt i forkant, og det er jo et satsingsområde for oss. Så da prosjektet kom som et tilbud til skolene, søkte vi på det.

Human resource-rammen (Bolman & Deal, 2009) fokuserer på at planleggingsfasen bør ta sikte på å fremme deltakelse i oppstarten, ved at det er åpne prosesser som skaper engasjement blant de involverte partene. Jacobsen (2012) påpeker også betydningen av å skape engasjement og en aktiv oppslutning hos deltakerne i denne fasen. For at skolene skal ha størst mulig sjanse for å lykkes med planleggingen av utviklingsarbeidet, er det viktig at skoleeier og skoleledelsen forsøker å tenke helhetlig, og bruke alle fire fortolkningsrammene når planleggingsfasen starter. Sett gjennom den symbolske rammen (Bolman & Deal, 2009) kan et slikt utviklingsarbeid være en ny start for hvordan kunnskapsdelende prosesser settes i gang ved skolen. Skoleeier kan skape entusiasme rundt, og tilhørighet til prosjektet ved å selv være involvert i planleggingsfasen.

Skolelederne vi intervjuet fortalte at skoleeier deltok på møter i planleggingen av utviklingsarbeidet. Til tross for samme tema for prosjektet, hadde hver skole egne intensjoner med utviklingsarbeidet. Det var derfor ulike behov på de tre skolene. Skoleeier kan forsøke å skape et engasjement blant skolelederne ved å involvere seg selv og dem fra starten av utviklingsarbeidet. Dette kan han gjøre ved å vise interesse for hvilke satsningsområder de tre skolene skal fokusere på, og på den måten symbolisere at dette er noe vi gjøre sammen som fylkeskommune. En synlig engasjert skoleeier som viser at han har tro på prosjektet kan starte det hele med en «dra i gang» seremoni og varsle om en ny begynnelse i å utvikle skolene sammen ifølge Bolman og Deal (2009). Ingen av forskningsdeltakerne våre kunne fortelle om en slik oppstart i planleggingsfasen og heller ikke om noen felles oppstart for å skape engasjement rundt prosjektet.

Skoleeier uttalte følgende når det gjelder opplevelsen av egen rolle i planleggingsfasen av prosjektet:

Vårt ansvar som skoleeier i starten var at først skaffet vi ressurser. Vi skulle ha eksterne veiledere, vi har ikke kompetanse eller kapasitet til å kjøre dette prosjektet selv, så det var vi avhengig av.

Ut fra hva skoleeier forteller er det lite som tyder på at det å skape engasjement og tilhørighet til prosjektet var fokus i planleggingsfasen. Den politiske rammen (Bolman & Deal, 2009) vektlegger at planleggingsfasen er en arena hvor konflikter kan luftes og samtidig regulere makt blant deltakerne. Det vil bli viktig å skaffe seg oversikt over hva endringen vil innebære og hvilke grupper som vil motsette seg eller støtte opp om endringen (Jacobsen, 2012). Endringslederen må overkomme en eventuell motstand gjennom å inneha maktbasen. Dette er i motsetning til den symbolske rammen, som vektlegger prosesser for å signalisere ansvarlighet og forhandle om innhold inntil beslutningen fattes. Som vi beskrev i teoridelen, vektlegger Bolman og Deal (2009) at organisasjonsendring er en kompleks prosess, og at organisasjonen må overgå noen hindringer for at forandring skal lykkes. Fortolkningsrammene kan hjelpe aktørene til å se fallgruver allerede i planleggingsfasen av et utviklingsprosjekt, og dermed bedre mulighetene for å lykkes med prosjektet. Slik vi tolker det våre forskningsdeltakere forteller om planleggingsfasen, kan det se ut til at de ulike deltakeren har brukt lite tid på å drøfte og se hvilken motstand endringslederen kan støte på, og videre lite tid på å signalisere ansvarlighet i utviklingsprosjektet.

Oppstarten

Jacobsen (2012) viser til at ledelsen spiller en helt sentral rolle i oppstartfasen av utviklingsprosjektet. Det kan den gjøre ved å skape en aktiv oppslutning om endringsforslaget. Ønsket endring må kommuniseres godt, samtidig som det er viktig at ledelsen beskriver hvordan organisasjonen skal komme dit. I dette utviklingsprosjektet gjelder dette både for skoleeier, som skal kommunisere hva han forventer av skolelederne, og for skolelederne som skal kommunisere ønsket endring for personalet. Skolelederen ved skole C forteller at skoleledelsen trakk seg litt tilbake da skoleeier involverte de eksterne ressursene i oppstarten av prosjektet:

Vi følte at vi fikk til oppstarten på egen hånd ganske bra, og så kom de inn og da slapp vi det litt. Og jeg tenkte at nå er det noen andre som kommer inn her og da er det de som skal styre det. Så var det en stund det var litt ullent. Muligens hadde kompetansesenteret tenkt at vi skulle følge opp mer på en måte. Og på samme måte tenker jeg at de slapp det litt også, så vi jobba litt alene og litt sammen med de.

Skolelederen ved skole C beskriver en situasjon som mangler tydelig ansvarliggjøring og maktbestemmelse mellom partene i prosjektet. Uavklarte roller og mangel på kommunikasjon kan føre til at oppstarten av et utviklingsprosjekt blir vaklende, hvilket kan videreføres til resten av prosessen i utviklingsprosjektet. Det med avklaring av roller i et utviklingsprosjekt vil vi komme nærmere inn på i neste hovedkategori. Her fokuserer vi kun på roller i oppstartfasen.

Ifølge den politiske rammen (Bolman & Deal, 2009) må eksisterende roller og relasjoner omstilles og tilpasses nye. Slike endringer kan føre til uklarheter i oppstarten, slik som her hvor partene tilsynelatende ikke vet hva som forventes av dem eller hva de kan forvente av andre. For at mistillit blant de engasjerte partene ikke skal få grobunn, sier Bolman og Deal (2009) at igangsetteren av prosjektet, hvilket i dette tilfellet er skoleeier, må arbeide med strukturproblematikken i forkant og klargjøre fordelingen av roller allerede i oppstarten av prosjektet.

Skole B opplevde at de lyktes godt med prosjektet. De oppfattet rollefordelingen blant partene som klarere, hvilket var med på å føre til at styring og kontroll av prosjektet fungerte bra allerede i oppstarten. Samtidig påpeker skolelederen ved skole B at han oppfatter at skoleeier har vært på tilbudssiden helt fra starten av prosjektet:

Ja, han har jo vært med, vært tett på, spurt hva trenger vi, så støtten har vært god synes jeg. Ja, veldig lydhør på hva som trengs. Supert for prosjektgruppa på skolen her.

Nordal (2007) sier at endringer i skolen har størst forutsetning for å lykkes om de støttes og oppmuntres av ledelsen. Endringer som skal vare over tid stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap på alle nivå. I dette utviklingsarbeidet skal skoleeier være en pådriver og forsøke å skape engasjement i oppstarten av utviklingsarbeidet, men det er skolelederne som skal gjennomføre prosjektet på hver enkelt skole. Det kan se ut til at en av utfordringene til forskningsdeltakerne er tydelig ansvarliggjøring for hvem som skal utføre lederskap for prosjektet allerede i oppstarten. Hos skole B tok skoleledelsen ansvar for oppstarten av prosjektet, før ressurspersonene fra kompetansesenteret fikk bidra med sin kunnskap og sine arbeidsmåter og her fungerte oppstarten godt.

Gjennomføring av utviklingsarbeidet

I denne underkategorien har vi valgt å se på gjennomføringen av utviklingsarbeidet og hvilke gjensidige forventninger skoleeier og skolelederne hadde til hverandre i denne fasen. I teorikapitlet viste vi til at et vellykket kvalitetsarbeid bør foregå på alle nivå, ut i fra forutsetninger, prosesser og resultater. Det ble nevnt at det ikke bare er skolene som må kvalitetssikre eget arbeid, men også politisk og administrativ skoleeier må kvalitetssikre arbeidet sitt for å skape et helhetlig styringsperspektiv (Langfjæran mfl., 2009).

Utviklingsarbeidet ble gjennomført ulikt på de tre skolene, hvor kun skole B valgte å ha med hele personalet, mens de to andre skolene inkluderte deler av personalet. Begge de sistnevnte skolene hadde en intensjon om å inkludere alle lærerne etter endt prosjektperiode.

Utviklingsarbeidet hadde en samlet varighet på to år før de eksterne veilederne trakk seg ut av prosjektet med en intensjon om at skolen skulle drifte det videre på egen hånd. Da vi gjennomførte intervjuene hadde prosjektet vart i halvannet år.

Felles for skolene i gjennomføringsfasen er at den var preget av utprøving. Ressurspersoner fra et kompetansesenter bidro med nye arbeidsmåter og kunnskap som skolene prøvde ut på ulike måter. Som nevnt er det nødvendig at staten, skoleeier, skoleledere og ansatte i skolen drar i samme retning for å kunne utvikle et godt skoletilbud. Det understrekes at tydelig lederskap på alle nivå har betydning for at kollektiv utvikling skjer på skolene (Meld. St. (2009-2010) *Tid til læring*, Kunnskapsdepartementet, 2010). Skolelederen på skole B beskriver at han merker at forventningene fra fylkeskommunen har endret seg når det gjelder kravene om at skolene skal drive utviklingsarbeid:

Jeg synes det har skjedd veldig mye (...). Det virker på meg som at fylkeskommunen er mye tettere på, det er forventninger til at skolen skal drive med det. Utdanningsdirektøren har jevnlig rektormøter, og da settes det på agendaen.

Dette samsvarer med skoleeiers ansvar for utvikling av skolene som lærende organisasjoner, hvilket er beskrevet i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Skole B er den skolen som beskriver at de har lyktes godt med prosjektet. Skolelederen begrunner blant annet dette med at skolen hadde en forventning om at skoleeier kom til å ta del i prosjektet. I tillegg hadde de forventninger til seg selv om å drifte det. Forskningsdeltakeren ved skole C oppfattet skoleeier som mer fraværende enn han hadde forventet i forkant av prosjektet. Han formidler at han kunne tenkt

seg at forventningene til de involverte partene var tydeligere avklart før oppstarten av utviklingsarbeidet. Han uttaler:

Kanskje forventningene til prosjektet skulle vært tenkt gjennom mer på forhånd, fordi vi gikk inn i det og starta uten å ha rammene klare. Men vi skjønnte det ikke før etter en stund, eller kanskje ikke før helt på slutten.

Slik vi tolker dette utsagnet, mangler en tidlig gjennomgang av de gjensidige forventningene og rammene til prosjektet. Argyris (1990) påpeker at en atmosfære som inviterer mennesker til å være åpen er en forutsetning for fremgang og utvikling i læringsarbeidet. I teoridelen har vi sett på at samhandling og dialog i endringsprosesser er viktig, og at ledelse blir distribuert til de som skal utføre endringene. Skoleeier uttalte at han hadde en forventning om at ledelsen av prosjektet ble utført av skolelederne på de ulike skolene. Han sier:

(...) tanken var at det skulle bli mer selvgående på skolene, at skolene selv skulle drive prosessen.

Utsagnet fra deltakeren på skole C kan tyde på at dette ikke var godt nok formidlet til skolelederne på alle skolene. Skole A var derimot klar på at det var skolelederne, i samarbeid med ressurspersonene, som driftet prosjektet. Videre forteller han at var det et krav om å levere rapporter og tilbakemeldinger underveis i prosjektet til skoleeier. Han sier:

Vi har måttet gi noen tilbakemeldinger og rapporter tilbake. Det liker jeg. Kvalitetssikring pluss at du føler at du blir sett og at det er noen som bryr seg om det. Dette er ledelsen på alle de involverte skolene med på. Det er stort sett de som driver prosjektet. Og kompetansesenteret, de er en viktig del av dette prosjektet.

Utsagnet forteller at skoleeier kanskje ikke har tatt en aktiv rolle i gjennomføringen av utviklingsarbeidet på skolene. Det tydeliggjør derimot skoleeiers intensjon om distribuert ledelse, samtidig som han ønsker å bevare en viss kontroll på prosjektets utvikling.

