

Kenneth Holen

Skoleeiers tilrettelegging for utvikling

Masteroppgave i Skole6906 Masteroppgave i skoleutvikling og
utdanningsledelse

Veileder: Kristin Norum Skoglund

November 2022



Kenneth Holen

Skoleeiers tilrettelegging for utvikling

Masteroppgave i Skole6906 Masteroppgave i skoleutvikling og
utdanningsledelse

Veileder: Kristin Norum Skoglund

November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven ligger i spenningsfeltet mellom skoleeier og skoleleder, der problemstillinger er: Hvilke forventinger har skoleledere til skoleeiers tilrettelegging for utvikling? Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan skoleeiere i små kommuner legger til rette for utvikling. Dette er belyst gjennom å studere et case, i dette tilfelle en liten kommune. Det er gjennomført datainnsamling ved intervjuer av en administrativ skoleeier og tre skoleledere i samme kommune. Det er valgt ut teori som omhandler skoleeierrollen og skolelederrollen og hvordan disse lederrollene kan legge til rette for utviklingsarbeid. Videre er det sett på NOU'er, stortingsmeldinger og lovverk som sier noe om skoleeiers ansvar i forhold til utvikling. Funnene i oppgaven viser at skoleeier i kommunen der forskningsprosjektet er gjennomført imøtekommer skoleledernes forventninger om tilrettelegging for utvikling på individuelt nivå. Videre forteller forskningsdataene at skoleeier i mindre grad lykkes i å imøtekomme forventningen om tilrettelegging for skoleutvikling på kollektivt nivå. Det konkluderes med at for at skoleeier skal kunne legge til rette for skoleutvikling krever dette kompetanse og kapasitet rundt det som omhandler utviklingsarbeid på skoleeiernivået.

Forord

Min motivasjon for å skrive denne oppgaven har i stor grad dreiet seg om å utvikle egen kunnskap om skoleeier og dets rolle for å legge til rette for utvikling hos skoleledere. I tråd med den pedagogiske verdikjeden (Paulsen 2019), synes dette å ha stor betydning for skolens kjernevirksomhet og i siste instans eleven sitt læringsutbytte.

Min intensjon med undersøkelsen har vært å bidra til å sette søkelyset på skoleeier sin rolle i å legge til rette for utvikling. Dette for å bidra til å skape refleksjoner om sentrale forhold i samspillet mellom skoleeier og skolen.

Det å skrive masteroppgave ved siden av full jobb har artet seg som en prosess som har vært krevende. På et seminar med KS ble det gjort følgende beskrivelse av følelsen i det å jobbe prosessorientert.

1. This is awesome
2. This is tricky
3. This is shit
4. I am shit
5. This might be ok
6. This is awesome

Følelsene jeg sitter igjen med etter å ha jobbet med denne oppgaven er i stor grad sammenlignbar. Etter å ha vært gjennom steg 1 til 4, der steg 4 fortolket seg som den mest krevende fasen, begynte jeg etter hvert å ane et snev av lys i enden av tunnelen. Nå er jeg klar til å levere inn oppgaven og jeg er kommet til steg 6 i prosessen. This is awesome!

Jeg ønsker med dette å rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å la seg intervju samt deres bidrag i form av åpenhet og interessante refleksjoner rundt temaene vi samtalte om.

En stor takk rettes også til min veileder, ph.d. Kristin Norum Skoglund, som med sin kompetanse og tålmodighet har veiledet meg gjennom prosessen med stødig hånd. Tusen takk!

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min samboer for uvurderlig støtte underveis i prosessen.

Innhold

Sammendrag	2
Forord.....	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Tema.....	5
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	5
1.3 Begrunnelse for valg av tema.....	6
1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger	7
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	7
2.0 Organisering av skoleeier i kommunen det er forsket på.....	9
2.1 Om kommunen det er forsket på.....	9
3.0 Teori	10
3.1 Skoleeier sin rolle i en verdikjede.	10
3.2 Organisatorisk læring	13
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap.....	14
3.4 Utvikling av profesjon – Profesjonelt utviklingshjul	16
3.5 Lærende møter	17
3.6 Konstruktiv kommunikasjon	18
3.7 Skoleeiers plikt til å arbeide med kvalitetsutvikling	20
3.8 Sammen om kvalitetsarbeid i utviklingen av skolen.....	21
3.9 Oppsummering av teorikapittelet.....	24
4.0 Metode.....	26
4.1 Forskningsdesign	26
4.2 Case	26
4.3 Intervju	27
4.4 Utvalg og kvalitet	29
4.5 Gjennomføring av intervju og databehandling.....	30
4.6 Relabilitet og validitet.	31
4.7 Forskningsetikk.....	32
4.8 Kritiske refleksjoner rundt egen forskning.....	33
5.0 Funn.....	35
5.1 Innhold og organisering av møter:.....	35
5.2 Forventninger fra skoleledere til skoleeier	37
5.2.1 Oppfølging fra skoleeier i det daglige arbeidet i skolen	37

5.2.2 Oppfølging av skoleutvikling	37
5.2.3 Forventninger om bedret møtstruktur	39
5.3 Oppsummering av funn.....	39
6.0 Drøfting	40
6.1 Innhold og organisering av møtene	40
6.2 Oppfølging av skoleutvikling	41
7.0 Avslutning:.....	47
7.1 Avsluttende kommentar	47
Vedlegg:.....	51

1.0 Innledning

Utviklingsarbeid og kompetanseheving har lenge vært fokus fra nasjonale myndigheter. Stortingsmeldinger og NOU'er fra de senere år har resultert i ulike tiltak med fokus på akkurat dette. Eksempler på dette kan være Kompetanse for utvikling (2005-2008), Ny GIV (2010 – 2013), Ungdomstrinn i utvikling (2012-2017) og nå de siste årene gjennom DEKOM/REKOM (Desentralisert kompetanseheving) samt kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis. Det er også innført ordninger for å følge opp kommuner som over tid presterer lavt på sentrale deler av opplæringen i grunnskolen. Veilederkorpset og oppfølgingsordningen er eksempler på dette.

Ved innføringen av kunnskapsløftet 2020 synes det som om at profesjonelle læringsfellesskap gis en fremtredende rolle med tanke på å bygge kapasitet for videreutvikling av skolen. Med utgangspunkt i ideene om profesjonelle læringsfellesskap, har det i økende grad blitt rettet oppmerksomhet mot behovet for ledelse av læringsfellesskap.

Ledelse av læringsfellesskap, der formålet er utviklingsarbeid, vil derfor være sentralt for denne oppgaven. Oppgaven bruker den pedagogiske verdikjeden (Paulsen 2019) som et bilde på å forklare relasjonen mellom skoleeier, skoleleder, lærer og elev, der spenningsfeltet mellom skoleeier og skoleleder er sett belyst. Videre bygger drøftingen på teoretiske perspektiver som omhandler organisatorisk læring, profesjonelle læringsfellesskap, utvikling av profesjon samt verktøyene lærende møter og konstruktiv kommunikasjon.

1.1 Tema

Tema for denne oppgaven dreier seg om hvorvidt skoleeier klarer å svare ut forventningene skoleledere har til skoleeier med tanke på utvikling. Undersøkelsen jeg har gjennomført viser at det kan være en sammensatt og kompleks rolle å være administrativt ansvarlig for skolene i små kommuner. Forklaringene kan være flere, og dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven. Der det blir tydelig at det stiller store krav til kompetanse og kapasitet om man har mål om å være en skoleeier som vektlegger å tilrettelegge for utvikling.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Utgangspunktet for oppgaven var å undersøke hvordan skoleeier legger til rette for utvikling. For å undersøke denne problemstillingen valgte jeg å vektlegge følgende fire tematiske områder:

- Møter, herunder innhold og organisering av møter
- Samarbeid og prosesser.
- Kompetanse

- Oppfølging av ledelse

Målet med første tematiske område var å innhente data om hyppighet, organisering og innhold i møtene som blir avholdt. Andre område tok sikte på å finne ut av hvordan skoleeier og skoleledere samarbeider og hvilke prosesser som ligger til grunn for dette samarbeidet. Videre ønsket jeg å kartlegge hvordan skoleeier legger til rette for kompetanseheving hos skoleledere. Og til slutt ønsket jeg å finne ut av hvordan skoleeier jobbet med oppfølging av ledelse opp mot skolelederne.

Med bakgrunn i det innsamlete datamaterialet viser det seg at mange av svarene fra skolelederne dreier seg om forventninger til skoleeiers tilrettelegging for utvikling. Ut fra innsamlet datamateriale ble følgende problemstilling utarbeidet. «**Hvilke forventninger har skoleledere til skoleeiers tilrettelegging for utvikling?**».

1.3 Begrunnelse for valg av tema

Gjennom mange år som skoleleder, og nå de siste år som skoleeier, har jeg etter hvert for øynene opp for viktigheten av rollen skoleeier innehar. På den ene siden har skoleeier blant annet plikter med tanke på kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse. På den andre siden skal skoleeier være rollemodell, læringsmotivator og aller helst en god tilrettelegger for gode læringsprosesser. Oppgavene er mange, og dette kan være en stor utfordring spesielt i små kommuner der de administrative skoleadministrasjonene gjerne er små.

I kommunen jeg har gjort min undersøkelse består skoleadministrasjonen av et årsverk, som er kommunalleder for oppvekst. I tillegg til skole har denne kommunallederen ansvar for barnehage, kulturskole, voksenopplæring, flyktninge-tjeneste og kultursektor. Med seg i sin stab har vedkommende skoleeier ett årsverk som jobber på kulturfeltet. Her er det altså en liten administrasjon som skal ha ansvaret for flere lovverk og myndighetsoppgaver. Dette er en virkelighetsbeskrivelse som flere små kommuner vil kunne kjenne seg igjen i. Med mange fagfelt å dekke opp, samt forventninger fra skoleledere under seg, og kommunedirektør og ordfører over og ved siden av seg, stiller dette store krav til både kapasitet, men også faglig kompetanse og lederkompetanse hos skoleeier.

I forhold til min problemstilling er opplæringsloven §10-8 tydelig på at skoleeier har ansvar for å legge til rette for at ansatte i skolen får mulighet til å utvikle seg faglig og pedagogisk. Denne retten gjelder ikke bare lærere, men også skoleledere. Med bakgrunn i utfordringsbildet som i korte trekk er oppsummert her, er det interessant å undersøke om skoleeier faktisk kan klare å svare til skoleledernes forventninger til utvikling i skolen? Hvordan forklarer vi i så fall det? Om dette ikke er tilfellet, blir det da interessant å se på hva som kan bidra til at skoleeiere skal kunne svare ut denne forventningen. Håpet er da at denne oppgaven vil kunne bidra til at skoleeierrollen i små kommuner utvikler seg i positiv retning med tanke på tilrettelegging av utvikling hos skoleledere. Dette vil forhåpentlig vis kunne gi et bidrag inn i egen praksis, og kanskje hjelpe andre kommuner lik min egen, til å utvikle og bedre sin praksis.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger

I juridisk forstand er skoleeier i en kommune kommunestyret. Ansvarsomfanget for opplæringen framkommer av opplæringsloven § 13-10.

"Kommunen og fylkeskommunen har ansvaret for at krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte, også å stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest." (Opplæringsloven §13-10)

Kommunedirektør/rådmann er representant for skoleeier. Representanten for skoleeier har imidlertid ofte behov for en funksjonell enhet som tar seg av spørsmål knyttet til skole. Enheten som er satt til å håndtere disse spørsmålene blir gjerne ledet av en administrativ leder for skolene. Denne lederen blir blant annet kalt skolesjef eller kommunalleder oppvekst (Paulsen, 2019). Når jeg refererer til skoleeier i denne oppgaven, handler ikke dette om kommunestyre, formannskap eller kommunedirektør. Disse aktørene er i liten grad involvert i den daglige styringen av rektorene og skolene. Når jeg refererer til skoleeier i denne oppgaven henvises det til den kommunale lederen som har ansvar for skolesektoren.

I den nasjonale læreplanen, Kunnskapsløftet LK-20 (Kunnskapsdepartementet, 2017. S. 20) beskrives ansvaret om å drive skoleutvikling i den overordnede delen som at «Skoleeier, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen». Videre beskrives det at «Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur». Når jeg i denne rapporten snakker om utvikling, handler dette om utvikling i spenningsfeltet mellom skoleeier og skoleleder.

Begrepet skoleeier viser til eiere av skoler som er godkjent etter opplæringsloven § 2-12. Skoleeierbegrepet omfatter både politisk og administrativt nivå i kommuner og fylkeskommuner og brukes i opplæringsloven og andre offentlige styringsdokumenter.

Forventninger beskrives i store norske leksikon som «kognitiv innstilling overfor noe eller noen. Forventninger etableres gjerne gjennom informasjon og/eller erfaring.» I denne oppgaven snakker vi om skoleledernes kognitive innstilling opp mot skoleeier knyttet til utvikling.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 gir jeg en kort framstilling av kommunen der forskningsprosjektet er gjennomført.

I kapittel 3 redegjør jeg for aktuell teori som er knyttet opp til problemstilling og tema. Sentralt for dette kapittelet vil være teori og forskning som omhandler skoleeier. Jeg vil også se på teorier som omhandler møter og møteledelse.

I kapittel 4 belyses metodiske valg som jeg har benyttet meg av i mitt forskningsprosjekt. Dette vil si hvilket forskningsdesign jeg har brukt, samt si noe om metode, utvalgt og kvalitet, gjennomføring og relabilitet og validitet. Til slutt beskrives forskningsetiske perspektiver knyttet opp til forskningsprosjektet.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene fra min undersøkelse. Dette belyses gjennom bruk av sitater fra innsamlet datamateriale.

I kapittel 6 blir funnene fra kapittel 5 drøftet i lys av teori og forskning.

I kapittel 7 har jeg forsøkt å sammenfatte drøftingen til en konklusjon på oppgaven sin problemstilling.

2.0 Organisering av skoleeier i kommunen det er forsket på

I dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for hvordan kommunen jeg har forsket på er organisert. Jeg vil også si noe om hva som kjennetegner kommunen slik at vi blir bedre i stand til å forstå bakgrunnen for kapitlet som viser hvilke funn som er gjort i forskningsprosjektet.

2.1 Om kommunen det er forsket på

Kommunen der undersøkelsen ble gjennomført framstår som en tre-nivå- kommune som består av både en politisk og en administrativ ledelse. Administrativt ledes kommunen av en kommunedirektør, assisterende kommunedirektør og kommunalledere. Kommunalleder oppvekst har særskilt oppfølgingsansvar for barnehage og skole og representerer sånn sett administrativ skoleeier. Hver skole har en rektor og hver barnehage har en styrer med delegerte myndighets og ansvarsområder.

Kommunen dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i tilhører i kostragruppe 6. Denne kostragruppen kjennetegnes med at den har 2.000 - 9.999 innbyggere, har høye bundne kostnader og høye korrigerede inntekter. (ssb.no)

Kommunen er i dag en kommune som 01.01.2020 ble fusjonert av to nabokommuner. I denne nye kommunen ble intervjuene til forskningsprosjektet gjennomført høsten 2021. En skoleeier og tre skoleledere ble intervjuet. Kommunen har en desentralisert skolestruktur bestående av tre kommunale skoler. Hver skole har fådelte klasser. En skole er organisert som oppvekstsenter. Ved oppvekstsenteret har rektor også ansvaret for barnehage. Her fungerer rektor både i rollen som leder for barnehage og skole. To av de kommunale skolene har rundt hundre elever hver, mens oppvekstsenteret har i overkant av 20 elever i grunnskolen.

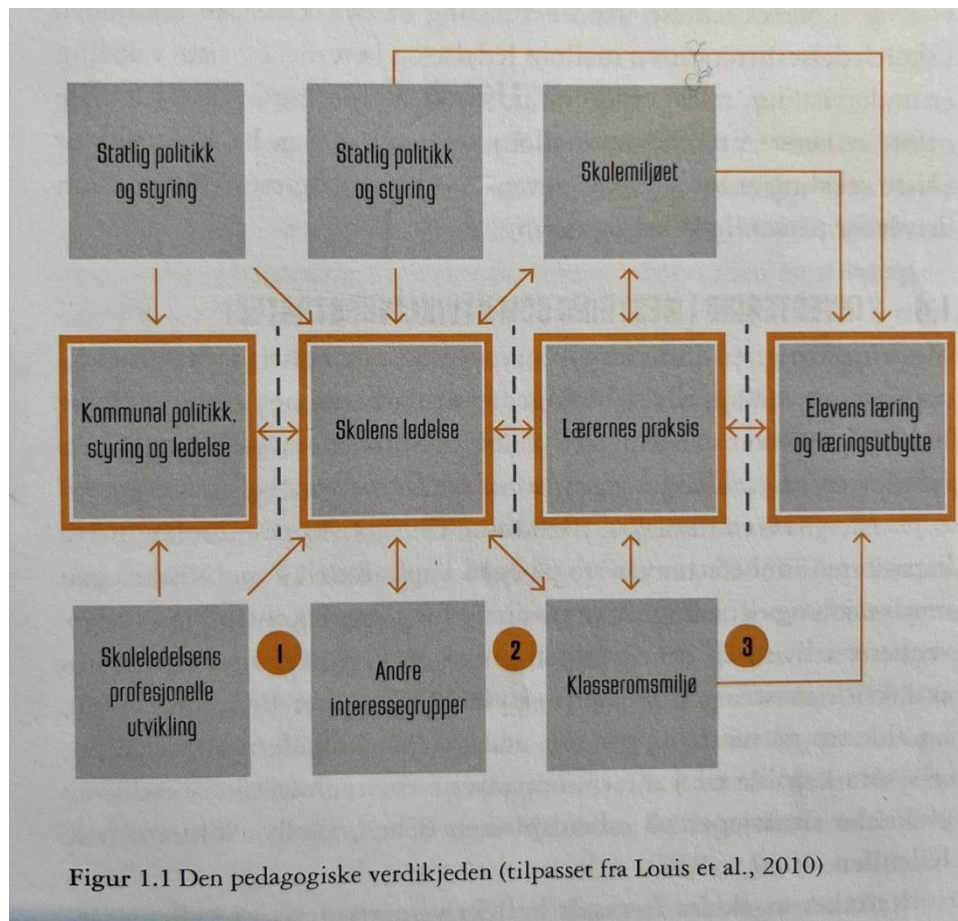
Det må nevnes at i perioden undersøkelsen ble gjennomført på mange måter var en unntakstilstand i norsk skole, der skoleeiere og skoleledere måtte håndtere en pandemi. I tillegg hadde kommunen der undersøkelsen ble gjennomført nettopp vært gjennom en kommunesammenslåing, der de sammenslåtte kommunene ennå ikke hadde utarbeidet felles rutiner på hvordan møtene mellom skoleeier og skoleleder skulle organiseres.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og forskning som er knyttet opp mot min problemstilling, "Hvilke forventinger har skoleledere til skoleeiers tilrettelegging for utvikling?", sett i sammenheng med funnene i innsamlet datamateriale. På bakgrunn av dette vil jeg ha søkelys på teori og forskning knyttet opp mot skoleeier. Videre viser funnene i datamaterialet at fokus på teorier som omhandler profesjonelle læringsfellesskap, møter og møteledelse vil være naturlig og riktig for å kunne bidra til å forklare resultatene i undersøkelsen. Dernest vil jeg belyse enkelte aspekter ved kjennetegn på organisatorisk læring, profesjonelle læringsfellesskap, utvikling av profesjon, (lærende møter) og konstruktiv kommunikasjon. Jeg vil så rette søkelys mot hvordan skoleeier kan bidra til kvalitet i utviklingsarbeidet. Til slutt i kapitlet vil jeg fremstille en enkelt oppsummering av teorien jeg har gjort rede for.