Hargreaves og Fullan (2014) vektlegger at ledere ikke er undertrykkere, men lyttende og reflekterende. Ifølge disse to forskerne skal lederne være oppmerksomme og vite når de må være engasjert i oppgaven uten å dytte for hardt. Samtidig peker Nordal (2007) på at det i implementeringsarbeidet er en forutsetning at skoleledelsen er aktiv, oppmuntrende og pågående. Det største trykket i et utviklingsarbeid er sannsynligvis i utprøvingsfasen, og skolelederes rolle på alle nivå kan være avgjørende for en vellykket gjennomføring. I et

utviklingsarbeid som gjennomføres på tre ulike skoler, kan det likevel være utfordrende for skoleeier å vite når han må engasjere seg i prosjektet uten å virke kontrollerende. Selv uttaler skoleeier:

Det er jo en balanse dette, det med å ikke bli en vaktbikkje. Det blir fort det hvis du ikke har en aktiv rolle i prosjektet, og det tjener ikke prosjektet. At vi sitter der som vaktbikkjer og noterer og stiller spørsmål. Det er noe som man må være oppmerksom på når man har en slik rolle som vi har, at man ikke ønsker å være det. Vi blir kanskje definert som det noen ganger.

Utsagnet forteller at skoleeier bevisst ikke ønsker å dytte for hardt på skolelederne da han er bekymret for å bli oppfattet som kontrollerende. Dette støttes delvis av Hargreaves og Fullan (2014), mens Nordal (2007) vektlegger viktigheten av å være aktiv og pågående i denne fasen av utviklingsarbeidet.

Bolman og Deal (2009) påpeker at en leder må velge fortolkningsramme ut fra situasjonen. I noen situasjoner kan en rasjonell prosess, fokusert på innhenting og analyse av informasjon, være det som skal til. I andre situasjoner kan det være viktigere å utvikle engasjement rundt prosjekter. I tider med stort press kan beslutningsprosessene bli ritualer som fortrinnsvis gir støtte og trøst.

Ved skole A uttaler skolelederen at han var frustrert på et tidspunkt i prosjektet. Utsagnet hans kan tyde på at han trengte hjelp til å skape engasjement rundt prosjektet, samtidig som han kanskje hadde behov for støtte. Han forklarte at han selv var engasjert i utviklingsarbeidet skolen satset på, men at ledergruppen tidvis slet med å holde motivasjonen oppe, hvilket forplantet seg til lærerne som skulle iverksette prosjektet i klasserommet. Skolelederen uttaler:

Jeg brenner for det vi holder på med i dag i forhold til utviklingsarbeidet, og opplever at lærerne syns det er spennende, men vi sliter som ledergruppe å holde opp motivasjonen, det å sette av tid og da er det ikke rart at lærerne kommer uforberedt. Det er en vanskelig prosess.

I ledelse og administrasjon av et prosjekt er det vesentlig å finne en balanse mellom fortolkningsrammene og kunne reagere ut fra de eksisterende omstendighetene. Å forstå andres perspektiv krever en kombinasjon av analyse, intuisjon og kunstnerisk evne, ifølge Bolman og Deal (2009).

Utsagnet til skoleleder A forteller at ledere på alle nivå befinner seg i en verden av kompleksitet og usikkerhet. Dersom endringer skal lykkes, trenger endringslederne mer enn en fortolkningsramme. Det er viktig for en leder å innse at enhver hendelse eller prosess ofte har flere formål og at de ulike deltakerne ser virkeligheten forskjellig (Bolman & Deal, 2009). Flere av utsagnene til våre deltakere bekrefter dette. Skolelederne opplever skoleeiers rolle i gjennomføringen av utviklingsarbeidet ulikt. Bolman og Deal (2009) påpeker at ledere har bruk for ulike metoder som hjelper dem til å anslå hvilke fortolkningsrammer som kan være nyttig og effektive å bruke i en situasjon.

Skolekultur – fra individuell til kollektiv læring

I teorikapitlet viste vi til at organisasjonslæring ofte retter søkelyset mot kollektive læringsprosesser, hvor avstanden mellom individuell læring og de kollektive forventningene til resultater kan være en lederutfordring i et felles utviklingsarbeid (Andreassen mfl., 2009). Skoleeier påpeker at dette er et fokusområde i fylkeskommunen og at det blir vektlagt i ulike forum. Han sier:

Det er på dagsorden dette med individuell og kollektiv skole. Det er et tema som ble tatt opp både på skoleledersamlinga i april og det jobbes med dette i rektorgruppa, og det er på dagsorden.

Vi har sett på hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan brukes som et tiltak for å utvikle læreres kapasitet til endring av egen praksis, og som en strategi for å implementere nye utviklingsområder. Læringsfellesskap referer til at drivkraften bak forbedring er engasjementet for at elevenes læringsutbytte og prestasjoner skal forbedres (Hargreaves & Fullan, 2014). Skolelederen ved skole C vektlegger at å få til en endring i skolen absolutt er mulig, dersom lærerne ser at dette gagnar elevenes utvikling. Han uttaler:

Jeg tror det er gode muligheter for å få til endring i skolen (...). Alle er nok ute etter å bli bedre lærere, fordi lærere er en yrkesgruppe med yrkesstolthet. Jeg opplever ikke at det er noen hos oss som ikke er opptatt av å gjøre verdens beste jobb.

Alle de tre skolelederne forteller om endringer i organisasjonskulturen i perioden skolen har jobbet med et kollektivt utviklingsprosjekt. En av skolelederne sier:

Lærerne har utviklet en slags kollektiv bevissthet i forhold til å dra sammen og ikke bare tenke på seg selv.

En annen utdyper at skolen har blitt mer kollektivt orientert ved å utvikle seg sammen:

Det jeg ser som er litt morsomt er at det har skjedd mye (...) jeg ser at språket har blitt annerledes, det snakkes om klassemiljø. Det har skjedd noe, en bevissthet, vi jobber med klassemiljø. Vi har klassens time hver uke, som er kontaktlærer sin time med sin klasse, og den ser jeg at det jobbes med å få et godt innhold på, de hjelper hverandre litt mer, eh, mye er oppnådd i forhold til det kollektive, et felles språk (...).

Det skolelederen antyder her, er at delingskulturen har endret seg på skolen og at det har blitt en mer åpenhet blant personalet. Dialog og samarbeid vektlegges sterkt i arbeidet med å utvikle skolen som lærende organisasjon (Johannessen & Olsen, 2008). I et kollektivt utviklingsarbeid er refleksjon viktig for å nå læring på et dypere plan. Læring i organisasjoner blir forstått som en prosess som pågår over tid. For å fremme dobbelkretslæring kreves det en endringsvilje når det gjelder skolens grunnleggende karaktertrekk, hvilket krever en åpen og fordomsfri utprøving. Diskusjoner i kollegiet går dypere inn på organisasjonsstrukturer som tilsynelatende fungerer greit, i stedet for å kun fokusere på rutiner og strukturendringer (Argyris, 2009).

Til tross for at skolelederne forteller om en positiv endring og utvikling i kulturen blant personalet ved skolene, påpeker alle tre at veien dit har vært lang. Skoleleder ved skole A forteller at mulighetene for å utvikle kollektive læringsprosesser i skolen er utfordrende på mange måter:

Jeg opplever arbeidet som tungrodd. Jeg skjønner at det er mye som skjer, i hverdagen til en lærer er det nok å gjøre. Som leder skal du ikke glemme dette, men ha forståelse for det. Vi konkurrerer med mange andre krav; foreldre som vil ha tak i lærerne, fagkrav, krav fra ledelsen om dokumentasjon på alt. Derfor må vi se det i sammenheng. Da blir det tungrodd.

Hargreaves og Fullan (2014) peker på viktigheten av at fylkeskommunen reduserer forstyrrelser og sørger for at det ikke er for mange initiativ på en gang. Dersom skolene har mulighet til å konsentrere seg om en eller få satsingsområder, har de bedre muligheter for å lykkes med arbeidet. Skoleeier påpeker at skolene må fokusere på ett prosjekt og holde fast ved dette til det får satt seg i organisasjonen. Han sier:

Jeg tror at man både må ha et system som gjør at man jobber systematisk, og ikke hopper fra det ene til det andre prosjektet og ulike tiltak. Dette sier jo også lærere og skoleledere. Jeg tror man må holde mye mer fast, ha konkrete mål.

Skolelederen ved skole B vektlegger nettopp dette når han uttaler seg om sin rolle i organiseringen av utviklingsarbeidet:

Vi har hatt godt av å fokusere på noe. Også er det jo dette med at det er så mange fokus da, man skal ha tunga beint i munnen, som skoleleder også, vite hva man går inn i (...). Men vi har prøvd veldig hardt med dette prosjektet og knyttet det til alt vi holder på med og hele tiden knyttet dette opp mot alt det andre, se en sammenheng.

Utsagnene fra skoleeier og skoleleder ved skole B viser at begge ser viktigheten av å satse på få prosjekter, og samtidig opprettholde fokus på satsingen over en lengre periode. Dette er i tråd med det vi påpekte i teoridelen om at tydelig ledelse er viktig i prosessen med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi viste til at en leders hovedoppgave i en endringsprosess vil være å legge til rette for at endringer kan skje, ved at andre hindringer fjernes og at personalet gis ressurser og tid til å gjennomføre endringene (Jacobsen, 2012).

Oppsummert kan vi si at skoleeiers rolle i planleggingsfasen, oppstarten og gjennomføringen av utviklingsarbeidet, ble oppfattet ulikt av de tre skolelederne som var involvert i prosjektet. Vi viste til at dette har sammenheng med deltakernes forventninger til hverandre i utviklingsarbeidet, ansvarsfordeling av utviklingsarbeidet og skolekulturen på de tre skolene. Vi har sett på at skoleeier er sentral i alle faser i et utviklingsarbeid gjennom å skaffe seg kunnskap, vise interesse og støtte skolene (Fullan, 2007), men at dette kan være utfordrende for skoleeier når behovet på de ulike skolene er ulikt. Vi vil i det følgende gå nærmere inn på ledelsesperspektivet i et utviklingsarbeid, og rette oppmerksomheten mot avklaring av roller og ansvar i et utviklingsarbeid.

4.3 Ledelse av utviklingsarbeid

Ledelse av utviklingsarbeid er den andre av de utarbeidede hovedkategoriene våre. I kapittel 2.7 tok vi for oss ledelsesperspektivet innen skoleutvikling. Vi valgte å ha fokus på distribuert ledelse fordi denne teoriretningen fokuserer på relasjoner mellom ulike aktører og omgivelser, og den fokuserer på ledelse som et ansvar hele organisasjonen har. Forventningsbasert ansvarsstyring (Langfjæran mfl., 2009) ble tatt frem som eksempel på en vellykket måte å drive skoleutvikling på.

Som nevnt, utviklet vi underkategoriene *Distribuert ledelse og ansvarsfordeling*, *Rolleavklaring*, *Strategier for skoleutvikling* og *Skoleeiers støtte* for å systematisere funnene innenfor denne hovedkategorien.

Distribuert ledelse og ansvarsfordeling

Vi har tidligere i oppgaven tatt et tilbakeblikk vist til hvordan OECD-rapporten fra 1987, som omhandlet det norske utdanningssystemet, la grunnlaget for en debatt om skoleutvikling og kvaliteten i norsk skole. Rapporten konkluderte blant annet med at nivåene i det norske utdanningssystemene var uklare, og at skolesektoren manglet et system for kvalitetsutvikling.

For å illustrere hvordan et vellykket utviklingsarbeid kunne gjennomføres, viste vi til Langfjærans mfl., (2009) figur om forventningsbasert ansvarsstyring. Figuren viser hvordan et vellykket kvalitetsarbeid kan foregå, og hvor samhandling mellom nivåene er sentralt.

Vi har også vist til ulike stortingsmeldinger, blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) som har vektlagt tydelig lederskap og ansvarsfordeling, samt betydningen av god kommunikasjon og dialog på alle nivå i utviklingsprosesser. Skolelederen ved skole A peker også på betydningen av tydelig ansvarsfordeling i et utviklingsarbeid, og at dette var uklart i dette prosjektet:

Det å starte opp et kollektivt utviklingsarbeid, det vil si at vi må få til en ansvarsfordeling mellom ledelsen på skolen, arbeidsgiver, alle involverte parter må være med gi sin skjerv. Jeg opplevde at dette var uklart. Hvem eide prosjektet, var det ledelsen eller skolen? Hvem skulle drive det?