3.1 Skoleeier sin rolle i en verdikjede.

Relasjonene mellom skolesjefer, rektorer, ledere, lærere og elever kan ses på som en verdikjede, gjennom at det er den samlede innsatsen fra alle involverte i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse (Paulsen, 2019). Det pekes på at det er to faktorer som gjør det mulig for skoledistrikter å utgjøre en forskjell for skoleledere, lærere og elever gjennom strategivalg og kapasitetsbygging. Det ene er det langsiktige perspektivet i skolesatsinger. Det at skoleeier har tilstrekkelig tålmodighet. Strategisk skoleutvikling krever 5 til 7 års målrettet jobbing (Paulsen, 2019). Den andre faktoren som pekes på er samarbeid. Kommunal og fylkeskommunal utdanning er komplekse politiske systemer og samarbeid gjennom gode partsrelasjoner er en viktig forutsetning for å lykkes med skolesatsinger (Paulsen, 2019).



Figur 1. Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019 tilpasset fra Louis et al. 2010)

I Paulsen (2019) sin modell, Den pedagogiske verdikjeden (Figur 1), er relasjonene mellom alle involverte framstilt som en verdikjede der aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for å få gode resultater. Det betyr at relasjonene mellom partene må være produktive og basert på tillit for at resultatene skal bli gode og at utviklingen skal gå i riktig retning. Paulsen (2019) beskriver verdikjeden knyttet opp mot skoler som en stafett der første veksling dannes mellom skoleeier og skoleledere, andre veksling foregår mellom skoleledelse og lærere og den tredje vekslingen foregår i relasjonen mellom lærer og elev.

Skoleeier kan gi et betydelig bidrag til skoleledere med å påta seg rollen som "gatekeeper" der en aktør som er koblet til en avgrenset gruppe av andre aktører, og der de andre aktørene er underordnet i myndighetshierarkiet (Paulsen, 2019). Typisk her kan være skoleeier sin rolle overfor skoleledere. Gjennom rollen som gatekeeper kan skoleeier skjerme skoleledere for unødvendige forstyrrelser, da spesielt med tanke på de strategiske prioriteringene som er gjort i kommuneadministrasjonen. Det pekes på at langsiktig strategi er et svakt punkt i skoleledelse, noe som er et resultat av at skolen utsettes for stor grad av detaljstyring og initiativ fra politiske aktører (Paulsen, 2018). På dette område kan en sentral gatekeeper sikre at skoleledere får konsentrere seg og langsiktige satsninger og minimalisere forstyrrelser (Paulsen, 2019)

Skoleeier har en viktig rolle for ledelsesutvikling hos skolelederne. Skoleeier må mestre balansen mellom styringsplikter, kontrolloppgaver, og myndighetsutøvelse på den ene

siden og rollen som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosesser på den andre (Paulsen 2019).

Meld.St.28 (2015-2016) - Fag – Fordyping - Forståelse omtaler at Kunnskapsløftet (2006) både var en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen. (s.9).

Den samme meldingen sier videre at Fagfornyelsen skal bidra til at elevene gjennom fordypning og god progresjon i opplæringen oppnår økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag. Dette forutsetter innsats fra alle aktørene i skolen og i tilknytning til skolen. Lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner for fag som del av sitt kontinuerlige arbeid med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene. (s.67).

Gjennom Meld.St. 21 (2016-2017) Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen, presenteres tydelige forventninger til skoleeier. Skoleeier får en tydelig rolle for å stimulere til sterkere profesjonelle fellesskap gjennom samarbeid og på tvers av kommuner. Det etterlyses videre et system for profesjonelt samarbeid mellom skoleeiere og skoler. Regjeringen vil gjennom meldingen legge til rette for at kommuner og fylkeskommuner skal få handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling tilpasset lokale behov. Det legges det opp til at lærere og ledere skal få gode muligheter til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap. Det pekes på at lokale skolemyndigheter har et helhetlig ansvar for kvalitetsutvikling i alle sine skoler. Det sies videre at gode skoleeiere legger til rette for at skolene jobber systematisk og kunnskapsbasert på enn slik måte at det ivaretar profesjonelle læringsfellesskap hos lærere og at skoleeiere har møtearenaer og møteformer som støtter opp under produktive prosesser. På slike møtearenaer er praktisk utprøving og dialog grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling. Modellen til Paulsen (2019), den pedagogiske verdikjeden, støtter opp under dette synspunktet. Meldingen trekker også fram at evalueringen av Kunnskapsløftet 2006, pekte på at svake forbindelseslinjer mellom skole og skoleeier, var en av forklaringene på hvorfor noen skoleeiere lyktes dårligere enn andre.

(Meld.St.21. (2016-2017) - Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen, s. 31-32)

Den samme stortingsmeldingen slår fast at ansvaret for kvalitets- og kompetanseutvikling ligger hos lokale myndigheter. Den sier videre at kommuner og fylkeskommuner som ikke får til ønsket utvikling på egen hånd skal få støtte og oppfølging fra staten. Ut fra denne meldingen ble blant annet oppfølgingsordningen igangsatt. Denne ordningen skal bidra til kvalitetsutvikling i kommuner og skoler slik at de kan nå målene som er satt for opplæringen.

Skoleeiers ansvar for utvikling i skolen kommer også til uttrykk i Kunnskapsløftet 2020. Den sier blant annet at skoleeiere, skoleledere og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillitt i organisasjonen. (Kunnskapsløftet, 2020). Dette er også tråd med Paulsen (2019) sin modell for god utvikling av skolen.

I NOU 2019:23 Ny opplæringslov, mener utvalget at kommunen har en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for faglig utvikling og dialog mellom aktørene og å etterspørre faglige begrunnelser. (NOU 2019: 23 Ny opplæringslov, s. 22)

Selve opplæringsloven er videre tydelig på at skoleeier skal sørge for at lærere, rektorer og andre tilsatte i skolen får mulighet til å utvikle seg faglig og pedagogisk slik at de kan være på høyde med utviklingen i samfunnet.

“Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal sørgje for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.” (Opplæringsloven, 2005, §10-8).

Opplæringsloven gir videre gjennom § 13-3e plikt for kommuner og fylkeskommuner til å arbeide med kvalitetsutvikling. Som en del av oppfølgingsansvaret skal skoleeier utarbeide en årlig rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen om læringsresultater, frafall og læringsmiljø. Denne rapporten skal drøftes av kommunestyret og fylkesting.

De fleste norske kommuner har dedikerte møtearenaer der skoleeier møter sine skoleledere en til fire ganger per måned. I en studie gjort av Paulsen og Høyer (2016) kommer det fram at samhandling mellom skoleeier og skoleleder i hovedsak skjer på to arenaer. Den ene arenaen skjer i form av formelle møter som i varierende grad oppleves som lærende. Den andre arenaen er en-til-en relasjon mellom skoleeier og skoleleder. I tillegg forsterkes gjerne dette gjennom kontaktpunkter av uformell karakter.

Møtene som finner sted mellom skoleeier og skoleledere blir gjerne kalt ledergrupper. Forskning på disse gruppene viser at de sjelden tar ut sitt potensiale som lærings- og utviklingsarena for de lederne som deltar (Wageman et al, 2008). Det pekes på at det kreves en retning på møtenes innhold og saksstruktur som gir rom for kunnskapsbygging, og at prosessene i møtene er rettet mot å bidra til den enkeltes leders økte mestringstro (Paulsen, 2019). Skoleledernes læring i slike møter vil da handle om å få sin kompetanse forsterket både i møtene og i kontaktpunktene som finner sted mellom møtepunktene. Skoleeiere bør ha det som en del av sin strategi å utvikle lederkollegiet til et lærende verksted i ledelse – der skoleledernes profesjonelle skjønn og kompetanse blir ledet av sin nærmeste sjef (Paulsen, 2019)

3.2 Organisatorisk læring

(Argyris og Schön, 1978) beskriver læring som et mulig utfall av en uforutsett situasjon som skaper overraskelse eller frustrasjon hos aktøren. Det oppstår en «mismatch» eller et gap mellom hva aktøren har forventet, og hva som i virkeligheten skjer, og dermed har et behov for læring oppstått (Irgens, 2016).

For å kunne fremme organisatorisk læring, krever dette at vi utvikler evnen til produktiv kommunikasjon (Argyris og Schön, 1978)

I denne sammenhengen fremstår begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring samt handlingsteori som sentralt. Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring tar sikte på å forklare hvordan vi kan tilnærme oss organisatorisk læring. Læring som ikke stiller spørsmål ved de underliggende målene, verdiene og antakelsene som ligger til grunn for

handlingen, betegnes som "enkeltkretslæring". Det betyr at individene eller organisasjonen retter på feil eller uønskede situasjoner uten at de grunnleggende antakelsene for handlingen er undersøkt. Vi kaller det "dobbelkretslæring" når utfordringer løses ved først å undersøke og forandre de underliggende antakelsene, for deretter å endre handlingene (Argyris, 1976). Enkelt sagt kan en kanskje si at enkeltkretslæring er når en undersøker om en gjør ting riktig, mens dobbelkretslæring er når en spør seg om en gjør de riktige tingene.

Begrepet handlingsteori kan forklares på følgende måte: Uttrykt teori er hva vi sier vi skal gjøre, mens bruksteori kommer til uttrykk idet det vi faktisk gjør.

Om handlingsteoriene våre ikke blir utfordret, kan dette være til hinder for "dobbelkretslæring", noe som betyr at de grunnleggende antakelsene som styrer våre handlinger ikke blir endret. (Emstad & Birkeland 2020. S. 19).

3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Samhandlingen mellom kapasiteten i en organisasjon, både individuelt og kollektivt, og organisasjonens kapasitet for læring blir beskrevet som mulighetsrommet for utvikling (Stoll et al., 2006). Dette kan ses i sammenheng med det å tilrettelegge for profesjonelle læringsfellesskap.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap dukket opp som et forskningsfenomen i 1981 i Judith Littaes (1981) bok om kollegialitet og senere i Susan Rozenholtz' studie om *learning enriched- og learning improvised-skoler* (Aas og Vennebo, 2021). En av de tidligste beskrivelsene av nøkkelkomponentene i profesjonelle læringsfellesskap finner vi i artikkelen "Building Professional learning communities" (Kruse et al., 1994). Følgende komponenter ble da pekt på som avgjørende. Refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt søkelys på elevenes læring, samarbeid og delte normer og verdier.

Levin (2011) skiller begrepene "lærernes profesjonsfellesskap" og "profesjonelle læringsfellesskap" på følgende måte. Det første er noe som skjer på alle skoler, uavhengig av kvalitet på arbeidet. Et profesjonelt læringsfellesskap er assosiert med positive endringer og som har som mål å forbedre elevene sin læring.

«Hvis strukturen blir for stram og ledelsen for styrende, kan samarbeidet bli lite nyskapende» Tilstrekkelig blir et viktig ord. Tilstrekkelig tilrettelagt, tilstrekkelig koordinert, tilstrekkelig systematisk og målrettet. For at profesjonelle læringsfellesskap skal fungere lærende, skal det verken være for lite eller for mye struktur» (Irgens, 2021).

Irgens (2021) beskriver 6 punkter som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap.

1. en gruppe, som
2. møtes jevnlig, (ikke bare sporadisk) og
3. alle tar ansvar og engasjerer seg og
4. deler erfaring fra egen praksis på en
5. kritisk (men ikke dermed kritiserende) undersøkende måte for å
6. analysere og forbedre egen praksis.

I følge Bolam (2005) er det åtte nøkkelkarakteristikker ved en kultur som kan betegnes som profesjonelt læringsfellesskap. Dette sammenfaller i stor grad med Irgens (2021) seks punkter for kjennetegn av profesjonelle læringsfellesskap.

1. kollektivt ansvar for elevenes læring
2. samarbeid som fokuserer på elevenes læring
3. både individuell og kollektiv profesjonell utvikling
4. profesjonell nysgjerrighet og refleksjon
5. åpenhet mellom lærerne, nettverk og partnerskap som handler om elevenes læring
6. et inkluderende miljø
7. gjensidig tillitt og
8. respekt og støtte

Hardgreaves og Fullan (2012) beskriver tre kjerneelementer i profesjonelle læringsfellesskap:

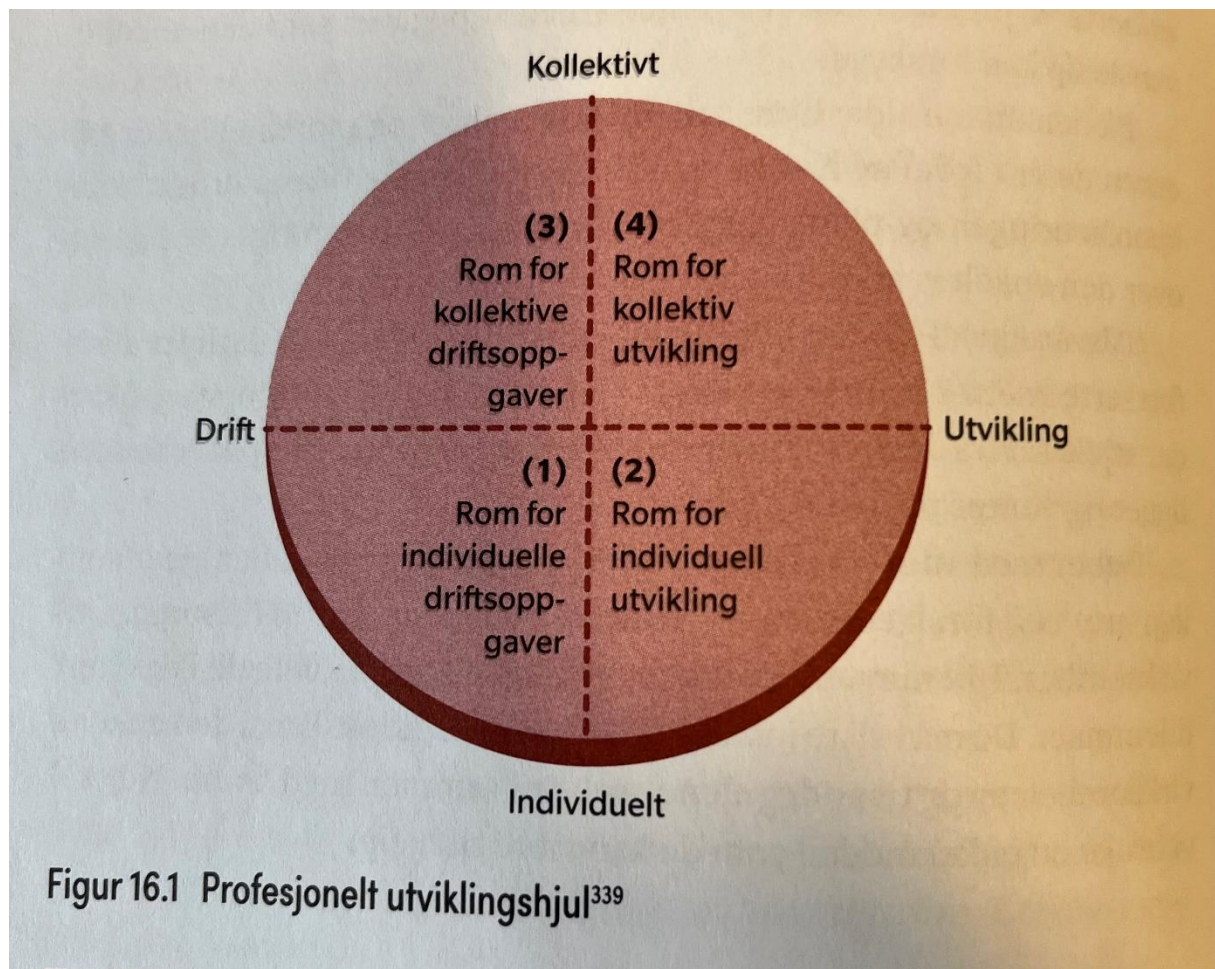
- Fellesskap mellom lærere i form av langsiktige relasjoner
- Læringsfellesskap der drivkraften er et engasjement for å forbedre elevenes læringsutbytte og velferd.
- Profesjonalitet, der de samarbeidsbaserte avgjørelser og forbedringer er inspirert av kunnskap og vitenskapelige funn.

Det er kvaliteten på samtalen og samarbeidet mellom lærerne som har betydning for utbytte (Earl og Timperley, 2008). I følge Emstad og Birkeland (2020, s. 143) viser empiriske studier at det kreves en sterk, aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for og vedlikeholde profesjonelle læringsfellesskap.

Deltakelse i profesjonelt læringsfellesskap har betydning for lederen sin ledelsespraksis (Aas og Vennebo, 2021). Ledere kan utvikle større forståelse av hva som kreves for å utvikle og vedlikeholde et profesjonelt læringsfellesskap på egen skole gjennom selv å oppleve hvordan et profesjonelt læringsfellesskap fungerer. Fahey (2011) peker på at det å få oppleve og reflektere over det å vurdere lærernes læring, vurdere egen ledelsespraksis, deprivatisere egen praksis samt det å gi og motta tilbakemeldinger og det å reflektere over egen lederrolle, er viktig kompetanse når en skal legge til rette for en profesjonell læringskultur på egen skole. Det å delta i et profesjonelt læringsfellesskap kan for ledere også gi læring om sammenhengen mellom effektive dialoger og tillitt og respekt gjennom å se betydningen av å gjøre egen praksis synlig, ha åpenhet for forskjellige meninger og balansere erfaringsdeling og erfaringsutforskning. Gjennom å strukturere læringsprosessene kan det skapes en kultur der rektorer går fra å dele problemer til mer aktivt å diskutere litteratur og undervisningspraksis (Austin et. Al, 2007).

3.4 Utvikling av profesjon – Profesjonelt utviklingshjul

Som profesjonsarbeider er det forventet at du som utøver av din profesjon innehar kunnskaper som gjør deg i stand til å gjennomføre oppgavene du er satt til å løse. Lykkes du ikke med primæroppgavene du er satt til å løse, lykkes du heller ikke i din yrkesutøvelse (Irgens, 2021). Irgens (2021) har illustrert kompleksiteten i profesjonsutøvelsen i utviklingshjulet til å forklare hva som skal til for at en organisasjon eller virksomhet skal være i utvikling. (Se figur 2.)



Figur 2. Profesjonelt utviklingshjul (Irgens, 2021 s. 330)

Sektor 1 i figuren illustrerer rommet for individuelle driftsoppgaver. Her utføres ofte kortsiktige oppgaver. Dette rommet er viktig da det gjerne er her primæroppgavene utføres. Om en ikke behersker dette rommet vil en heller ikke lykkes i jobben en er satt til å gjøre (Irgens, 2021).

Sektor 2 er rommet der den individuelle utviklingen foregår. I dette rommet legger gjerne arbeidsgiver til rette for kurs, videreutdanning eller annen faglig oppdatering. I dette rommet legges det også til grunn at arbeidstaker tar ansvar for egen utvikling. Kvaliteten i rom 2 handler derfor om hvilke muligheter arbeidsgiver gir deg, og hvordan du som profesjonsutøver selv tar ansvar for egen utvikling (Irgens, 2021).

I sektor 3 finnes kortsiktige løpende aktiviteter. Her dreier det seg i stor grad om møter av ulik karakter. Det er viktig at oppgavene i dette rommet blir gjort godt. Om så ikke er tilfelle kan det fort gå ut over primæroppgavene som skal gjøres i rom 1. Om tidsbruken i dette rommet overstiger den opplevde nytteverdien, vil frustrasjon stige. Det vil den også kunne gjøre hvis det er svak møte- eller prosessledelse og dårlig forberedte deltakere. Det påpekes videre at temaene som skjer i rom 3 er relevant for det som skal skje i rom 1 (Irgens, 2021).

Arbeidet som gjøres i sektor 4 har søkelys på de langsiktige arbeidsoppgavene. Arbeidet som legges ned her er viktig med tanke på at om en ikke gjør en tilstrekkelig god nok jobb her, kan en risikere at dårlig praksis fortsetter år etter år. I dette rommet skal legges det opp til felles utviklingsmøter og læringsprosesser. Her skal vi sammen lære, utvikle mål, planlegge, evaluere og reflektere over utfordringer med mål om å bedre rutiner som kan sette spor i virksomheten. Det er i dette rommet vi bevisst utvikler vårt profesjonelle læringsfellesskap og arbeider systematiske og undersøkende med å forbedre praksis i alle de fire rommene (Irgens, 2021).

Det pekes videre på viktigheten av at det ikke er tette skott mellom rommene. En må være opptatt av hva som skjer i alle rommene og se sammenhengen mellom dem. Om dette blir gjort på en reflekterende og lærende måte, vil det være mulig å justere hvordan vi løpende organiserer og utfører arbeidet, og gjennom dette utvikler det som Irgens omtaler som en *felles klokskap* (Irgens, 2021).

I denne sammenhengen kan en tenke seg at det å jobbe i profesjonelt læringsfellesskap, da i sektor 4, kanskje vil kunne bidra til at en løser oppgavene i det øvrige rommene på en bedre måte og at vi på denne måten utvikler og forbedrer våre handlingsteorier.

3.5 Lærende møter

Mens tradisjonelle møter gjerne kjennetegnes av informasjon og meningsutveksling, har gjerne lærende møter større fokus på samhandling. Roald (2012) trekker fram følgende momenter som kjennetegner lærende møter:

Medskapning framfor medbestemmelse. Medskapning er noe som kan skje ved aktiv deltakelse fra deltakerne i møte. Dette betyr at alle deltakere er forberedt på å komme med innspill. I møter hvor sakslista er interessant og deltakerne er godt forberedt, blir deltakerne i større grad en aktiv deltaker i medskapningen som foregår i møte (Roald, 2012).

Spørsmål framfor forslag. Dette betyr at ledelsen jobber med å utforme spørsmål og problemstillinger som deltakerne kan jobbe med i forkant av møtet. Dette er en forutsetning for at alle deltakerne medskaper. Roald (2012) peker på at det kan være nyttig at skoleeier stiller åpne spørsmål og legger til rette for prosesser som bærer preg av en arbeidsform som er spørrende om kunnskapsutviklende.

Bevisst utelate motforestillinger i søksfasen. Dette betyr at refleksjoner og ideer først blir spilt inn fra alle møtedeltakerne. Etter innspillene deltar alle aktivt med å kritisk gå gjennom de som har blitt lagt fram. Det pekes på at dette vil gi en konstruktiv og reflektert prosess. På denne måten kan en unngå at noen kommer med forslag mens andre igjen kommer med motforestillinger.

På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker. Dette betyr i korte trekk at en må søke etter et bredt sett av forhold i analyse- og tiltaksfasen.

Positive erfaringer framfor negative erfaringer. Dette betyr at når virksomheten vurderer ulike sider ved drift og utviklingsarbeid, kan dette styrke prosessen med å hente fram de positive vurderingene før de ses på de negative. Ved å se på sterke og svake sider av en sak, kan dette bidra til å gi best grunnlag for en konstruktiv dialog.

Møteledelse på omgang. Selv om aktørene i møte kan ha ulike roller, kan det styrke kunnskapsutviklingen at alle møtedeltakerne skifter på å ha ulike roller i møte. Det hevdes at felles ansvar for utviklingsprosesser synes å bli styrket gjennom systematisk deling av møteledelse.

Heterogene arbeidsgrupper. Dette betyr at utviklingsprosessene kan dypere og mer dynamiske om en grupperer på tvers av team og fagseksjoner.

Prioritering framfor avstemming. Dette betyr at i prosessen med å jobbe fram tiltak, kan det være effektivt at møtedeltakerne individuelt eller i mindre grupper prioriterer forslagene som er lagt fram.

Milepæler og ansvarsfordeling. Dette betyr at utviklingsarbeidets framdrift styrkes av oppsatte milepæler og en klar fordeling av ansvar for oppfølging. Det pekes på at underveisvurderinger ved fastsatte milepæler kan være vel så viktige som en omfattende sluttvurdering.

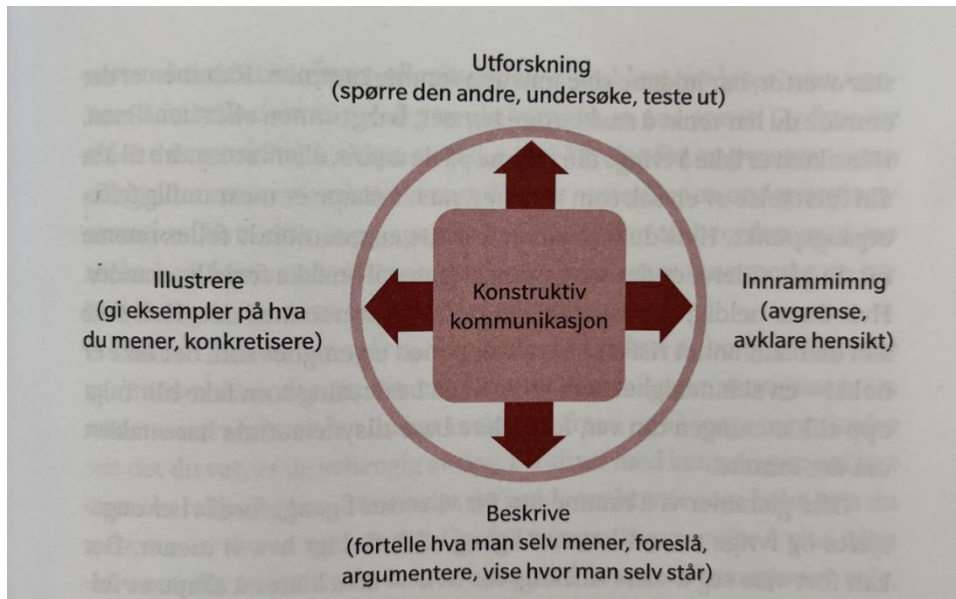
Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling. Dette betyr at det blir gitt tilbakemelding i kollegiet etter deltakelse på kurs eller etterutdanning. Det pekes på at endringspraksis ser ut til å øke ved at flere enn en melder tilbake.

Pauserommet er ikke et godt arbeidssted. Dette betyr i korte trekk at utviklingsarbeid fungerer bedre i andre lokaler og med andre mer bevisst sammensatte grupper.

Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker. Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som gjerne er mer tidkrevende og mer komplekse sammenlignet med forvaltningssaker. Dette betyr at i møter med stor bevissthet rundt utviklingsprosesser, reduseres tidsbruken på forvaltningssaker. Utgangspunktet er at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjøres av administrasjonen uten allmenne diskusjoner.

3.6 Konstruktiv kommunikasjon

Irgens (2021) viser til Bill Torbert sin forskning når han skal forklare betydningen av konstruktiv kommunikasjon. Torbert anbefaler at en trener på å utvikle en lærende kommunikasjonsstil gjennom det å ramme inn, beskrive, illustrere og teste ut. Dette illustreres med følgende modell:



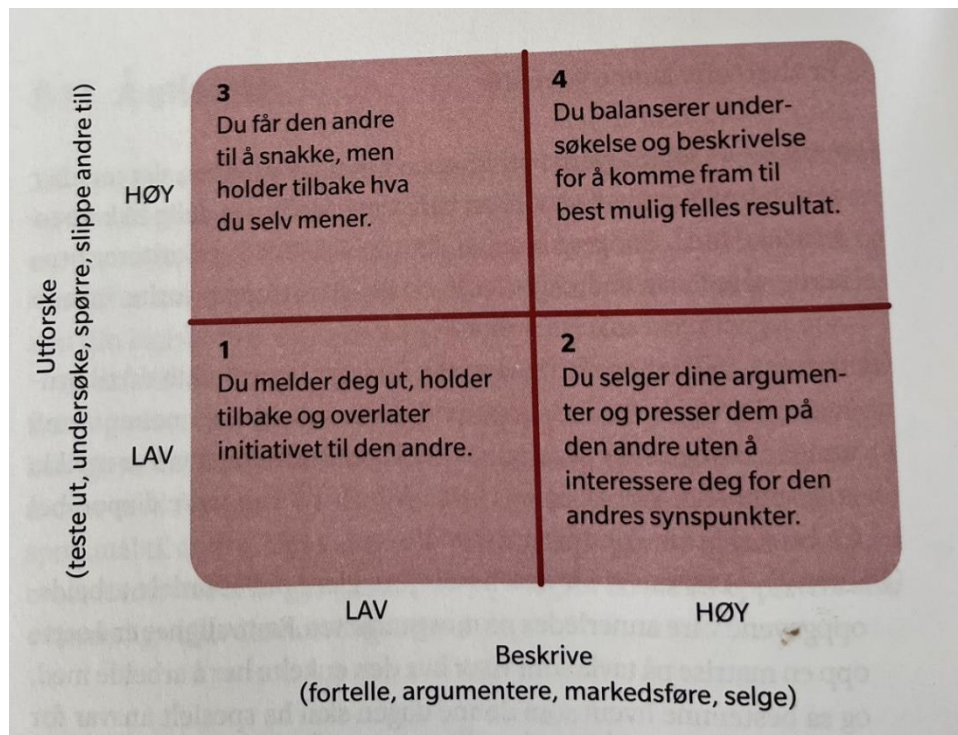
Figur 3. En modell for lærende kommunikasjon (Irgens, 2021 inspirert av Torbert et al. 2004)

Det pekes på at modellen ikke skal forstås mekanisk der en må innom alle delene i en bestemt rekkefølge, men at den må tilpasses situasjonen en befinner seg i.

Torbert sin forskning anbefaler at det er hensiktsmessig å skape en felles ramme rundt det som skal foregå i møte med andre. Det betyr at en bør etablere en mest mulig felles forståelse for sakene som skal drøftes eller tas opp. Om innrammingen ikke er god nok kan en risikere å ende opp med en beslutning som det ikke er hold i, da med tanke på at beslutningen ikke blir fulgt opp slik meningen var fordi vi tilsynelatende har snakket om det samme. Om en ikke klarer å skaffe et felles utgangspunkt for nettopp utgangspunktet, kan det bli tungt å gjøre det senere (Irgens, 2021).

Videre pekes det på at det kan være lurt å klargjøre egen posisjon. Det innebærer å beskrive eget standpunkt og det å dele med andre det som kan ha betydning for saken. Om en ikke viser eget standpunkt, kan det være krevende for andre å ta stilling til om det er enige med deg eller ikke. Det kan da videre være vanskelig å avdekke om en har lagt feile premisser til grunn.

Det å gi illustrasjoner gjennom praksisnære og konkrete eksempler kan bidra til at en unngår misforståelser. Det anbefales også at en undersøker eller tester ut det en har lagt fram. Er forutsetningene for det du har lagt fra OK? Er det noe en kan eller bør endre på før du eventuelt går videre. Er argumentasjonen din logisk eller har du tatt feil?



Figur 4. Å balansere beskrivelse og utforskning- (Irgens, 2021 s. 172)

Figuren illustrerer fire kvadranter der det kan være avgjørende hvilken kvadrant du havner i, da sett i forhold til utfall av møte. I første kvadrant melder du deg ut. I andre kvadrant dominerer du møte og legger fram egne forslag, da uten å ha utforsket andre sitt ståsted. Dette er en liten demokratisk situasjon der andre kan følge seg overkjørt. I tredje kvadrant vektlegge det å få andre til å snakke. Forskning til Argyris, Torbert og andre viser at vi bør trene oss i en kommunikasjonsform der vi finner balanse mellom beskrivelse og utforskning som vist i kvadrant 4 (Irgens, 2021). Vi skaper da noe sammen. Vi kan få mer lærende møter og bedre samhandling.

3.7 Skoleeiers plikt til å arbeide med kvalitetsutvikling

“Kommunen og fylkeskommunen skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-4. Som ein del av oppfølgingsansvaret, skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av kommunestyret og fylkestinget.” (Opplæringsloven § 13-3e)

Paragrafen tydeliggjør skoleeiers plikt til å til å støtte skolens arbeid med skolebasert vurdering og kompetanseutvikling. På samme tid forutsetter dette at både skoleeier og skoleledere vet hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre dette arbeidet. Er ikke denne forutsetningen på plass, er det en åpenbar risiko for at vurderingen blir redusert til en administrativ rapportering (Lillejord mfl., 2021).

Stortinget vedtok i 2017 en modell for lokal kompetanseutvikling i skolen der hensikten var å bidra til et bedre system for profesjonelt samarbeid om kvalitetsutvikling på alle

nivåer i utdanningssektoren. Her skulle skolens egne vurderinger samt skoleeierens prioriteringer danne grunnlag for utvikling av kompetansetiltak. Utviklingsarbeidene skulle gjennomføres i samarbeid med UH-sektoren.

Meld St. 21 (2016-2017) sa noe om hvordan nasjonale myndigheter skulle bidra til kompetanseutvikling i skolen. Kapittel 8 i meldingen presenterer fire prinsipper som ligger til grunn for kompetansemodellen:

- Kommuner og fylkeskommuner har hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen og må ha nødvendige forutsetninger for å drive lokal kvalitetsutvikling.
- Kommuner og fylkeskommuner skal ha økt handlingsrom, slik at de kan være drivkraft for kvalitetsutvikling og tiltak kan tilpasses lokale utfordringer og behov.
- Det statlige virkemiddelapparatet for å bidra til kvalitetsutvikling skal være mer differensiert, slik at kommuner og skoler som ikke får til ønsket utvikling, skal få støtte og oppfølging fra staten.
- Kompetanseutvikling skal være forsknings- og kunnskapsbasert, og universiteter og høyskoler skal levere innholdet i kompetanseutviklingstiltak som finansieres av statlige midler.

Kompetansemodellen slik den presenteres i dette kapittelet består av tre ordninger:

- Innovasjonsordningen – Administreres av Forskningsrådet
- Desentralisert ordning – Administreres av Statsforvalter
- Oppfølgingsordningen - Administreres av Statsforvalteren

Meldingen sier at målet er at skoler, kommuner og fylkeskommuner i samarbeid med lokal UH-sektor skal ta ansvar for og bruke sitt handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling.

3.8 Sammen om kvalitetsarbeid i utviklingen av skolen

Det å få til ønsket utvikling henger gjerne sammen med kvaliteten på arbeidet som gjøres.

Å arbeide med kvalitet ses gjerne på som en langvarig arbeidsprosess der barnehager og skoler arbeider systematisk gjennom det å sette seg mål, velge tiltak og evaluere tiltakene når jobben er gjort (Udir, 2017).

Udir (2017) ser på kvalitetsarbeidet som en kvalitetssirkel, der barnehagen eller skolen du jobber på:

1. Setter seg mål
2. Innhenter informasjon
3. Vurderer og analyserer
4. Planlegger hva man skal gjøre
5. Følger opp hvordan det går med gjennomføringen og justerer kursen ved behov.