Skolelederen ved skole A uttrykker at han var frustrert over at det var uklart hvilket ansvar de involverte partene hadde for prosjektet, samt usikkerhet rundt hvem som skulle drive prosjektet. Spesielt i oppstarten skapte dette frustrasjon, både i ledelsen og i personalet. Som Jacobsen (2012) påpeker, er det viktig at ledelsen spiller en sentral rolle, spesielt i oppstartsfasen av et utviklingsarbeid. Organisasjonen må klargjøres for endring, og tydelig ledelse er viktig. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010), vektlegges betydningen av tydelig lederskap og ledelsenes beslutninger på alle nivå i organisasjonen. Dette gjelder også skoleeier. Stortingsmeldingen presiserer at det er skoleeier som må fastsette ambisjonsnivået for skoleutvikling og etablere gode rutiner for

kommunikasjon og stille krav til skolene (Kunnskapsdepartementet, 2010). Vi har også vist til at samhandling og dialog i endringsprosesser er svært viktig, og at ledelse av skoleutviklingsarbeid blir distribuert til de som skal utføre endringene.

Om skoleeiers ansvar sier skolelederen fra skole A:

Hvis fylkeskommunen har villet noe med dette, så hadde de vært mer på oss. For det handler jo om å stille krav (...). Jeg kunne nok gjort en bedre jobb, skolen kunne gjort en bedre jobb hvis vi hadde blitt sett mer i kortene.

Skolelederen hevder altså at han og skolen kunne gjort en bedre jobb med prosjektet hvis skoleeier hadde vært tettere på og stilt tydeligere krav. Dette støttes også av skolelederen ved skole C:

Vi gikk inn i dette uten at rammene var klare, det ble liksom ikke uttalt hva de forventet av oss.

Skolelederen uttrykker videre at det også er nødvendig at han, som skoleleder, følger opp og stiller krav nedover i egen organisasjon, altså til lærerne:

Vi som er fagledere må presse på våre lærere. Vi er en ledergruppe som sier at dette er viktig for oss, dette skal vi gjøre.

Disse utsagnene fra skolelederen understreker betydningen av ansvarsfordeling og oppfølging av prosjektet på alle nivå. Vi har i oppgaven vist til at ledelsespraksis må komme til uttrykk gjennom handlinger og dialog mellom deltakerne. Ledelse er interaksjon mellom mennesker og situasjon, og som Halvorsen (2012) hevder, et fenomen som er både relasjonelt og distribuert. Distribuert ledelse handler om det ansvar hele organisasjonen har til å gjennomføre og fatte beslutninger i utviklingsprosesser (Halvorsen, 2012).

Skolelederen fra skole C hevder samtidig at skoleeier til en viss grad har kvalitetssikret og vist ansvar gjennom å kreve skriftlig rapportering og tilbakemelding fra skolene, og han uttrykker at han synes det er bra og at han liker å bli sett i kortene.

Vi har tidligere i oppgaven vist til Roald (2010) som påpeker nødvendigheten av at skoleeier og skoleledelsen legger til rette for møtearenaer, det han kaller dialogbaserte arbeidsmøter. Møtene bør være preget av en åpen kommunikasjons- og samarbeidsform, og man må sammen reflektere og diskutere rundt praksis. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur*

for læring (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) presiseres det at skoleeier har en viktig rolle i å bidra til at det utvikles profesjonelle læringsfellesskap, og at involverte parter samarbeider tett om å utvikle skolen. Samarbeidet må være forpliktende og ansvarsfordelingen tydelig. Hargreaves og Fullan (2014) legger også vekt på at effektiv ansvarliggjøring lykkes best når den praktiseres som et kollektivt ansvar.

Skoleeierrepresentanten sier i intervjuet at han i ettertid ser at det var uklare rammer og ansvarsfordeling i prosjektet. I utgangspunktet var det tenkt at skolene selv skulle drive prosjektet på skolenivå. Skoleeier skulle ha en slags støttefunksjon, men dette ble nok ikke tydelig kommunisert til skolene.

Figuren vi presenterte i kapittel 2.7.3 var illustrert med bakgrunn i teorien til Fevolden og Lillejord (2005) om løst koblede system. Denne figuren viser avstanden mellom skoleeier og skolelederne, og hvordan de er løst koblet til hverandre. Teorien hevder at sentrale avgjørelser og beslutninger blir tatt i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt den pedagogiske aktiviteten. Skolens administrative støtteapparat har lite å gjøre med det som foregår i skolens faglige kjerne, og at viktige avgjørelser kan bli fattet uten dialog med ledelsen og systemet rundt (Fevolden & Lillejord, 2005). I intervjuet med skole B kretset samtalen seg inn på om hvorvidt lærerne merket noe til skoleeiers rolle og tilstedeværelse i utviklingsarbeidet:

(...) i det daglige så tror jeg ikke de gjør det, nei. Kanskje av og til, når det kommer noen utenfra, holder en forelesning eller noe. Men nei.

Dette støttes også av skolelederen ved skole C som bekrefter at det også ved hans skole er lite tydelig for lærerne hvem skoleeier er og hvilken rolle skoleeier har opp imot skolene.

Viktigheten av å avklare hvilke roller de ulike aktørene skal ha i et utviklingsarbeid, henger nøye sammen med ansvarsfordeling. I analysen og systematiseringen av datamaterialet, kom vi frem til at *Rolleavklaring* måtte bli en underkategori.

Rolleavklaring

Vi skrev i forrige avsnitt at ansvarsfordeling og tydelig ledelse er viktig på alle nivå i en utviklingsprosess. Under kategorien *Ledelse av utviklingsarbeid* viste vi også til at det er viktig å avklare hvilke roller de ulike aktørene skal ha i et utviklingsarbeid, og at uavklarte

roller kan føre til at et utviklingsarbeid blir vaklende (Bolman & Deal, 2009). Skolelederen fra skole A uttrykker følgende når vi spør om rollefordeling:

Jeg synes ikke rollene har vært veldig tydelige, det synes jeg kanskje ikke. Men jeg vet ikke hvilken rolle det var meningen vi skulle ha heller. For selv om det var de som eide prosjektet, så var det vel tenkt at vi skulle drive det på skolene.

Representanten fra skoleeier som hadde ansvar for oppfølging av prosjektet uttrykte også usikkerhet rundt sin rolle og sitt ansvar:

(...) Vi leide inn et kompetansesenter, og når de kom på banen, så tok de den rollen fullt og helt. Det betyr ikke at de ekskluderte oss, men jeg merket av vi trakk oss litt ut.

Skoleeier viser her både en usikkerhet rundt egen rolle i prosjektet, og at det var uklart hvilken rolle den eksterne aktøren var tenkt å skulle ha i prosjektet. Denne oppfatningen støttes også av skoleeier ved skole C. Han sier:

Vi har snakket om det internt, at det har vært litt uklare roller både i forhold til de utenifra og kanskje i forhold til skoleeier også. Jeg tenker at de har sluppet oss litt.

Han sier videre at oppstarten ved egen skole var bra, men at skolen også “slapp” prosjektet litt da den eksterne aktøren kom på banen:

Og så tenkte jeg at nå er det noen andre som kommer inn her, og da er det de som skal styre det. Så var det en stund det var litt ullent, at muligens de fra kompetansesenteret hadde tenkt at vi skulle følge opp mer på en måte.

Sitatene viser at det både var uklart hvilke roller de involverte skulle ha, men også uklare forventninger til hverandre og hva målet med samarbeidet skulle være. Dette kan ha sammenheng med at det kanskje mangler en klar strategi for utviklingsarbeid. Vi vil se nærmere på dette i neste underkategori.

Strategier for skoleutvikling

Innledningsvis i oppgaven nevnte vi Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) som en sentral reform som tok for seg skoleeiers rolle og ansvar i skoleutvikling. Det sentrale virkemidlet i satsningen på utviklingsarbeid skulle være tettere samarbeid mellom skoleeier og skoler, og eventuelle eksterne aktører. Vi viste også til at skolesystemet i Norge har manglet strategier for skoleutvikling.

En av de tingene vi har ønsket å finne ut gjennom forskningsprosjektet, har vært å undersøke om fylkeskommunen har klare mål og planer for skoleutvikling. Skoleleder ved skole A svarer slik når han får dette spørsmålet:

Å, nå ble jeg utrygg og rastløs. Vet at det er viktig, men ikke mer enn det. Kan ikke si noe om dette, kan ikke lyve heller.

Skolelederen fra skole C svarer på samme måte:

Nei, jeg prøver ikke å late som jeg vet det heller.

Skolelederen ved skole B derimot, sier i intervjuet at han kjenner til og har lest fylkeskommunens strategiplan for skoleutvikling, men at han ikke kan gjengi innholdet:

Den strategiplanen har jeg faktisk lest for ikke lenge siden. Det med læringsutbytte tror jeg står sterkt, så vidt jeg husker. Ehh, man skal være tett på (...) husker ikke helt hvordan det er formulert.

Men på spørsmål om han kan presisere om han har kjennskap til om det finnes en spesifikk plan for utviklingsarbeid rettet mot skolene, svarer han:

Nei, ikke det jeg vet om, det er liksom den strategiplanen, og den er ganske åpen, slik jeg leser den (...) de har utarbeidet en plan der man skal forplikte seg til å satse på å høyne kvaliteten, og det med kollektiv utvikling.

Fylkeskommunens strategiplan for utvikling i skolene er altså ikke veldig kjent blant skolelederne vi intervjuet. To svarer at de ikke har kjennskap til den, mens den tredje har lest den uten å kunne gjengi innholdet.

Skoleeier på sin side svarer dette når vi stiller spørsmålet om strategiplan for skoleutvikling:

Jo, det er nedfelt vil jeg si. Alt arbeid som vi gjør er nedfelt i strategiplanen. De arbeidsoppgavene som vi jobber med... Men det står ikke noe spesifikt om dette med kollektiv utvikling.

Skoleeierrepresentanten bekrefter at fylket har en plan, men at denne ikke direkte retter seg mot utviklingsarbeid i skolen. I kapittel 2.3 viste vi til at et utviklingsarbeid må være forankret i skoleeiers planer og mål for skoleutvikling, for at arbeidet skal lykkes på best mulig måte. Dette funnet vil vi gå nærmere inn på i kapittel 4.4 som omhandler utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeidet. I neste underkategori vil vi ta for oss hvordan

forskningsdeltakerne opplevde støtten fra skoleeier, samt hvordan skoleeier selv opplevde å gi støtte til utviklingsarbeidet.

Skoleeiers støtte

Vi har tidligere nevnt at det i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) legges vekt på skoleeiers ansvar for å følge opp at skolen utvikler seg som lærende organisasjoner. Fylkeskommunen skal være en pedagogisk drivkraft i denne utviklingen, og skoleeierrollen innebærer ledelse gjennom krav, støtte og forventninger til at skolelederne ivaretar kvaliteten i skolene. Skoleeier gis et tydelig handlingsrom som gir mulighet sammen med skolene til å utvikle og forme skolen. Vi har vist til at det lokale ansvaret for skoleutvikling har blitt vektlagt de siste årene. Vi har gått fra en sentral, statlig skoleutviklingsstrategi mot en mer skolebasert utvikling, hvor skoleeier sammen med skoleledere og lærere i større grad har fått ansvar for å utvikle skolen og implementere endringer (Roald, 2010).

Vi har forsket med utgangspunkt i en antakelse om at det ikke har vært samsvar mellom forventninger fra skolelederne til skoleeier, og at det har vært et ønske fra skolelederne å ha skoleeier tettere på i utviklingsprosjekter. Funnene våre bekrefter langt på vei denne antakelsen. Skolelederen ved skole C sier følgende:

(...) Vi ønsket å få de mer ut på skolen og gi oss mer hjelp til hvordan vi skulle jobbe med dette. Det hadde vi trengt.

Skolelederen ved skole B uttrykker imidlertid at de er fornøyd med støtten de har fått fra skoleeier i dette prosjektet:

Vi har jo han (...) som representerer skoleeier. Han har vært tett på. Spurt hva vi trenger, vært lydhør. (...) Og så ha de leid inn ekstern hjelp, for å hente inn kompetanse som skal støtte skolene.

Skolelederen ved denne skolen sier også i intervjuet at han har inntrykk av at det generelt er tett kontakt mellom rektorene og skoleeier, og at det er hyppige møtepunkter.

Når det gjelder dette spesifikke prosjektet, uttrykker han at han ikke hadde så store forventninger til å ha skoleeier så tett på, og at han av den grunn var fornøyd med støtten som

kom utenfra. Han innså imidlertid også at de selv måtte gjøre noen grep på skolenivå, uavhengig av skoleeier. Han sier:

Vi har prøvd hardt med dette prosjektet og knyttet det til alt vi holder på med: Pedagogisk plattform, verdier og visjoner, læringsutbytte, Den gode timen. Og hele tiden prøvd å knytte dette opp mot alt det andre på skolen vår, se sammenheng.