Kvalitetsarbeid som får reell innvirkning på utvikling av praksis i opplæringen kjennetegnes av flere viktige forhold (Roald, et, al, 2017):

- Sammenheng og kontinuitet gjennom et årshjul som knytter sammen politiske prosesser i kommunen/fylkeskommunen og skolen faglige arbeid med kvalitetssikring, kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling.
- Systematisk kopling mellom bruk av verktøyene i det nasjonale kvalitetssystemet og det skolebaserte kvalitetsarbeidet.

- Klart formulerte mål og at alle forstår hvordan de skal bidra til å nå målene.
- Aktiv involvering av skolens profesjonsgrupper i alle faser av kommunens/fylkeskommunens kvalitetsarbeid
- En åpen, spørrende og undersøkende tilnærming til kvalitetsarbeidet.

Videre pekes det på at om kvalitetsarbeid skal lykkes, er det avgjørende at både de politiske aktørene, administrasjonen og profesjonsgruppene i kommunen kjenner til framdriften i det årlige kvalitetsarbeidet. Der kvalitetsarbeidet synes å fungere best er i kommuner/fylkeskommuner som har tydeliggjort et årshjul som alle involverte parter kan se (Roald, et. al, 2017).

Det synes å gå et vesentlig skille mellom det som kalles deduktive og induktive strategier i kvalitetsarbeidet. Den tradisjonelle saksbehandlingen innebærer ofte en deduktiv tilnæringsmåte, der data blir samlet og bearbeidet i kommunen/fylkeskommunen sin administrasjon, for så å bli presentert for politiske fora og deretter i profesjonsgruppene i skolen. Læringseffekten i kvalitetsarbeidet synes imidlertid å være større om en tar i bruk mer induktive strategier. I kommuner/fylkeskommuner som starter kvalitetsarbeidet med at profesjonsgruppene/skolene selv bearbeider resultater fra ulike kvalitetsvurderinger er erfaringene gode. En slik induktiv strategi tar utgangspunkt i at skolene spiller inn til administrasjonen og politiske instanser sin syn på sterke og svake sider ved opplæringen, og hva som således synes å være egnede tiltak for videre utvikling av kvalitet (Roald et, al, 2017).

Kvalitetsarbeid som er forankret i skolene har et betydelig utviklingspotensial i seg av den grunn at det inviterer til engasjement fra den enkelte. Det pekes på at dette er en nøkkel til praksisendring i opplæringen. For å kunne løse ut dette potensialet, er det en forutsetning at den skolebaserte vurderingen har en sentral plass i kommunen/fylkeskommunen sitt årshjul. Videre må det virksomhetsbaserte arbeidet med kvalitet bygge på reel og strek involvering av ansatte ved den enkelte skole (Roald et, al, 2017).

I praksis kan det være utfordrende å utviklearbeidsformer hvor ansatte reelt blir involvert i medskapende prosesser i kvalitetsarbeidet. For å få til en medskapende profesjonslæring basert på en induktiv tankegang (fra empiri til teori) tankegang, kjennetegnes dette gjerne av følgende (Roald, et, al, 2017):

- **Spørsmål framfor forslag:** Ledelsen utformer problemstillinger som deltakerne jobber med før møte. Det pekes da på at møtene da får et større preg av en søkende og kunnskapsutviklende arbeidsform enn av en tradisjonell saksbehandlingsform.
- **Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen:** Felles ansvar for konstruktive utviklingsprosesser blir gjerne styrket når deltakerne får være i søkemodus helt fra starten. Søkefasen innledes gjerne med at deltakerne får komme med innspill, ideer og refleksjoner. Deretter deltar alle i en kritisk gjennomgang av innspillene som er kommet. Tanken er at dette vil kunne gi en mer konstruktiv og reflektert prosess enn møteformer der deltakerne kommer med forslag, men s andre kanskje er opptatt av å komme med motforestillinger.
- **På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker:** Det kan være fordelaktig at utviklingsarbeidet bygger på en forutsetning om at skoler og barnehager er komplekse organisasjoner der flere forhold virker inn på barn, elever og ansattes

arbeid. Med et slikt utgangspunkt innebærer det at et bredt sett av forhold bør trekkes inn i både analyse- og tiltaksfasene av et utviklingsarbeid. Det trekkes fram at enkeltfaktorer sjelden gir gode svar på komplekse problemer, som gjerne har sammensatte årsaker.

- **Positive erfaringer for negative erfaringer:** Når en vurderer ulike sider ved daglig drift i målrettet utviklingsarbeid kan det være en fordel at en først ser på positive vurderinger før de negative blir lagt fram. Grunnlaget for et utviklingsarbeid blir gjerne godt om en vurderer både svake og sterke sider ved en sak. Her er det en fordel om en skriver ned, kategoriserer og sorterer de ulike momentene og argumentene. Det vises til at om en gjør en tilfeldig sammenstilling av positive og negative faktorer kan dette medføre at de negative får en dominerende og lite konstruktiv plass og at det således blir vanskelig å samle seg om hva som skal gjøres.
- **Møteledelse på omgang:** Felles ansvar for utviklingsprosesser kan bli styrket om ansvaret for møteledelsen får gå på omgang. Kommuneadministrasjon, skoler og barnehager har gjerne formelle lederstillinger. En kan derfor øke kompetansen og styrke utviklingen av kunnskap dersom møtedeltakerne bytter på å lede møtene og det å utføre sekretær oppgaver.
- **Hetrogene arbeidsgrupper:** Skoler og barnehager er gjerne organisert i faste strukturer. Dette kan være funksjonelt i daglig drift, men kan motvirke kunnskapsutviklende prosesser. Det hevdes at utviklingsprosessene gjerne blir dypere og mer dynamiske dersom deltakerne grupperes på tvers av enhetene.
- **Milepæler og ansvarsfordeling:** Gjennom å ha milepæler og klar fordeling av ansvar for oppfølging, kan dette bidra til å sikre framdriften i et utviklingsarbeid. Det understrekes at underveisvurderinger ved fastsatte milepæler er vel så viktige som omfattende sluttvurderinger der det ofte er for seint å justere kurs.

Kommunale og fylkeskommunale prosesser handler gjerne om å fatte beslutninger som innebærer prioriteringer av økonomisk og praktisk karakter. I kvalitetsarbeid rundt det som omhandler utvikling og forandring, er den indre logikken av en noe annen natur. Utvikling skapes ikke først og fremst av vedtak, men av komplekse analyser og planer som har til hensikt å påvirke opplæringsprosesser som kun i avgrenset tid lar seg styre og måle. I så måte må kvalitetsarbeidet med utvikling betraktes som en læringsprosess, og ikke som en avgrenset beslutningsprosess (Roald et, al, 2017).

Aktiv involvering gjennom induktiv tilnærming bør ses sammen med en undersøkende tilnærming. Kunnskapsgrunnlaget som kommer fram gjennom kvalitetsvurderingene er viktige utgangspunkt for utviklingsarbeidet. Det blir da viktig at lederne på de ulike nivåene i skolen evner å bygge opp analysen av datagrunnlaget gjennom det å stille gode spørsmål som møtedeltakerne kan reflektere og diskutere før en samler seg om eventuelle tiltak.

På alle stadier i kvalitetsarbeidet i skolen, på alle nivåer, handler kvalitetsarbeidet først og fremst om fruktbare prosesser for kunnskapsutvikling mer enn avgrensede beslutningsmøter. Å klare å skape en spørrende tilnærming gjennom gode problemstillinger synes å være kjernen i alt kvalitetsarbeid (Roald et, al, 2017).

3.9 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet er det vist til stortingsmeldinger, NOUer, og opplæringslov som peker på skoleeier sitt ansvar for utvikling. Sentrale teorier som omhandler skoleeier, organisatorisk læring, profesjonelle læringsfellesskap og kommunikasjon er belyst for å vise hvordan en skoleeier kan svare ut forventningene skoleledere har til tilrettelegging for utvikling. Videre har kapittelet tatt for seg kvalitetsarbeid som et viktig aspekt for å lykkes med utviklingsarbeidene som igangsettes.

Koblingene mellom skoleeier og skolelederne og regulariteten i deres møter synes å rettferdiggjøre at vi kan betrakte dette forumet som en ledergruppe. På et generelt grunnlag viser forskning på ledergrupper at disse gruppene sjeldent tar ut sitt potensial som lærings- og utviklingsarena for de lederne som deltar (Wageman et al, 2008). Det pekes på at for å kunne utvikle dette forumet til en læringsarena, krever dette en retning på møtenes innhold og saksstruktur som gir rom for kunnskapsbygging, og at prosessene i møtene er rettet mot å bidra til den enkeltes leders økte mestringstro (Paulsen, 2019). Paulsen (2019) hevder videre at skoleeiere bør ha som en del av sin strategi å utvikle dette lederkollegiet til et lærende verksted i ledelse, der det profesjonelle skjønnet og kompetansen til skolelederne blir kultivert gjennom lærende møter ledete av sin nærmeste leder.

Nyere studier viser at dersom skolelederne opplever tilstrekkelig kompetanse hos skoleeier på viktige områder som skolejuss, læreplan, utdanningspolitikk og ledelse, vil det stimulere skolelederne kompetanse i ledelse gjennom å bygge et effektivt tolkningsfellesskap (Paulsen & Hjertø, 2019). Argumentet begrunnes i at læring krever en felles organisatorisk referanseramme, gjerne etablert ved hjelp av en felles kunnskapsbase og felles preferanser. I statistiske analyser ble det avdekket at effekten av rektorenes tillit til skolesjefen var avhengig av opplevelsen av et kompetent skoleeierapparat i viktige kunnskapsdomener (Paulsen, 2019). Paulsen hevder videre at skolesjefen må operere på minst to arenaer for å utvikle tillit og fasilitere skoleledernes profesjonelle læring når de møtes i kommunen.: Gjennom rektorenes tilbøyelighet til å gi tillit til sin skolesjef og opplevelse av psykologisk trygghet i gruppen på den ene siden, og gjennom langsiktig bygging av et kompetent administrativt apparat hos skoleeier på den andre siden. Om det siste undermineres, svekkes effekten av de andre tiltakene (Paulsen & Hjertø, 2019). Det pekes også på at kompetanse- og kapasitetsbygging på kommunalt skoleeiernivå utgjør en kritisk rammebetingelse for at skoleeier skal kunne bidra til profesjonalisering av rektorenes skoleledelse (Paulsen, 2019).

På et seminar i regi av Nord universitet, der Emstad og Krogstad Strand fra NTNU var forelesere, ble hensikten med PLF-møter (profesjonelle læringsfellesskap-møter) i ledernetverk problematisert. Foreleserne hevdet at ved at leder selv deltok i PLF med andre ledere, vil det gi økt forståelse av hva dette er, samt at det vil være utviklende for egen profesjonalitet. Videre pekte foreleserne på at det var viktig å utforske og utfordre handlingsteorier – Hvorfor gjør vi som vi gjør, hva gjør vi og resultatet av vår handlingsteori. Det å stille spørsmål fordi man ønsker å lære, det å være utforskende og nysgjerrig ble også pekt på som en viktig faktor (Emstad og Krogstad Strand, personlig kommunikasjon, 16.11.2021, lysark 7 (Vedlegg VI)).

Konstruktiv kommunikasjon i lærende møter kan forstås på følgende måte: En må ramme inn møtet, en må beskrive og illustrere med eksempler og en må undersøke egen argumentasjon.

I forhold til å få til kvalitet i arbeidet med utviklingen av skolen viser teorien at det først og fremst handler om å få til gode prosesser for kunnskapsutvikling mer enn avgrensede fora som tar beslutninger for hele virksomheten. Det pekes på at spørrende tilnærming gjennom gode prosesser er nøkkelen til å lykkes i utviklingen av kvalitet i skolen (Roald, et, al, 2017)

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilket forskningsdesign jeg har lagt til grunn for min studie. Dernest vil jeg redegjøre for valg av case og metode. Jeg vil si noe om utvalg og kvalitet samt gjennomføring av intervju og om hvordan dataene har blitt behandlet. Til slutt i kapitlet vil jeg belyse relevante perspektiver på reliabilitet og validitet samt forskningsetikk.

4.1 Forskningsdesign

Med bakgrunn i problemstillingen, "Hvilke forventninger har skoleledere til skoleeiers tilrettelegging for utvikling?", er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Kvalitativ metode er en måte å studere menneskelig prosesser på og et mål for kvalitativ forskning er å bære fram deltakeren sitt perspektiv (Postholm, 2010). Kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomener vi studerer (Thagaard, 2018). Denne metodikken fant jeg relevant da studien tok sikte på å bære fram forventningene skolelederne hadde til skoleeiers tilrettelegging for utvikling.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. (Thagaard, 2018).

4.2 Case

For å svare ut problemstillingen er det benyttet en case fra en kommune i kostragruppe 6, som ifølge SSB kjennetegnes av at den har 2.000 - 9.999 innbyggere, har høye bundne kostnader og høye korrigerede inntekter. Her gjennomførte jeg et semistrukturert intervju av en skoleeier og tre skoleledere.

Casestudie er en strategi til empirisk utforskning av et utvalg nåtidige fenomen i dets naturlige sammenheng ved anvendelse av forskjellige datakilder, der case for case kan anvendes i en bevisførsel (Ramian, 2012).

Det som kjennetegner casestudier, er at det er en empirisk undersøkelse der en studerer et nåtidig fenomen. En bruker forskjellige datakilder og argumenterer gjennom bevisførsel (Ramian, 2012).

Casestudier kan være både praktisk og teoretisk orientert. Mens den praksisorienterte forskeren velger sitt tema ut fra hvilken kunnskap en mangler for å løse problemet, velger den teoretisk orientert forsker sitt tema ut fra hvor en teoretisk kunnskap har mangler. Den praksisorienterte forskningen behøver ikke å bidra til teoriutviklingen på et forskningsfelt, men til gjengjeld skal den peke mot løsninger på problemet (Ramian, 2012).

Ramian (2012) hevder at man må klargjøre følgende perspektiver når en skal i gang med casestudier:

- Temaspørsmål: Undersøkelsen sitt overordnede tema? Hva skal være i fokus?
- Relevansspørsmål: Hvilken betydning har undersøkelsen? Hvorfor vil vi undersøke? Hva vet vi allerede?
- Formålsspørsmålet: Hva skal undersøkelsen bidra med? Hvem er den til for?
- Produktspørsmålet: Hva skal foreligge når undersøkelsen er slutt?

Når en skal begynne med å samle inn data for å svare ut problemstillingen kan en spørre seg hvilke datakilder som vil kunne besvare spørsmålene. Datakilder kan være begivenheter, mennesker, skriftlige dokumenter, audio-visuelt materiale og arkiver og registre. Når en har bestemt seg for datakilde velges metode for datainnsamling.

Med bakgrunn i mitt tema og problemstilling er casestudie en farbar vei. Bakgrunnen for dette valget kan beskrives ved hjelp av de fire spørsmålene som bør besvares i forkant av studiet. I min situasjon kan de besvares på følgende måte. Undersøkelsen sitt overordnede tema omhandler interaksjonen mellom skoleeiernivået og skoleledernivået. I forhold til relevans tok jeg utgangspunkt i opplæringsloven § 10-8, skoleeier sin plikt til å legge til rette for faglig og pedagogisk utvikling. Her sier også kunnskapsløftet at skoleeiere, skoleledere og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen og at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Formålet med undersøkelsen er å bidra til å vise hvordan skoleeier kan bidra til utvikling for skoleledere.

4.3 Intervju

Intervju er en vanlig måte å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser (Brinkmann & Tanggard, 2010). Thagaard (2018) sier at intervju er den mest anvendte metoden for kvalitativ forskning. Han hevder videre at formålet med intervjuet er at vi får fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen til denne studien.

Brinkmann og Tanggard (2010) hevder at gjennom intervjuet kan en få innblikk i menneskelige opplevelser av en situasjon sett fra deres ståsted. De hevder videre at målet med intervjustudien er å komme så tett som mulig inn på intervjupersonenes opplevelser og i siste instans formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv på opplevelsen i en skriftlig rapport. Dette bidrar til forståelsen av at intervjuforskning er spesielt egnet til å belyse de relasjonelle, samtalemessige. Språklige og narrative områdene av menneskelig erfaringer (brinkmann og Tanggard, 2010).

For å tilrettelegge for et godt intervjuprosjekt bør en se til at emnet for intervjuet er noe som intervjueren selv og andre trenger å vite noe mer om (Brinkmann og Thanggard, 2010). Det hevdes at gode intervjuprosjekter har det man kan kalle pragmatisk og kommunikativ validitet - de er gyldige fordi de lærer oss noe om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriutviklingen og tenkingen vår og dessuten hvordan vi handler innenfor bestemte områder (Brinkmann og Thanggard, 2010).

Forskningsintervjuer kan være i spennet fra en ustrukturert form med få spørsmål til en mer stram struktur med mange styrende spørsmål (Brinkmann og Thanggard, 2010). I

det løst strukturerte intervjuet har intervjueren mulighet til å komme tett innpå intervjuobjektets livsverden og at de kan utføres på tidspunkter der intervjuobjekt faktisk har noe å fortelle. Thagaard (2018) hevder at en styrke med et løst strukturert tilnærming er at vi kan følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer personen bringer opp, men som vi ikke hadde tenkt på i forkant. Brinkmann og Tanggard (2010) henviser dermed til at utfordringen med en slik tilnærming kan være at en ender opp med intervjuer som spriker i mange retninger. Det løst strukturerte intervjuet har vært dominerende innenfor etnografisk forskning. I kontrast vil de stramt strukturerte intervjuene gi færre muligheter til å droppe eller nyansere de på forhånd fastsatte spørsmålene. Intervjuformen kan være velegnet når en har bruk for svar fra mange respondenter og enkelt å kategorisere og kvantifisere dem. Tanggaard (2018) hevder at fordelene med et stramt intervju med en strukturert tilnærming er at svarene vi får er sammenlignbare fordi alle intervjupersonene har kommentert de samme spørsmålene. Ulempen kan være at en ikke gir intervjuobjektet mulighet til å opponere mot spørsmålene (Brinkmann og Thanggard, 2010), eller tilføye andre perspektiver som kan bidra til å belyse tematikken mer utdypende.