Denne skolen hadde, som nevnt tidligere, et uttalt mål om at hele skolen skulle være med på prosjektet, og at utviklingsarbeidet skulle ha ført til en varig endring i organisasjonen ved prosjektperiodens slutt. Skolelederen uttaler:

Vi skal jobbe med dette videre, vi skal klare dette selv etter de to årene. Vi har ikke tenkt å slippe”. Hele skolen skal være med. (...) tanken er at det skal ha festet seg, slik at det ikke bare blir et stunt, men at det fester seg i organisasjonen.

De andre to skolelederne vi intervjuet uttrykte imidlertid at de savnet støtte fra skoleeier. En uttalelse var følgende:

(...) og de har ikke vært mye til stede og hjulpet oss.

På spørsmål om skoleeiers oppfølging underveis i prosjektet svarer skoleleder ved skole A slik:

Jeg tenker at de har sluppet oss litt. Vi har hatt noen oppfølgingsmøter med skoleeier, men ikke mange, synes jeg.

Han sier videre:

(...) Fylkeskommunen ville fått igjen mer for det den investerer i, hvis de hadde vært mer til stede på skolene og fulgt opp mer.

Vi har tidligere i oppgaven vist til Roald (2010) som hevder at dialogdimensjonen er lite utviklet mellom skolen og skoleeier. Ifølge Roald (2010) er det å utvikle nye ulike møtearenaer og dialogbaserte arbeidsmøter mellom skolen og skoleeier av betydning. Dette krever en åpen kommunikasjons- og samarbeidsform. Vi viste også til at Utdanningsdirektoratet (2012) understreket viktigheten av at alle involverte parter samarbeider om å utvikle skolen, og at dette samarbeidet må være forpliktende. Skolelederne uttrykte i intervjuet at det hadde vært få møtepunkter med skoleeier underveis i prosjektperioden. I perioder var det også mangel på kommunikasjon. Skolelederen uttaler:

Støtte? Kan ikke si at jeg føler at noen heier på oss. Jeg tror de ville fått igjen mer for prosjektet hvis de hadde vært mer synlig på skolene og fulgt opp mer.

Denne skolelederen påpeker også “faren” med å overlate slike prosjekt til skolene:

Når det ble etterlatt til hver skole og videreføre det, da vet du at det smuldrer bort i sanden. Når det skjer, da vet du at prosjektet er ferdig.

Skolelederen ved skole C uttrykker at han hadde behov for hjelp fra skoleeier underveis i prosjektet, spesielt da den eksterne aktøren kom på banen:

(...) hadde litt behov for hjelp der. Hjelp til å skjønne på hvilken måte jeg skulle følge opp. For oss som leder prosjektet så hadde det vært gull verdt med mer støtte på dette tidspunktet.

Som vi har vist til tidligere, er dette et kritisk punkt i et utviklingsarbeid. Prosjektet kan sies å være over i gjennomføringsfasen, og den planlagte endringen skal iverksettes. Læring og avlæring blir viktig, og å bruke tid på å implementere det nye. Den som har ansvaret for endringen må skaffe oversikt over hva endringene vil innebære og overvinne motstand mot endringen.

Oppsummert kan vi hevde at kategorien *Ledelse av utviklingsarbeid* viste oss at det var forvirring rundt hvem som skulle lede prosjektet og hvem som skulle “eie” det. Det viste seg å være uklart hvilket ansvar skolelederne, skoleeier og den innleide eksterne aktøren skulle ha i prosjektet, og rollene var ikke klart definert på forhånd. Vi har så langt i oppgaven vist at dette er kritiske områder i arbeid med utviklingsarbeid.

Med utgangspunkt i innsamlet materiale ble det interessant for oss og se nærmere på utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeid. *Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeid* utviklet vi til en egen hovedkategori. Denne går vi inn på i det følgende.

4.4 Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeidet

Tidligere i oppgaven har vi vist til ulike styringsdokumenter som blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som understreket betydningen av at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner. Videre i denne meldingen ble det vektlagt at det må skapes en bedre

kultur for læring og utvikling i norsk skole. I denne delen av analysen vil vi gå nærmere inn på hvilke utfordringer skoleeier og skoleledere møter i ledelse av utviklingsarbeid på skolene. I tillegg vil vi fokusere på hvilke forutsetninger som bør ligge til rette for å kunne lykkes best mulig med denne typen utviklingsarbeid. I underkategorien *forankring* går inn på hvordan utviklingsarbeidet var forankret hos skoleeier og skoleledelsen.

Forankring

Et vellykket utviklingsarbeid forutsetter at det er godt forankret i plan- og styringsdokument. I teorikapittelet som omhandlet skoleeiers ansvar, viste vi til at et utviklingsarbeid må være forankret i skoleeiers planer og mål for skoleutvikling. Ett av funnene over var imidlertid at skoleeier hadde en strategiplan, men at denne ikke spesifikt handlet om utviklingsarbeid. Innholdet i strategiplanen var ukjent for de som deltok i prosjektet.

Utviklingsarbeidet var forankret hos skoleeier i den forstand at initiativet kom derfra. Det var skoleeier som satt på prosjektmidlene. På skolenivå sikret man forankring i ledelsen gjennom at de som ble satt til å lede prosjektet var en del av skolens ledelse. Alle de tre skolene hadde etablert prosjektgrupper til å lede prosjektperioden. Intervjuobjektene våre ledet disse prosjektgruppene ved sine skoler, og det var de som hadde hovedkontakten inn mot skoleeier. Alle intervjuobjektene våre har, som kjent, skolelederbakgrunn, og dermed var forankring i skoleledelsen sikret. Det var imidlertid ulikt i hvilken grad personalet var delaktig i avgjørelsen om å delta, og hvor ønsket det var i forkant å delta i prosjektet.

Samarbeid

Vi har tatt for oss ulike teorier innen organisasjonsutvikling og blant annet vist til Bolman og Deal (2009) sine fortolkningsrammer. Oppsummert kan vi si at fortolkningsrammene bidrar til å tydeliggjøre hindringer for at utvikling skjer, og hvilke strategier som kan brukes for å overvinne disse endringene, og med det ha best mulig forutsetning for å lykkes med endring.

Vi har også referert til Hargreaves og Fullan (2014) som trekker frem betydningen av at lærere jobber i samarbeidende team for å realisere felles mål for skolen sammen med skoleeier. Roald (2010) har også trukket frem samarbeid og dialogmøter som sentralt når skolen og skoleeier sammen skal utvikle skolen. Skoleeier uttrykker at fylkeskommunen er i

gang med å koble seg på rektorene gjennom møter hvor fokus er samarbeid og utvikling av skolene. Han sier:

Jeg er av og til på rektormøter, men ikke så ofte. Jeg vet at de er i gang med et slikt type arbeid, og det blir vår rolle å legge til rette der for eksempel skoleledere møtes, slik som rektormøte, at de får diskutere og komme frem til om de ønsker dette. Og det ser ut for at de ønsker dette, men jeg er samtidig redd for at hvis det skal komme noen planer eller vedtak fra skoleeier, så igjen, altså flere slike ovenfra. Skolene er jo veldig selvstendige (...).

Når det gjelder dette utviklingsarbeidet, utdyper to av skolelederne vi intervjuet at samarbeidet med skoleeier kunne vært bedre. Skolelederen ved skole C uttrykker at han gjerne kunne tenkt seg flere dialogmøter både i forkant av utviklingsprosjektet og underveis:

Vi hadde noen møter med skoleeier først. Eller vi hadde vel ikke noe særlig møter med de før ressurspersonene fra kompetansesenteret kom inn, for da møttes jo vi tre skolene som skulle være med. Og det var en ok samling for så vidt.

På spørsmål om det var jevnlige samarbeidsmøter underveis i utviklingsarbeidet, sier han:

Jevnlige møter, kanskje hadde vi et møte i halvåret. Vi hadde noen møter med de andre skolene, men vi har ikke hatt møte med skoleeier en og en. Det var ikke lagt opp slik. Det var noen treffpunkter med skoleeier, de andre skolene og kompetansesenteret. Det har også kun vært et par-tre ganger.

Skoleeier uttrykker at han har deltatt på noen møter siden han er prosjektkoordinator for utviklingsarbeidet, men at han gjerne skulle fulgt det enda tettere:

Jeg har ikke hatt noen spesielt aktiv rolle nei. Det er kapasitetshensyn, det er ikke vilje eller ikke ønske. Jeg hadde det som mål og følge dette tett. Men ser at du da må legge bort så mye annet, så må du gå inn i prosjektet.

På spørsmål om skolelederne og skoleeier har samarbeidet tett om prosjektet sier han:

Ja, vi har jo hatt noen møtepunkter. Det har vært jeg som er prosjektkoordinator for dette (...). Men min rolle ble mer å etablere den der felles møteplassen når vi skulle oppsummere hva alle tre skolene hadde gjort, hva hadde de fått ut av det, eller at jeg hadde informasjon å gi dem. Altså deling av informasjon og koordinering ble min oppgave.

Utsagnene til forskningsdeltakerne kan tyde på at møtepunktene i utviklingsarbeidet ikke har vært godt nok planlagt. Dette kan føre til at samarbeidet har andre fokusområder enn å i

fellesskap drive utviklingsarbeidet videre. For at skolelederne og skoleeier skal lykkes med utviklingsarbeid, må møtearenaen som er satt av brukes til å korrigere organisasjonenes uønskede atferd, og ikke til praktiske gjøremål. I utsagnet fra skoleeier antyder han at møtene har gått med til å gi informasjon og koordinere prosjektet. Dette er hva Argyris (1990) kaller for enkeltkretslæring, da den utføres uten å kartlegge forutsetningene for at situasjonen er som den er. Uten disse analysene kan enkeltkretslæring fungere som et hinder mot mer omfattende endringer. Som nevnt i teoridelen, vil en organisasjon være avhengig av både enkeltkrets- og dobbelkretslæring. I et omfattende utviklingsarbeid som dette, er det først når dobbelkretslæringen beskyttes av organisasjonens verdier og normer, at det er behov for enkeltkretslæring, nettopp for å få satt den nye praksisen i system (Argyris & Schön, 1996). For at skolene skal kunne oppnå dobbelkretslæring, må skoleledelsen og skoleeier være pådrivere og undersøke hvilke variabler som fører til at organisasjonen ikke oppnår ønskede resultater med utviklingsarbeidet. Videre må lederne av utviklingsarbeidet tørre å ta tak i disse variablene slik at skolene oppnår ønsket utvikling.

Argyris (1990) sier at organisasjonslæring er å oppdage og korrigere feil i organisasjonens bruksteorier. For skolelederne betyr det at de må, sammen med sitt kollegiet, være villig til å se på egne bruksteorier, og eventuelt endre disse. Skoleledelsen bør vektlegge og få fram ulike synspunkter og argumenter. Videre må kollegiet være åpen for læring og villig til å endre praksis. Dette kan være med å fremme ønsket dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996).

Slik vi tolker utsagnene over, kan det se ut til at skolelederne og skoleeier i fellesskap bør bruke mer tid til å reflektere over eksisterende rutiner, utfordre disse og sette i gang tiltak som fører til endring av eksisterende praksis. Skoleledelsens prioriteringer må være å se alternative løsninger, reflektere over og utfordre bruksteorier for å oppdage og korrigere feil. Det å utvikle skolen vil bety at både strukturen og den gjeldende kulturen blir avdekket og analysert, hvilket kan være følsomt for mange. Utfordringen for skolene blir å utvikle en kollektiv læringskultur som tåler at det stilles kritiske spørsmål til egen organisasjon og på den måten fremme dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Slike kritiske spørsmål må også skoleeier tørre å stille til skolelederne og samtidig utfordre dem til å gjøre det i sitt kollegium.

Endringsvilje og motivasjon

Når det gjelder motivasjon og endringsvilje i skolen, er det først og fremst skolelederne som møter denne utfordringen. Uansett spurte vi skoleeier hva han tenker om lærernes motivasjon når det gjelder det å drive utviklingsarbeid ved skolene:

Jeg tror at endring, endring tar tid, man kan ikke vente at det skjer i en strategiperiode på tre år (...). Gi det tid og bevisstgjøring. Det er utfordringer i prosessen med at man har autonome skoleledere og lærere, og de har hver især noen direktiver å jobbe etter.

Skolelederen ved skole B er enig i at det er utfordrende å lede et utviklingsarbeid i skolen. Der skoleeier fokuserer på at de autonome skolelederne og lærerne kan være utfordrende, vektlegger skolelederen ved skole B at de lærerne som er mistroisk til endring er de som utfordrer mest:

Det er tungt system (...). Veldig mye mistro til endring, det skal være utrolig høy kvalitet. Det er en tøff oppgave å komme utenifra og skal kjøre et opplegg. Det skal virkelig treffe for at man skal ha noe igjen for det, det er ganske tungt å lede utviklingsarbeid i skolen, man må vite hva vi holder på med.

Sett fra et human resource-perspektiv (Bolman & Deal, 2009) har kollegiet ved skolene gode grunner til å motsette seg endring. Når det gjøres endringer i vanlige rutiner og framgangsmåter, undergraves eksisterende kunnskap og både skoleledelsen og lærerne kan føle angst og usikkerhet. Dette kan føre til at enkelte gjør motstand eller saboterer utviklingsarbeidet i påvente av at prosjektet «går over», og situasjonen blir slik som den var. Strategier som skoleledelsen kan bruke for at de ansatte vil finne seg til rette med ny kunnskap, er grundig opplæring, støtte, involvering, motivering og medvirkning av lærerne fra starten, ifølge Bolman og Deal (2009). Den politiske rammen påpeker at konflikter er naturlig, men de kan håndteres gjennom forhandlinger der overenskomster og avtaler bestemmes og på den måten skape kompromisser mellom dagens skolesituasjon og nytenking. Skal skolene lykkes med utviklingsarbeidet sett i et politisk perspektiv, må skolen skape en arena der uenigheter kan få utspille seg. Skoleledelsen må videre se muligheter for å omdanne disse til gjennomførbare avtaler, slik at alle involverte føler at de blir tatt på alvor. Dette støttes av Argyris (1990) som uttaler at en atmosfære som inviterer til åpenhet er en forutsetning for framgang i utviklingsarbeidet. Som nevnt, er det først når det eksisterer en

kultur for å stille mer grunnleggende spørsmål ved skolens virksomhet at skolene kan få til dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Ut ifra hva forskningsdeltakerne uttaler, er det mye som tyder på at det er nødvendig med en åpen atmosfære på alle nivå, for å få til ønsket kontinuitet i utviklingsarbeidet.

Gap knyttet til top-down og push/pull

Som vi har sett på i avsnittet over, nevner flere av skolelederne at det kan være krevende å drive utviklingsarbeid på en skole. Alle tre nevner at det er viktig med støttespillere som for eksempel en egen prosjektgruppe ved skolen, skoleeier og de involverte ressurspersonene fra kompetansesenteret. Skolelederen ved skole A forteller:

Det spesielle med dette er at vi har eksterne veiledere fra et kompetansesenter som vi bruker som sparringspartnere når ting går trått. Men det kunne like gjerne vært fylkeskommunen for det er noe med å ha en sparringspartner, noen som kan se prosjektet utenfra.

Samtidig nevner to av skolelederne at de gjerne kunne tenkt seg at skoleeier stiller flere krav til at de som skolelederne skal holde liv i utviklingsarbeidet. De vektlegger at de sannsynligvis gjør en bedre jobb hvis de føler at de blir utfordret og sett:

Jeg kunne nok gjort en bedre jobb, skolen kunne gjort en bedre jobb hvis vi hadde blitt sett mer i kortene.

Skoleeier på sin side utdyper at han er redd for at skolene skal se på dem som “voktere” hvis de besøker skolene for ofte:

Vi hadde en runde rundt på skolene og da var tilbakemeldingene at vi burde kommet til skolene litt oftere. Men vi tenker kanskje litt annerledes, at vi trenger oss på, som voktere.

Skoleeier sier også at han er bekymret for at fylkeskommunen skal komme med for mange krav som kan bli sett på som top-down initiert, uten at de det gjelder er involvert i utgangspunktet. Han peker på følgende:

(...) vi er samtidig redd for at hvis det skal komme noen planer eller vedtak fra skoleeier, så igjen, altså flere slike ovenfra og ned. Skolene er jo veldig selvstendige.

Ut i fra utsagnene til skoleeier kan det se ut til at han bevisst er litt forsiktig med å sette for mange krav til de ulike skolene og skolelederne. Samtidig har vi sett på at det er skoleeiers ansvar å sørge for riktig og nødvendig kompetanseutvikling i skolene for å drive utviklingsarbeid (Langfjæran mfl., 2009). Vi har trukket fram at det i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) uttrykkes en tydelig forventning til en aktiv og utviklingsorientert skoleeier, og at det forventes at skoleeier tar et ansvar sammen med skolene for å heve kvaliteten på opplæringen. I teoridelen henviste vi til Roald (2010) som peker på at ansvarsstyring gjennom tilsyn og kontroll kan oppfattes som en form for dialog mellom partene hvor kvalitet forstås som resultat av en kontinuerlig forhandlingsprosess. Han sier videre at dialogdimensjonen er lite utviklet mellom skole, kommune og stat og at det er nødvendig å utvikle nye møtearenaer mellom skoleledere og skoleeier basert på en åpen kommunikasjons- og samarbeidsform. Dette er relevant for vår studie, da det kan se ut til at skoleeier er tilbakeholden med tilsyn og kontroll av utviklingsarbeidet, i frykt for å bli oppfattet som ei “vaktbikkje”, som han selv uttalte. Samtidig ser vi at at kontroll kan oppfattes som en dialog mellom skoleeier og skolelederne (Roald, 2010). Dette gjelder nok også for vår studie, med tanke på at flere av skolelederne vi intervjuet vektla at de ønsket at skoleeier tok mer kontroll over prosjektet. Det kan tyde på at dialogdimensjonen mellom de respektive skolene og fylkeskommunen er lite utviklet, og at det i dette tilfellet kan være behov for nye møtearenaer, slik som Roald (2010) beskriver.

Bolman og Deal (2009) skiller mellom to metoder for samordning av innsats mellom individer og grupper når en velfungerende struktur skal utformes: *Vertikal samordning*, som bygger på styring og kontroll ovenfra, og *horisontal samordning* som foregår gjennom møter, koordineringsroller og nettverksstrukturer. Horisontale former for samordning er mindre formaliserte og mer fleksible, men tar mer tid og krefter enn de vertikale. Forskerne vektlegger at strukturen må utformes med tanke på det endelige målet og tilgjengelige ressurser. Et møte gir for eksempel anledning til dialog ansikt til ansikt, men en risikerer å sløse med tid og krefter. Skoleeier uttalte selv at han hadde som mål å følge utviklingsarbeidet tett, men at det ikke gikk på grunn av kapasitetshensyn. Vi tenker at en balanse mellom vertikal og horisontal samordning kunne fungert i dette utviklingsarbeidet. Det virker på oss som at skolelederne er villig til, og kanskje også ønsker, å følge ordrer ovenfra, gjennom det

Bolman og Deal (2009) kaller vertikal samordning. Samtidig er skoleeier bevisst på at det også trengs interaktive horisontale samordningsformer (Bolman & Deal, 2009) for å hindre at toppstyring kveler initiativ fra skolelederne på hver enkelt skole.

Holde “gnisten” over tid

I kapittelet 2.7 som tok for seg endringsledelse viste vi til viktigheten av å ha gode kunnskaper om organisasjonen endringen skal foregå i, og at man må være bevisst hvilke strategier man må bruke for å gjennomføre en endring.

Forskningsdeltakerne i studien kommer i intervjuet stadig tilbake til utfordringen med å holde på gnisten og entusiasmen i et utviklingsprosjekt over tid. De snakker en del om at det kan være “lett” å starte opp et utviklingsprosjekt, men utfordringene kan oppstå et stykke ut i prosjektet.

Skolelederen ved skole A uttrykker at han hadde stor tro på dette prosjektet og at han var godt motivert i starten. Han påpeker at det å sette av tid er viktig for å holde oppe motivasjonen og gnisten:

(...) og så er det det å sette av tid da. Vi setter det på årshjulet, men det blir prioritert bort. Lærerne kommer uforberedt (...). De liker at det er forelesninger, men det skjer ingen ting i mellom.

I beskrivelsen av gjennomføringsfasen i et endringsarbeid viste vi til at det å sette av tid til å implementere det nye var viktig, og at man må jobbe for en aktiv oppslutning underveis i arbeidet. Å skape engasjement og utvikle kompetanse, samt utøve felles ansvar og samarbeid på tvers understrekes også av Hargreaves og Fullan (2014) som viktig når det skal skje utvikling i skolen.

Skolelederen ved skole B peker på at det har oppstått en “trøtthet” når det kommer til utviklingsprosjekter i skolen:

Først var det Ny-giv. Jeg ble nesten helt apatisk til nye utviklingsprosjekt etter det. Jeg hadde investert så mye, og så landet det så dårlig. Så kom FYR.

Skolelederen ved skole C kommer også inn på temaet tretthet når det kommer til utviklingsarbeid:

Man skal ha tunga bent i munnen som skoleleder når man går inn i et prosjekt, fordi det kan oppstå en metthet og tretthet på alt.

Samtalen i intervjuet med denne skolelederen kretset seg en stund rundt disse utfordringene med utviklingsarbeid. Han merket at begrepet er litt oppbrukt, og litt “slitt”.

Utviklingsarbeidet må oppleves meningsfylt og relevant i det daglige arbeidet. Motivasjonen vil påvirke innsatsen dersom lærerne opplever at utviklingsarbeidet gir mening.

Når det gjelder prosessen i utviklingsarbeidet sier skoleleder ved skole B:

Det skal være høy kvalitet, og man må kunne prosess, og det er det nok ikke mange som kan godt nok. Nei. Ofte så bommer man før man har satt i gang utviklingsarbeidet, fordi prosessen ikke har vært god nok i forkant.

Vi har under de foregående kategoriene sett at det var forholdsvis få møtepunkter mellom skolelederne og skoleeier underveis i prosjektet. En hyppigere møtefrekvens ville kanskje ha bidratt til å holde motivasjonen og gnisten oppe. I kapittel 2.7 om endringsledelse viste vi til at det å legge til rette for arenaer med samarbeid og dialog mellom skoleeier og skoleledelsen ville føre til større engasjement i et utviklingsarbeid (Fullan, 2007).

I kategorien *Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeid* har vi sett at utviklingsarbeidet manglet en forankring i mål- og styringsdokumenter hos skoleeier, og at samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne kunne vært tettere. De møtepunktene de hadde bar preg av å være lite planlagt, og de var mer fokusert på enkeltkretslæring enn på å oppnå dobbelkretslæring (Argyris, 2009).

Oppsummert kan vi si at vi ved hjelp av denne underkategorien har kommet frem til at det å drive utviklingsarbeid oppleves som utfordrende og vanskelig, både fra skoleeier og skoleledelsens side.

4.5 Oppsummering av kapittel 4

I kapittel 3.5 viste vi til at vi i kodingsprosessen kom frem til at *skoleeiers oppfølging av et utviklingsarbeid*, og *skoleledernes opplevelse av skoleeiers støtte i et utviklingsarbeid*, utpekte seg som kjernekategoriene i studien vår. Kjernekategoriene gjenspeiler forskningens hovedtema. Videre sammenfattet vi hovedkategoriene og underkategoriene i en modell som dannet et grunnlag for analyseprosessen. Som første hovedkategori tok vi utgangspunkt i selve *Utviklingsarbeidet* ved skolene, deretter *Ledelse av utviklingsarbeid* og til slutt *Utfordringer og forutsetninger for utviklingsarbeid*. Gjennom disse hovedkategoriene ville vi få frem både skoleeiers og skoleledernes rolle, deltakelse og involvering i utviklingsarbeidet, samt se på hvordan samarbeidet hadde fungert mellom skoleeier og skoleledelsen ved de tre skolene. I analysearbeidet kom vi frem til noen sentrale punkter, som har valgt å oppsummere kapittel 4 med:

- I et utviklingsarbeid er det essensielt å være bevisst de ulike fasene i en utviklingsprosess. Skoleeier er en viktig støtte i alle fasene. Skoleeiers rolle ble oppfattet ulikt av forskningsdeltakerne hvilket hadde sammenheng med ulike forventninger til hvilken rolle og ansvar skoleeier skulle ha i prosjektet.
- Skoleeier har ingen strategiplan som spesifikt tar for seg kollektiv skoleutvikling, og det var få møtearenaer for dialog og samarbeid mellom deltakerne. Alle de tre skolelederne påpeker at det gjerne kunne vært flere møtepunkter underveis i prosessen. Skoleeier uttaler også at det burde vært flere møter underveis, men at tid og andre prioriteringer dessverre er en utfordring.
- Skoleeier uttrykker at han er redd for å bli oppfattet som en vokter i møte med skolene. Samtidig påpeker to av skolelederne at skoleeier kunne satt større krav til skolelederne og vært mer delaktig i utviklingsarbeidet, og på den måten vist at fylkeskommunen prioriterer prosjektet.
- Både skoleeier og skoleledelse uttrykker at det kan være utfordrende å drive utviklingsarbeid. Viljen til endring i skolen er til stede, samtidig påpeker flere av deltakerne at de opplever en “metthet” når det kommer til utviklingsarbeid i skolen.