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes gjerne av en samtale mellom forskeren og en respondent, der samtalen i stor grad er styrt av forskeren (Brinkmann og Thanggard, 2010). Vanligvis utfører man i det semistrukturerte intervjuet selve intervjuet på grunnlag av en intervjuguide. I intervjuguiden skiller en gjerne mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Årsaken til oppdelingen mellom forsknings- og intervju spørsmål er at et godt forskningsspørsmål sjelden fungerer godt som intervju spørsmål (Brinkmann og Thanggard, 2010). Thagaard (2018) karakteriserer denne type intervju som en delvis strukturert tilnærming. Det er denne typen intervju som oftest benyttes i kvalitative studier og som lærebøkene betegner som kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018, s. 91). Thagaard (2018) sier videre at temaet i slike intervjustudier gjerne er fastlagt på forhånd, men at vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis. Thagaard (2018) oppsummerer med å si at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuobjekt som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer som intervjuobjektet tar opp.

Etter å ha vurdert de ulike måtene å gjennomføre intervju på falt valget på et semistrukturert intervju som utgangspunkt for datainnsamlingen. Intervjuguide med forskningsspørsmål og intervju spørsmål ble utarbeidet og avtale med intervjuobjekter om tidspunkt for intervju ble gjort. I forkant av intervjuene gikk forsker og intervjuobjekt gjennom intervjuguiden for å sikre felles forståelse om tema før intervjuet startet.

Når intervjustudiet skal rapporteres er det viktig at den sosiale konteksten i intervjuet beskrives. Det pekes også på at det er viktig at å gi leseren mulighet til å ta kritisk stilling til intervjurapporten. Dette kan en enkelt gjøre ved å vise leseren spørsmål som leder til svaret (Brinkmann og Tanggard, 2010).

Etter intervjuet et ferdig skal det transkriberes. Det finnes flere forskjellige transkripsjonssystemer. For nybegynnere anbefales det en enkelt transkripsjonsstrategi, hvor det avgjørende er å fastholde meningsinnholdet i det sagte (Brinkmann og Tanggard, 2010). Dette legges til grunn for min transkripsjon.

Det finnes flere måter å analysere dataene en har fått gjennom intervjuet. Ofte vil dette gjøres gjennom å sammenfatte materialet i større sammenhengende kategorier, typologier, idealtyper, narrativer, diskurser eller fenomenologiske essenser. Målet vil være å ende opp med et materiale som setter en i stand til å se nye sammenhenger som

ikke var åpenbar fra begynnelsen. Forskere som arbeider med diskursanalyse, poststrukturalisme og dekonstruksjon, er oppmerksomme på at resultatet av analysen helt legitimt kan være fragmentarisk og mosaikkaktig. Forskere som anvender fenomenologi, grounded theory og hermenautikk, vil ofte søke og integrere enkeltdeler av materialet i en større helhet. (Brinkmann og Tanggard, 2010). Dette er forsøk gjort i denne studien.

4.4 Utvalg og kvalitet

Gjennom at jeg selv har en sentral rolle i forhold til forskningsfelt, ble det naturlig at jeg måtte gjøre mine undersøkelser i enn annen kommune enn min egen. Å gjennomføre undersøkelsen i egen kommune ville fort kunne satt meg selv som forsker, kollega og leder i dilemmaer som jeg ikke ønsket.

Da jeg ikke ville forske på egen kommune, var det naturlig for meg å finne en kommune å forske på som var sammenlignbar med min egen. Min kommune er i kostragruppe 6. Derfor var det i min interesse å forske på en kommune i samme kostragruppe og med samme organisasjonsform. Flere kommuner i egen region ble fort aktuelle kandidater for mitt forskningsprosjekt. Den første skoleeieren som jeg kontaktet, var med en gang positiv til min henvendelse. I denne kommunen hadde de samme organisasjonsform som i min egen. Skoleeieren her informerte om at de hadde tre kommunale skoler samt en privat skole. Jeg avtalte da intervju med skoleeier, samtidig som jeg fikk godkjenning på å kontakte skolelederne i kommunen.

Det at skoleeier ga sin godkjenning til at jeg kunne intervju skolelederne i kommunen kan ha vært en utslagsgivende faktor til at jeg fort fikk ja når jeg henvendte meg til dem. I tillegg hadde de kjennskap til min kommune gjennom nettverkssamarbeid i regionalt kompetansekontor (RKK). Første skoleleder som ble kontaktet hadde lang fartstid som skoleleder i kommunen. Etter å ha snakket om tema for oppgaven var skolelederen mer enn villig til å stille opp på intervju. I kjølvannet av koronapandemien har det fleste av oss fått økt kompetanse på å gjennomføre digitale møter. Vi avtalte derfor å gjøre intervjuet over Teams.

Neste skoleleder jeg kontaktet fortalte at hun var relativt ny som skoleleder. Hun hadde startet som skoleleder høsten 2021. Altså hadde vedkommende bare vært ansatt som skoleleder i kommunen i underkant av et halvt år når intervjuet ble gjennomført. Også dette intervjuet ble gjennomført over Teams.

Siste skoleleder jeg kontaktet hadde sagt opp sin stilling i kommunen. På tidspunktet jeg kontaktet vedkommende hadde vedkommende bare dager igjen å jobbe av oppsigelsestiden sin. Vedkommende klarte derfor ikke prioritere tid til intervju. Jeg vurderte derfor om hvorvidt jeg skulle intervju skoleleder som skulle ta over for vedkommende. Etter å ha kontaktet skoleeier i kommunen, kunne skoleeier fortelle at nytilsatt skoleleder ikke hadde erfaring som skoleleder fra før. I samme samtale tipset skoleeier om at jeg kunne kontakte tidligere tilsatt skoleleder på skolen der jeg hadde gjennomført siste intervju. Jeg kom da i kontakt med vedkommende og vedkommende sa seg villig til å stille opp. Også dette intervjuet ble gjennomført over teams.

4.5 Gjennomføring av intervju og databehandling

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv om oppgavens tema og problemstilling. Her blir blant annet oppgavens formål beskrevet (Vedlegg I). Det ble avtalt og lagt opp til individuelle intervjuer. Hvert intervju startet med at jeg informerte om egen nåværende rolle som student på NTNU og administrativ skoleeier i egen kommune, samt mine erfaringer som lærer og skoleleder i andre kommuner.

I selve intervjuet benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju, med en intervjuguide (vedlegg II). Denne intervjuformen krever aktiv lytting samtidig som en er oppmerksom på respons som mimikk og kroppsspråk. Det var i noen grad krevende å være oppmerksom på dette da intervjuet ble gjennomført digitalt, og ikke med fysisk oppmøte. Det er derfor en fare for at jeg som forsker kan ha gått glipp av verdifull informasjon som en lettere ville kunne fanget opp om møte var av fysisk karakter.

I forkant av hvert intervju brukte jeg god tid på å gå gjennom informasjonsskrivet på nytt. Det ble også her informert om at det vil bli gjennomført lydopptak av intervjuet. Lengden på de ulike intervjuene varierte mellom 23 og 35 minutter.

Jeg valgte å gjennomføre alle fire intervjuer og transkribere disse selv. Selve transkripsjonene utgjør i underkant av 25 sider med data. Jeg valgte en enkel transkripsjonsstrategi hvor det var avgjørende for meg å fastholde meningsinnholdet i det sagte. Det opplevdes som krevende å gjengi det nonverbale på en korrekt måte. I ettertid sitter jeg igjen med at det viktigste for meg ikke nødvendigvis var det transkriberte, men den faktiske samtalen som fant sted, og hvordan den fortonet seg. Jeg fikk inntrykk av at alle intervjuene bar preg av en god og tillitsfull tone. I selve transkripsjonen har jeg unnlatt å skrive ned unødvendige gjentakelser, da dette fort kan oppleves som stigmatiserende for informantene. Alle sitatene i denne rapporten er referert til med intervjunummer og sidetall. I transkriberingen har jeg også bevisst unnlatt å bruke referanser som kan identifisere ulike aktører, og istedenfor byttet dette med tittel på rolle vedkommende som det refereres til innehar.

Transkribering var en prosess som krevde presisjon og tålmodighet. I denne prosessen endrer problemstillingen i mitt forskningsprosjekt seg. I utgangspunktet var tema for forskningsprosjektet: Hvordan legger skoleeier til rette for utvikling av skolelederrollen? Det viser seg etter hvert at når jeg går inn i datamaterialet, så handler svarere fra informantene i større grad om forventningene for tilrettelegging av utvikling. Refleksjonene som ble gjort underveis ga meg et verdifullt helhetsinntrykk i forhold til meningsinnholdet i det sagte. Det å lese intervjuene etter at de var ferdig transkribert, for så å lete etter informantenes mening og foreta koding, var både interessant og krevende. Interessant i den forstand at en fikk sammenheng og kunne sammenligne svar, men krevende i den forstand at en måtte finne en god metode for å kode datamaterialet på, for så å finne ulike kategorier. Etter en del prøving og feiling ble jeg satt på sporet av min veileder. Jeg endte da opp med følgende kategorier:

- Innhold og organisering av møter
- Forventninger fra skoleleder til skoleeier i forhold til
 - o Oppfølging av skolelederrollen
 - o Oppfølging av skoleutvikling
 - o Oppfølging av møtestruktur

4.6 Relabilitet og validitet.

I samfunnsvitenskapelig forskning stilles det gjerne spørsmål om troverdigheten og kvaliteten i forskningen, da gjerne knyttet opp mot begrepene relabilitet og validitet. Da jeg forsker på min egen rolle som skoleeier, betyr dette at jeg har erfaring fra feltet jeg forsker på. Som et ledd i å øke kvaliteten på en kvalitativ studie må forskeren bli bevisst på å legge fram sin subjektivitet for å synliggjøre sitt ståsted og posisjon. Dette handler om å møte forskningsfeltet på en åpen måte (Postholm, 2010).

Kvaliteten i en studie knytter seg blant annet til om studien blir oppfattet som riktig eller ikke (Postholm 2010). Det blir da opp til forskeren å prøve å beskrive prosessen eller settingen på best mulig måte. Videre pekes det på at en kvalitativ forsker vil vektlegge å få fram deltakernes perspektiver og stemmer i forskningsteksten. På denne måten vil teksten bli en slags fortelling av ulike stemmer som flettes sammen til en helhet (Postholm, 2010).

Postholm (2010) beskriver ulike prosedyrer som kan tas i bruk i forskningsprosessen med den hensikt å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Dette kan for eksempel handle om at forskeren har hatt et langt opphold på forskningsfeltet slik at forskeren har nok data til å forstå, og ikke aller minst presentere studien i praksis. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det å ha kunnskap om feltet det forskes på kan være en fordel i intervju situasjonen, da med tanke på at det er mulig å forstå svarene til informantene og gjennom dette ha mulighet til å stille gode oppfølgings spørsmål. Min kjennskap til min case er god, da vi blant annet sitter i skoleeiernettverk sammen og har en del kontakt av uformell karakter. Det foregår også nettverk på tvers av kommunene mellom skoleledere og lærere gjennom DEKOM og kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis. Dette kan ses på som en styrke ved min studie, men kan også ses på som en svakhet da man må være svært bevisst på å ikke bli forutinntatt.

Triangulering er en prosedyre som kan være med på å kvalitetssikre studien. Triangulering betyr at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlinger og forskningsresultater for å understøtte sine funn. Jeg har ikke levd opp til denne forventningen i dette forskningsprosjektet, men jeg satte informasjonen til de ulike intervjuobjektene sammen og funnet at disse samsvarer godt med hverandre. Det var også påfallende å se at det i stor grad var samsvar mellom svar fra skoleeier og fra skoleledere.

Det nevnes også at for å kvalitetssikre innsamlet data kan forskeren be forskningsdeltakerne, i mitt tilfelle intervjuobjektene, uttale seg og de kjenner seg igjen i tolkingene som forskeren har gjort (Postholm 2010). Dette ble ikke gjort i min studie selv om alle intervjuobjekter fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonen av intervjuet rett etter at intervju prosessen var gjennomført. Dette tenker jeg kanskje kan være en svakhet med min studie.

En annen prosedyre som forskeren kan ta hensyn til for å kvalitetssikre studien, kan være å beskrive hvordan antakelser blir avkreftende, bekreftende og hvordan utforutsette tilfeller dukker opp. Forskeren vil da endre sine antakelser under forskningsforløpet. Videre er det også muligheter for forhold som forskeren ikke har tenkt på blir bragt inn i studien. Utgangspunktet for min forskning var en problemstilling som

tok opp hvordan skoleeier legger til rette for utvikling av skolelederrollen. Gjennom intervjuene, og slik som de utviklet seg, kom der fra andre momenter som ble bragt inn i studien, og som dermed dannet grunnlag for en ny problemstilling som denne rapporten skal svare ut. Å hensynta denne uforutsette informasjonen, med den konsekvens å endre problemstilling for hele forskningsprosjektet, tenker jeg kan være en styrke for dette studiet.

4.7 Forskningsetikk

"Forskningsetikk defineres i nasjonale forskningsetiske retningslinjer som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NENT 2016, NESH 2016)."

(<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>)

Befring (2010) sier at etiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig og hva som er verdig og uverdig. Etiske og moralske regler kalles normer. Ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene kan forskningsetiske normer deles inn i tre områder:

1. Normer for god vitenskapelig praksis, slik som akademisk frihet, uavhengighet og åpenhet og normer som regulerer forholdet mellom forskere
2. Normer som regulerer forhold til individer og grupper som berøres direkte eller indirekte av forskningen.
3. Normer om forskningens overordnede samfunnsansvar, herunder forskningens implikasjoner for samfunnet, samfunnsrelevans, brukerinteresser og akademias ansvar for å opprettholde et velfungerende offentlig ordskifte.

De nasjonale forskningsetiske komiteene har utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer. Retningslinjene gir en god pekepinn for hvordan en kan forholde seg ved gjennomføring av forskningsprosjekt. Fire prinsipper trekkes frem. Rundt prinsippet *respekt*, hevdes det fram at personer som deltar i forskningen, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt. Det hevdes videre at som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har *gode konsekvenser*, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable. Det vektlegges også at et hvert forskningsprosjekt skal være *rettferdig*. Til slutt hevdes det at i forhold til *integritet*, plikter forskeren å følge anerkjente normer og opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kollegaer og offentlighet.

I forkant av min studie fikk jeg mitt forskningsprosjekt godkjent hos norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg III). Postholm (2010) peker på at tillit til respondenter er et nøkkelord. Det at intervjuobjektene faktisk våger å svare fritt er av avgjørende betydning for kvaliteten i undersøkelsen. Informantene i min undersøkelse fikk tilbud om skriftlig samtykke og kontrakt på at opplysninger skulle behandles i tråd med GDPR, men samtlige valgte å kun gi muntlig samtykke. Alt av data som er kommet fram i undersøkelsen er behandlet konfidensielt, og i tråd med avtale. Jeg har også anonymisert navn på kommune, navn på skoler og øvrig informasjon som kan bidra til at personer eller steder blir gjenkjent.

4.8 Kritiske refleksjoner rundt egen forskning

Det å skrive oppgave alene har vist seg å være mer krevende enn først antatt. Det har krevd en stor mengde selvdisciplin å gjennomføre selve forskningsoppdraget. Med unntak av meg selv er det ingen som har stilt krav eller har hatt forventninger til mitt arbeid i dette forskningsprosjektet, kanskje da med unntak av min veileder. Ser derfor i ettertid at det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre et forskningsprosjekt sammen med en eller flere medforskere, da med tanke på å ha forventninger til hverandre i forhold til framdrift i prosjektet, men ikke minst det å ha noen å dele refleksjoner med. Disse refleksjonene kunne da kanskje bidratt til gode diskusjoner, som igjen kunne bidratt til bedre praksis. Underveis i skriveprosessen, har jeg hatt god hjelp av min veileder fra NTNU. Utgangspunktet var at vi skulle samskrive i et dokument, der veiledning ble gitt underveis, men utfordringer med å dele dokument på tvers av virksomhetene våre vanskeliggjorde dette. Da ingen av oss hadde inngående kompetanse ift å dele dokumenter på tvers av virksomheter, valgte vi å kommunisere via e-post, der ulike utkast ble sendt mellom student og veileder. Dette er kanskje ikke den mest effektive måten å kommunisere på, men var det vi klarte å få til ut fra forutsetningene vi hadde.

For meg var kvalitativ tilnærming egentlig et pragmatisk valg som i stor grad handlet om min interesse for skoleeiers kompetanse og kapasitet for tilrettelegging av utvikling i skolen. Sett i lys av at jeg representerer skoleeier i en kommune tilsvarende den kommunen der undersøkelsen er gjennomført, og der jeg i utøvelsen av min jobb selv har kjent på kapasitetsutfordringer og kompetanseutfordringer, vil kanskje dette svekke "tillitten" til min oppgave. Jeg mener likevel at jeg har gått inn i dette forskningsarbeidet med objektive øyne, der jeg selv mener at jeg har vært alt annet en forutinntatt. I min undersøkelse var det naturlig å ta utgangspunkt i et lite utvalg forskningsdeltakere. På den måten hadde jeg mulighet til å gå litt i dybden med tanke på å skape mening og forståelse. Kritiske røster vil kanskje hevde at det var tynt å bare intervju en person fra skoleeier, men tilfellet var at det bare var en person som representerte administrativ skoleeier der undersøkelsen ble gjennomført. Selve intervjuene ble gjennomført over Teams, som bilde/lyd-møte. De samme kritiske røstene vil her kanskje hevde at en kan gå glipp av mye informasjon i forhold til fysiske reaksjoner hos intervjuobjektene som kunne bidratt til ytterligere informasjon om en hadde fysisk møte med intervjuobjektene. Om en hadde møttes fysisk ville kanskje dette ha vært kvalitativt styrkende for denne undersøkelsen, men manglende tidsressurs hos intervjuobjektene bidro til noen metodiske begrensninger.