Det er to funn vi har lyst til å trekke frem som spesielt interessante. Det ene er skolelederen fra skole B som forteller at han er fornøyd med støtten han og skolen har fått fra skoleeier. Samtidig sier han at han heller ikke hadde så store forventninger til at skoleeier skulle være så tett på. Han fortalte at han skjønnte at skolen selv måtte ta grep om prosjektet på skolenivå, og implementere arbeidet i skolens planer og sette det på dagsorden. Denne skolen hadde også bestemt at *hele* skolen skulle delta i utviklingsprosjektet. Som nevnt innledningsvis i oppgaven, har vi jobbet ut i fra en antakelse om at det ikke er samsvar mellom forventninger fra skolelederne til skoleeier når det gjelder hvor tett på skoleeier er i prosessen med å utvikle skolene. Med bakgrunn i dette, er det spesielt interessant å se at den skolelederen som uttaler å ha lyktes best med prosjektet, forventet det motsatte, altså at skoleeier ikke kom til å være så synlig og delaktig i utviklingsarbeidet. Dette funnet vil vi komme tilbake til i kapittel 5, når vi skal besvare forskningsspørsmålene.

Det andre interessante funnet er skoleeiers “redsel” for å bli opplevd som en vokter i møte med skolene. Skolelederne på sin side ønsket å ha skoleeier tettere på og mer til stede underveis i arbeidet. Igjen er dette et interessant funn i studien med bakgrunn i vår antakelse om at det ikke er samsvar mellom skoleledernes forventninger til skoleeier, og deltakelse i et utviklingsprosjekt. Vi vil derfor også se nærmere på dette funnet i neste kapittel.

Vi vil i neste kapittel ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen og presentere og diskutere studiens funn før vi avrunder oppgaven med en oppsummerende kommentar hvor vi retter et blikk framover.

5 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL OG PROBLEMSTILLING

De fire forskningsspørsmålene ble utarbeidet for å finne svar på problemstillingen. Vi har valgt å presentere tematikken i hvert av forskningsspørsmålene som overskrift på underkapitlene.

5.1 Gjensidige forventninger mellom skoleeier og skolelederne

Det *første* forskningsspørsmålet vi stilte var hvilke gjensidige forventninger skoleeier og skolelederne har til hverandre i å fremme et utviklingsarbeid i skolen. I teoridelen har vi vist til at det forventes at både skoleledere og skoleeier tar et ansvar for å drive utviklingsorienterte skoler (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Ut ifra hva forskningsdeltakerne forteller, viser funnene at det er ulike forventninger til skoleeiers rolle i et slikt utviklingsarbeid. I kapittel fire nevnte vi at ett av funnene vi fant spesielt interessant var at skoleleder ved skole B ikke hadde store forventninger til skoleeiers delaktighet i utviklingsarbeidet. Dette til tross for at skoleeiers rolle har blitt mer synliggjort i flere Stortingsmeldinger (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008)). Denne uttalelsen ble ikke utdypet av informanten, og i ettertid ser vi at vi skulle bedt forskningsdeltakeren gå mer i dybden på hvorfor han ikke har forventninger til større deltakelse av skoleeier. Samtidig er skolelederen den som forteller at de har lyktes best med utviklingsprosjektet. Dette kan ha sammenheng med forventningen om at ledergruppa ved skolen selv måtte ta grep om prosjektet og utvikle det i fellesskap med ressurspersonene fra kompetansesenteret.

Vi har sett på at både skoleeier og skoleleder har en sentral funksjon i skolebasert kompetanseutvikling. I opplæringslovens § 10-8 *Kompetanseutvikling* (Lovdata, 2008), har skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal også ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleder og andre arbeidsgrupper i skolen, nødvendig kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2010). I dette tilfellet har skoleeier sørget for å ha nødvendig kompetanse til skolene, gjennom å engasjere

ressurspersoner fra et kompetansesenter som skulle bistå skolene i utviklingsprosjektet. Det kan se ut til at skolelederen ved skole B var tilfreds med samarbeidet med kompetansesenteret og anså ressurspersonene som viktige støttespillere i å drive utviklingsarbeidet på egen skole. Med det var de fornøyd med skoleeiers bidrag. Igjen blir dette kun antakelser fra vår side, da informanten ikke utdypet hvorfor han ikke hadde større forventninger til skoleeiers deltakelse.

De to andre skolelederne nevner at deres forventning til skoleeier var at han skulle ta større del i utviklingsarbeidet, spesielt i forhold til å bistå ledergruppene ved de involverte skolene. Skoleeier på sin side forteller at han hadde en forventning om at ledergruppen ved skolene skulle overta styringen og driften av utviklingsarbeidet. Han uttalte at han selv ikke har god nok kompetanse på skoleutvikling og endringsarbeid i skolen, og dermed ikke kan fungere som en nær støttespiller for å utvikle prosjektet. Samtidig påpekte skoleeier at dette prosjektet var et skolebasert utviklingsarbeid, og at det dermed skulle bygge på en analyse av den enkelte skoles situasjon og behov. Siden skolene er såpass forskjellige, antok han at satsningsområdene ville bli ulike fra skole til skole. Skoleeier hadde videre en forventning til seg selv som den som skulle skaffe riktige ressurspersoner som kunne bistå prosjektet, og videre koordinere møter mellom skolene, kompetansesenteret og skolene. Vi har tidligere i oppgaven pekt på at denne ansvarsfordelingen ikke ble tydelig nok kommunisert.

5.2 Utfordringer i utviklingsarbeidet

Vårt *andre* forskningsspørsmål var å ta for oss hvilke utfordringer skoleeier og skolelederne møter i arbeidet med utviklingsarbeidet. Vi viste i kapittel 4.4 til at et vellykket utviklingsarbeid bør være forankret i plan- og styringsdokument. Ett av funnene våre var at fylkeskommunen ikke hadde en klar plan for skoleutvikling. I arbeidet med denne studien oppdaget vi at det var uklart hva målet og hensikten med utviklingsarbeidet var. Dette kan ses i sammenheng med at prosjektet ikke var forankret i en strategiplan som spesifikt tok for seg skoleutvikling hos skoleeier. Dette må vi kunne si var den største utfordringen vi kunne identifisere i forskningsarbeidet, og denne utfordringen fikk blant annet konsekvenser som uklar ansvarsfordeling mellom deltakerne og uklar rollefordeling.

Både skolelederne og skoleeier uttrykte utfordringer med å holde gnisten og motivasjonen for prosjektet oppe over tid, og at det har oppstått en slags tretthet når det kommer til

utviklingsarbeid i skolen. En av skolelederne påpekte at begrepet utviklingsarbeid er noe slitt, og at man derfor må ha tunga beint i munnen og vite hva man gjør når man starter opp et utviklingsarbeid. Samtidig nevnte en annen skoleleder at endringsviljen hos lærerne var tilstede, til så lenge lærerne så hvordan endringsarbeidet gagnet elevene. For å utvikle ny praksis må lærerne få økt forståelse for hvordan et utviklingsarbeid henger sammen med skolereformer og samfunnsutvikling. Det kan se ut til at hvis lærerne erkjenner at dagens praksis ikke er god nok, vil de anstrenge seg for å endre og utvikle egen praksis.

Det er viktig å ha kjennskap til endringsprosesser når man skal drive et utviklingsprosjekt, og hva som hindrer og fremmer ønsket utvikling. Vi antar at flere møtepunkter mellom skoleeier og skoleledelsen underveis i prosjektet ville ført til en tydeligere retning i arbeidet og bedre oppfølging. Møtene burde vært preget av diskusjon rundt prosjektet fremfor informasjon rundt praktiske gjøremål. Et åpent kommunikasjonsklima ville også gitt rom for å diskutere utfordringer som oppsto underveis. Et åpent kommunikasjonsklima ville også kunne skape diskusjoner rundt uklare roller og avklaring av hvilke forventninger man hadde til hverandre.

I intervjuene våre kom det også frem utfordringer knyttet til push/pull og top-down.

Skolelederne på sin side ytret ønske om å ha skoleeier tettere på, og at de savnet å bli sett mer i kortene og stilt krav til. Skoleeier på sin side uttrykte frykt for å bli oppfattet som en vokter.

Vi har vist til at dette er i strid med ulike styringsdokumenter som for eksempel

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som vektlegger skoleeiers ansvar i utvikling av skolene, og at det er skoleeiers ansvar å sørge for nødvendig kompetanseutvikling i skolen.

Vi ser at utfordringer knyttet til push/pull og top-down også har sammenheng med at rollene og ansvarsområdene til deltakerne i prosjektet var uklare. Representanten for skoleeier hevder at det var meningen av skolene i stor grad skulle drifte prosjektet selv, men det kom tydelig frem at dette ikke ble godt nok kommunisert ut til skolene. I kapittel 2.7.2 om distribuert ledelse viste vi til viktigheten av å distribuere og delegere ledelse til de som skal utføre handlingene og som har nødvendig kunnskap innenfor området.

5.3 Samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne

Det *tredje* forskningsspørsmålet vårt retter seg mot samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne i utviklingsarbeidet. I teorikapittelet har vi vist til flere forskere, blant annet Roald (2010) og Langfjæran mfl., (2009), som har pekt på viktigheten av et godt samarbeid mellom skoleeier og skoleledere i utvikling av skolen som lærende organisasjon. Vi har også referert til Hargreaves og Fullan (2014) som trekker frem betydningen av at skoleledere og skoleeier jobber i samarbeidende team om å realisere skolens mål. Dialog og møtearenaer har også vært sentrale momenter.

I forskningsprosjektet har vi funnet ut at samarbeidet har vært varierende mellom skoleledelsen og skoleeier. Skolelederen ved skole B var den som uttrykte at han var mest fornøyd med samarbeidet med skoleeier. Vi har tidligere sett at dette hadde sammenheng med at han ikke hadde så høye forventninger til at skoleeier skulle være så tett på, og at de måtte ta grep om prosjektet på skolenivå. De to andre skolelederne, derimot, var av den oppfatning at de med stor fordel kunne ha samarbeidet tettere med skoleeier. Skolelederen ved skole A uttrykker tydelig at det hadde hatt stor betydning for prosjektet hvis skoleeier hadde vært tettere på og *sett dem mer i kortene* - for å bruke hans eget uttrykk. Han hevder at han selv og skolen kunne gjort en bedre jobb med prosjektet hvis de hadde hatt tettere samarbeid og oppfølging fra skoleeier. Dette synet støttes også av skolelederen ved skole C. Både skoleleder fra skole A og skole C trekker frem at det har vært forholdsvis få møtepunkter underveis i prosjektet, og at flere av disse møtene bar preg av å være lite planlagt. Møtene hadde i stor grad gått med til praktisk informasjon og koordinering av prosjektet, fremfor diskusjon og dialog rundt prosjektet. Vi viste til at dette er hva Argyris (1990) kaller enkeltkretslæring, og at skoleledelsen og skoleeiere burde bruke møtepunktene til å reflektere rundt praksis og sette i gang tiltak for å endre praksis. Kommunikasjonen bør være preget av åpenhet og tillit, og kollegiet åpen for læring og endring av praksis for å fremme dobbelkretslæring (Argyris, 1990). I fylkeskommunen vi har sett på, kan det se ut som at møtearenaene brukes til utveksling av informasjon mer enn til dialog og forventinger. Som nevnt i teoridelen, hevder Møller og Presthus (2006) at det ikke er tilstrekkelig å etablere formelle møtearenaer mellom kommune og skolenivå, men at strukturen i samarbeidet utvikler seg best i dialog om reelle utviklingsoppgaver. Det kan se ut til at det hadde vært nyttig å endre på strukturen på møtene mellom skolelederne, skoleeier og kompetansesenteret

slik at disse bærer preg av fokus på hvilke utviklingsoppgaver av hver av skolene skal ta tak i. En kommunikasjonsform preget av åpenhet og tillit mellom skoleledelsen og skoleeier er av avgjørende betydning for samarbeidet, ifølge Roald (2010).