I jakten på relevant teori fant jeg det utfordrende å finne teori som omhandler det administrativ skoleeier sin rolle som premissleverandør og tilrettelegger for skolelederne. Sentralt for mitt teorikapittel ble derfor Paulsen (2019) sine betraktninger rundt skoleeier sin rolle i å legge til rette for utvikling hos skolelederne. Den pedagogiske verdikjeden (Fig 1.) ble derfor sentral i denne oppgaven fordi den for meg gir en god oversikt over rollen skoleeier har for skolelederne, og i siste ledd for elevene sitt læringsutbytte.

Teorien som omhandler profesjonelle læringsfellesskap og lærende møter i har i ganske stor grad fokus på skoleledernes ferdigheter i å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap hos lærerne. Aas og Vennebo (2021) hevder at ledere kan utvikle større forståelse om hva som kreves for å utvikle og vedlikeholde et profesjonelt læringsfellesskap på egen skole gjennom selv å oppleve hvordan et profesjonelt

læringsfellesskap fungerer. Sett i lys av dette vil det derfor teorien som er framlagt rundt profesjonelle læringsfellesskap være relevant for oppgaven.

5.0 Funn

I dette kapittelet legges det først fram funn fra datamaterialet som kan knyttes til innhold og organisering av møter mellom skoleeier og skoleleder. Det vises til omfattende bruk av sitater fra intervjuobjektene. Dernest etterstrebes det å komme inn på selve kjernen av studie, det som omhandler skoleledernes forventninger til skoleeiers tilrettelegging for utvikling. Også her vil det vises til omfattende bruk av sitater fra intervjuobjektene. Til slutt i kapittelet oppsummeres funnene som er avdekket.

5.1 Innhold og organisering av møter:

Ut fra funnene i første forskningsspørsmål, "hvilke møteplasser finner sted mellom skoleeier og skoleleder?" legges det vekt på to ulike kategorier. Første kategori omhandler innholdet i møtene, andre kategori omhandler møtestrukturen.

Skoleeiers tilrettelegging for utvikling i skolen i kommunen som det er forsket på, foregår hovedsakelige i møtesituasjoner mellom skoleledere og skoleeiere. Grunnet en nylig kommunesammenslåing har det ikke vært gode rutiner for møtehyppighet mellom skoleledere og skoleeiere, men at de nå har fått på plass slike rutiner. Dette beskriver en av respondentene slik:

"Oj, oi, oi. Vi har altså nettopp blitt enige om at vi skal ha møte en gang i måneden og vi skal ha det første 5. januar neste gang. Ellers har vi hatt veldig få møter etter at kommunene ble sammenslått, så det har ikke vært gode rutiner på jevnlig møter med rektorkollegiet med skoleeier. Det har vært sporadisk og ved behov." (I 2 side 1)

Intervjuene avdekket variert oppfatting fra skoleledere på planlagt møtehyppighet da en annen responderte at det var en intensjon å gjennomføre møter en gang i måneden, men at denne intensjonen naturlig nok ble forstyrret av pandemien som pågikk:

"Det var veldig variert. Det var ikke noe fast rutine. Det var forsøkt å ha møte en gang i måneden med skoleledere, barnehageledere og skoleeier. Det siste halvannet året jeg var leder var det nok mest hastemøter rundt korona. Vi prøvde å komme i gang med en rutine, det vet jeg, men det ble noe annerledes på slutten." (I 4 side 1)

Dette ble også fremmet av en annen av skolelederne:

"Vi har vel ikke møttes så mange ganger denne måneden. Vi prøver å få det til en gang i måneden, men det har vist seg å være vanskelig." (I 3 side 1)

Strukturen i møtene er preget av tilfeldighet og manglende planer. Skolelederne beskriver en situasjon der det sjeldent er utarbeidet en sakliste før møtet som er blitt kommunisert med deltagerne på møtet. De er uvisst om det er blitt utarbeidet uformelle

sakslistene i forkant av møtene. En av skolelederne beskriver dette i intervjuet, men viser også at det var en åpen dialog der de følte at de ble hørt og fikk diskutert saker de hadde behov for:

"Det er skoleeier som har ledet møtene, som har hatt sin egen liste. Det er veldig få ganger jeg har sett en sakliste. Det kan jeg ikke huske å ha sett akkurat nå. Skoleeier hadde sikkert sin egen liste som skulle gjennomgå og så var det noen ganger det kanskje kom en mail om tema som skulle gjennomgå. Men jeg kan ikke huske å ha sett en formell sakliste. Men om vi har hatt saker så har vi jo tatt det. Enten at vi har snakket med skoleeier i forkant eller at dette har blitt tatt opp på møte, det har det vært rom for." (I 4 side 2)

Denne uformelle formen for samhandling ble også presisert av en av de andre skolelederne:

"Når det er bare oss rektorene så går ordet bare litt sånn fritt rundt bordet. Da er det som regel skoleeier som leder møte, hva vi skal snakke om og hva vi har tid å snakke om og det vi ikke har tid til. Det er det mer slik at vi rekker opp hånden og har hver sin tur til å prate og fortelle litt om situasjonen på den enkelte skolen" (I 3 side 2)

Dette samsvarer også med skoleeiers oppfattelse av møtestrukturen. Skoleeier uttrykker at det gjøres forsøk på å få til en god møtestruktur, men at eier av ulike årsaker i mindre grad lykkes med dette.

"Møtestrukturen har vært ganske hoppende. Det er så kort tid når man skal ha mange møter i løpet av en dag da der alle skal møtes. Det har også vært sånn at jeg har utfordret dem (skolelederne) til å sende inn spørsmål på forhånd eller tema til møte. Men det har jeg ikke lyktes med i noen særlig grad. (I 1 – side 2)

Møtepunktene mellom skoleeier og skoleledere preges av at det er skoleeier som legger føringer for innholdet i møtene. Skolelederne rapporterer at innholdet preges av saker som omhandler drift. Eksempler på dette kan være konkrete oppgaver som må løses som vikarbehov, rekruttering eller mangel på lærerressurser i samisk, eller andre presserende saker som beredskapshåndtering av pandemi. Andre driftsperspektiver som trekkes frem omhandler konkrete planer for gjennomføring av kommunesammenslåing. Skolelederne rapporterte at møtene gav lite rom for utviklingspreget arbeid. Dette kommer tydelig frem i sitatene fra to av skolelederne som ble intervjuet:

"Hittil synes jeg det har vært mest driftsspørsmål. Sist gang var det mye rundt dette med den samiskspråklige organiseringen. Vi mangler samisklærere, og rekruttering er jo et spørsmål som stadig vekk dukker opp. Ellers kan det være vikarbehov, fravær, spesielt i disse koronatider" (I 3 side 1.)

"Da må jeg nesten si at det har vært mest fokus på drift. Det første halvannet året jeg var skoleleder så var det fokus på hvordan vi skulle gjøre det med nye kommune etter kommunesammenslåing og slike rutiner. Det neste halvannet året var det mest korona-møter. Det blir mest drift, og ikke utviklingsmøter, det vil jeg ikke si nei" (I 4 side 1)

5.2 Forventninger fra skoleledere til skoleeier

Funnene i de tre neste kategoriene i undersøkelsen forteller blant annet om forventninger fra skolelederne til skoleeierskapet. Funnene gjør det naturlig å dele opp forventninger fra skoleledere til skoleeier i følgende kategorier: Oppfølging fra skoleeier i det daglige arbeidet i skolen, oppfølging fra skoleeier rundt skoleutvikling samt ønske og forventning om forbedret møtestruktur.

5.2.1 Oppfølging fra skoleeier i det daglige arbeidet i skolen

Skolelederne melder om at de gjerne hadde sett at skoleeier følger dem opp i større grad enn det som de opplever i dag. En skoleleder melder om at det forventes at skoleeieren skal være en støtte og sparringspartner i vanskelige spørsmål. Som et minimum gir informantene uttrykk for at burde det gjennomføres medarbeidersamtaler.

"jeg har en forventning om at skoleeieren skal være en støtte i mitt arbeid, å være en sparringspartner i vanskelige spørsmål som jeg står over for..." (I 2 side 3)

"For å være veldig ærlig, for jeg tror at du må være veldig ærlig her. Vi opplever at vi blir fulgt opp altfor dårlig. Det har vi signalisert, og vi det har også kommet veldig fram i dette lederutviklingsprogrammet vårt. Jeg har jo etterlyst medarbeidersamtaler for eksempel. Jeg må bare si det siden jeg begynte å jobbe i skoleverket, og det er bra mange år siden nå, så har jeg vært på en eneste medarbeidersamtale i hele mitt liv." (I 2 side 6)

En skoleleder melder også om at avstanden mellom nivåene i oppvekstsektoren oppleves som stor. Dette beskriver en av respondentene på følgende måte.

"Ja nei jeg tenker at det er en ting som jeg har tatt opp med min nærmeste leder oppover. Og det er jo det at jeg har opplevd at jeg i det siste, også etter sammenslåingen av kommunene, at det er blitt en veldig stor avstand mellom de som jobber, altså kommunedirektør, kommunalledere og folk som jobber lenger ned i systemet. ...Det er viktig at man opplever at skoleeier, ja at ledelsen bryr seg. Det er kanskje noe av det viktigste." (I 2 side 9)

5.2.2 Oppfølging av skoleutvikling

Skoleeier beskriver sin rolle i skoleutviklingsprosjekter som innføringen av ny læreplan, Kunnskapsløftet (LK20), som fraværende. Alt ansvar ble da delegert nedover i organisasjonen til skolelederne. Dette blir beskrevet slik av skoleeieren:

"Egentlig der så har jeg hatt liten rolle i den. Det ble satt ned et rektormøte der rektorene seg imellom drøftet hvordan de skulle innføre kunnskapsløftet på den enkelte skole. Det er egentlig det som har skjedd." (I 1 side 5)

Skoleeiers fravær i utviklingen blir bekreftet av skolelederne, men de vektlegger at de har ytret et ønske om at det skulle bli satt på agendaen. Dette gjelder spesielt operasjonelle avgjørelser som blir beskrevet slik av en av skolelederne:

"...vi har ikke hatt noen møter annet enn det vi har maset oss til, det var kanskje stygt sagt, annet enn det vi har satt i verk selv i form av diskusjoner om dette med læreverk, vurderinger og sånne type ting. Så det har vi etterspurt mye." (I 2 side 5)

Videre kan det virke som om skoleeier til en viss grad redder seg inn med tanke på skoleutvikling fordi skoleeier har erfarne og dyktige ansatte som tar ansvar. En skoleleder uttrykker følgende:

"...Ting ruller og går fordi vi tilfeldigvis er såpass erfarne som vi er i dette systemet" (I 2 side 8)

I forhold til oppfølging og bidrag til skoleutvikling har skoleeier en ambisjon om å bedre dagens bruksteori. Det erkjennes fra skoleeier at oppfølging av nasjonale prøver og annen tilgjengelig informasjon om skolen preges av hastverksarbeid, eller som skoleeier så fin beskriver det;

"...det blir med harelabb rett og slett fordi at man ikke har god nok kapasitet på dette kontoret til å følge godt nok opp alle de tingene der" (I 1 side 7).

Skoleeier er åpenbart klar over utfordringen rundt oppfølging av skoleutvikling. Det kan virke som om at det ikke finnes gode rutiner for arbeidet rundt oppfølging av skoleutvikling, men at det er et ønske fra skoleeier om å endre systemet slik at oppfølgingen rundt skoleutvikling blir bedre.

"...Man kan lese resultatene, men det blir ikke gjort noe særlig med det sånn sett. Så det er et område som det må gjøres noe med."... Jeg har jo bare fått flere og flere oppgaver på mitt bord og det har på en måte vært for dårlig av meg ned mot rektorene i forhold til nasjonale prøver og elevresultater." (I 1 side 7)

Skolelederne har også en klar forventning om at det kommer på plass bedre rutiner for oppfølging av skoleutvikling enn det som er tilfellet i dag. En skoleleder peker på viktigheten av gode rutiner for etterspørring og oppfølging av skoleeier særlig opp mot skoleledere som ikke er erfarne:

"... Men nå er det jo nye rektorer som har blitt ansatt som ikke er så erfarne. Da er det jo ekstremt viktig at det er noen der ute som etterspør og gir råd og i det hele tatt. Så jeg tenker jo at og håper absolutt på at det blir bedre, at det blir mer rutiner på samtaler og på etterspørring og sånn." (I 2 side 8)

Skolelederne forteller at skoleeier legger til rette for lederutvikling hos skolelederne. Skoleeier melder om at eierskapet har fokus på kompetanse på ledernivå som en viktig del av skoleutviklingen.

"Ja for det første så får eventuelle ledere som ikke har det, mulighet til å ta lederutdanning. Hos meg var det et sterkt ønske om at alle barnehagestyrere og rektorer skulle ha lederutdanning. Disse ble bakket opp og fikk anledning til å delta på rektorutdanningen som et eksempel. Dette fordi jeg trodde på en organisasjonsendring gjennom dette." (I 1 side 5)

Skoleledere bekrefter skoleeier i fokuset om lederutvikling som en viktig del av skoleutviklingen.

"Jeg søkte rektorutdanningen og fikk denne innvilget." (I 4 side 5)

"Ja det er det vi har gjort nå da med lederutviklingsprogram og det vi har fått der. Ellers har det vært mye opp til oss selv å sette i verk. Vi har jo alltid fått gehør for å reise på Statsforvalteren sine kurs i Bodø, samlinger og alt det der." (I 2 side 5)

5.2.3 Forventninger om bedret møtestruktur

I forhold til hyppighet av møter kommer det fram fra skoleledernivået om at det er et ønske om regelmessige faste møtepunkter.

"Ja jeg kunne tenke meg at vi hadde litt mer regelmessige møter. At det ble litt mer forutsigbart, og det å etterspørre saker fra oss som kan tas opp på de møtene." (I 3 side 6)

"..,altså tidligere hadde vi regelmessige møter en gang i måneden. Da var det slik at vi satte opp tema som vi selv var i tvil om, som vi ønsket å debattere i lag, for å støtte hverandre. Og det er det vi har satt opp nu som et ønske for møtene framover. Å komme tilbake til dette igjen, for det har vært et savn".(I 2 side 2)

Dette ønske ser det ut til at skoleeier imøtekommer da det planlegges fast møtedag første onsdag hver måned:

"Så har vi satt i gang fra nyttår av at vi skal prøve oss på første onsdag i måneden." (I 1 side 2)

5.3 Oppsummering av funn

Funnene viser at skoleledere har store forventninger til hvordan skoleeiers bidrag med tanke på skoleutvikling bør foregå. Dette handler først og fremst om en forventning om tettere og mer strukturert oppfølging fra skoleeiersiden opp mot skolelederne. Dette viser det seg i den kommunen som det er forsket på at det er vanskelig å imøtekomme av varierende årsaker. Stor arbeidsbelastning, pandemihåndtering og kommunesammenslåing kan kanskje forklare noen av utfordringsbildet. De lykkes i å tilrettelegge for kompetanseheving hos skoleledere gjennom kursing og etterutdanning, men har utviklingspotensial i forhold til oppfølging og tilrettelegging for skoleutvikling. Dette blir tydelig da skoleledere etterspør fast møtestruktur og gode rutiner for oppfølging av utvikling i skolen. Skoleeier er klar over utfordringsbildet og er i stor grad enig i det som skolelederne peker på som utfordring.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene som er gjort i undersøkelsen bli sett i lys av teorien som er belyst i kapittel 3. Ut fra funnene relatert til første forskningsspørsmål, "hvilke møteplasser finner sted mellom skoleeier og skoleleder?", ble det lagt vekt på to ulike kategorier. Første kategori omhandlet innholdet i møtene, andre kategori omhandlet møtestrukturen. Disse funnene vil blant annet bli belyst av teori som omhandler enkelttrekts og dobbeltkretslæring, handlingsteorier profesjonelle læringsfellesskap samt skoleeiers plikt til å arbeide med kvalitetsutvikling. Funnene fra de tre neste forskningsspørsmålene beskriver forventningene skolelederne har til skoleeierne. Det handlet i stor grad om forventning om oppfølging fra skoleeier rundt skoleutvikling og derfor vil dette vektlegges her.

6.1 Innhold og organisering av møtene

Når det kommer til innhold og organiseringen i møter mellom skoleeier og skoleleder er gjennomgangstonen hos respondentene at møtene som gjennomføres ikke følger en fast struktur i forbindelse med møtetidspunkter. Det meldes om at strukturen i møtene er preget av manglende planer og tilfeldigheter. Formell saksliste er ikke kommunisert fra skoleeier i forkant av møtene, noe som kanskje underbygger at innholdet i møtene oppleves som tilfeldig for skolelederne. Skolelederne forteller også at innholdet i møtene i hovedsak omhandler driftsspørsmål og at det ikke prioriteres å drøfte spørsmål som omhandlet skoleutvikling. Både skoleeier og skoleledere er samstemte i at gjeldende møtestruktur ikke er god nok, og at det skal gjøres forsøk på å forbedre denne gjennom at skoleeier og skoleledere møtes fast en gang per måned fra januar 2022.

I denne sammenhengen framstår organisatorisk læring som sentralt. Organisatorisk læring her forstås som organisasjonen sin evne til å lære og hvor menneskene i organisasjonen kontinuerlig lærer å lære sammen. Det har oppstått en "mismatch" eller et gap mellom hva aktørene forventer, og hva som i virkeligheten skjer, og dermed har det oppstått et behov for læring (Irgens, 2016). Den uttrykte teorien kommer i bakgrunnen for bruksteorien til Argyris og Schön (1978). Handlingsteoriene til virksomheten har blitt utfordret, og dermed har behovet for læring kommet til syne.

En kan da stille spørsmål til om skoleeier i kommunen der undersøkelsen er gjennomført har nødvendig kapasitet i form av tid, sted og rom for å legge til rette for en prosess som tar sikte på å utvikle ny handlingsteori. I en hektisk hverdag, der skoleeier er alene i administrasjonen med alle oppgaver som omhandler oppvekst i kommunen, er det forståelig at det kan være utfordrende å prioritere tid, samt å organisere og forberede innhold til dette arbeidet. Likevel kan det tenkes at skoleeier vil få mye tilbake om det prioriteres tid til å igangsette en prosess som kan bidra til at ny handlingsteori blir utviklet i fellesskap mellom skoleeier og skoleledere i kommunen der undersøkelsen er gjennomført. Om skoleeier setter i gang en slik prosess, der dagens handlingsteorier blir utfordret, vil det kanskje være klokt av skoleeier å tilrettelegge for at arbeidet blir gjennomført som dobbeltkretslæring. Det å utfordre de grunnleggende forutsetningene til hvorfor møtene mellom skoleeier og skoleledere finner sted vil kunne bidra til en å utvikle ny handlingsteori som svarer ut selve formålet med møtene. Om dette blir nedprioritert, og oppmerksomheten kun rettes mot hvordan en løser oppgavene i dag, vil det være fare for at en fortsetter med mye av det samme, bare på en litt annen måte, som Argyris og Schön (1978) beskriver som enkeltkretslæring. Ved å bruke noe av tidsressursen på å planlegge tidspunkter og innhold i møtene, vil det på lang sikt bidra til

å spare tid da en slipper å planlegge "ad hock" møter. Det handler kort og godt om å legge møtetidspunktene inn i en møteplan eller et årshjul, og prioritere tid til dette slik at dette blir forutsigbart både for skoleleder og for skoleeier.

Skoleeier har en viktig rolle for ledelsesutvikling hos skolelederne. Paulsen (2019) peker på at skoleeieren på den ene siden må mestre balansen mellom styringsplikter, kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse, og på den andre siden som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosesser på den andre siden. Arenaen for å imøtekomme det siste er gjerne i møte mellom skoleeier og skoleleder. Her kan det være hensiktsmessig å se til prinsippene for lærende møter, som vist i teorikapittelet, der hensikten er å utvikle kunnskap (Roald, 2012). Informantene i undersøkelsen har gitt tilbakemelding om at innholdet i møtene har vært preget av informasjon knyttet opp mot den daglige driften, mens lærende møter har større fokus på samhandling. For at dette skal kunne bli en etablert praksis kan skoleeier da se til prinsippene for en konstruktiv kommunikasjon (Fig. 3). Her pekes det på at det trenes på å utvikle en lærende kommunikasjonsstil gjennom det å ramme inn, beskrive, illustrere og teste ut (Irgens, 2021). Forskningen til dette viser at vi bør trene oss i en kommunikasjonsform der vi finner en balanse mellom beskrivelse og utforskning som vist i figur 4. (Irgens, 2021) Det pekes på at ved å legge til rette for en lærende kommunikasjonsstil vil bidra til at møtene blir mer lærende og at samhandlingen mellom aktørene vil bli bedre.

Sett i lys av situasjonen kommunen sto i med tanke på pandemi og kommunesammenslåing, er det kanskje begrenset hvor mye en kan forvente av skoleeier i kommunen det er forske på skal kunne håndtere. Det betyr likevel ikke at en skal legge bort fokuset på å skape en god møtearena mellom skoleeier og skoleledere slik at forutsetningene og premissene for en god utvikling av skolen skal kunne finne sted.

6.2 Oppfølging av skoleutvikling

Forskningsfunnene i undersøkelsen viser at skolelederne gjerne hadde sett at skoleeier følger dem opp i større grad enn det som de opplever i dag. Skoleeier beskriver sin rolle i skoleutviklingsprosjekter som for eksempel innføringen av ny læreplan, Kunnskapsløftet (LK20), som fraværende. Skoleeiers fravær knyttet opp mot innføringen blir bekreftet av skolelederne, selv om skolelederne melder om at de har gitt tilbakemeldinger om at de ønsket dette som sak på ledermøte. Denne problemstillingen er ikke ukjent for skoleeier da det på den andre siden uttrykkes en ambisjon om å bedre oppfølgingen av utviklingsarbeidet i skolen.

Skoleeier, skoleledere og lærere sitt ansvar for utvikling av skolen kommer til uttrykk i kunnskapsløftet (2020). Her pekes det på at skoleeier, skoleleder og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling av skolen. Det trekkes fram at utviklingsarbeid krever god ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillitt i organisasjonen.

Om en da ser til Paulsen (2019) sin modell (Fig 1.) som beskriver relasjonene mellom aktørene og som i denne sammenhengen retter fokus mot relasjonen mellom skoleeier og skoleleder, fremstår denne relasjonen der undersøkelsen er gjort som noe svak. Paulsen (2019) peker på at alle relasjonene i modellen er gjensidige avhengig av hverandre for å få gode resultater. Dersom denne gjensidige relasjonen ikke blir oppfylt vil resultater knyttet opp mot skoleutvikling påvirkes i negativ retning (Paulsen 2019).

Relasjonene mellom skoleeier og skoleledere i kommunen det er forsket på synes å bære preg av mangelfull ledelse og strategi i forbindelse med arbeidet rund skoleutvikling. I

denne sammenhengen kan man reflektere rundt hva som eventuelt kan bidra til at relasjonen mellom skoleeier og skoleleder utvikles i riktig retning. Paulsen (2019) peker på at skoleledernes tillit til skoleeier er avhengig av opplevelsen av et kompetent skoleeierapparat i viktige kunnskapsdomener. For å utvikle denne tillitten må skoleeier operere på flere arenaer og fasilitere skoleledernes profesjonelle læring når de møtes. Det trekkes fram skoleledernes tilbøyelighet til å gi sin skoleeier tillit samt opplevelse av psykologisk trygget på den ene siden og gjennom langsiktig bygging av et kompetent administrativt apparat hos skoleeier på den andre siden (Paulsen 2019). En mulig vei å jobbe med dette kan være å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap mellom skoleeier og skoleleder.

I teorikapittelet (kap. 3) vises det blant annet til Irgens (2021) sine 6 punkter som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap:

1. en gruppe, som
2. møtes jevnlig, (ikke bare sporadisk) og
3. alle tar ansvar og engasjerer seg og
4. deler erfaring fra egen praksis på en
5. kritisk (men ikke dermed kritiserende) undersøkende måte for å
6. analysere og forbedre egen praksis.

Ut fra forskningsfunnene tyder det på at kommunen der undersøkelsen er gjennomført ikke treffer på disse punktene i særlig stor grad. Skoleeier og skoleleder møtes ikke på jevnlig basis, og det blir også vanskelig å kritisere, analysere og forbedre egen praksis i forhold til utvikling, når innholdet i møtene i stor grad er preget av driftsspørsmål.

Deltakelse i profesjonelt læringsfellesskap har betydning for lederen sin ledelsespraksis. En slik deltakelse kan bidra til at ledere kan utvikle større forståelse av hva som kreves for å utvikle og vedlikeholde et profesjonelt læringsfellesskap på egen skole gjennom selv å oppleve hvordan et profesjonelt læringsfellesskap fungerer (Aas og Vennebo, 2021). Empiriske studier viser videre at det kreves en sterk, aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for og vedlikeholde profesjonelle læringsfellesskap (Emstad & Birkeland, 2020). I kommunen der undersøkelsen er gjennomført framkommer det at det i liten grad legges opp til å bygge et profesjonelt læringsfellesskap mellom skoleeier og skoleleder. En kan hevde at profesjonsfellesskapet er profesjonelt i den forstand at de er profesjonelle aktører innenfor samme profesjon, men at det kanskje i mindre grad framstår som et profesjonelt læringsfellesskap.

Framlagt teori sier også at deltakelse i slike læringsfellesskap kan bidra til at øke kompetansen til ledere i forhold til å vurdere egen ledelsespraksis, deprivatisere egen praksis samt det å gi og motta tilbakemeldinger for det å reflektere over egen lederrolle. Dette ses på som viktig kompetanse når skoleledere skal legge til rette for en profesjonell læringskultur på egen skole (Emstad & Birkeland, 2020).

Som tidligere drøftet kommer fram av datainnsamlingen at skoleeier har utfordringer med kapasitet, altså tid til å løse alle arbeidsoppgavene. Et annet sentralt spørsmål i denne sammenhengen er om skoleeier har kompetansen som kreves for å imøtekomme og fasilitere skoleledernes profesjonelle læring når de møtes.

I denne sammenhengen kan en da reflektere rundt hvordan skoleeier i forskningskommunen utfyller rommene i det profesjonelt utviklingshjul (Irgens, 2021) (Fig. 3). Figuren illustrerer at det forventes at du som utøver av din profesjon innehar kunnskaper som gjør deg i stand til å gjennomføre oppgavene du er satt til å løse. Forskningsdataene forteller at rommet for individuelle driftsoppgaver tar mye av

kapasiteten og at skoleeier legger til rette for at skoleledere skal kunne være i sektor 2. Dette gjøres blant annet ved at skoleeier legger til rette for videreutdanning i ledelse for skoleledere. Skoleeier i kommunen melder også om at det på eiernivå har vært utfordrende å være i sektor 2. Det oppleves heller ikke fra eiernivået at det legges til rette for "opplæring" eller kompetanseheving på skoleeiernivået, men at fokus på utvikling og kompetanseheving i stor grad har omfattet skoleledernivået. Alle respondentene i undersøkelsen informerer om at når skoleeier og skoleledere møtes, befinner de seg i rommet for kollektive driftsoppgaver (sektor 3). Det meldes også om at det ikke tilrettelegges for utvikling knyttet til rommet for kollektivt utviklingsarbeid (sektor 4). I dette rommet legges det opp til felles utviklingsmøter og læringsprosesser. Sett i lys av dette kan det virke som om at skoleeier i liten grad greier å legge til rette for kollektivt utviklingsarbeid i ledergruppen i kommunen, men at det utviklingsarbeidet som skjer, foregår på individuelt nivå.

En kan da reflektere rundt hva som skal til for at kommunen der undersøkelsen er gjennomført skal komme på et bedre spor med tanke på kollektiv utvikling. Framlagt teori peker på at der er kapasiteten i en organisasjon, både individuelt og kollektivt, og organisasjonens kapasitet for læring som skaper mulighetsrommet for utvikling (Stoll et al., 2006). Spørsmålene som en da kan reflektere rundt blir hvordan kommunen kan skaffe seg nødvendig kapasitet for å i større grad skal kunne komme seg over i rommene som omhandler individuell og kollektiv læring. Ifølge Paulsen (2019) kan skoleeier med fordel utvikle strategier som legger til rette for utvikling av sine skoleledere, både individuelt og kollektivt, som et lærende verksted i ledelse. Her vil skoleledernes kompetanse og holdninger bli utfordret og utviklet gjennom lærende møter med skoleeier. Forutsetningen for dette er at skoleeier har nødvendig kapasitet og kompetanse til å utvikle en slik strategi. Det kan derfor tenkes at skoleeier med fordel kunne prioritere tid til individuell kompetanseheving på feltet om det er behov for dette, for deretter å utvikle strategier for at læring og utvikling skal kunne finne sted i møter mellom skoleeier og skoleledere.

I kommunen der undersøkelsen er gjennomført pekes det på flere faktorer som gjør at regelmessige møter har vært utfordrende å få til. Det kan derfor synes som om at kapasiteten til å håndtere utfordringene kommunen har stått i har vært begrenset, og dermed vært en hemmende faktor for å ha mulighet til å tilrettelegge for regelmessige møter, som igjen kunne hatt potensiale for å skape en god arena for utvikling. En klok strategi vil således kunne tenkes å være det å ha regelmessige møter som er nedfelt i et årshjul. Kvalitetsarbeidet synes å fungere best i kommuner/fylkeskommuner som har tydeliggjort et årshjul som alle aktører kan se. (Roald et al, 2017). Det synes som om møter mellom skoleeier og skoleledere ikke er satt inn i et slikt årshjul da møtene som gjennomføres har vært tilfeldige. En kan da tenke seg at kommunen som undersøkelsen er gjennomført derfor har hatt utfordringer med å utvikle kvalitet i sitt skoleutviklingsarbeid.

Opplæringsloven § 13-3e sier noe om skoleeiers plikt til å arbeide med kvalitetsutvikling. Paragrafen trekker fram at kommunen skal ha et forsvarlig system for å følge opp resultatene fra nasjonale kvalitetsvurderinger som departementet gjennomfører. Kvalitetsvurderingene det siktes til omhandler blant annet læringsresultat og læringsmiljø. I kommunen der forskningen er blitt gjort informerer både skoleeier og skoleledere at disse kvalitetsvurderingene ikke har blitt fulgt opp fra skoleeier sin side. Skoleeier melder om at ikke er tid til dette arbeidet. Det kan da tenkes at skoleeier vil ha utfordringer med å imøtekomme lovkravet i opplæringsloven § 13-3e.

Framlagt teori peker på at for at skoleeier skal kunne støtte skolelederne med skolebasert vurdering og kompetanseutvikling, forutsetter dette at både skoleeier og skoleledere vet hva de skal gjøre i dette arbeidet. En kan derfor reflektere rundt om skoleeier og skoleledere i kommunen der undersøkelsen har blitt gjennomført greier å prioritere kapasitet i form av tid til dette arbeidet, og om de innehar nødvendig kompetanse for å kunne leve opp til lovkravet i opplæringsloven § 13-3e.

Det å lykkes i arbeidet med skoleutvikling henger gjerne sammen med kvaliteten på arbeidet som gjøres. Udir (2017) peker på at å arbeide med kvalitet kan ses på som en langsiktig arbeidsprosess der det arbeides systematisk gjennom å sette mål, velge tiltak og evaluere tiltak. En kan derfor reflektere rundt hvordan kommunen der forskningen er gjort kan heve kvaliteten på sitt arbeid rundt utvikling av skolen.

For at skoleeier og skoleledere skal kunne lykkes med utvikling av skolen vil det kunne tenkes at kommunen det her er snakk om med fordel kan utvikle og jobbe med å få et kunnskapsgrunnlag som gir data og innsikt i hvordan situasjonen er i dag. En kan her gjerne se til de nasjonale kvalitetsvurderingene. Skoleeier i kommunen der undersøkelsen er gjennomført beskriver selv at oppfølgingen av de nasjonale kvalitetsvurderingene, som nasjonale prøver og annen tilgjengelig informasjon som finnes om skolen preges av hastverksarbeid. En kan derfor tenke seg at i kommunen der undersøkelsen er gjennomført vil ha utfordringer med å få til kvalitetsutvikling av skolen. På Udir sine nettsider kan en få hjelp og støtte til arbeid rundt det som omhandler kvalitetsarbeid – hvordan gjøre opplæringen bedre. Utviklingstiltak i skolen som er satt i gang uten forutgående analyse er ofte brede og noen av tiltakene treffer kanskje, men det kan være vanskelig å vite hvilket tiltak som treffer hvorfor. Vi vil da kanskje ikke vite stort mer enn før, og en har ikke økt sin egen kunnskap da kunnskapsgrunnlaget vil være like svakt (Lillejord mfl, 2021).

I arbeidet med å utvikle et kunnskapsgrunnlag pekes det på at læringseffekten i kvalitetsarbeidet synes å være størst om skoleeier tar i bruk induktive strategier. Tradisjonell saksbehandling innebærer ofte en deduktiv tilnærming der informasjon og data blir bearbeidet i administrasjonen, for så å bli presentert for politiske fora. Ved bruk av en induktiv strategi, der skolene spiller inn til administrasjonen sterke og svake sider ved opplæringen, og hva som eventuelt kan være egnede tiltak for videre utvikling av kvalitet, synes å være mer virkningsfullt. Dette pekes på som en nøkkel til praksisendring i skolen (Roald et, al, 2017). For at kommunen der forskningen er gjennomført eventuelt kan lykkes med en slik strategi, kan en se til kjennetegnene som Roald, et, el (2017) viser til for medskapende profesjonell læring:

- Spørsmål framfor forslag
- Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen
- På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
- Positive erfaringer før negative erfaringer
- Møteledelse på omgang
- Hetrogene arbeidsgrupper
- Milepæler og ansvarsfordeling

Forutsetningen for dette er skoleeier og skoleledere skaffer seg kunnskapsgrunnlag for å kunne stille gode spørsmål som stimulerer til refleksjon til hvordan man kan utvikle egen praksis. For å få til dette vil det være fordelaktig at skoleeier og skoleledere prioritere tid til å være i sektor 4 i figur 2 – profesjonelt utviklingshjul. Det forutsettes også at

skoleeier og skoleleder har kompetanse til å analysere de kvantitative indikatorene vi får gjennom nasjonal statistikk samt lokalt kunnskapsgrunnlag.

Når kunnskapsgrunnlaget er utarbeidet vil neste steg i prosessen med skoleutvikling kunne tenkes å være å vurdere kvaliteten på arbeidet som gjøres. I korte trekk handler dette om å forklare og begrunne egen praksis. Som et utgangspunkt for å kunne jobbe med denne vurderingen kan en med fordel se til prinsippene for lærende møter, som i stor grad er sammenfallende med kjennetegnene for medskapende profesjonell læring. Deltakerne vet da hvorfor de kommer på møtene og de kommer forberedt. Formålet med møte vil da være å utnytte potensialet som finnes i den enkelte møtedeltaker og å lære av hverandre. Møte er preget av god ledelse og struktur som sikrer fokusert kommunikasjon og aktiv deltakelse av samtlige møtedeltaker. Møte vil bestå av varierte arbeidsformer og bruk av ulike verktøy som anerkjenner og utfordrer den enkelte medarbeiders bidrag.

Neste steg i prosessen vil da være kvalitetsutvikling. Her settes det inn tiltak som bidrar til endring og utvikling av ny handlingsteori. Den nye handlingsteorien vil da være basert på et godt kunnskapsgrunnlag som har tatt utgangspunkt i dagens praksis. Vi vet med andre ord hvorfor vi har utviklet ny handlingsteori og på hvilket grunnlag handlingsteorien springer ut fra. En kan da se for seg at en kommer inn i en slags spiral der en evaluerer og reflekterer rundt handlingsteorien sett opp mot kunnskapsgrunnlaget/resultatene for så å videreutvikle ny handlingsteori. Det vil med andre ord foregå en type læringsprosess som kan minne om prinsipper for aksjonsforskning.

Ut fra Meld St 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen, pekes det på at kommuner og fylkeskommuner som ikke får til en ønsket utvikling på egen hånd skal få oppfølging av staten. Som et resultat av denne meldingen etablerte nasjonale myndigheter oppfølgingsordningen. Her har det vært gjennomført uttrekk i 2017, 2018, 2020 og 2022. Det som kjennetegner kommuner som blir valgt ut til å delta i ordningen er at de har svake resultater på sentrale områder av opplæringen. I denne sammenhengen er det interessant å se på hva som kjennetegner kommuner som blir valgt ut til å delta i ordningen.

I samtaler i Udir kommer det fram at det ikke er hemmelig hvilke kommuner som er valgt ut til å delta i ordningen, men at denne informasjonen ikke er offentliggjort til andre enn til kommunene det gjelder. I min kommunikasjon med Udir har jeg etterspurt følgende:

- Antall kommuner som er trukket ut i perioden 2017 til 2022
- Hvilket fylke kommunene tilhører
- Antall kommuner med under 10.000 innbyggere (Små kommuner)
- Kommuner som er i ordinært uttrekk
- Kommuner som er valgt ut på spredning.

Tilbakemeldingene fra Udir viser følgende (Vedlegg V). I de fire uttrekkene som er gjort er det totalt 161 kommuner som har blitt valgt ut til deltakelse i ordningen. 71 av disse kommunene var fra Nord-Norge, noe som tilsvarer 44,1% av alle landsdelene. Videre viser oversikten fra Udir at kun 4 av de 71 utvalgte kommunene fra Nord-Norge har over 10.000 innbyggere. Per 01.01.2020 vet vi også at Nord-Norge hadde 81 kommuner. En vet derfor at 87,7% av kommunene i Nord-Norge skårer dårligere enn nasjonalt snitt på sentrale deler av grunnopplæringen. Landet utenom Nord-Norge består av 284

kommuner. Her har 90 kommuner blitt valgt ut til å delta, noe som utgjør 31,7%. I dette regnestykket tar jeg forbehold om at samme kommune ikke har blitt trukket ut flere ganger. Tallene blir også noe unøyaktig da vi vet at det var flere kommunesammenslåinger i 2020. Likevel kan en se en klar tendens. Tallmaterialet fra Udir viser at kommuner med under 10.000 innbyggere fra Nord-Norge er tungt representert i oppfølgingsordningen. Kommunen jeg har gjennomført min undersøkelse i er også i denne kategorien.

En kan således reflektere over hvorfor det er slik at kommuner fra Nord-Norge er overrepresentert i oppfølgingsordningen. Handler dette bare om den enkeltes kommunenes evne til å tilegne seg kapasitet og kompetanse innenfor gitte rammer? Økonomien i den enkelte kommune vil være en vesentlig rammefaktor for å kunne prioritere kapasitet inn i skoleadministrasjonen. I en presset kommuneøkonomi vil det derfor kunne tenkes at prioriteringer av kommunens ressurser går til andre nødvendige formål som kommunen har ansvaret for. Desto viktigere blir det her at skoleadministrasjonen i kommunen faktisk leverer tilstandsrapport til kommunestyret jamfør §13-3e i opplæringsloven, slik at kommunestyret i kommunen det gjelder kan gjøre prioriteringer med bakgrunn i ervervet kunnskap.

7.0 Avslutning:

I det avsluttende kapittelet vil jeg si noe om hvordan arbeidet med oppgaven har fortonet seg. Til slutt vil jeg søke å sammenfatte drøftingen til konklusjon på oppgaven sin problemstilling.

7.1 Avsluttende kommentar

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, men også bidratt til å utvikle egen kunnskap om feltet det er forsket på. Det å sette seg inn i faglitteratur som omhandler tematikken det er forsket på, har gitt mye nyttig kunnskap som forhåpentligvis kan bidra til å forbedre egen praksis. Det å prioritere å "lese seg opp" på ny faglitteratur har bidratt til å sette i gang refleksjoner som har fått meg til å se på og vurdere egen praksis på nytt.

Utarbeidelsen av dette forskningsprosjektet har gitt meg innblikk i hvordan en administrativ skoleeier i en liten kommune i kostragruppe 6 strever med å legge til rette for skoleutvikling. Årsakene til dette har vært flere, men kapasitetsutfordringer trekkes frem av skoleeier som et sentralt punkt. Vi har fått høre at skoleeier i kommunen ikke i god nok grad greier å legge til rette for utvikling som samsvarer med skoleledernes forventninger. Skolelederne forventer forbedret møttestruktur og økt fokus på utvikling. Både skoleeier og skoleledere i kommunen har intensjoner om å lykkes i dette arbeidet inn i fremtiden.

Stortingsmeldinger, opplæringslov, kunnskapsløftet LK-20 og framlagt teori, viser at kommunen der undersøkelsen er gjennomført, har et stort utviklingspotensial med tanke på forventninger som ligger til skoleeier knyttet til utvikling. Spørsmålet blir hvordan dette skal komme til uttrykk i praksis. Det som virker klart er at om skoleeier skal lykkes i dette arbeidet, må der prioriteres kapasitet til å jobbe med skoleutvikling.

Det siste tiåret kan det se ut som om at skoleledere har fått økt ansvar og oppgaver til blant annet utvikling og sikring av kvalitet i skolen sin virksomhet. Fra nasjonalt hold har det derfor blitt satset på kompetanseheving hos skoleledere. Eksempel på dette er den nasjonale rektorutdanningen.

Skoleeier i kommunen melder om at det ikke oppleves som om at det legges til rette for kompetanseheving innenfor skoleutvikling på skoleeiernivået. At skoleledere har hatt en "egen utdanning" må anses utelukkende positivt, men hva med kompetansen hos skoleeiere? Hva forventes av dem i forhold til det å kunne legge til rette for utvikling av skolen i tråd med intensjonene i opplæringslov og kunnskapsløftet LK-20? Om en da ser til (Fig 1), Den pedagogiske verdikjede (Paulsen (2019)), blir det tydelig at kompetanse hos skoleeier er en kritisk faktor for at skoleeier skal lykkes med utvikling i tråd med intensjonene. Sett i lys av dette kan det kanskje tenkes at det etter hvert kan komme et krav fra nasjonale myndigheter om tilstrekkelig kompetanse på skoleeiernivået i kommunene. Hva dette kravet eventuelt burde være, bør kanskje være gjenstand for debatt og utredning.

Studien som er gjennomført kan oppsummeres med at skoleeier i kommunen der undersøkelsen er gjennomført, har mange oppgaver som krever kapasitet og kompetanse. Funnene i undersøkelsen viser at det ikke er samsvar mellom forventningene skoleledere har til skoleeier for utvikling, og det skoleeier faktisk greide å legge til rette for på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Det vites ei om kommunen i dag har lyktes med sine mål om bedret møtestruktur og økt fokus på skoleutvikling.

Kilder:

- Aas, M. & Vennebo, K.F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. (1. Utg.) Fagbokforlaget.
- Argyris, C. (1976). *Single-loop and double-loop models in research on decision making*. *Administrative science quarterly*, 363-375.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. Utg.). Fagernes: Det norske Samlaget.
- Bibliotekutvikling.no. *KOSTRA-grupper*.
<https://bibliotekutvikling.no/statistikk/forside/statistikk-for-folkebibliotek/kostra-grupper/>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. London, England: General Teaching council for England, Department for education and Skills.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2010). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling* (1. Utg). Oslo. Gyldendal Akademisk
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget
- Hardgreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routeledge.
- Irgens, E.J. (2016) *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. (1. Utg.) Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. Utg.). Fagbokforlaget
- Lillejord, S., Bolstad, A.K., Fjeld, S-E., Isaksen, L. S., Lund, T., Myhr, L.A., Ohm, H. M. (2021) *En skole for vår tid – Sluttrapport ekspertgruppe for skolebidrag*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf
- Meld.St. 19 (2009-2010)).
- Meld. St. 28. (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:23 *Ny opplæringslov*. Utredning fra offentlig utvalg, avgitt til kunnskapsdepartementet 13. Desember 2019.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Sist endret 1.11.2019. Hentet fra: <https://lovdata.no/>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. Utg.) Fagbokforlaget
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. Utg.). Danmark. Hans Ritzels Forlag
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. (1. Utg.). Fagbokforlaget
- Roald, K., Lillejord, S., Arntsen, L. (2017) *Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/> . Udir 2017
- Ssb. Hentet fra: (<https://www.ssb.no/klass/klassifikasjoner/112>)
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006a). *Professional learning communities: A review of the literature*. Journal of educational change, 7(4), 221-258
- Store norske leksikon. (2019, 19 desember). *Forventning (psykologi)*. https://snl.no/forventning_-_psykologi
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Bergen. Fagbokforlaget
- Torp, I. S. (2018. 29. Oktober) *Kva er forskningsetikk?* De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/kva-er-forskningsetikk/>
- Udir. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 – Grunnskolen*. Oslo. Pedlex
- Udir. *Kvalitetsarbeid – hvordan gjøre opplæringen bedre?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/>
- Wagemann, R., Nunes, D.A., Burrus, J.A. & Hackman, J.R. (2008) *Senior Leadership Teams. What it takes to make them great*. BostonMA: Harvard Business School Publishing.

Vedlegg:

Vedlegg I – Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg II – Intervjuguide

Vedlegg III – Melding NSD 1

Vedlegg IV – Melding NSD 2

Vedlegg V – Udir - Oversikt kommuner i Oppfølgingsordningen 2017 - 2022

Vedlegg VI – Personlig kommunikasjon – Emstad og Strand, lysark 7

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvilke forventninger har skoleledere til skoleeiers tilrettelegging for utvikling?

I forbindelse med en mastergradsoppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU, ønsker jeg å invitere deg til å delta i mitt forskningsprosjekt. Skoleeier og skoleledere i din kommune er spesielt invitert og valgt ut da deres kommune på mange områder er svært lik min egen kommune. I tillegg til å være student på NTNU, har jeg rollen som skoleeier i deres nabokommune.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan skoleeier i en liten kommune kan legge til rette for ledelse i skolen med den hensikt å gi økt læringsutbytte hos elevene.

Jeg ønsker å undersøke hvordan samarbeid og samspill mellom skoleledere og skoleeier skjer. Gjennom dette samarbeidet og samspillet ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan skoleeier legger til rette for at skolelederne på best mulig måte skal kunne utøve sin lederrolle.

Undersøkelsen vil bli gjort i form av et intervju. Intervjuet i seg selv vil omhandle dine erfaringer i dette samarbeidet og samspillet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Veileder er universitetslektor ved NTNU, Kristin Norum Skoglund

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forkant av at dere skoleledere får denne henvendelsen, har jeg vært i kontakt med skoleeier i din kommune. Skoleeier har gitt tommel opp for at jeg skal kunne kontakte dere. Skoleeier har sagt seg villig til å delta i undersøkelsen. Utvalget for min studie vil da være skoleeier samt tre skoleledere fra din kommune.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg tenker å gjennomføre intervju over Teams. Dette intervjuet vil bli tatt opp med min mobiltelefon og transkribert. Hvis ønskelig, kan transkripsjon sendes til deg for gjennomlesning.

Du vil få spørsmål som omhandler:

- Møter
- Samarbeid og prosesser
- Kompetanse
- Oppfølging av ledelse

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder ved NTNU, Kristin Norum Skoglund, vil få tilgang til opplysningene du gir. Ut over dette vil ingen andre få tilgang på opplysningene du gir.

Din kommune vil anonymiseres i publikasjonen og vil derfor vanskelig kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved utgangen av juli 2022. Personopplysninger og opptak av intervju vil da bli slettet. .

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved Kristin Norum Skoglund

Vårt personvernombud: *[sett inn navn og kontaktopplysninger til personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kenneth Holen/Kristin Norum Skoglund
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "På hvilke måter synes skoleeier å legge til rette for utøvelse av ledelse i skolen?", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg II – Intervjuguide

Introduksjon: Målet med intervjuet er å utvikle kunnskap om hvordan skoleeier, i små kommuner, *bidrar til utvikling av skolelederrollen i kommune*. Jeg ønsker å undersøke hvordan samarbeid og samspill mellom skoleledere og skoleeier skjer. Gjennom dette samarbeidet og samspillet ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan skoleeier legger til rette for at skolelederne på best mulig måte skal kunne utøve sin lederrolle.

Intervjuet i seg selv vil omhandle dine erfaringer i dette samarbeidet og samspillet.

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Opptak av intervju: Intervjuet gjøres over teams og vil bli tatt opp på min mobiltelefon og transkribert. Hvis ønskelig, kan transkripsjon sendes til deg for gjennomlesning.

Tid: Intervjuet vil ta maksimum en time.

Forskningspørsmål:	Intervjuspørsmål:
Hvilke møteplasser finner sted mellom skoleeier og skoleleder?	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor ofte møtes skoleeier og skoleleder?2. Hvilken type møter finner sted da?3. Hva kjennetegner møtene ift saksliste? (drift vs utvikling)4. Hva kjennetegner møtene ift møtestruktur?
Hvordan er samarbeidsprosessene mellom skoleeier og skoleleder?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva anser du som gode prosesser i samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder?2. Kan du gi et eksempel på en god prosess?3. Hvordan kan en si at skoleeier har vært medvirkende til gode prosesser skoleledere driver internt på sin skole? Eksempler?4. Hvilken rolle hadde skoleeier i innføringen av kunnskapsløftet 2020?
Hvordan legger skoleeier til rette for utvikling av lederkompetanse hos skolelederne?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva gjør skoleeier for å utvikle kompetanse i ledelse? Eksempler?2. Gi eksempler på hvordan skoleeier bidrar til utvikling av lederkompetansen hos skolelederne
Hvordan følger skoleeier lederne på sine skoler opp?	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du gi eksempler på hvordan skoleeier følger opp sine skoleledere?2. Hvordan følger skoleeier opp den økte tilgangen på informasjon som de får om skolen? (nasjonale prøver, elevundersøkelse)?

	3. Er det andre forhold rundt oppfølging fra skoleeier du ønsker å kommentere?
Annet?	Er det noen du vil informere om som du mener har betydning og som du mener ikke har kommet fram i intervjuet jamfør introduksjon til intervjuet?

Vurdering

Skriv ut

12.11.2021

Referansenummer

788068

Type

Standard

Dato

12.11.2021

Prosjektittel

Hvordan legger skoleeier til rette for utvikling av skolelederrollen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kristin Norum Skoglund

Student

Kenneth Holen

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.07.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.07.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.11.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg IV – Melding NSD 15.08.2022

[Vurdering](#)

Referansenummer

788068

Type

Standard

Dato

15.08.2022

[Prosjektittel](#)

Hvordan legger skoleeier til rette for utvikling av skolelederrollen?

[Behandlingsansvarlig institusjon](#)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

[Prosjektansvarlig](#)

Kristin Norum Skoglund

Student

Kenneth Holen

Prosjektperiode

01.11.2021 - 28.02.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 28.02.2023.

[Meldeskjema](#)

[Kommentar](#)

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 28.2.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne. Vi vil følge opp underveis ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg V - Oversikt kommuner i Oppfølgingsordningen 2017 – 2022

Embete	Uttrekk 2017	x = under 10 000 innbyggere	Uttrekk 2018	x = under 10 000 innbyggere	Uttrekk 2020	x = under 10 000 innbyggere	Uttrekk 2022	x = under 10 000 innbyggere
Troms og Finnmark	1		1	x	1	x	1	x
	2	x	2	x	2		2	x
	3	x	3	x	3	x	3	x
	4	x	4	x	4	x	4	x
	5	x	5	x	5	x	5	x
	6	x	6	x	6	x	6	x
	7	x	7	x	7	x	7	x
	8	x	8	x	8	x	8	x
	9	x	9	x	9	x	9	x
			10	x	10	x	10	x
							11	x
Nordland	1	x	1	x	1	x	1	x
	2	x	2	x	2	x	2	x
	3	x	3	x	3	x	3	x
	4		4	x	4	x	4	x
	5	x	5	x	5	x	5	x
	6	x	6	x	6	x	6	x
	7	x	7	x	7		7	x
	8		8	x				
			9	x				
			10	x				
Trøndelag	1	x	1	x	1	x	1	x
	2	x	2	x	2	x	2	x
	3	x	3	x	3	x	3	x
	4	x	4	x	4	x	4	x
	5	x	5	x	5	x	5	x
	6	x	6	x	6	x	6	x
	7	x	7	x	7	x	7	x
	8	x	8	x	8	x	8	x
	9	x						
	10	x						
	11	x						
Møre og Romsdal	1	x	1	x			1	x
							2	
Vestland	1	x	1	x	1		1	x
	2	x	2	x	2	x	2	
							3	
							4	
							5	x
Rogaland	1		1	x	1	x	1	x
	2		2	x	2			
	3	x	3	x				
Agder	1	x	1	x	1	x	1	x
	2	x	2	x	2	x	2	x
	3	x	3	x	3	x	3	x
	4	x	4	x	4			
Vestfold og Telemark	1	x	1	x	1	x	1	x
	2	x						
Oslo og Viken	1	x	1	x	1		1	x
	2	x	2	x	2	x	2	x
					3		3	
Innlandet							4	
					1	x	1	x
					2	x		
					3	x		
	42		41		39		39	

Disse kommunene ble ikke identifisert til oppfølgingsordningen, men fikk tilgang til veilederkorps pga ledig kapasitet. Deltok på eget initiativ eller oppfordring fra fylkesmann

Kommuner identifisert på bakgrunn av spredning i resultater mellom skoler i kommunen. Gjelder bare for uttrekk i 2020 og 2022.

Hensikten med PLF-møtene i skoleledernetverket

- Ved at rektor/leder selv deltar i PLF for andre rektorer/ledere, vil det gi økt forståelse av hva dette er, samt at det vil være utviklende for egen profesjonalitet.
- Å utforske og utfordre handlingsteorier – **hvorfor** vi gjør som vi gjør, **hva** vi gjør og **det** vi får (resultatet).
- Å stille spørsmål fordi man ønsker å lære (utforskende og nysgjerrig)
- Elevenes læring som sentreringpunkt (læreres læring)
- Mellomarbeid: jobbe med aksjonen/problemstillinga mellom hvert nettverk

(Hentet fra «Lærende ledelse», Emstad og Birkeland (2020) og samlinger med Emstad og Krogstad Strand, NTNU, 2020-2021).