5.4 Mål for utviklingsarbeid i fylkeskommunen

Det *fjerde* forskningsspørsmålet vi stilte oss, var om hvorvidt fylkeskommunen hadde klare planer for skoleutvikling.

Vi har i oppgaven vist til ulike sentrale styringsdokument, blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å utvikle seg som lærende organisasjoner gjennom et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer. Skoleeier har et overordnet ansvar på lokalt nivå for skoleutvikling for å bedre undervisning og læringsmiljø.

Et vellykket utviklingsarbeid forutsetter en forankring i plan- og styringsdokument hos skoleeier. Vi kom frem til at fylkeskommunen har en strategiplan for skoleutvikling og kompetanseheving, men at denne ikke direkte retter seg mot utviklingsarbeid i skolen. Den bruker heller ikke begrepet *kollektiv utvikling*. En av skolelederne svarer at han er kjent med at det eksisterer en strategiplan, men at han ikke kan gjengi innholdet. De to andre skolelederne vi intervjuet er ikke kjent med at det eksisterer en slik plan.

Vi har i oppgaven vist til at statlige reformer har vært dominerende i norsk skole, men at sentrale styringsdokumenter den senere tiden, som blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) vektlegger en mer lokal handlefrihet i utvikling av skolen. Stortingsmeldinga stiller krav til at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret, og formulerer synsmåter på organisasjonslæring på denne måten:

I en lærende organisasjon legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet.

I den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir det brukt følgende formuleringer i kapittelet om prinsipper og retningslinjer:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.

Roald (2010) sier at begge formuleringene ligger nære det han karakteriserer som et mikroperspektiv på organisasjonslæring. Det er lærerne ved den enkelte skole som skal stå for utvikling av skolen, samtidig som det er ledelsen sitt ansvar å legge til rette for at dette skjer. Som Roald (2010) påpeker, blir ikke den den gjensidige læringsløyfen mellom skole, forvaltning og politikk verken nevnt eller vektlagt. Dette kan være med å begrunne hvorfor verken begrepet kollektivt utviklingsarbeid eller utviklingsarbeid som læringsmetode, står nevnt i fylkeskommunen sin strategiplan for utvikling.

5.5 Svar på problemstilling og konklusjon

Med utgangspunkt i problemstillinga *Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?* intervjuet vi en representant fra skoleeier og skoleledere ved tre videregående skoler som i løpet av de siste to årene har vært deltakere i et skoleutviklingsprosjekt. Hensikten var å undersøke hvordan skoleeier initierer og følger opp et utviklingsarbeid, og hvordan skolelederne opplevde å få støtte fra skoleeier i dette prosjektet. For å få et bilde av skoleeierrollen var det nødvendig å ta et tilbakeblikk for å se nærmere på hvordan skoleeiers rolle har blitt mer synliggjort de siste årene, og hvilket ansvar skoleeier har i å utvikle skolene. Vi har vist til en økt lokal handlefrihet. En handlefrihet som ikke bare gir økt ansvar, men også nye muligheter for skoleeier.

Ved hjelp av forskningsspørsmålene kom vi frem til følgende punkter:

- Informantene hadde ulike forventninger til hverandres deltakelse i prosjektet.

- Utfordringer med tanke på å holde motivasjonen oppe underveis, uklare roller og ansvarsfordeling, uklar kommunikasjon, for få møtearenaer og utfordringer knyttet til Push/Pull og top-down.
- Prosjektet hadde ikke en tydelig forankring i skoleeiers planer for skoleutvikling.

Vi har i oppgaven ved hjelp av blant annet Roald (2010), Langfjæran mfl., (2009) og Fevolden og Lillejord (2005) pekt på at en felles styringsdialog hvor det skapes en gjensidig forventning og forståelse har potensial til å bli skoleeiers og skolelederens sterkeste drivkraft i å utvikle skolen. Hvis skolen skal lykkes i å utvikle seg, er kommunikasjon og dialog, ansvarsfordeling og avklaring av forventninger sentrale faktorer. Det bør legges vekt på tett samhandling på alle nivå. Skoleeier bør være en støttespiller for skolelederne gjennom alle fasene i utviklingsarbeidet, og samtidig tørre å utfordre skolelederne når de skal lede og drive utviklingsarbeidet på sin skole. Vi har i oppgaven trukket frem forventningsbasert ansvarsstyring som en måte å samarbeide om utviklingsarbeid på som har vist seg å være vellykket. Denne modellen synliggjør nettopp viktigheten av å involvere alle aktører i skoleverket i en felles styringsdialog. Politiske beslutningstakere bør også innbefattes i denne styringsdialogen.

Videre har vi rettet fokus mot at effektiv og integrert ledelse er å se på tvers av de fire fortolkningsrammene (Bolman & Deal, 2009) for å forstå skolens kompleksitet og, i forhold til innføringen av et felles utviklingsprosjekt, være forberedt på hvilke muligheter og trusler som kan dukke opp, i alle de ulike fasene i et utviklingsarbeid. I og med at det prosjektet vi tok for oss ikke var avsluttet i forskningsperioden, er det for tidlig å konkludere i hvilken grad prosjektet førte til endring av praksis eller ikke. Men det ser ut for at det var skole B som lyktes best i sin gjennomføring så langt i utviklingsarbeidet. Denne skolen var, som vi har vært inne på i oppgaven, den eneste skolen som hadde bestemt at prosjektet skulle omfatte hele skolen, og at de hadde gjort mange grep på egenhånd og lagt vekt på å implementere prosjektet i skolens øvrige planer. Det var også denne skolen som uttrykte at de var mest fornøyd med støtten fra skoleeier, i tillegg til at skolelederen var klar på at det var han som skulle gjennomføre og drive prosjektet på sin skole.

Skal man utvikle skolen, kan det se ut til at skolebaserte utviklingsprosjekt som omfatter hele, og ikke bare *deler* av skolen, lykkes best. Arbeidet bør preges av en god og åpen dialog mellom deltakere på alle nivå, og hyppige møtearenaer hvor ansvarsområder defineres og forventninger avklares. Langfjæran mfl., peker på noe essensielt når de sammenligner skoleeier med Vygotskyjs (1975) teori om nærmeste utviklingssone: Skolene trenger skoleeier og det administrative apparatet som kan bygge stillas rundt skolene. Skolelederen ved skole A uttrykker dette godt gjennom sitatet: *Når det blir etterlatt til hver enkelt skole å videreføre det, da vet du at det smuldrer bort i sanden. Når det skjer, da vet du at prosjektet er ferdig.*

6 AVSLUTNING

6.1 Kritiske refleksjoner rundt eget forskningsprosjekt

Kritikk og selvransakelse hører med i et forskningsprosjekt, og tida er inne for en gjennomgang og evaluering av eget arbeid. Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og positivt, men selvfølgelig tidkrevende. Vi har hatt gode diskusjoner og refleksjoner underveis i arbeidet, og det har utelukkende vært positivt å være to i arbeidet med oppgaven. Veien ble i stor grad til etter hvert som vi skrev. Vi har begge vært involvert i alle deler av skrivingen, selv om vi i utgangspunktet hadde foretatt en viss fordeling. Vi har benyttet oss av en skylagringsløsning med mulighet for å dele dokumenter. Dette forenklet arbeidet i og med at vi kunne skrive på oppgave, og kommunisere med hverandre samtidig.

For oss var valget om en kvalitativ tilnærming et pragmatisk valg som berodde på en interesse for skoleeiers oppfølging/rolle i et utviklingsarbeid, og skoleledernes opplevelse av støtten fra skoleeier. Derfor var det naturlig å ta utgangspunkt i et forholdsvis lite utvalg av forskningsdeltakere. På denne måten kunne vi gå i dybden for å søke mening og forståelse, og søke deltakernes opplevelse av arbeidet med et utviklingsprosjekt. Noen kritiske røster vil kanskje påpeke at det er lite å bare intervjuer én representant fra skoleeiersiden. Grunnen til at vi valgte bare ett intervjuobjekt, var for det første av denne personen hadde fått ansvar for skoleutvikling i sin fylkeskommune. For det andre var det like mye skoleledernes *oppfatning* av skoleeiers støtte og nærvær i prosjektet som var i fokus. Vi har imidlertid satt oss grundig inn i historikken rundt skoleeiers rolle og ansvar for utvikling av skolene som dannet et bakteppe for studien. Bruk av observasjoner i tillegg til intervjuene ville nok ha fungert kvalitativt styrkende for studien, men tidsaspektet har bidratt til noen metodiske avgrensninger. Til gjengjeld fikk vi nyanserte beskrivelser fra informantene gjennom intervjuene, og vi kunne se i sammenheng informantenes ytringer innen de felles temaene som vi tok opp i intervjuene. Som nevnt i oppgaven fant vi flere felles oppfatninger blant informantene.

Det eksisterer enorme mengder med ledelses- og endringsteorier, og underveis i arbeidet leste vi teorier som kanskje ville egnet seg like godt som de vi til slutt endte opp med. Teorien til Lewin (1997) i Jacobsen (2012) om endringsprosesser er i utgangspunktet ikke tiltenkt skoleverket, men skal kunne tilpasses enhver organisasjon. Vi valgte denne teorien fordi vi

syntes den på en oversiktlig og skjematisk måte skisserer fasene i en endringsprosess. Teorien har dog blitt kritisert for å være noe statisk. Derfor nevnte vi også Fullans (2007) modell for utviklingsarbeid, da denne er noe mer syklisk og innovativ.

Roald (2010) hevder at teorier om organisasjonslæring og endring også kan gi et forenklet bilde av både individ, organisasjoner og læring. March og Olsen (1989) i Roald (2010) hevder at organisasjonsteorier må være åpne for komplekse sammenhenger, uvisshet, intuisjon, kreativitet og kulturelle dynamikker.

En gjentakende diskusjon innen organisasjonsteorier har også vært bruken av begrepene *lærende organisasjon* og *organisasjonslæring*. Spørsmålet har vært om organisasjoner kan lære, eller om det er bare individene i organisasjonen som lærer (Roald, 2010). Vi har allikevel valgt å bruke begrepet i oppgaven fordi det sier noe om hvorvidt det har foregått en varig endring i organisasjonen - om endringen er implementert i skolen som helhet. Denne praksisen avhenger av om endringen forblir i organisasjonen, selv om enkeltindivid forlater skolen.

6.2 Mulige tema for videre forskning

Innledningsvis nevnte vi at vi har erfaringsbakgrunn både fra kommunen og fylkeskommunen, og at vi sitter med et inntrykk av at skoleeier er tettere på skolene i kommunen, et mer aktivt skoleeierskap, enn hva tilfellet er i fylkeskommunen. Det å fremme utviklingsarbeid synes å ha en tydeligere prioritet i kommunen ved at det finnes klare rammebetingelser for hvordan dette skal gjøres og gjennomføres. Da vi skrev prosjektbeskrivelsen til denne masteravhandlingen, hadde vi tenkt å ta for oss de ulike skoleslagene og sammenligne kommunen og fylkeskommunens satsning på kollektivt utviklingsarbeid i skolen. Vi forstod tidlig i prosessen av masterskrivingen at det ble en for omfattende oppgave, både i forhold til å gjennomføre nok intervjuer og det å skrive en såpass omfattende tekst innenfor antallet sider som er tiltenkt en masteroppgave. Som nevnt i innledningen, er bakgrunnen for at vi bestemte oss for å forholde oss til fylkeskommunen, at kommunen allerede har et pågående prosjekt for ungdomstrinnet, *Strategi for ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2012) hvor målet er skolebasert kompetanseutvikling. I søken etter informasjon om utviklingsarbeid i skolen, har vi sett at dette prosjektet har blitt

forsket noe på allerede, både når det gjelder skoleeiers rolle i prosjektet, men spesielt fra skolelederperspektivet. Det har blant annet blitt skrevet en rapport fra piloten av *Strategi for ungdomstrinn i utvikling* kalt *En gavepakke til ungdomstrinnet* (Postholm mfl., 2013) hvor ett hovedfunn var at skoleledere og lærerutdannere har varierende kompetanse innenfor skolebasert kompetanseutvikling, og at deres kunnskaper, ferdigheter og forståelse påvirker resultatet i utviklingsarbeidet. I rapporten ble det også konkludert med at det var viktig at skoleeier ser betydningen av, og forstår intensjonen med den skolebaserte kompetanseutviklingen, og videre at skoleeier støtter og stiller krav til skoleledelsen. Dette er med på å sammenfalle og forsterke funnene i vår studie.

Med bakgrunn i at kommunen har et satt program for skoleutvikling på ungdomstrinnet, valgte vi å ta for oss fylkeskommunen i vår forskning. Til tross for dette, synes vi fortsatt det kunne vært interessant å se på forskjellene i hvordan et kollektivt utviklingsarbeid prioriteres og driftes i de ulike skoleslagene. I denne oppgaven har vi sett at et vellykket utviklingsarbeid tar tid, krever tålmodighet på ulike nivå og at det samtidig er behov for støtte. Vi anser skoleeier som en sentral støttespiller, spesielt for skolelederne som skal drifte og videreutvikle prosjektet ved hver enkelt skole. I denne sammenheng kunne det vært interessant å sammenligne skoleeiers mulighet til å gjennomføre større utviklingsprosjekter i de ulike skoleslagene.

I tillegg til å sammenligne kommunen og fylkeskommunen, ser vi flere mulige veier for videre forskning på skoleeiers rolle i et utviklingsarbeid i fylkeskommunen. Det kunne vært interessant å forske videre på temaet for denne masteroppgaven. Vi skulle gjerne hatt et større utvalg informanter, og da spesielt en større geografisk spredning på dem. Det ville vært spesielt interessant og intervjuet flere representanter fra skoleeiersiden, gjerne fra andre fylkeskommuner enn den vi har brukt. Kanskje hadde vi fått et annet resultat, eller i hvert fall et mer utfyllende og varierende resultat, med flere informanter og med en større geografisk spredning? Igjen kunne vi sammenlignet fylkeskommuner og sett på om skoleeier løser mandatet sitt ulikt fra fylkeskommune til fylkeskommune.

Et siste spørsmål som har engasjert oss i denne prosessen og som det hadde vært interessant å forfølge videre, er om hvorvidt utviklingsarbeidet på de tre skolene blir institusjonalisert (Fullan, 2007) som en del av skolens pedagogiske plattform. Da vi gjennomførte intervjuene

med forskningsdeltakerne, var det fortsatt et halvt år igjen av rammene for samarbeidet i utviklingsarbeidet. Vi vet at implementering, og ikke minst institusjonalisering av ny praksis, tar tid og mye fokus. Derfor kunne det vært interessant å studere skolene om ett til to år.

6.3 Avsluttende kommentar

I arbeidet med denne oppgaven har vi fått et innblikk i stabs- og støttefunksjonene til videregående skoler i en stor fylkeskommune. Vi har sett at det gjøres mye bra arbeid opp imot skolene, og at skoleeier har en viktig rolle i skolesystemet. Skolelederne vi intervjuet nevnte i flere sammenhenger at de var godt fornøyd med skoleeiers støtte på mange områder. Sånn sett kan vi si at skoleeier kom litt urettferdig ut akkurat i dette prosjektet. En av informantene våre trakk for eksempel frem FYR⁷-prosjektet som et eksempel på at skoleeier hadde vært tettere på enn det utviklingsprosjektet som vi fokuserte på i vårt forskningsprosjekt. Dette kan ha sammenheng med at det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for prosjektet, og at det derfor oppleves som mer forpliktende på alle nivå. Det jobbes mer systematisk med FYR ved at det blant annet er ansatt egen prosjektleder hos skoleeier og egne koordinatore til å følge opp arbeidet rundt på skolene. Alle videregående skoler har dessuten vært igjennom en skolering. Med FYR-prosjektet kan vi dra paralleller til det pågående prosjektet i kommunene, *Strategi for ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Begge disse prosjektene har til felles at de er top-down initiert, hvilket kan se ut til å ha en positiv effekt på utviklingsprosjekt da det blir mer forpliktende på alle nivå.

Informanten vår fra skoleeiersiden bekreftet i intervjuet at kollektive læringsprosesser ikke har vært på agendaen i fylkeskommunen, og at fylket mangler en plan for kollektivt utviklingsarbeid. Han bekreftet imidlertid at dette vil være et tema for neste felles samling for skoleledere i fylkeskommunen.

Økt lokal handlefrihet har ikke bare ført til et større ansvar, men også gitt skoleeier nye muligheter til å være med å utvikle skolen. Utviklinga bør skje i en felles styringsdialog med skolene hvor også politisk beslutningsnivå er involvert. En målrettet og gjennomtenkt

⁷ Fellesfag, yrkesretting og relevans

fylkeskommunal eierskapsutøvelse er en forutsetning for å utvikle en skole med høy kvalitet. Vi kan oppsummere denne studien med at skoleeier i mange sammenhenger oppfattes som nær, men ikke alltid *nær nok*.

Litteraturliste

Andreassen, R. A. (2009). *Ledelse i en lærende skole- i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidsutfordring og den individuelle praksiserfaring* i Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2009) *Skoleledelse, betingelser for læring og ledelse i skolen*. (s.45-55) Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Argyris, C., (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlag

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2009). *Organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalin, P., & Rolff H. G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2004).

https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf Lastet ned 5.mars 2016

Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.

Halvorsen, K.A. (2012). *Distribuert ledelse*. I M.B Postholm (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 83 - 96). Trondheim: Tapir Akademiske forlag

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

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse- skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=> Lastet ned 28. november 2015

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskap_sloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Lastet ned 10. oktober 2015

Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>
Lastet ned 28. november 2015.

Kunnskapsdepartementet (2010). Meld. St. 19 (2009-2010): *Tid til læring*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1&q=>
Lastet ned 28.november 2015.

Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. nr 22 (2010-2011): *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/> Lastet ned 03. april 2016.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Kompetanse for kvalitet: Strategier for etter- og videreutdanning 2012-2015*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf Lastet ned 18. november 2015.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinn i utvikling*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinni-utvikling/id737594/> Lastet ned 10. april 2016.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langfjæran, D., Jøsendal, J.S. & Karlsen, Ø.G. (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FOU-prosjektet Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Oslo: PricewaterhouseCoopers AS.

- Møller, J. & Presthus, A.M. (2006). *Ledelse som demokratisk praksis*. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordal, T. (2007). *Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet*. Kompendium.
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring for alle*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/> Lastet ned 6.januar 2016.
- OECD (1989). *OECD - Vurdering av Norsk utdanningspolitikk*. Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD. Oslo: Aschehoug.
- Opplæringslova (1998). (2012). Lov, 17.juli 1998 nr.61, om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova (2008) Kapittel 12. *Kompetanseutvikling*. I: Lov, 17.juli 1998 nr.61, om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#KAPITTEL_12 Lastet ned 12. februar 2016
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Senge, P. M. (2006). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Kunnskapsforlaget.

Strauss, A. & Corbin J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2009): *En lærende skole*.

http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf. Lastet ned 20. februar 2016

Utdanningsdirektoratet (2012): *Modell for praktisk utviklingsarbeid*:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/Skoleeier---Initiering/?idkeep=True> Lastet ned 12.april 2016.

Utdanningsdirektoratet (2013): *Det profesjonelle læringsfellesskap*

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/?read=1> Lastet ned 20. februar 2016

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i et mastergradsprosjekt

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter fra masterprogram i skoleledelse ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, NTNU, som er i gang med masteroppgaven. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan skoleeier følger opp et kollektivt utviklingsarbeid i en fylkeskommune og videre hvordan skolelederne opplever skoleeiers støtte i et slikt arbeid. Problemstilling for studien er følgende: *Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?*

Skolelederne som er eller har vært delaktig i utviklingsarbeid i fylkeskommunen, blir forespurt om å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å få svar på problemstillingen ønsker vi å intervju skoleeier og skoleledere i et fylke. Spørsmålene vi vil stille dreier seg om hvordan skoleeier utøver rollen med utgangspunkt i mandatet for denne. Vi ønsker også å få innsikt i eventuelle styringsstrategier mot skolene når det gjelder å fremme utviklingsarbeid. I tillegg til skoleeier vil vi intervju tre skoleledere om hvordan de opplever skoleeiers støtte og nærvær i utviklingsarbeid på skolene. Vi vil bruke lydopptaker i gjennomføringen av intervjuene. Hvert intervju vil ha en varighet på inntil en time.

Hvordan innhentet informasjon blir behandlet

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det innhentes ikke informasjon som kan knyttes til deg i forbindelse med forskningsprosjektet, og alle navn vil anonymiseres i den skriftlige framstillingen av studien. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, hvilket etter planen er våren 2016. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Hanne Kvam (93465066) eller Siri Riksheim (41445331), eventuelt med vår veileder, May-Britt Postholm ved Program for lærerutdanning ved NTNU (73 59 81 92).

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier

Problemstilling <i>Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?</i>	
Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Rammesetting	• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) • Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet • Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål • Informer om opptak • Start opptak
Bakgrunn og erfaring	• Antall år i fylkeskommunen? • Hva forstår du med kollektivt utviklingsarbeid? • Hva tenker du om at skolene skal fremme utviklingsarbeid på skolene? • Hva slags erfaringer har du med utviklingsarbeid i skolen?
1. Hvilke gjensidige forventninger har skoleeier og skolelederne til hverandre i å fremme et utviklingsarbeid i skolen? 2. Hvilke utfordringer møter skoleeier og skolelederne i utviklingsarbeidet? 3. Hvordan har samarbeidet mellom skolelederne og skoleeier fungert i utviklingsarbeidet? 4. Hvilke planer har fylkeskommunen for skoleutvikling?	• Hvordan vil du beskrive fylkeskommunens ledelse av skoleutvikling? • Hvilke mål og visjoner har fylkeskommunen for skoleutvikling? • På hvilken måte mener du disse er i tråd med nasjonale mål? • Finnes det en strukturert plan for utviklingsarbeid i fylkeskommunen? Opplever du at denne er kjent for skolene? • Hvordan opplever du at din støtte og veiledning blir mottatt av skoleledelsen på skolene? • Hvilke tiltak har fylkeskommunen satt i verk for å kunne fremme/legge til rette for utviklingsarbeid? • Hvilke erfaringer har du med å gi hjelp og støtte til skoleledere med tanke på å fremme kollektivet utviklingsarbeid? • Hvordan opplever du mulighetene for endring og utvikling i skolen? • Hva slags oppfølging bidrar du med i forhold til videreutvikling av igangsatt utviklingsarbeid på skolene?
Oppsummering	• Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3: Intervjuguide skoleledere

Problemstilling <i>Hvordan initierer og følger skoleeier opp et utviklingsarbeid, og hvordan opplever skoleledere skoleeiers støtte og nærvær?</i>	
Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Rammesetting	• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) • Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet • Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål • Informer om opptak • Start opptak
Bakgrunn og erfaring	• Antall år som skoleleder, og i skoleverket? • Hva forstår du med kollektivt utviklingsarbeid? • Hva tenker du om at skolene skal fremme kollektivt utviklingsarbeid? • Hva slags erfaringer har du med å lede utviklingsarbeid i skolen?
1. Hvilke gjensidige forventninger har skoleeier og skolelederne til hverandre i å fremme et utviklingsarbeid i skolen? 2. Hvilke utfordringer møter skoleeier og skolelederne i utviklingsarbeidet? 3. Hvordan har samarbeidet mellom skolelederne og skoleeier fungert i utviklingsarbeidet? 4. Hvilke planer har fylkeskommunen for skoleutvikling?	• Hvordan vil du beskrive fylkeskommunens ledelse av skoleutvikling? • Kjenner du til hvilke mål og visjoner fylkeskommunene har for skoleutvikling? • På hvilken måte er disse i tråd med skolens mål og visjoner? • Kjenner du til om fylkeskommunen har en strukturert plan for utviklingsarbeid? • Hvordan opplever du å få støtte og veiledning fra skoleeier i å lede utviklingsarbeid ved egen skole? • Kjenner du til tiltak fylkeskommunen har satt i verk for å fremme/legge til rette for utviklingsarbeid på skolene? • Hvilke erfaringer har du med å få hjelp og støtte fra skoleeier med å fremme kollektivt utviklingsarbeid ved skolen? • Hvordan opplever du mulighetene for endring og utvikling i skolen? • Hva slags oppfølging av utviklingsarbeid får du fra skoleeier?
Oppsummering	• Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 4: Resultat av meldeplikttest

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

RESULTAT AV MELDEPLIKTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern