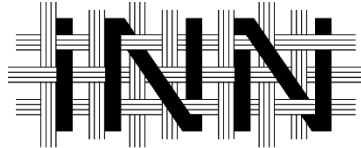


Handelshøgskolen Innlandet

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap



**Høgskolen
i Innlandet**

Masteroppgave

Skoleeiers betydning for skoleleders profesjonsutøvelse

Et spørsmål om å balansere **hva** samarbeid er og **hvordan** samarbeid utøves?

Master i offentlig ledelse og styring (MPA)

MPABL4901

Sindre L. Flesvig og Jon Egil Pettersen

2023

Sammendrag

Tittel: Skoleeiers betydning for skoleleders profesjonsutøvelse: Et spørsmål om å balansere hva samarbeid er og hvordan samarbeid utøves?	
Forfattere: Sindre L. Flesvig og Jon Egil Pettersen	
År: 2023	Tellende antall sider: 98
Emneord: administrativ skoleeier, skoleeierskap, den pedagogiske verdikjeden, organisasjonsteori, skoleleder, skolesjef, skole, utdanning, kommune, styring, ledelse, samarbeid	
<p>Tradisjonelt har skoleteori og skoleforskning pekt på at lærerens individuelle undervisningspraksis og relasjon til elevene har hatt stor påvirkning på elevenes læringsprogresjon og utvikling. Nyere teori og forskning innenfor samme felt belyser i større grad at hele utdanningssystemet og hvordan dette virker, er av stor betydning for elevenes læring og utvikling. I lys av denne teorien og en spørreundersøkelse gjennomført i tidligere Hedmark fylkes 22 kommuner, har vi undersøkt følgende problemstilling:</p> <p style="text-align: center;">Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?</p> <p>Problemstillingen er belyst gjennom nyere internasjonal og nasjonal teori og utdanningsforskning. Et perspektiv i denne teorien ser utdanningssystemet som et økosystem og “den pedagogiske verdikjeden” som kjernen i dette økosystemet. Forskningen tilsier at skoleleder har avgjørende betydning for elevenes læringsprogresjon og utvikling indirekte gjennom å lede lærernes læring og utvikling. Skoleeiers påvirkning av elevenes læring og utvikling framstår som viktig i relasjon til skoleleder, der skoleeier har handlingsrom til å påvirke skoleleders læring og utvikling. Samarbeidet mellom administrativ skoleeier og skoleleders betydning for skoleleders profesjonsutøvelse er undersøkt gjennom teori. Videre har data fra Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning sin spørreundersøkelse “Kultur for læring” blitt lagt til grunn for analyse av data for å kunne belyse problemstillingen ytterligere. Hensikten med analysen har vært å undersøke om vi kan påvise klare sammenhenger som tilsier at samarbeidet med skoleeier påvirker skoleleders profesjonsutøvelse. I analysen er “opplevd samarbeid med skoleeier” definert som uavhengig variabel, mens “skoleleders profesjonsutøvelse” er definert som avhengig variabel.</p>	

Teorien bygger godt opp under og langt på vei bekrefter nødvendigheten av et systematisk, målrettet og godt samarbeid mellom skoleeier og skoleleder for å legge til rette for kulturer som stimulerer gode læringsbetingelser som i siste instans kommer elevene til gode. Den kvantitative spørreundersøkelsen som er gjennomført av SePU, kan påvise at skoleledernes opplevelse av samarbeidet med skoleeier hadde en høy score på måletidspunktet i tidligere Hedmark. Videre viser analysene at det er en middels sterk sammenheng mellom det opplevde samarbeidet og skoleledernes opplevelse av tilfredshet og utvikling. En slik sammenheng kan peke i retning av at de to variablene ser ut til å være relatert til hverandre og samvariere. Undersøkelsen viser videre en sammenheng mellom “opplevd samarbeid med skoleeier” og profesjonsutøvelse eksemplifisert ved “Kartleggingsresultater”, “Pedagogisk samarbeid”, “Kompetanseheving” og “Observasjon og veiledning”. Sammenhengen betraktes derimot som svak. Hver av de nevnte indeksene over inngår i den avhengige variabelen som er kalt “Skoleleders profesjonsutøvelse”. Basert på teori skulle en kunne forvente sterkere sammenhenger mellom opplevd samarbeid med skoleeier og skoleleders profesjonsutøvelse. Bakgrunnen for at denne sammenhengen ikke viser seg sterkere kan ha ulike forklaringer. Vårt metodevalg kan for eksempel ha vist seg å være lite treffsikkert når det gjelder å forstå fenomenet samarbeid i dybden. Relasjonen mellom skoleeier og skoleleder er videre en kompleks relasjon som påvirkes av mange ytre faktorer, som for eksempel den enkelte organisasjons kultur, hvor kommuner er store, sammensatte og komplekse enheter. I et slik perspektiv vil det være mange vekselvirkende variabler som antas å påvirke skoleleders profesjonsutøvelse. Dette kan eksemplifiseres med kommunenes rådende organisasjonsteoretiske logikk, den enkelte skoleorganisasjons kultur og påvirke hvordan samarbeidet utøves. Noe som kan bety at skoleleder opplever et godt samarbeid med skoleeier av flere og ulike årsaker, der samarbeidet ikke nødvendigvis er kvalitativt godt i lys av kvalitetsvurdering og utvikling.

Abstract

Title: School owner's importance for school leader's professional practice: A question of balancing what the professional cooperation is and how it is practiced?	
Authors: Sindre L. Flesvig og Jon Egil Pettersen	
Year: 2023	Pages: 98
Keywords: administration, leadership, school management, school ownership, school owners, school districts, principals, head of school, school leaders, education systems, organizational theory	
<p>Traditionally, school theory and research have emphasized the teacher's individual teaching practice and relationship with the pupils, and how this have had a major impact on the pupils' learning progression and development. Later theory and research within the field focus to a greater extent that the entire education system and how it works is of considerable importance for pupils' learning and development. Based on this theory and a survey done in the former Hedmark county's 22 municipalities, we have investigated the following research question:</p> <p>How is the school leader's professional practice affected by their perceived collaboration with the school owner?</p> <p>This issue is examined through recent international and national theory and educational research. The theory interpreter the education system as an ecosystem and the "pedagogical value chain" as the core of this ecosystem. Theory suggests that school leaders have a significant influence on the pupils' learning progression and development indirectly through leading the teachers' learning and development. The school owner's influence on the pupils' learning and development appears to be important in relation to the school leaders, where the school owner has potential to influence the school leaders' learning and development. The importance of the cooperation between the administrative school owner and the school leaders for the school leader's professional practice has been examined through theory. Furthermore, data from "Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning" (SePU)'s survey "Kultur for læring" has been used as the basis for data analysis to investigate the research question in addition to the theory. The purpose of the analysis has been to investigate whether we can find correlations that indicate that collaboration between the school owner and the school leader affects the school leader's professional</p>	

practice. In the analysis, "perceived cooperation with the school owner" is defined as the independent variable, while "the school leader's professional practice" is defined as the dependent variable.

Theory highlights and confirms the necessity of a systematic, purposeful and good collaboration between school owner and school leader in order to facilitate cultures that stimulate good learning conditions that ultimately benefit the pupils. The quantitative survey carried out by SePU can demonstrate that the school principals' experience of the collaboration with the school owner had a high score in former Hedmark at the time of the measurement. Furthermore, the analyzes show that there is a moderately strong correlation between the perceived collaboration and the school leaders' experience of satisfaction and development. Such a relationship can point in the direction that the two variables appear to be related to each other and that they correlate. The survey also shows a weak correlation between "perceived cooperation with the school owner" and professional practice exemplified by "Test results", "Pedagogical cooperation", "Competence development" and "Observation and guidance". Each of the indexes mentioned above is included in the dependent variable which is called "School leader's professional practice". Based on theory, one should expect stronger correlation between perceived collaboration with the school owner and the school leader's professional practice. The reason why this correlation isn't stronger can have several different explanations. Our choice of method may, for example, have proved to be inaccurate when it comes to understanding the phenomenon of collaboration in depth. The relationship between school owner and school head is also a complex relationship that is influenced by many external factors, such as the individual organisation's culture, where municipalities are large, complex organizations. In such a perspective, there will be many interacting variables that are assumed to influence the school leader's professional practice. This can be exemplified by the municipalities' dominant organizational logic, the culture of the individual school and influence how the collaboration works. Which may mean that the school leader experiences a good collaboration with the school owner for several and different reasons, which is not necessarily qualitatively good.

Forord

Vi, Sindre L. Flesvig og Jon Egil Pettersen, er to opprinnelig lærerutdannede menn. Gjennom innledningen på dette studiet ble vi raskt kjent og opplevde å ha mange faglige felles interesser, til tross for en relativt høy aldersforskjell. I tillegg til å ha felles grunnutdanning viste vi ganske raskt interesse for de samme emnene i studiet og samarbeidet opplevdes enkelt og effektivt. Det ble derfor naturlig å arbeide sammen også ved oppgavebesvarelser og eksamener, der det ble gitt rom for eller ble forventet å besvare oppgaven i par eller i gruppe. Når masteroppgaven etter hvert ble et tema, var det derfor opplagt for oss å planlegge for felles besvarelse av denne. Studiet er en praksisrettet mastergrad i offentlig styring og ledelse, og vi ønsket raskt å gjøre oppgaven praksisnær og relevant for oss selv og våre arbeidsgivere Østre Toten kommune, Eidskog kommune og til slutt Kongsvinger kommune. Våre stillinger som henholdsvis rådgiver og kommunalsjef innenfor oppvekstfeltet, innehar arbeidsoppgaver som kan sorteres innenfor kommunal administrativ skoleeier.

Roller som administrativ skoleeier opplever vi som en spennende jobb av flere årsaker, der statlige føringer, endringer, reformer med videre, skal omdannes fra policy til utøvd atferd i et kommunalt flernivåsystem, som til sist skal "treffe" elevene. Nivået kan betraktes som en viktig "nøkkel" eller et balansepunkt for reell praksisendring og kulturutvikling. Dersom skoleeierskapet i samarbeid med den kommunale skoleledelsen evner å fange, oppfatte og oversette disse føringene til "det passende" i den lokale konteksten, har vi erfart at kollektiv motivasjon oppstår. Dette danner etter vår erfaring grunnlag for felles måldannelse, felles språkdannelse, i større grad kollektiv utøvelse og i vellykkede tilfeller en kollektiv mestringstro. I enden av denne rekkefølgen som er basert på relasjoner, som gjensidig påvirker hverandre er elevene, som i vellykkede arbeider oppnår bedre læringsprogresjon og utvikling totalt sett. Fellene og fallgruvne er derimot mange.

Siden vi samlet sett har erfaring fra praktisk, pedagogisk arbeid i grunnskolen, erfaring fra lærerutdanning, erfaring fra enhetslederutøvelse i en to-nivå-kommune ved tusenårsskiftet og erfaring fra å implementere endringer og reformer som rådgiver og kommunalsjef, ble motivasjonen sterk for å dykke dypere i skoleeier-rollen. Motivasjonen styrkes ytterligere gjennom de erfaringer vi har gjort oss i ulike roller i utdanningssystemet og hvordan en kompleks virkelighet kan påvirke eller forskyve praksis vekk fra intensjoner og ønsker. Vårt ønske er derfor å forsøke å bidra gjennom oppgaven til å konkretisere og diskutere

skoleforskningens omtalte potensiale i skoleeierutøvelsen, der også organisasjonsteoretiske perspektiver og egen erfaring legges til grunn.

Erfaringen kan underbygges med en solid base av kunnskap og forskning knyttet til organisasjonsteori generelt, men også en voksende skoleutviklingsteori spesielt. Vi ønsket å se dette kunnskapsgrunnlaget i lys en av de kvantitative undersøkelsene gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). Undersøkelsene ble gjennomført i Hedmark fylkes 22 kommuner i 2016, 2018 og 2020. Vårt fokus ligger på siste gjennomførte spørreundersøkelse i 2020. Ønsket var å finne ut av om data fra denne undersøkelsen underbygger og støtter opp under vår erfaring og teori på området.

Vi vil takke lærerne ved Høgskolen i Innlandet – Lillehammer for gode forelesninger og diskusjoner, som har gitt inspirasjon til mange refleksjoner også gjennom dette arbeidet. Vi vil takke professor Nicolaas Stijn Groenendijk spesielt, særlig for gode råd og veiledning, men også for tålmodighet og fleksibilitet i arbeidet med oppgaven. En stor takk rettes også til professor Thomas Nordahl, Ann Gustavsen og Lars Myhr ved SePU for deling av kunnskap og data. Arbeidsgivere som har lagt til rette for arbeidet fortjener også takk. Størst takk likevel til snille og tålmodige koner, som har gitt oss mulighet til å diskutere profesjons- og rolleutøvelse i lang tid, som har bidratt til bevisstgjøring og relevant læring.

Innholdsfortegnelse

1. <u>INNLEDNING</u>	11
1.1. FRA LÆRERENS INDIVIDUELLE UNDERVISNINGSPRAKSIS TIL “WHOLE SYSTEM CHANGE”.	11
1.2. PROBLEMSTILLING.....	12
1.3. RELEVANS	14
1.4. AVGRENSNINGER.....	17
1.5. LESEVEILEDNING.....	18
2. <u>TEORETISKE PERSPEKTIVER</u>	20
2.1. LÆRERENS BETYDNING FOR ELEVENE	20
2.2. SKOLELEDERS BETYDNING FOR LÆRERNE I LYS AV FLERNIVÅSYSTEMET.....	21
2.3. SKOLEEIERSKAP	25
2.3.1. SKOLELEDERS NÆRMESTE LEDER	27
2.3.2. INNHOLDET I OG UTØVELSEN AV RELASJONEN MELLOM ADMINISTRATIV SKOLEEIER OG SKOLELEDERE	28
2.4. ORGANISASJONSTEORETISKE PERSPEKTIVER GJENNOM ET HISTORISK TILBAKEBLIKK I SKOLEN	30
2.4.1. PUBLIC ADMINISTRATION	31
2.4.2. NEW PUBLIC MANAGEMENT	33
2.4.3. NEW PUBLIC GOVERNANCE	37
2.5. MODELLER FOR Å SE PÅ VEKSLINGER OG SAMMENHENGER MELLOM NIVÅER	38
2.5.1. DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN	39
2.5.2. PRODUKTIV UTVIKLINGSKULTUR.....	43
2.5.3. RAMMEVERK FOR KOHERENS.....	45
2.6. OPPSUMMERING AV TEORIKAPITLET OG OVERGANG TIL METODEKAPITLET	47
3. <u>METODE</u>	49
3.1. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE OPP MOT PROBLEMSTILLING	49
3.2. DATASETTET SOM LIGGER TIL GRUNN	49
3.3. STATISTISKE UTREGNINGER OG METODISKE FAKTA.....	53
3.3.1. RELIABILITET	55
3.3.2. VALIDITET.....	56

3.3.3. KORRELASJONSANALYSER.....	58
<u>4. PRESENTASJON AV DATA</u>	60
4.1. UAVHENGIG VARIABEL	60
4.2. AVHENGIG VARIABEL.....	67
4.3. KORRELASJON.....	70
<u>5. DISKUSJON</u>	72
5.1. ANTAKELSER KNYTTET TIL SAMARBEID MED SKOLEEIER OG SKOLELEDERS PROFESJONSUTØVELSE I LYS AV SENTRALTENDENSER I SEPUS DATAMATERIALE	73
5.2. SAMMENHENG MELLOM SAMARBEID MED SKOLEEIER OG SKOLELEDERS PROFESJONSUTØVELSE I SEPUS DATAMATERIALE	76
5.2.1. SAMARBEID MED SKOLEEIER SER UT TIL Å TENDERE TIL Å SAMVARIERE STERKT MED SKOLELEDERNES OPPLEVELSE AV UTVIKLING OG TILFREDSHET.	77
5.2.2. SEPUS DATAMATERIALE GIR IKKE ENTYDIG STØTTE TIL TEORIEN OM AT SAMARBEIDET MED SKOLEEIER PREGER SKOLELEDERS PROFESJONSUTØVELSE	79
5.3. DISKUSJON AV METODISKE ASPEKTER.....	84
5.4. SKOLEEIERES DILEMMA NÅR DET GJELDER RÅDENDE STYRINGSLOGIKKER OG KULTURER I DEN ENKELTE KOMMUNE OG PÅ DEN ENKELTE SKOLE	87
5.5. SKOLEEIER - EN BALANSEKUNSTNER?	90
<u>6. AVSLUTNING.....</u>	94

VEDLEGG 1: NSD

Figurliste

Figur 1. Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Fra Strategisk skoleledelse (s. 17), av J.M. Paulsen, 2019, Vigmostad & Bjørke AS.	16
Figur 2. Den pedagogiske verdikjeden. Fra Skoler som lærer kollektivt (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget.	16
Figur 3. Den pedagogiske verdikjeden. Fra Skoler som lærer kollektivt (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget. Utklipt fra Figur 2.....	17
Figur 4. Den pedagogiske verdikjeden. Fra Skoler som lærer kollektivt (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget.	40
Figur 5. Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Fra Strategisk skoleledelse (s. 17), av J.M. Paulsen, 2019, Vigmostad & Bjørke AS.	41
Figur 6. Ulike mønstre i kommunens skoleeierrolle. Fra Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere (s. 28), av K. Roald, J.S. Jøsendal & G. Langfeldt i Jøsendal, Langfeldt & Roald (red.), 2012, Kommuneforlaget AS.	43
Figur 7. Rammeverk for koherens. Fra Koherens i skoleutviklingen (s. 33), av M. Fullan & J. Quinn, 2017, Kommuneforlaget AS.	46
Figur 8. Den pedagogiske verdikjeden. Fra Skoler som lærer kollektivt (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget. Utklipt fra Figur 2.....	47
Figur 9. Samarbeid mellom skoleeier og skoleleder, egen figur basert på Figur 3.	48
Figur 10. Visuell fremstilling av Tabell 4.....	62
Figur 11. Samarbeid mellom skoleeier og skoleleder, egen figur basert på Figur 3.	91
Figur 12. Ulike mønstre i kommunens skoleeierrolle. Fra Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere (s. 28), av K. Roald, J.S. Jøsendal & G. Langfeldt i Jøsendal, Langfeldt & Roald (red.), 2012, Kommuneforlaget AS. Utklipt fra Figur 6.	91
Figur 13. Rammeverk for koherens. Fra Koherens i skoleutviklingen (s. 150), av M. Fullan & J. Quinn, 2017, Kommuneforlaget AS.	92

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over antall skoleledere i de ulike kategoriene. Fra Skoleutvikling i 22 kommuner, Evalueringsrapport for «Kultur for læring», av T. Nordahl et al., 2021, s. 55-56.....	54
Tabell 2. Cronbach alpha-verdier for skoleleder. Fra Skoleutvikling i 22 kommuner, Evalueringsrapport for «Kultur for læring», av T. Nordahl et al., 2021, s. 75.....	55
Tabell 3. Sentraltendens for samarbeid med skoleeier.	61
Tabell 4. Gruppering av gjennomsnittsscore på samarbeid med skoleeier.....	62
Tabell 5. Gjennomsnittsscore for samarbeid med skoleeier per kommune.	64
Tabell 6. Spredning gjennom minimum og maksimum per kommune.	66
Tabell 7. Gjennomsnittsscore per indeks som samlet utgjør avhengig variabel.	68
Tabell 8. Korrelasjonskoeffisienter.....	71

1. Innledning

I historien er skole eller utdanning og dannelse ofte blitt knyttet til læreren. I noen sammenhenger er lærergjæringen endog blitt betraktet som et "kall". Inge Eidsvåg (2005) stiller i sin bok "Den gode lærer i liv og diktning" spørsmålet "Født til lærer?". I det videre kapitlet ønsker vi å vise nyere skoleforskning som i sterkere grad ser på utvikling av utdannings- og dannelsestilbudet i lys av organisasjonsutvikling. I dette kapitlet vil vi videre presentere vår problemstilling, problemstillingens relevans, avgrensninger av oppgaven og en veiledning for leseren for å få en best mulig oversikt over oppgavens videre innhold og struktur.

1.1. Fra lærerens individuelle undervisningspraksis til "whole system change"

De senere årene har kommunal, administrativ skoleeierrolle blitt studert i større grad i store deler av verden og fått et økt fokus i forhold til tidligere. Skoleforskningen har i større grad dreid seg fra å fokusere på lærerens betydning for elevenes læring og utvikling til et mer helhetlig og sammensatt blikk på de nasjonale skolesystemene. Særlig har systemer som kan se ut til å lykkes med å innfri nasjonens bredt definerte samfunnsmandat blitt fulgt tett og godt av forskere og er beskrevet i teori.

Den norske skolen betegnes ofte som enhetsskolen, der tanken er å gi alle barn og unge lik tilgang til utdanning. Hensikten er å bidra til å være sosialt utjævnende, det vil si å legge til rette for små forskjeller mellom mennesker i samfunnet. Skoleeierrollen er i perioden fra 1980-tallet og fram til i dag blitt viet oppmerksomhet i Norge i denne sammenheng. Rollen er tillagt et tungt ansvar for nettopp å bidra til å implementere og institusjonalisere endringer og reformer i skolen på kommunalt nivå. På denne måten skal endringer og reformer initiert på nasjonalt plan med intensjon om små sosiale forskjeller, der skoleeier har ansvar for at endringene og reformene oversettes og omsettes i kommunene slik at intensjonene innfris. Til syvende og sist skal dette prege og vise seg i møtet mellom lærer og elev. Gjennom nasjonale og internasjonale undersøkelser har man blitt kjent med områder der den norske skolen lykkes godt og mindre godt, sammenlignet med seg selv og andre. Konklusjonene i denne sammenheng peker i retning av at det ligger et potensial i kommunenes utøvelse av skoleeierskapet. Potensialet konkretiseres ytterligere i tilknytning skoleeiers ansvar for kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingssystemer. Den siste bekræftelsen på dette er gitt

gjennom ekspert utvalget ledet av Sølvi Lillejordet, som har skrevet rapporten “En skole for vår tid” (Lillejord et al., 2021). For å gi kommunene som skoleeier et rammeverk for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling er det Nasjonale Kvalitetsvurderings Systemet (NKVS) etablert og gjort gjeldende for landets kommuner.

1.2. Problemstilling

Tradisjonell skoleforskning har som tidligere nevnt, hatt særlig fokus på lærerens betydning for elevenes læring og utvikling. Vi vil senere vise til noe av denne teorien, men velger her å la Inge Eidsvåg beskrive denne betydningen skjønnlitterært:

“Hun het fru Torgersen. Agnete Torgersen. Når jeg lukker øynene, står hun ennå der bak kateteret, blid og godmodig, med syngende nordlandsdialekt, blåblomstret ermeforkle og runde, snille briller. Jeg husker hun luktet godt, helt annerledes enn alle andre kvinner jeg hadde vært i nærheten av. En forfinet duft av en fremmed verden, uendelig fjernt fra fjøslukta og sjøbrukslukta heime.” (Eidsvåg, 2005, s. 17).

De aller fleste av oss kan nok lukke øynene å finne fram “bilder” av lærere som har betydd mye for vår læring og utvikling.

Skolelovgivningen og læreplanenes intensjon er at alle elever har rett til å lære og utvikle seg gjennom grunnskole og videregående skole. I lys av dette trekkes rektors eller skoleleders betydning fram som avgjørende for elevenes læring og utvikling. I nyere skoleforskning er det bred enighet om at skoleleders utøvelse av rollen kan bidra til å redusere risikoen for at elevenes utdanning og dannelse er prisgitt den læreren de får. Skoleleders ferdigheter og evne til å lede lærernes læring, legge til rette for profesjonsfellesskap som diskuterer måldannelse, undervisningspraksis og kompetanseheving der skoleleder selv deltar, viser seg viktig (Hattie, 2013; Louis, 2015; Postholm, 2012; Robinson, 2014). Dette innebærer at skoleleder påvirker elevenes læring og utvikling indirekte eller gjennom lærerne. Det er her underforstått at lærerne opptrer mer samlet om en undervisningspraksis og at den kvalitative utøvelsen av profesjonen fra lærerkollegiet er “samlet”.

Å innfri målsettingen om enhetsskolen må videre innebære at elevers utvikling og læring heller ikke skal være prisgitt “skolen eleven sokner til” etter nærskoleprinsippet. I denne

sammenheng har nyere skoleforskning som tidligere nevnt poengtert skoleeiers betydning for å kunne tilrettelegge for å forebygge “strek i laget” når det gjelder skoler innenfor for eksempel en kommune eller en region (Leithwood et al., 2020; Levin, 2012; Louis, 2015; Paulsen, 2019). I teorien blir mange av de samme kjennetegnene som beskrevet hos skoleleder benevnt hos skoleeier. Dette handler om å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap som diskuterer måldannelse, resultatutvikling, kompetanseutvikling for lærere med videre. Skoleeier hevdes å være viktig for å legge til rette for arenaen, men også fasilitere innhold og retning for diskusjonene. Særlig viktig pekes det på at skoleeiers oppgave er å legge til rette for et samarbeid med skoleledere som er preget av en balanse mellom tillit og press, eller “push and pull”-mekanismer som internasjonal teori viser til (Fullan & Quinn, 2017; Louis, 2015; Paulsen, 2019). Lovverket har tatt denne nyere skoleforskningen inn over seg, der kommunene er pålagt å ha et forsvarlig system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Pålegget er hjemlet i opplæringslovens § 13-3e. Videre er tidligere nevnte Nasjonalt Kvalitetsvurderings System (NKVS) et rammeverk kommunene skal etterleve.

Ut fra dette lyder vår problemstilling som følger:

Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?

For å studere denne problemstillingen har vi valgt å belyse relevant internasjonal og nasjonal teori. Videre ønsker vi å benytte data fra spørreundersøkelsen “Kultur for Læring” som er gjennomført i tidligere Hedmark fylkes 22 kommuner i 2020. Undersøkelsen er også gjennomført i 2016 og 2018. Spørreundersøkelsen er utarbeidet og analysert av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). Gjennom analyse av disse dataene ønsker vi å undersøke om vi kan gjenkjenne sammenhenger, som bekrefter eller trekker teorien i tvil, for så å diskutere funn i data opp mot metodeteori, skoleutviklings- og organisasjonsteori og egne erfaringer.

Den uavhengige variabelen i vår studie er “Skoleleders opplevde samarbeid med skoleeier”. I datamaterialet framkommer variabelen som en indeks.

Den avhengige variabelen er “Skoleleders profesjonsutøvelse”. Denne avhengige variabelen er satt sammen av følgende indekser i datamaterialet:

- 1) “Skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet”
- 2) “Kartleggingsresultater”
- 3) “Pedagogisk samarbeid”
- 4) “Kompetanseheving”
- 5) “Observasjon og veiledning”

I samfunnsvitenskapen vil det være vanskelig å påvise kausalsammenhenger, men dette omtales nærmere i metodekapitlet.

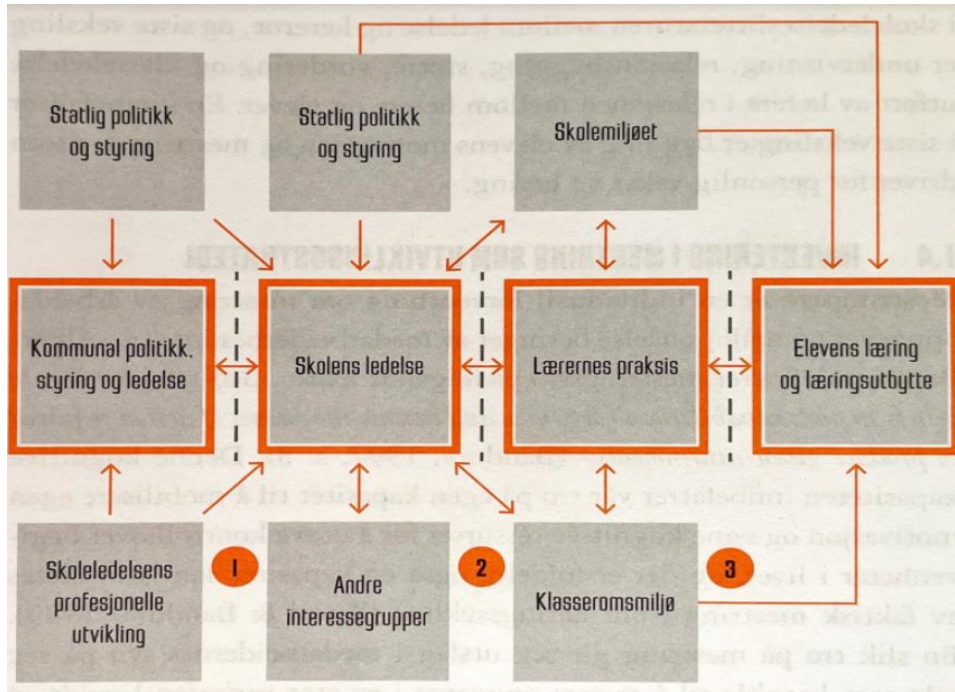
1.3.Relevans

Problemstillingen mener vi er særlig relevant og interessant fordi en kan hevde at skole og utdanning oppfattes som viktig blant mange i Norge. Frønes og Strømme viser til at skoleforskningen vurderer grunnskolen som “marginaliseringsgeneratoren for utdanningssystemet i Norge” (Frønes & Strømme, 2010). Dette kan forstås som grunnskolens betydning for å ruste barn og unge for videre utdanning som kvalifiserer til arbeidsliv eller høyere utdanning for seinere arbeidsliv. Dersom grunnskolen klarer å legge til rette for at den enkelte elev kan utnytte sitt læringspotensial på en best mulig måte, vil dette sannsynliggjøre en kvalifisering for samfunnsaktivt og yrkesaktivt liv i et livsperspektiv.

I denne erkjennelsen og med forståelse av at befolkningens utdanningsnivå er en investering, prioriteres relativt mye midler i Norge på skole og utdanning på alle nivå. Det være seg stat, fylkeskommune eller kommune. I privat sektor er det også betydelige økonomisk interesse. Ikke bare er ressursinnsatsen stor, men politisk sett mener vi å erfare at mange mener mye om skole og det mangler ikke på politisk engasjement. Det opplever vi som svært positivt, og vi ønsker nå å se nærmere på deler av utdanningssystemet vi har. Vi tenker da først og fremst på den 10-årige grunnskolen, og vi konsentrerer oss her om det offentlige tilbudet. Det finnes store mengder teori og forskning på grunnskolen både nasjonalt og internasjonalt både på elever, lærere og skoleledere. Av internasjonal teori og forskning kan det se ut til at skoleeierrollen først har blitt viet oppmerksomhet den seinere tid, og det er tenkelig av den grunn langt mindre teori og forskning å finne rundt denne rollen. Det kan videre se ut til at dette har gjort seg særlig gjeldende i nasjonal forskning og teori, der det fortsatt er relativt få studier og lite forskning på det administrative skoleeierskapet i grunnskolen i norsk kontekst (Paulsen, 2019).

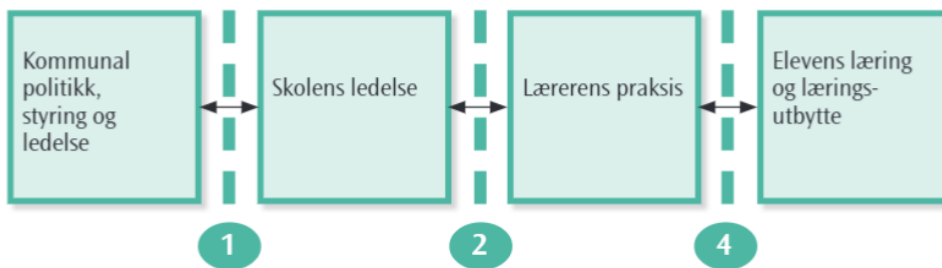
Det kan være mange årsaker til dette, og eksempelvis har organiseringen av det administrative «over-skole-nivået» variert gjennom år, noe vi kommer tilbake til i teorikapitlet. Videre finner man forskjeller blant kommunene i valg av organisering. Påvirket av hvilke organisasjonsteoretiske styringslogikker som til enhver tid har vært rådende, har organiseringen av skolen for mange kommuner vært skiftende. Dette har gitt seg utslag blant annet i antall nivåer den kommunale grunnskolen har vært eller er organisert i (som «2-nivå», «3-nivå» og lignende) (Møller & Ottesen, 2012).

Politisk styrte organisasjoner som kommuner, med sitt kommunestyre og sine utvalg gir rom for lokal påvirkning og prioritering av skolen. Gjennom stadig tydeligere sentrale føringer basert på den nevnte internasjonale og nasjonale forskningen, kan det se ut til at det lokale handlingsrommet er redusert de siste årene. Skolen styres derfor i størst grad gjennom lover og regler med støtte fra direktorat og departement, mens kommunene skal utøve det faktiske tjenestetilbudet i henhold til den overordnede styringen. Statsforvalterembetets rolle kan i stor grad beskrives som en tilsynsmyndighet og forventes i tillegg å ivareta et veilednings – og samordningsmandat mot kommunene. Ut over offentlige myndigheter er det også mange andre som har interesser i skolen, vi kan blant annet nevne foresatte og næringsliv. Dette gjør at man får en relativt kompleks verdikjede, som kjernen i et “økosystem”, der resultatet til slutt skal vise seg i klasserommet i møtet mellom lærer og elev og som skal bidra til læringsprogresjon og utvikling hos den enkelte. Jan Merok Paulsen har oversatt Karen Seashore Louis modell, som kan illustrere det nevnte “økosystemet” slik:



Figur 1. Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Fra *Strategisk skoleledelse* (s. 17), av J.M. Paulsen, 2019, Vigmostad & Bjørke AS.

Siden vi ønsker å gå nærmere i sømmene på administrativt skoleeierskap vil vi fokusere på selve verdikjeden, som kan betraktes som kjernen i økosystemet. Verdikjeden kan ut fra forrige modell anskueliggjøres slik:



Figur 2. Den pedagogiske verdikjeden. Fra *Skoler som lærer kollektivt* (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget.

*NB! Jan Merok Paulsen opplyser om at 4-tallet skal være et 3-tall, da det har skjedd en glipp i illustrasjonen.

Av modellen ovenfor ser vi at det er flere ledd fra administrativ skoleeier, som kan plasseres i boksen ytterst til venstre i verdikjeden og til elevene som er i boksen ytterst til høyre i verdikjeden. I tillegg er det andre interessenter i det øvrige økosystemet som også har innflytelse på skolens praksis. Derfor er en rimelig antagelse at administrativ skoleeier ikke

kan bidra til så mye for den enkelte elev. Dersom bidraget er mer enn ingenting omfatter man likevel svært mange elever, slik at det potensielle bidraget slik sett kan være av betydning.

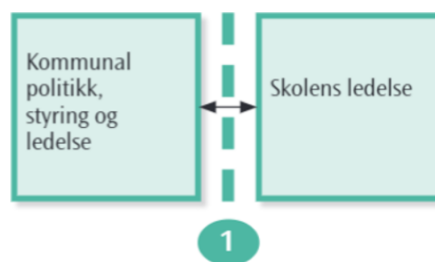
Gode skolerresultater er noe som synes å være aktuelt slik vi forstår forventningen til den norske grunnskolen i dag og er også noe som stadig er gjenstand for offentlig diskusjon.

Eksempelvis er det omtalt i skolelederen (Forfang, 2021a), der det trekkes frem kjennetegn ved små kommuner med gode skolerresultater over tid.

1.4. Avgrensninger

Det er mye en kan gå i dybden på og utforske innenfor dette feltet, men på grunn av omfanget på studiet og oppgaven er vi nødt til å begrense oss til et smalere felt. Vi ønsker derfor ikke å gå i dybden på relasjonen og forholdet mellom administrativ og politisk skoleeier, utover at tematikken delvis er overfladisk nevnt i teorikapitlet eller benevnes i diskusjonen.

Datamaterialet som er benyttet i oppgaven går på forholdet mellom administrativ skoleeier og skoleledere ute på skolene. Vi har heller ikke fordypet oss i veien fra skoleleder og videre ut i klasserommene i den eksisterende empirien, selv om vi også har omtalt dette noe i teorikapitlet for å skape en logisk rekke. Vår avgrensning kan med bakgrunn i modellen anvendt ovenfor anskueliggjøres slik:



Figur 3. Den pedagogiske verdikjeden. Fra *Skoler som lærer kollektivt* (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget. Utklipt fra Figur 2.

Den nærmeste administrative lederen over rektor (øverste skoleleder ved den aktuelle skolen), som vises til venstre i modellen ovenfor varierer rundt omkring i kommunene. Enkelte kommuner har et skolekontor med en skolesjef/grunnskolesjef, andre kommuner har et oppvekstkontor med kommunalsjef for oppvekst, mens i mindre kommuner kan nærmeste leder være rådmann eller kommunedirektør. I denne oppgaven holder vi oss til begrepet *skoleeier* når vi omtaler rektors nærmeste leder per rolle. Dette begrepet likestilles i denne

oppgaven med administrativ skoleeier, som er det hele og fulle begrepet, dersom det ikke er spesifisert at vi mener politisk skoleeier. Rektors nærmeste leder med personalansvar for seg vil altså her omtales som skoleeier. Begrepet skoleleder vil bli benyttet for rektorer, inspektører og avdelingsledere.

Selv om skoleeier i kommunen er Kommunestyret, som egentlig vil si innbyggerne representert ved valgte lokalpolitikere, vil vi i denne oppgaven som nevnt mene *administrativ* skoleeier når vi bare skriver skoleeier dersom ikke annet er nevnt eksplisitt. Dette på tross av at (PricewaterhouseCoopers (PwC), 2009) påpeker at administrativ skoleeier ikke *er* skoleeier, men utøver skoleeierskap på vegne av politisk ledelse. For det er slik at “[s]koleeierskapet utøves i stor utstrekning av administrativt nivå på delegert myndighet fra politikerne” (Roald et al., 2012, s. 29). Med andre ord er denne myndigheten delegert. Dette valget har vi tatt for å øke lesbarheten, men også fordi vi erfarer at begrepet brukes slik i en del sammenhenger.

1.5.Leseveiledning

For å belyse problemstillingen “Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?”, vil vi først forankre denne i nasjonal og internasjonal teori. I kapittel 2 vil teoriforankringen skje i lys av å se utdanningsorganisasjoner som “økosystem”, der “den pedagogiske verdikjeden” er kjernen i økosystemet. For at elevene skal oppnå en best mulig læringsprogresjon og utvikling er begrepet “samarbeid” i organisasjonen essensielt, der vi gjennom teori forsøker å beskrive viktigheten av etablering av profesjonelle læringsfellesskap. Samarbeid utøvd i profesjonelle læringsfellesskap er målorienterte, knyttet til overordnede visjonære mål, men også operasjonaliserte mål på det enkelte nivå i den pedagogiske verdikjeden. Felles for målbildene er at de tar utgangspunkt i elevens nåtid og framtid med tanke på læring og utvikling. Samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap med ambisjon om å utvikle kompetanse og kapasitet i systemet for å styrke elevenes læring og utvikling, er sentralt innenfor den enkelte boksen i den pedagogiske verdikjeden. Like viktig er denne arbeidsformen mellom boksene eller i grensesnittet mellom aktørene i kjeden.

Videre i kapittel 2 ser vi skolen som én del av en kommunes totale tjenesteproduksjon og skolen lever ikke alene i organisasjonen, men påvirkes av trender og logikker for offentlig forvaltning. Vi forsøker også gjennom et historisk tilbakeblikk å sette skoleutviklingsteori i

lys av vekslende balansering av organisasjonsteoretiske logikker, som kan fremme eller hemme intensjonene i den beskrevne teorien om skoleutvikling som øker elevenes læringsprogresjon og utvikling. Besvarelsen vil avgrense seg til å handle om disse forholdene i “vekslinga” eller grensesnittet mellom skoleeier og skoleleder.

Videre vil oppgaven belyse grensesnittet mellom skoleeier og skoleleder gjennom en analyse av en gjennomført spørreundersøkelse i tidligere Hedmark fylkes 22 kommuner i 2020 med tittel “Kultur for læring”. Spørreundersøkelsen er gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). Dette omtales nærmere i kapittel 3. Samfunnsvitenskapen vil sjelden kunne forklares gjennom kausalsammenhenger, men vi ser i denne sammenheng på hvorvidt vi kan observere et samsvar mellom teori og svar avgitt i spørreundersøkelsen. Kapittel 4 består av en analyse av sentraltendenser i datamaterialet, samt bivariate regresjonsanalyser mellom den definerte uavhengige variabelen “opplevd samarbeid med skoleeier” og den definerte avhengige variabelen “skoleleders profesjonsutøvelse”.

Med bakgrunn i teori og analyse av spørreundersøkelsen og i lys av de definerte variablene, diskuteres disse i kapittel 5. Diskusjonen trekker også inn metodiske aspekter. Bildet av grunnskolen som økosystem er komplekst, der mange forhold påvirker hverandre. Vi diskuterer derfor sentraltendens og korrelasjoner i datamaterialet opp mot ulike forklaringer innenfor skoleutviklingsteori og forskning, men også opp mot gjeldende organisasjonsteoretiske logikker og trender.

Avslutningsvis vil vi i kapittel 6 summere opp de funn eller mangel på funn vi har kommet fram til og forsøker å sette dette inn i en større helhet, som for eksempel kommuneorganisasjonen i stort.

2. Teoretiske perspektiver

Teorikapitlet vil starte med å ta for seg relevansen av problemstillingen mer i dybden, der tankerekken som ligger til grunn for problemstillingen vil underbygges av teori og forskning. Med utgangspunkt i verdikjeden som er presentert ovenfor, vil vi gå fra høyre mot venstre, der administrativ skoleeier tilhører boksen ytterst til venstre “Kommunal politikk, styring og ledelse”. I praksis betyr dette at det først presenteres teori som begrunner at lærerne er viktige for elevenes læringsutbytte. Deretter presenteres teori som viser skoleledernes betydning for lærerne, før hovedvekten legges på administrativ skoleeiers betydning for skolelederne. Videre følger en mer grundig fordypning på skoleeierrollen, før oppgaven plasseres organisasjonsteoretisk gjennom en kort historisk reise. Til slutt i dette kapitlet presenteres modeller for å studere relasjonen mellom skoleeier og skoleleder fra ulike perspektiv eller med ulike «briller».

Før problemstillingen tilnærmes mer konkret vil den logiske tankerekken presenteres for å rettferdiggjøre hvorfor problemstillingen er relevant. At barn og unge skal ha et godt faglig og sosialt utbytte av skolen synes viktig uansett hvilket nivå man jobber på, eller rolle man har, som innbefatter skole. Det være seg de som står i klasserommene daglig, de som sørger for gode profesjonsfelleskap og god ledelse av den enkelte skole, eller administrativ eller politisk skoleeier. Gitt at alle aktørene ønsker dette gode læringsutbyttet hos elevene, ønsker vi å undersøke om alle som i en eller annen form jobber med skole kan tenkes å ha påvirkning på nettopp dette.

2.1.Lærerens betydning for elevene

Foreldrenes utdanningsnivå sin betydning for elevers læring og læringsutbytte er godt debattert og er viet betydelig oppmerksomhet i skoleforskning (Hattie, 2013). Dette funnet har over tid blitt anvendt som en direkte årsaksforklaring til barns og elevers læring, og like ofte *manglende* læring og utvikling i kunnskapssamfunnet – i denne debatten. “Enhetskolen” og lik tilgang til utdanning har vært en policy i velferdsstaten over lang tid, som har forsøkt å bidra til å kompensere for betydningen av foreldrenes utdanningsnivå (Store norske leksikon, 2021). I forståelse av at utdanning for alle skal gi mer likeverdige muligheter for barn og unge i Norge, har det videre blitt fokusert sterkt på lærerens betydning for elevenes læring og utvikling. Troen på lærerens betydning for og forklaring på elevenes læring og utvikling er

blant annet beskrevet slik av Tucker og Stronge, gjengitt i Louis (2015, s. 7) med Louis sin kursivering:

“The transformative power of an effective teacher is something almost all of us have experienced and understand on a personal level... We know *intuitively* that these high effective teachers can have an enriching effect on the daily lives of children and their lifelong educational and career aspirations” (Tucker & Stronge, 2005, p. 1 italics added)

Denne oppfattelsen har bred tilslutning både blant forskere og publikum. Forklaringen til dette kan være at relasjonen mellom lærer og elev, og også relasjonen til foreldre, i vår skolekultur ofte er tett, varig og knyttet til én eller få lærere gjennom grunnopplærings-tilbudet. I denne sammenheng virker kontaktlæreren å være sentral. Teorien knyttet til skolefeltet benytter begrepet autonome lærere. Autonomi kan forstås på flere måter, men knyttet til lærerens autonomi i klasserommet, kan det forstås som “...hva lærerne opplever å ha frihet til å bestemme over selv når det gjelder undervisningen...” (Mausethagen, 2015, s. 96). Graden av autonomi avhenger av i hvilken grad lærerne opplever at de blir styrt eller regulert gjennom for eksempel læreplaner (Mausethagen, 2015). Ved høy grad av autonomi, kan enkeltlærere med gode ferdigheter legge til rette for læring og utvikling for elevene. Dette kan forstås som at læreren som soloaktør er den som påvirker og har innflytelse over elevenes læringsutvikling (Louis, 2015). Mer presist kan det beskrives slik Louis gjør det: ‘teachers account for most of the variation in the impact of schools on student learning’ (Louis, 2015, s. 7). At læreren har innvirkning på elevens læringsutbytte virker med bakgrunn i dette klart. Denne oppfattelsen kan sies å ha snevret inn diskusjonen og begrenset oppmerksomheten til i stor grad å handle om lærerens kvalitative ferdigheter (Louis, 2015). Mantraene om foreldrenes utdanningsnivå og lærerens individuelle betydning for elevenes læringsutbytte kan se ut til å ha bidratt til et sterkt fokus på lærerens undervisningskvalitet. Dette på bekostning av å studere læring og skoleutvikling som et resultat av organisasjonens totale innsats (Louis, 2015). Det tradisjonelle fokuset kan kanskje se ut til å forklare noe av utfordringen ved å etablere kommunens ansvar knyttet til kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, men først mer om skolens innsats som helhet.

2.2.Skoleleders betydning for lærerne i lys av flernivåsystemet.

Karen Seashore Louis (2015) viser til ulike forskningsarbeider som er gjennomført rundt starten av 2000-tallet som omhandler skolen som organisasjon og organisasjonens virkning

på elevprestasjoner. Bakgrunnen for denne interessen var observasjoner særlig knyttet til at skolene, selv med lik rett til utdanning, ikke nødvendigvis bidrar til større grad av sosial utjevning. Slike funn ble også gjort i Norge og beskrevet i rapportene fra OECD (Kunnskapsdepartementet, 2004). Videre gir et ensidig fokus på læreren som soloaktør, altså ved å gi stor tillit til den autonome lærer, høy risiko for store forskjeller mellom elevenes utvikling og læring, basert på lærernes kvalitative ferdighetsnivå (Hagen, 2012). Funn i flere av disse arbeidene peker i retning av at skoleledelse kan ha sterk innflytelse på elevenes læring og utvikling gjennom hvordan lederen opptrer i organisasjonen (Louis, 2015). Dette innebærer at vi flytter fokuset et ledd til venstre i den pedagogiske verdikjeden, til mellom lærerens praksis og skolens ledelse. Robinson (2014) viser til at det som har desidert størst effekt på elevenes læringsprogresjon for skoleledere er å lede lærernes læring. Postholm (2012) underbygger at dette er gjeldende også i norsk kontekst. Hatties (2013) metaanalyser vurderer mange ulike områders effekt på elevenes læring. I dette arbeidet blir det blant annet konkludert med at seks områder har særlig positiv betydning, der områdenes betydning øker med stigende effektstørrelse. En positiv, støttende relasjon mellom lærer og elev har høy effekt på elevenes læring. Effektstørrelsen til dette området oppgis å være 0,72. Videre kommer det fram at lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen påvirker elevenes læring med effektstørrelsen 0,75. Lærerens evne til å lytte og legge til rette for faglig diskusjon/interaksjon og standarder for god undervisning viser seg å ha ytterlig høyere effekt på elevenes læring, angitt til henholdsvis 0,82 og 0,88. Formativ evaluering, der læringsprosesser og læringsstrategier er gjenstand for evalueringen har enda sterkere effekt på elevenes læring med effektstørrelsen 0,90. Flere effektstørrelser har kommet til etter hvert som forskningen stadig har blitt supplert. Den desidert sterkeste effekten på elevenes læring med en effektstørrelse på 1,57 er “Collective Teacher Efficacy” (Hattie, u.å.). Området benevnes ofte med forkortelsen CTE (Eells, 2011). I Norge omtales dette som “lærernes kollektive mestringstro” (Hattie, 2023).

Læreren i Hatties metaanalyser skal forstås som den “kollektive lærer” det vil si en gruppe lærere i et team, på et trinn eller på skolen (Hattie, 2013). Dette er tematisert tidligere, blant annet gjennom Goddard et al. (2000). Dette til forskjell fra lærerne som soloaktører (Louis, 2015). Lærerkollektivets eller lærerfellesskapets ihensyntagelse av de nevnte effektstørrelsene krever ledelse, som “leder lærernes læring” (Robinson, 2014). I henhold til begrepet autonomi betyr dette en styring, ensretting eller “innramming” av lærernes praksis, som kan beskrives som noe mer begrenset autonomi (Mausethagen, 2015). Soloaktørens

bidrag vil være gjeldende kun for en gruppe elever, mens “den kollektive lærers” bidrag vil påvirke alle elevene i organisasjonen – altså på den aktuelle skolen.

Hatties siste funn og sterkeste effekt “collective teacher efficacy” som kan forstås som lærernes kollektive mestringstro, eller det Leithwood, Harris and Hopkins (2020) kaller akademisk optimisme, understøtter denne forståelsen. Følgen av “den kollektive lærers” betydning for elevenes læringsutbytte gir derfor skoleledelsens utøvde rolle sterk mulighet til å kunne påvirke tilretteleggingen eller utviklingen av en slik ønsket praksis i møte mellom lærer og elev. Hattie understreker i denne sammenheng betydning av pedagogisk ledelse til fordel for generell ledelse (Hattie, 2013).

Skolelederens rolle beskrives som den mest betydningsfulle ressursen i skolen når det gjelder å legge til rette for læring og utvikling blant elevene, hvis man ser bort fra læreren (Leithwood et al., 2008). Forfatterne av denne artikkelen hevdet i 2008 “Seven strong claims about successful school leadership” og gjorde i 2020 en vurdering av de samme “kravene”. Resultatet ble en komplettering eller revidering av kravene som ble hevdet i 2008. Uten å gå nærmere inn på hver av de sju kravene, mener de å kunne hevde at skoleledelse har en betydelig effekt på ulike funksjoner ved skolen som organisasjon, som indirekte påvirker kvaliteten på læring og undervisning. Denne effekten betrakter forfatterne som moderat. Skoleleders utøvelse av rollen kan i tillegg se ut til å være avgjørende for suksess ved de fleste skoleforbedringsarbeid (Leithwood et al., 2020). Altså synes skoleledere å ha betydning for elevenes læringsutbytte gjennom sine lærere.

Skolelederes egenskaper som ble vurdert som viktige bygget på; evne til å angi retning eller skape forståelse for felles, relevante målsettinger, bygge relasjoner og utvikle mennesker, samt å re-designe organisasjonen for å støtte opp om ønsket praksis i form av undervisningspraksis. Å legge til rette for å forbedre lærernes ytelse er særlig viktig i erkjennelsen av hvor viktig læreren er for elevenes læringsutvikling (Leithwood et al., 2020). For å øke sannsynligheten for å kunne legge til rette for en slik utvikling er det essensielle *hvordan* skoleleder utøver rollen til fordel for *hva* skoleleder gjør. Det vil si hvordan skoleleder anvender de ulike ferdighetene. Videre peker forskerne på skoleledernes evne til å tenke helhetlig med bidrag fra mange fag og profesjoner for å legge til rette for elevenes læring. Distribuert ledelse anses også som viktig, i forståelsen myndiggjorte medarbeidere i skolen som setter organisasjonen i stand til å fatte beslutninger nære praksisfeltet. Effekten av distribuert ledelse forutsetter “koherens”, altså sammenheng og integrasjon i flernivåsystemet

(Fullan & Quinn, 2017). Utviklingen og foredling av distribuert ledelse kan foregå i lærende profesjonsfellesskap, der systematisk observasjon og veiledning sees som et effektivt virkemiddel (Marzano & Simms, 2013).

Kompetanseutvikling hos lærere og de som skal bli lærere synes også å være sentralt for å ha en god kvalitet på praksis (Munthe et al., 2015). Dette virker i noen grad opplagt, og ligger antagelig i skole som institusjon sin natur og sitt DNA. I Meld. St. 21 (2016-2017) påpekes det at “[k]ompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 84).

Videre vises det til at kompetanseutvikling er viktig for å utvikle profesjonen videre.

Kompetanseheving kan skje på mange måter, både formelt og uformelt, og på ulike arenaer. Blant annet har staten formelle videreutdanningsordninger som gir studiepoeng gjennom en ordning som heter Kompetanse for kvalitet. Man finner også etterutdanning som virkemiddel som ikke er studiepoenggivende, og også lokale måter å drive kompetanseheving på gjennom profesjonsfellesskapet på den enkelte skole og i den enkelte kommune. Både gjennom ordninger som desentralisert ordning for kompetanseutvikling i samarbeid med UH-sektoren og Statsforvalterembetet, men også i den enkelte skoles fellestid og kommunale arenaer som skoleledermøter med videre. Oppsummert kan man si at “[l]ærere har, som andre yrkesgrupper, behov for kompetanseutvikling, både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk [...] for at de skal kunne ta forsknings- og erfaringsbaserte valg i klasserommet til det beste for eleven” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 74).

Skolelederens egenskaper som er beskrevet i Leithwood, Harris and Hopkins (2020) underbygges og suppleres i artikkelen til Louis (2015). I denne artikkelen hevder hun at det gjennom studier i USA bekreftes at skoleledelsen indirekte har betydning for elevenes læringsutbytte gjennom tilrettelegging for normativ struktur og kultur (Louis, 2015). Hun framhever særlig ledelsens evne til å tenke silooverskridende som en viktig egenskap hos skoleleder: “A focus on “no silos”, or an emphasis on leadership from multiple levels and across multiple organizational units” (Louis, 2015, s. 8). Med denne evnen menes det at for å legge til rette for læring og utvikling for alle elever kreves bidrag fra flere kompetanser og sektorer enn den tradisjonelle skolen har gjort (Leithwood et al., 2020). Dette underbygges også i norsk kontekst der rapporten «En skole for vår tid» framhever at lærere, elever, skoleledere og skoleeiere lager gode strukturer som legger til rette for tverrfaglig samarbeid og å utnytte kapasitet fra andre profesjoner enn bare lærernes (Lillejord et al., 2021). Andre viktige egenskaper hos skolelederen for å kunne utøve hensiktsmessig innflytelse benevnes å

evne å legge til rette for at lærernes arbeid foregår i profesjonelle læringsfelleskap og å opprettholde et sterkt fokus på alle elevers læringsutbytte og progresjon. For å vurdere progresjon og om man når målene som er satt på kommunenivå, skolenivå eller i det enkelte klasserom, er det hensiktsmessig å kartlegge hvor man er for så å gjøre analyser og vurderinger ut fra dette, før man følger opp resultatene (Nordahl, 2020). Målene i denne sammenhengen innbefatter både faglig og sosial læring og utvikling (Nordahl, 2020). Det vil si at prøver og observasjoner som kan tolkes som resultater ikke er selve målet, men et middel for best mulig faglig og sosial læring og utvikling (Langfeldt, 2012). Tilgangen på data og statistikk om prestasjoner og ferdigheter på kommunenivå og skolenivå er veldig god, noe som legger til rette for en kunnskapsinformert praksis (Møller & Ottesen, 2012).

Som vist i delkapittel 2.1 har læreren stor innflytelse på elevenes læring, men som vist over har lærernes kollektive innsats har stor innflytelse på *alle* skolens elever sin læring. Og lærernes kollektive innsats er avhengig av en ledelse som tilrettelegger for virkningsfull forberedelse og planlegging av kollektiv innsats for alle skolens elever sin læringsprogresjon.

Fevolden og Lillejord (2005) påpekte kort tid etter innføringen av kvalitetsvurderingssystemet at

«[d]et store skillet går mellom skoler som forstår hvordan deres arbeidsmåter påvirker elevenes læring, og de skolene som ikke forstår det. Dersom en ikke forstår hvorfor en lykkes, kan et godt resultat bare være ren flaks. Det er også usikkert om en vil oppnå gode resultater over tid, ganske enkelt fordi det mangler en dypere forståelse av hva som blir gjort riktig».
(Fevolden & Lillejord, 2005, s. 38–39)

Oppsummert sier Louis (2015) at det nå virker å være godt dokumentert og allment akseptert at skoleledelse påvirker elevens utbytte, men at det er andre faktorer som betyr mer. Dessuten er skoleleders påvirkning på elevenes læringsutbytte indirekte. Ut fra problemstillingen er det derfor spennende å se videre på om administrativ skoleeier har betydning for skoleledelse.

2.3.Skoleeierskap

Opplæringslova sier at «Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået» (1998, § 13-1). Utdanningsdirektoratet (2008) beskriver at det ikke fremgår av loven eller dens forarbeider hvor mye ressurser som skal brukes til denne kompetansen, hvilken plass i organisasjonsstrukturen den skal ha eller om

rollen kan kombineres med andre roller. Derfor er det rimelig å anta at kommunens skolefaglige kompetanse kan variere fra kommune til kommune når det gjelder ressursbruk og kompetanse. Dette er i tråd med det (Utdanningsdirektoratet, 2008) skriver, om at kapasiteten hos lokale skolemyndigheter antageligvis har stor variasjon innad i mange land, inkludert de nordiske.

Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) mener at det administrative nivået over skolene er avgjørende for å gi god styringsinformasjon til politikerne i kommunen, oversette politiske prioriteringer og styringssignaler til skolenes språk og å jobbe med kvalitetsutvikling. Det er kommunestyret som er de egentlige skoleeierne, på vegne av innbyggerne i kommunen. Men det finnes altså et administrativt nivå mellom skolene og kommunestyret, som vist over. Når det gjelder administrative skoleeiere benyttes definisjonen i (Forfang, 2021b), altså ansatte som utfører lederhandlinger overfor skolene i en kommunal setting. Med andre ord er de overordnet skolene i forvaltningshierarkiet, men underordnet politikerne i kommunen.

Det første Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) trekker frem handler om at aktive politikere som styrer godt, med tilstrekkelig informasjon, er avhengig av god styringsinformasjon. I de fleste tilfeller er kommunestyrets representanter deltidspolitikere og har begrenset med tid og ressurser, med unntak av ordfører og i noen tilfeller varaordfører. Ansatte i kommuneadministrasjonen over skolenivået, altså administrative skoleeiere, må derfor foreta gode utredninger slik at de faktiske skoleeiere kan ta velinformerte beslutninger (Roald et al., 2012). Videre er administrative skoleeiere et viktig bindeledd når det gjelder å oversette og igangsette politiske vedtak. Det være seg prioriteringer fra lokalpolitikere og sentralpolitikere, slik at skolene får bistand til “hva dette betyr” for dem, i deres kontekst (Roald et al., 2012; Røvik, 2007). Det er også viktig å jobbe med kvalitetsutvikling (Opplæringslova, 1998, § 13-3e; Roald et al., 2012). Det anses som viktig og helt sentralt å stadig ha fokus på å utvikle skolens praksis og tankegods, i tråd med ny forskning, nye styringssignaler og erfart praksis. Dette kan administrativ skoleeier bidra til, med et eksternt blikk på skolen, og gjennom å utøve støtte, tillit og oppfølging. Skoleeiers praksis bør være kunnskapsinformert (Møller & Ottesen, 2012). Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) påpeker at skoleeierskap innebærer nettopp å gi skoler og skoleledere støtte, tillit og oppfølging, men også å uttrykke forventninger og utøve kontroll. Som vist over finnes det flere begrunnelser for hvorfor man bør ha en velfungerende kapasitet på administrativt skoleeiernivå. Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) advarer mot manglende kapasitet hos administrativ skoleeier,

og antyder at det som da vil kunne dominere kommunikasjonen mellom politisk skoleeier og administrasjonen eller skolene er ytre målstyring.

2.3.1. Skoleleders nærmeste leder

Som nevnt, kan man ha ulik kapasitet på det administrative skoleeiernivået. Uavhengig av volum og kvalitet på denne kapasiteten finnes det en administrativ leder for skolelederne. Dersom man har et skolekontor har man gjerne en skolesjef som leder for skolelederne og kanskje skolesjefen har sin stab med en eller flere skolefaglige rådgivere, saksbehandlere eller lignende stillinger. I andre kommuner er gjerne kommunalsjef på oppvekstområdet denne lederen, som da også typisk er leder for barnehagestyrere, leder for PP-tjenesten, leder for barneverntjenesten og lignende. I andre kommuner kan det være kommunedirektøren som er nærmeste leder for skolelederne, selv om man har en skolefaglig rådgiver i kommunen. Administrativ skoleeier ved skoleleders nærmeste leder er typisk utdannet lærer og har tatt videreutdanning innenfor skolerelaterte fag, men gjerne uten formell videreutdanning i ledelse eller ledertrening, men i noen tilfeller rektorerfaring (Paulsen, 2017a). Når det gjelder arbeidsoppgavene til skoleeier viser Moos (2017) at norske skoleeiere rangerer skoleutvikling og pedagogisk utvikling som mest interessant og viktig i jobben, etterfulgt av veiledning av skoleledernes utvikling, planlegging og å sikre politiske mål, mens budsjett, økonomi og politiske saker rangeres som mest tidkrevende.

Det ser altså ut som at det går mest tid til økonomi og politiske saker, selv om skoleutvikling anses om viktigst hos skoleeierne selv. Skoleutviklingen, altså kvalitetsutviklingen, må utøves på noen arenaer. Paulsen (2017b) viser at skoleeierne deltar på mange arenaer; med egne ansatte på eksempelvis et skolekontor, ledermøter med skolelederne, men også en rekke andre arenaer, deriblant partssamarbeid og lokale initiativ. Moos fremhever “skolesjefenes rolle som oversettere av eksterne forventninger til intern meningsdannelse” (Moos, 2017, s. 121), det Røvik (2007) kaller translasjon. For det er store forskjeller på de lokale praksisene, kulturen og konteksten, som gjør at det som oppfattes som *det passende* vil variere fra sted til sted og fra tid til tid. Dette gjør at skoleeieren trenger å utøve rollen som translatør. For skoleeieren har også en rolle i å knytte sammen det nasjonale og lokale nivået (Paulsen, 2017a). Og med de varierende kontekstene der ute vil ikke sentrale styringssignaler virke som *det passende* i alle kommuner hvis disse signalene ikke oversettes.

2.3.2. Innholdet i og utøvelsen av relasjonen mellom administrativ skoleeier og skoleledere

Artikkelen til Louis (2015) viser funn som bekrefter en logisk forventning om skoleeiers betydning for skoleledelses tilrettelegging av normative strukturer og kultur, som var nevnt viktig i kapittel 2.2. I denne sammenhengen benevnes det som viktig at skoleledere har muligheten til å arbeide på kommune- og/eller regionnivå, der denne arbeidsformen støtter skoleleder i å utvikle produktive skolekulturer (Louis, 2015). Dette innebærer at skoleeier i en kommune eller skoleeiere i en region bestående av flere kommuner må etablere arenaer med en slik arbeidsform. Videre pekes det på konkrete egenskaper ved lokale utdanningsmyndigheter, altså skoleeiere, som ser ut til å utøve en praksis som påvirker eller skaper forutsetninger for en ønsket utvikling i skolen, som i neste instans gjør seg gjeldende i klasserommet. Louis (2015) trekker frem flere egenskaper, blant annet policy- og forventningsskaping. Helt konkret trekkes det frem i «En skole for vår tid» (Lillejord et al., 2021) at skolens samfunnsmandat er tydelig løftet frem. Rapporten peker også på viktigheten av at skoleeier kjenner skolene og støtter skoleledernes arbeid, noe som samsvarer med det som Louis (2015) trekker frem. Louis påpeker også behovet for mestringsopplevelse hos skolelederne i dette arbeidet – og at dette da kan virke positivt inn på skolens betingelser og elevenes læring. Louis (2015) sier at skoleeiere kan være en ressurs, dersom skoleeieren evner å utøve en hensiktsmessig kombinasjon av forventning og støtte. Press eller forventning uten støtte viser seg å ha negativ effekt (Paulsen, 2019). Dette harmonerer med det som trekkes frem i «En skole for vår tid» (Lillejord et al., 2021) om at samarbeidet mellom skoleeier og skolelederne må preges av åpenhet, tillit og utviklingsvilje for å bidra til et positivt skolebidrag.

Støtte eller tillit fremstår som en svært viktig faktor for et godt læringsmiljø mellom skoleeier og skoleledere, slik at man sammen kan utvikle kollektiv mestringstro og utvikle praksis (Paulsen, 2019). Balansegangen mellom å utøve kontroll mot skolene og skolelederne, men samtidig å gi støtte, tillit og oppfølging, kan være krevende. For et produktivt samarbeid mellom administrativ skoleeier og skoleleder er man avhengig av tillit (Paulsen, 2019). Paulsen (2019) sier at det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom dem og sammenligner relasjonen med en veksling i en stafett – begge parter er avhengig av en god veksling. Paulsen (2019) beskriver at institusjonell tillit er til stede når alle partene som inngår i samarbeidet (for eksempel administrativ skoleeier, skolelederne, politisk skoleeier og fagorganisasjonene) har gjensidig tiltro til at alle partene ønsker en best mulig skole for sine

innbyggere, da gjennom et sett med felles normer. Dette innebærer at det er *institusjonene* som har tillit til hverandre, som lokale roller og rolleinnhavere (Paulsen, 2019). Det er antatt få som sier at det kan bli for mye tillit, men Paulsen (2019) fremhever viktigheten av at tillit må balanseres med akademisk press, for å få utvikling og fremdrift.

For skoleeier kan veien ut til påvirkning på det enkelte klasserom og den enkelte elev virke lang, som tidligere beskrevet. Da kan man stille spørsmål om hvorfor man skal bruke mer enn et minimum av ressurser og hvorfor man skal ha en solid kapasitet på administrativt skoleeiernivå. For som tidligere vist, finnes mange studier som omhandler enkeltlærerens praksis ved studering av elevers læringsutbytte, men det har vært mer sjelden med studier som tar for seg undervisning som et organisasjonsfenomen, som for eksempel undervisningspraksisen hos en hel skole (Louis, 2015). Og i den grad det faktisk er gjort sier Louis (2015) videre at i effektstudier på skoler er det gjerne mer strukturelle aspekter som er studert, i motsetning til selve relasjonen mellom skoleeier og skoleleder eller utøvelsen av skoleeierskapet. Likevel er nå antallet studier som tar for seg skoleeierskapets indirekte påvirkning på elevenes læringsutbytte som en delfaktor økende (Forfang, 2021b).

For at kommuner skal bidra positivt som skoleeier virker det å være av betydning i hvor stor grad man lykkes med å få sammenheng, overlapping, integrasjon og møtearenaer på tvers av og mellom de hierarkiske nivåene i organisasjonen (Roald et al., 2012).

Skolesystemet er altså en del av et omfattende flernivåsystem, som er organisert på en hensiktsmessig måte for at staten skal «levere» et velferdsgode til våre innbyggere på en best mulig måte. For rett og plikt til grunnskole er et velferdsgode. Det handler om, hvis man ser på formålkapitlet i Opplæringslova, at en skal danne og utdanne barn og ungdom både gjennom en god prosess, men også som et sluttprodukt. For det står at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal [...] opne dører mot verda og framtida» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det pekes altså både på at elevene skal være «klare» når opplæringen er gjennomført, men det samtidige de skal oppleve her og nå vektlegges også.

Målet er altså ikke bare å levere dette velferdsgodet så effektivt og smidig som mulig, men også med så høy kvalitet som mulig. Det betyr blant annet at elever må få et så godt læringsutbytte som mulig, både sosialt og faglig. Det er antagelig lett å være enig i denne

målsettingen, som tidligere antydte. For ansatte som står i klasserommene og ute i skolegården hver dag virker kanskje målsettingen også delvis håndgripelig og nær. Men for skoleledere, altså rektorer, inspektører eller avdelingsledere, kan dette virke noe mer fjernt, siden de fleste sjelden står i klasserommet hver dag. Nordahl et al. sier det på denne måten:

Skoleledelse virker imidlertid ikke direkte på elevenes læring, men indirekte gjennom lærernes praksis. Et sentralt spørsmål i pedagogisk ledelse er derfor hvordan lederen kan få innflytelse på lærernes praksis slik at elevene i størst mulig grad får realisert sitt potensial for læring og samtidig opplever et trygt og inkluderende læringsmiljø. (Nordahl et al., 2021, s. 31)

Skoleledere kjenner likevel på pulsen i skolen, og de fleste ser antagelig elevene i ulike situasjoner gjennom dagen. De får også tilgang til ansattes beskrivelser og tilbakemeldinger. For administrative skoleeiere vil antagelig elevene og dere faglige og sosiale læringsutbytte virke mer fjernt og indirekte enn det gjør for skoleledere. For hierarkisk er administrative skoleeiere enda et ledd lenger vekk fra elevene, og i tillegg sitter de lokalisert et helt annet sted enn elevene, lærerne og skolelederne, gjerne i kommunens rådhus. Man kan undre seg over i hvilken grad den eller de eventuelt kan ha påvirkning på elevenes sosiale og faglige læring, siden det blir en lang vei ut til den enkelte elev.

2.4. Organisasjonsteoretiske perspektiver gjennom et historisk tilbakeblikk i skolen

Den norske velferdsstaten og forvaltningen av tjenestene som kan beskrives som fellesskapsgoder, har endret seg både i omfang og innhold gjennom historien. Omfanget av velferdsgoder har økt i takt med statens tilgang til økte inntekter gjennom skatter og avgifter og gjennom forvaltning av disse inntektene (Stamsø, 2017). Den norske velferdsstatens fellesskapsgoder kan kort beskrives som innbyggernes rettigheter til helse- og omsorgstjenester, rett til barnehage, rett og plikt til grunnskole, rett og plikt til voksenopplæring, rett til videregående opplæring, rett til ulike sosiale tjenester og så videre (Stamsø, 2017).

Alle typer velferdsgoder organiseres og forvaltes i et flernivåsystem, og i dag vil flernivåsystemet kunne beskrives i rekken Storting, departement, direktorat, fylkeskommune/kommune og til slutt et utøvende ledd som kan eksemplifiseres med et sykehjem eller en skole. Statsforvalterens rolle i dette systemet bærer preg av kontroll og tilsyn, samt samordning og veiledning. Flernivåsystemet kan også sees innenfor den enkelte

kommune, eksemplifisert med skoleeier (politisk og administrativ), skoleleder og til slutt skolens ansatte (lærere, fagarbeidere og eventuelt annet personale). Denne styringsorganiseringen av velferdsgodene i Norge baserer seg på en antakelse om at spredning av makt og tjenesteleveranse vurderes mer effektivt enn sentral maktutøvelse og sentralisert tjenesteproduksjon (Spillane, 2006).

For å forstå flernivåsystemet, vil det være hensiktsmessig å definere begrepet system. «Et system er en ting som består av deler som står i forbindelse med hverandre. Hver del påvirker de øvrige, og hver del er avhengig av helheten» (Hatch, 2001, s. 51). Styringen vil betinge en “fellesledelse” eller sammenhengende ledelse, som også kan forstås som distribuert ledelse (Spillane, 2006). Denne styringen eller ledelsen skal sikre at målsettinger satt av nasjonale politikere, gjennom flernivåsystemet ytes som likeverdige og gode tjenester for tjenestemottakeren (Spillane, 2006).

I denne besvarelsen er det flernivåsystemet innenfor skolefeltet som har fokus, med særlig vekt på relasjonen mellom kommunal, administrativ skoleeier og skoleleder, og denne relasjonens eventuelle betydning for likeverdige og gode grunnskole tjenester for elevene. I boka “Skoleeier som kvalitetsutvikler - Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater”, sier Jøsendal, Langfeldt og Roald i sin presentasjon av utfordringer at: “...Betydningen av aktive skoleeiere blir stadig klarere både i Norge og i andre land...”, og at det er blitt “...økt fokus på elevens læring, økt fokus på å støtte lærerens profesjonsutvikling og økt samsvar mellom skolens mål, kommunens mål og statens mål” (2012, s. 19).

2.4.1. Public Administration

Historisk sett har fordelingen eller tilgangen til velferdstjenester blitt forvaltet i en byråkratisk organisasjon. Organisasjonen har tradisjonelt vært hierarkisk oppbygd og forvaltningen av tjenestene kan betraktes som instrumenter for å yte tjenestene i en mål-middel-tankegang. Tydelig arbeidsdeling mellom ulike nivåer, med sine rutiner og prosedyrer skal sikre at politiske vedtak til slutt skal innfri borgernes rettigheter til de ulike velferdsgodene (Christensen et al., 2015). Dette kalles gjerne Public Administration (PA). Rett og plikt til grunnskole er et eksempel på et slikt velferdsgode, som historisk sett og fortsatt forvaltes i et byråkrati, men der “instrumentet” er endret, påvirket og tilpasset i et organisasjonsteoretisk perspektiv. Gjennom hele grunnskolens historie har nasjonens politiske ledelse styrt velferdsgodet gjennom lovgivning, mens kommunene i siste instans har vært ansvarlige for

tjenesteytelsen i henhold til lovens intensjon. Utdanningsdirektøren, og senere Statsforvalteren, har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ført tilsyn og kontroll med kommunene. Det vil si at de har fulgt opp hvorvidt tjenesteproduksjonen er i henhold til loven ved å følge opp kommunenes rutiner og prosedyrer innenfor utøvelsen av den gjeldende loven.

I perioden fram mot slutten av forrige århundre og starten av dette århundret, var offentlige tjenester i stor grad byråkratisk eller instrumentelt oppbygd, som kan kjennetegnes ved “i) vektlegging av formell avgjørelsesmyndighet, ii) sterkt vertikalt spesialisert formell struktur (“dypt” hierarki med mange myndighetsnivåer), gjerne kombinert med en sterkt horisontalt spesialisert struktur (dvs. mange sideordnede enheter med formelle grenser imellom), og iii) relativ *stabilitet* i organisasjonsformer over tid” (Røvik, 2007, s. 124). Grunnskolen var i lys av dette stabil, noe som kan eksemplifiseres med læreplanenes varighet. Normalplanen fra 1939 var med relativt små endringer gjennom revidering virkende fram til 70-tallet ved innføring av ungdomsskole for hele Norge. Videre ble “Mønsterplan fra 1974” gjeldende med revidering i 1985 og 1987 fram til reform –94 og nye læreplaner i 1997.

Offentlige tjenesters kompleksitet og omfang medførte fra 70-tallet og i stigende grad fram til i dag et behov for *fleksibilisering*, det vil si “noe som i utgangspunktet er stivt, stabilt eller ubevegelig, forsøkes gjort mer bøyelig, tøyelig og mindre stabilt” (Røvik, 2007, s. 125).

Denne perioden kan også betraktes som en periode med forsøk på “avbyråkratisering” (Røvik, 2007). Grunnskolens behov for tilpasning til et samfunn i raskere endring, kan gjenspeiles i reformer fra 70-tallet fram til i dag, eksemplifisert ved skifte av læreplaner. Mønsterplan av 1974 ble revidert i 1985, Mønsterplan av 1987 ble erstattet av reform 94 og etter hvert Læreplan av 1997, som igjen ble erstattet av nye læreplaner i 2006 (LK06) og nå til slutt “Kunnskapsløftet” (LK20). Den økende reformtakten som er eksemplifisert gjennom grunnskolen er antagelig gjeldende for offentlig sektor i stort, og kan også konkretiseres på tilsvarende måte i helse- og omsorgstjenestene, samfunnsplanlegging og utvikling eller andre områder. Røvik viser blant annet til virksomhetsstudier knyttet til statlige tjenester som Posten og Telenor (Røvik, 2007).

Reformer eller mindre endringer av praksis kan møte motstand i organisasjoner, som følge av at organisasjoner har en etablert identitet eller kultur. Det vil si at tydelig uttrykt mål-middel og klare rutinebeskrivelser og prosedyrer i et flernivåsystem ikke nødvendigvis er en garanti for praksisendring. Den nordiske modellen og offentlig sektor er preget av dette i form av at

praksis og utøvelse er institusjonalisert, og organisasjonens forventning om “det passende” vil hindre å jobbe mot store endringer på kort tid (Olsen, 2014). Oppskrifter som kan se ut som løsninger på organisasjoners utfordringer kan sjelden kopieres, men må oversettes og tilpasses den rådende kontekst slik at organisasjonen opplever utøvelsen som “passende” (Olsen, 2014; Røvik, 2007).

2.4.2. New Public Management

Tiårsskiftet mellom 80- og 90-tallet og framover har vært preget av en periode hvor det ble gjort “mange forsøk på å overføre forretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning” (Røvik, 2007, s. 34). De forretningsinspirerte ideene kan medføre en sterkere resultat- enn utviklingsorientering i forvaltningen. En slik orientering kan medføre “low-trust”-relasjoner mellom medarbeidere og ledelse, noe som kan bidra til fragmenterte kommuneorganisasjoner med mangelfull kunnskapsutvikling og dermed har redusert evne til å håndtere komplekse utfordringer (Qvortrup, 2001). Qvortrup benevner dette som New Public Management-feilen.

“New Public Management (NPM) hevdes å være en familie av moderniseringsoppskrifter for offentlig sektor hentet fra privat sektor, der kjernen utgjøres av ideer om profesjonell ledelse, det vil si ledere med ledelseskunnskaper og frihetsgrader til å ta avgjørelser, oppsplitting av offentlige organisasjoner i selvstendige resultatenheter, økt konkurranse samt bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument”. (Christensen et al., 2015, s. 80)

Eksempler på hvordan dette tankegodset som spiller på markedstankegangen viste seg i kommune Norge, var et økende antall kommuner som omorganiserte kommunen til færre nivåer. I noen kommuner resulterte dette i 2-nivå eller flatere struktur med rådmann eller administrasjonssjef med tilhørende resultatenhetsledere. Dette innebar at enkelte kommuner ikke hadde eller ikke prioriterte et ledd som ivaretok administrative oppgaver som betinget skolefaglig kompetanse (Møller & Ottesen, 2012; Paulsen, 2017a). For grunnskolesektorens del ble dette ulikt fra kommune til kommune i Norge. Den tydelige desentraliseringen av kvalitetsvurdering og kvalitetsutviklingen i grunnskolen beskrives som en risiko for desentraliseringsfeil (Qvortrup, 2001). Kort sagt innebærer dette ikke nødvendigvis mer demokrati, men risiko for større samlet makt i forvaltningen. I samme tidsrom, fra slutten av 80-tallet, gjennomførte OECD undersøkelser rundt kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i den norske skolen. OECDs rapport fra 1989 konkluderes det med at “det i Norge var behov for en mer systematisk kvalitetsvurdering” i grunnskolen (Lillejord et al., 2020, s. 22). Dette resulterte videre i at funnet og tematikken ble videreført i flere Stortingsmeldinger gjennom

90-tallet. Stortingsmeldingene beskriver blant annet et behov for å vektlegge kartlegging av elevenes kunnskaper og kompetanse i større grad enn kartlegging av innsatsfaktorer og aktiviteter (Lillejord et al., 2020). Stortingsmelding 37 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991) “Om organisering og styring i utdanningssektoren” innførte målstyring i utdanningssektoren. Resultatmålorienteringen kan betraktes som et trekk fra NPM, men som kunne virke motsatt av kommune Norges oversettelse av den samme teoriens fortolkning av effektivisering og resultatenhets orientering gjennom “avbyråkratiseringen” beskrevet ovenfor. Hvordan kommunene valgte å organisere denne funksjonen i en to-nivå eller tre-nivåmodell kan gjennom forskningsstudier se ut til å være av mindre betydning (Finstad & Kvåle, 2003). Det viktige kan se ut til å være at kommunenivået har fokus på og anerkjenner skolens innholdsmessige forbedringsarbeid. Dette innebærer en dialog mellom eier- og ledernivå angående virkelige og relevante utviklingsoppgaver, til forskjell fra utelukkende å legge til rette for formelle møtearenaer mellom kommune- og skolenivå (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Administrativ skoleeiers kompetanse, kapasitet og evne til å kunne “oversette” til aktuell kontekst er derimot av stor betydning for så vel politisk skoleeier som til skoleledelsen. Dette er avgjørende for å sikre en felles virkelighetsoppfattelse, legge til rette for forståelse av de ulike aktørenes gjensidige ansvar (Roald et al., 2012). Flere stortingsmeldinger ble utarbeidet parallelt ved innføring av ny læreplan i 1997. Det ble i arbeidene på dette tidspunktet poengtert at kvalitetsvurderingen så langt hadde lagt for mye vekt på rammefaktorer og ressursinnsats. Elevvurdering, skolebasert vurdering og et nasjonalt vurderingssystem skulle bidra til å flytte fokus mot skolens viktigste oppgave, som er å legge til rette for høyest mulig læringsutbytte blant elevene. “Ved å gi grunnlag for utviklingsarbeid, gi relevante styringsdata og medvirke til mer målrettet ressursbruk skulle kvalitetsvurdering prinsipielt bidra til å sikre kvaliteten på utdanningen, i tillegg til å gi informasjon til allmennheten”, (Lillejord et al., 2020, s. 23). Skolebasert vurdering ble forskriftsfestet etter tverrpolitisk enighet i 1997. De politiske diskusjonene knyttet til arbeidet med de ulike stortingsmeldingene som omhandler kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, viser tverrpolitisk enighet om behovet for systematikk og fokus på elevens læringsutvikling. Diskusjonene bar likevel preg av hvorvidt ansvaret for vurderingen og utviklingen skulle ligge sentralt eller tilfalle den enkelte skoleeier. Det siste ble gjort gjeldende, det vil si at den lokale skoleeier ble gjort ansvarlig for kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering.

I 2001 gjennomførte OECD en omfattende undersøkelse om kvaliteten på grunnskoleopplæringa. Undersøkelsen er kjent som PISA-undersøkelsen og resultatene av

undersøkelsen resulterte i det som i teorien kalles “PISA-sjokket”. Sjokket innebar at den norske grunnskolen scoret under gjennomsnittet for OECD nasjonene på flere sentrale ferdigheter. Dette til tross for en vesentlig høyere ressursinnsats enn de fleste av de øvrige nevnte nasjonene (Lundgren, 2011). Det omtalte “sjokket” som kort oppsummert innebar at rapporten etter undersøkelsen ikke kunne dokumentere en ønsket kvalitet på den norske grunnopplæringa målt gjennom undersøkelser av elevenes ferdigheter innenfor blant annet lesing og regning. Dette til tross for rik tilgang til ressurser sammenlignet med øvrige nasjoner i denne undersøkelsen. Funnene ga et forsterket fokus på kvaliteten i den norske grunnskoleopplæringa og kommuners og skolers evne til å omsette sentrale myndigheters tanker om etablering, organisering og utføring av et kvalitetsvurderingssystem som er beskrevet ovenfor (Lillejord et al., 2020).

Resultatet av “Pisa-sjokket” medførte innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i 2004, samt et grundig undersøkelses- og utredningsarbeid (NOU 2003:16). Arbeidet resulterte i en ny Stortingsmelding, Meld. St. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2004). Denne stortingsmeldingen ledet i sin tur til “Kunnskapsløftet” et nytt læreplanverk for grunnopplæringa og den videregående skole med virkning fra 2006. Tydelige mål for elevenes ferdigheter, parallelt med en tydeliggjøring av kommunenes ansvar og handlingsrom for kvalitetsvurdering og påfølgende kvalitetsutvikling i opplæringa, skulle bidra til økt kvalitet og bedre ressursutnyttelse. Tydeliggjøringen av skoleeiers ansvar for oppfølgingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet tilla også skoleeier en tydeligere posisjon den kommunale organisasjonen. Dette være seg politisk og administrativ skoleeier. Innføringen av §13-10 i opplæringsloven, “et forsvarlig system” understreket dette (Lillejord et al., 2020).

Mye tyder på at kvalitetsvurdering i arbeidet på tidlig 2000-tall ble tillagt særlig vekt. Der skolers kvalitet i stor grad ble målt i allmennheten gjennom resultatscore, og hvor den enkelte resultatenheter var ansvarliggjort for sine resultater. Dette er kjennetegn fra NPM, som er beskrevet tidligere. Samtidig ble skoleeiers ansvar i kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i stadig større grad ble synliggjort. Dette kan anskueliggjøres gjennom bruken av begrepet skoleeier (PricewaterhouseCoopers (PwC), 2009). Rapporten viser hvordan begrepet skoleeier nesten ikke var i bruk i 1997 til å bli brukt mye fremover.

Samtidig ble det gjennom Stortingsmeldinger skapt en forventning om at skolene skulle legge til rette for utdanningskvalitet og utvikling for **alle** barn. Forventningen til at skolen skulle

bidra til å utjevne forskjeller ble tydeliggjort og bevisstheten rundt viktigheten av utdanning for alle barn og unge for å lykkes i framtidig yrkes- og samfunnsnivå økte (Lillejord et al., 2020). Frønes og Strømme viste til at skoleforskningen vurderte grunnskolen som “marginaliseringsgeneratoren for utdanningssystemet i Norge”, som tidligere nevnt (Frønes & Strømme, 2010). Dersom grunnskolen klarer å legge til rette for at den enkelte elev kan utnytte sitt læringspotensial på en best mulig måte, vil dette sannsynliggjøre en kvalifisering for samfunnsaktivt og yrkesaktivt liv i et livsperspektiv.

I tiden som fulgte ble det nasjonale vurderingssystemet endret til “vurderingssystemet” i forståelsen lokalt til fordel for nasjonalt. Relevante kvantitative og kvalitative data, skulle legges til grunn for at den enkelte kommune og skole kunne forstå sitt ståsted. Gjennom denne erkjennelsen ville sentrale myndigheter legge til rette for å øke kommunenes og skolenes kompetanse i å analysere data og gjennom denne kompetansehevingen bedre kunne tilrettelegge for kvalitetsutvikling. Skoleeier og kommunen har ansvaret for å legge til rette for kvalitetsvurdering, bidra til at skoleledere og lærere utvikler kompetanse i analyse av relevante data, benytte disse i den gjeldende konteksten for å utvikle undervisningen. Hensikten skulle være å utvikle kapasiteten i lærende profesjonsfelleskap, slik at ressursene benyttes mest mulig hensiktsmessig i arbeidet med alle elevers læringsprogresjon (Lillejord et al., 2020).

I Meld. St. nr. 28 (2015–2016) Fag – fordypning – forståelse står det at: «Skoleeieren gir skoleleder og lærere tillit i dette arbeidet, og griper ikke inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er gode grunner til det. Skoleledelsen og skoleeier har et viktig ansvar i å støtte skolenes pedagogiske arbeid. Skolebaserte utviklingsprosesser der de faglige diskusjonene av læreplanene er knyttet til å forbedre undervisningen og elevenes læring, bidrar til kompetanseutvikling og forbedring av opplæringen for elevene»(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 70). Meldingen peker på en ytterligere dreining fra det rendyrkede byråkratiske og også en ytterligere dreining fra en dyrket NPM-doktrine. Sitatet viser en dreining i retning av et samarbeid eller samhandling på tvers av nivåer i et flernivåsystem. Forventningen er en omforent målforståelse, der samarbeidet og utviklingen foregår i et grensesnitt mellom hvert nivå i flernivåsystemet hvor utvikling baserer seg på kunnskap og data i den gjeldende konteksten. Det vil si kunnskap oversatt til lokal kontekst (Røvik, 2007). Flernivåsystemet grunnskole ser i 2022 ut til i stor grad å være påvirket av organisasjonsteori generelt. Byråkratiet er fortsatt gjeldende, men den instrumentelle tanken om endringer gjennom sentrale rutiner og prosedyrer overlevert som generelle oppdrag er

gjennom årenes løp endret. Dette som følge av et kvalitetsfokus, der fokuset ikke bare handler om å vurdere hvorvidt velferdsgodet er levert i henhold til rettighet, men også hvordan kvaliteten på tjenesten påvirker mottakerens utbytte av tjenesten. Endrings- og utviklingsarbeidet har vært forsøkt gitt gjennom oppdeling i resultatenheter med en klar mål-middel-tanke og vekt på resultatmåloppnåelse i lys av NPM, til en mer lokal, kunnskaps- og kompetansebasert tilnærming på lokalt plan.

2.4.3. New Public Governance

En slik tilnærming er kompleks og involverer mange parter i et kollektivt arbeid for å nå målsettinger som involverer mange fagfelt. Lars Qvortrup (2001) ser for seg at kommunen som “lærende kommune” styrker sin evne til å håndtere komplekse utfordringer gjennom kvalitetsutvikling som læringsprosesser. Denne tilnærmingen kan se ut til å forsøke i sterkere grad å også ivareta et institusjonelt perspektiv i endringsarbeidet, det vil si en oversettelse til “det passende” (Røvik, 2007). Videre kan status i dag se ut som en dreining mot kapasitetsbygging og involvering av flere aktører for å samskape kunnskap, kompetanse og utvikling i retning av innovativ tilnærming og New Public Governance (NPG) (Holmen & Ringholm, 2019). Torfing og Triantafillou (2016) sier at NPG er en nykommer og at denne nye dimensjonen, eller det nye *laget*, supplerer PA og NPM, heller enn å erstatte de andre styringsparadigmene. NPG kan forklares som aktører som samarbeider i nettverk for å få gode prosesser og et godt sluttresultat, der samskaping og nedenfra-og-opp-tankegang har en sentral plass. Dette som en motreaksjon mot adskilte siloer og fragmenteringer som ikke er hensiktsmessige eller i stand til å håndtere mer komplekse og sammensatte utfordringer (Amdam, 2019).

Dette tankegodset har vi allerede sett i anmarsj i grunnskolen gjennom blant annet Meld. St. nr. 21 (2016–2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne meldingen, som heter “Lærelyst - Tidlig innsats og kvalitet i skolen”, oppsummerer dette slik: «Målet er at alle skoler, kommuner og fylkeskommuner, gjennom samarbeid med universiteter og høyskoler, skal ta ansvar for og å ha handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling lokalt. Samtidig skal nasjonale myndigheter stille krav til at lokale skolemyndigheter jobber systematisk for å bedre elevenes læringsmiljø og læringsutbytte i alle fag.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 84). Nyere kunnskap og forskning på skolefeltet viser at læringsprogresjon og utvikling hos elevene er komplekst og sammensatt. Flere stortingsmeldinger tar opp i seg denne utfordringen som

peker i retning av forventning om nettverksdannelse og samskaping i den pedagogiske verdikjeden, men også på tvers i en “no silos” forståelse (Louis, 2015). Ett eksempel på en slik stortingsmelding er St.meld. nr. 16 (2006-2007) “... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Dette stemmer overens med slik Sønderskov ser på NPG, der man trenger å “skape arenaer for dialog, samarbeid og gjensidig læring mellom relevante, berørte aktører” (2019, s. 51). I meldingen til Stortinget over ser vi dette da gjennom at UH-sektoren og grunnskolen inngår som likeverdige parter som skal samskape og lære av hverandre, samt at samskapingen skal skje lokalt. Selv om det her er fremstilt en endring fra PA til NPM og videre til NPG er ikke realiteten like skjematisk og lite nyansert. For “Styringsparadigmene [PA, NPM og NPG] opphever ikke hverandre, men eksisterer side om side innenfor den kommunale organisasjonen, hvor de opptrer i varierende grad av rendyrkede former og blandingsformer” (Holmen & Ringholm, 2019, s. 21).

Som en ser i delkapitlet over har de organisasjonsteoretiske perspektivene fått ulikt fokus og innflytelse på relativt få år. Oppsummert er det mulig å hevde at PA-perspektivet handlet om å levere velferdsgodet *grunnskole* på en så effektiv måte som mulig. Videre at det fra et NPM-perspektiv handlet om å få et så godt resultat som mulig, elever som er best rustet til å møte fremtiden. Da til at man, sett i lys av NPG, vektlegger prosessen mer og sammen oppnår at elevene både er rustet til fremtiden etter endt skolegang, men også med en god reise på veien mot dette målet. Riktignok ikke så kategorisk som beskrevet over, der vi beskriver et slags utelukkende *det ene, det andre eller det tredje* i denne oppsummeringen, i en kronologisk rekkefølge. Disse perspektivene kan utfylle hverandre og bidra til en rikere forståelse av praksisen man har observert gjennom tiden.

2.5.Modeller for å se på vekslinger og sammenhenger mellom nivåer

For å kunne studere vekslingen i overgangen mellom administrativ skoleeier og skoleleder nærmere kan man støtte seg på ulike modeller og rammeverk. Modellene som her er trukket frem må ses på som komplementære for å få en mer nyansert forståelse av hva som skjer og slikt sett bidra til å bringe frem ulike perspektiver. Videre bidrar modellene med begreper som vil være nyttige i diskusjonskapitlet.

Vi ser først på verdikjeden til Karen Seashore Louis (2015) oversatt til norsk kontekst ved Jan Merok Paulsen (2019). Denne modellen tenker vi er overordnet og anskueliggjør kompleksiteten i implementering og institusjonalisering av ønsket praksis i et flernivåsystem. Modellen beskriver også behovet for at roller i et flernivåsystem må gripe i hverandre og at rollene i flernivåsystemet er gjensidig avhengige av hverandre.

Videre har vi valgt å kort beskrive Roald, Jøsendal og Langfeldts (2012) modell som anskueliggjør og gir retning for hvilke vilkår som bør etterstrebes i etablering av hensiktsmessig arbeidsform i vekslinga mellom skoleeier og skoleleder (Roald, 2010; Roald et al., 2012). Det vil si at denne modellen “dykker dypere” eller utdyper vekslingsfeltet mellom skoleeier og skoleleder som vi har valgt undersøke, i større grad enn modellen til Paulsen (2019).

Til slutt beskriver vi kort Fullan og Quinns (2017) modell for koherens. Denne modellen vil benyttes til å utdype ytterligere praksisutøvelsen i møtet mellom funksjoner i et flernivåsystem, slik som omtales i modellen til Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012). Modellen beskriver tema som gjennom forskning og studier har vist seg hensiktsmessige for å legge til rette for helhet og sammenheng med tanke på en målrettet kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen.

Modellene kan ikke sees som representanter for ulike organisasjonsteoretiske perspektiv, men må sees i lys av organisasjonsteori og organisasjonsteoretiske logikker. Vi har tidligere beskrevet tre hovedretninger eller logikker innenfor organisasjonsteorien, vi vurderer at samtlige er representert i alle modellene. Den enkelte organisasjons kultur vil avgjøre hvordan modellene bør balanseres når det gjelder anvendelse av organisasjonsteoretisk logikk. Dette da kommuneorganisasjoner og andre flernivåsystem utformer policyer og styres både gjennom hierarkiet og gjennom profesjonelle nettverk (Hooghe & Marks, 2010).

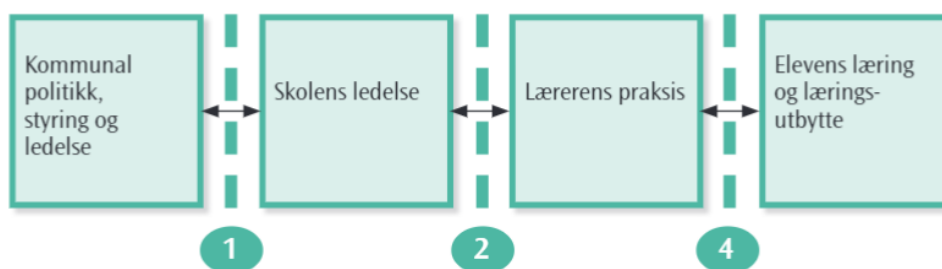
2.5.1. Den pedagogiske verdikjeden

Relasjonene mellom skoleeier, skoleledere, lærere og elever kan illustreres med det Jan Merok Paulsen kaller “den pedagogiske verdikjeden” (Paulsen, 2019). Vi minner om at skoleeier befinner seg i boksen ytterst til venstre; “Kommunal politikk, styring og ledelse”. Grunnen til at det kalles en verdikjede er at man da antar at samlet ressursinnsats, også på nivåer over det enkelte klasserom og den enkelte skole, til slutt får verdi for den enkelte elev.

Verdikjeden kan utvides mer enn det ovennevnte, ved å trekke inn for eksempel kommunedirektør, kommunestyre og statlig politikk og styring. Paulsen sier at:

“aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å skape læring og dannelse i elevenes læringsmiljø. I tillegg kan gjensidig avhengighet mellom leddene i kjeden billedlig illustreres som vekslinger i et stafettløp, som vist i modellen. En verdikjede, slik terminologien blant annet er brukt i innovasjonslitteraturen, forutsetter produktivt samarbeid, gjensidig tillit og forpliktelse”. (Paulsen, 2021, s. 15)

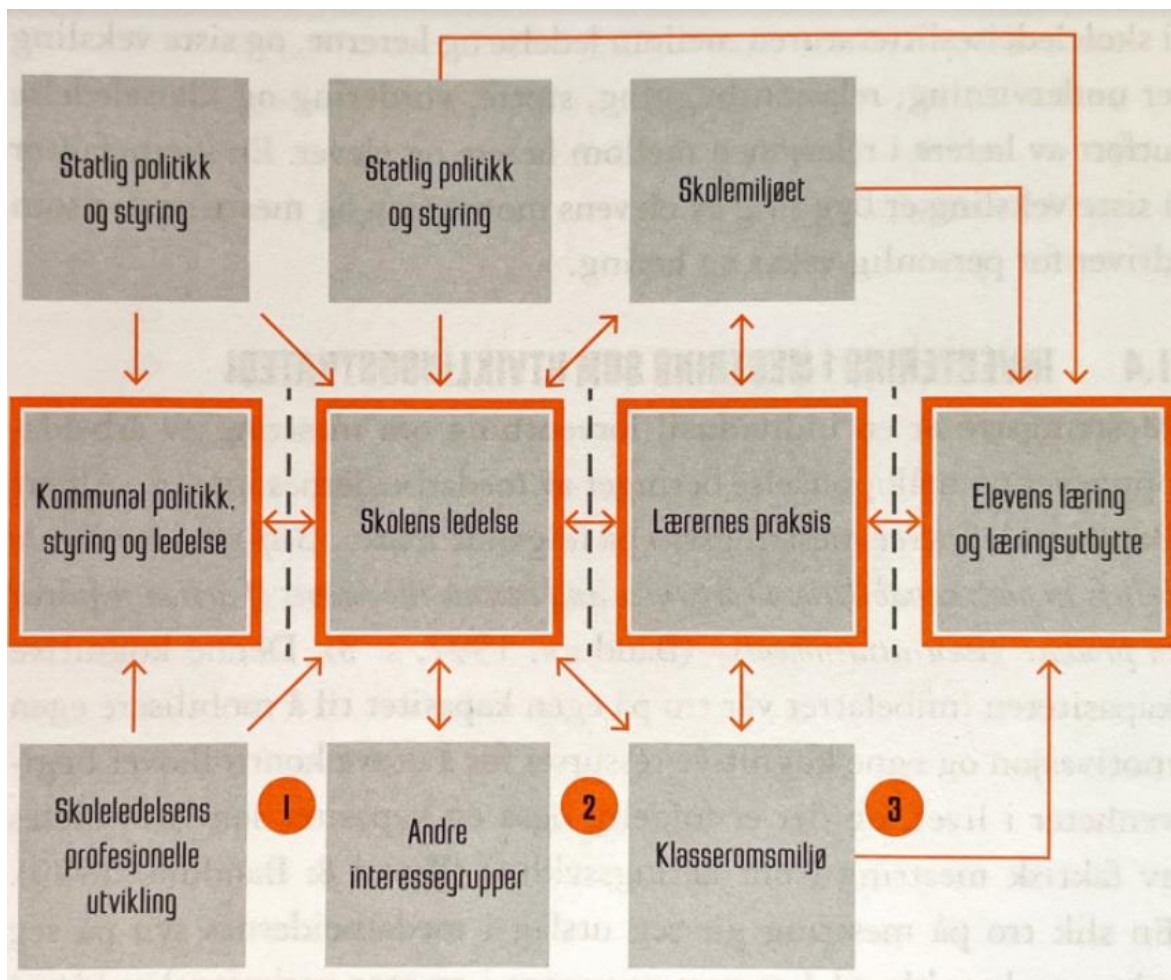
Jan Merok Paulsen illustrerer verdikjeden slik:



Figur 4. Den pedagogiske verdikjeden. Fra *Skoler som lærer kollektivt* (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget.

*NB! Jan Merok Paulsen opplyser om at 4-tallet skal være et 3-tall, da det har skjedd en glipp i illustrasjonen.

I utgangspunktet er modellen betydelig mer omfattende og kompleks, og tar for seg de mest vesentlige faktorene som påvirker elevers faglige og sosiale læring. I denne modellen er verdikjeden mer kjernen i et “økosystem”. Dette inkluderer for eksempel interessegrupper og skolemiljøet, som kan illustreres med relasjonspiler som ikke følger nivåene fra venstre mot høyre og fra høyre mot venstre like oppstilt som i den forenklete utgaven over. Det er også verdt å merke seg at enkelte av disse pilene ikke er toveis, noe som indikerer at påvirkningen fra aktøren i stor grad ikke er gjensidig. Et eksempel kan være “Statlig politikk og styring” påvirker i stor grad ensidig “Kommunal politikk, styring og ledelse”. Organisasjonsteoretisk kan dette forstås som en Public Administration-impuls. Dette har Paulsen (2019) illustrert på følgende måte, etter en tilpasning fra Louis et al., 2010):



Figur 5. Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Fra *Strategisk skoleledelse* (s. 17), av J.M. Paulsen, 2019, Vigmostad & Bjørke AS.

I hovedsak vil den forenklete modellen i *Figur 4* benyttes videre, men det er et poeng å trekke frem og vise den mer komplekse varianten. Dette for å vise at kvalitetsutviklingen påvirkes av mange ulike faktorer. Flernivåsystemet står for noen av faktorene i den utvidete modellen, men andre faktorer er for eksempel interessegrupper, skolemiljø og klasseromsmiljø.

I utgangspunktet stammer *Figur 5* fra et omfattende dokumentstudium i Minnesota som ble påbegynt i 2004, der forskerne blant annet ønsket å finne ut hvilke ledelsesmønstre som påvirket elevers læring (Louis, 2015). Louis mener at artikkelen er relevant for nordisk kontekst, og ett av nøkkelfunnene i studien var at lokale skolemyndigheters ledelsesutøvelse spilte en betydelig rolle for deres skoleledere. Dersom lokale skolemyndigheter bidro til at skoleledere fikk økt mestringstro knyttet til utviklingsarbeid på skolen sin, bidro dette positivt til elevenes læringsutbytte. Videre fant de at skoleledere som opplevde at de jobbet i

samarbeid med andre skoleledere og sine lokale skolemyndigheter som et team, hadde større sannsynlighet for å lede effektive skoler (Louis, 2015). Oppsummert sier dette arbeidet at under riktige forutsetninger kan skoleeieren indirekte påvirke lærerne gjennom skoleledere og skoleledere kan indirekte påvirke elevene gjennom lærerne, der læreren er den funksjonen som har størst innflytelse på elevenes læring og utvikling (Leithwood et al., 2020; Louis, 2015). En verdikjedetanke styrker muligheten for kollektiv lærerutøvelse til fordel for “soloutøvelse” (Louis, 2015).

Den pedagogiske verdikjeden i *Figur 4* anskueliggjør tilstedeværelsen av organisasjonsteoretiske logikker. Boksinnstillingen som leses fra venstre mot høyre anerkjenner det hierarkiske systemet eller PA-logikken og kan også tolkes å anerkjenne en resultatnær orientering eller NPM – logikk. Doble implikasjonspiler og utdypende kunnskapsbaserte og forskningsinformerte forklaringer om kvaliteten på “vekslingene” mellom nivåene, trekker inn NPG-logikken (Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Paulsen, 2019). Kvaliteten på vekslingen beskrives gjennom holdninger og verdier, arenaer for samarbeid med likeverdig deltakelse med videre (Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Paulsen, 2019, 2021). Skoleeierens evne til translasjon og modellering i sin rolleutøvelse poengteres også som en viktig faktor i vekslinga mellom skoleeieren og skolelederen, eller mer generelt mellom ulike nivåer (Røvik, 2007).

Modellen vil være et fint bakteppe til diskusjonsdelen for å se på hva som foregår i den doble avhengighetspilen mellom Kommunal politikk, styring og ledelse og Skolens ledelse. Et annet bruksområde er å belyse kompleksiteten i hva som påvirker elevenes faglige og sosiale læring. Modellen gir også noen begreper for å kommunisere effektivt og presist om vekslingene mellom ulike nivå. Til slutt gir det også en påminnelse om at det i siste instans handler om elevenes faglige og sosiale læring.

Figur 5 viser som sagt enkle implikasjonspiler fra for eksempel “Statlig politikk og styring” til “Kommunal politikk, styring og ledelse”. Dette impliserer en ensidig påvirkning i henhold til kommunen som omsettende og utøvende nivå for statlig politikk formet gjennom lov og forskrift. Denne relasjonen kan knyttes til Public Administration-logikken. I en PA-tankegang er det likevel ikke slik at man kan legge inn et initiativ eller et vedtak inn på venstre side og la det gå gjennom hele verdikjeden for så at elevene berøres. For Paulsen (2017b) viser at denne verdikjeden kan forstyrres og brytes, blant annet også fra egne statlige aktører. De viser til at eksempelvis Utdanningsdirektoratet lanserer prosjekter og initiativer direkte

overfor skolene. Dette kan en se i den utvidete modellen. Ut fra slike observasjoner opererer Paulsen (2017b) med begrepet “aktører i en brutt kjede” om de nordiske skolesejere.

2.5.2. Produktiv utviklingskultur

Som beskrevet tidligere i teorigapitlet, ble den kommunale skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling i skolen tydeliggjort på 2000-tallet, der et nasjonalt vurderingssystem blir erstattet med “vurderingssystemet”. Der vurderingssystemet i langt større grad er basert på lokal utvikling av systemet. Dette bærer også LK-06 eller “Kunnskapsløftet” preg av, der også handlingsrommet i kvalitetsutviklingsarbeidet blir utvidet på kommune- og skolenivå. Både “Achieving School Accountability” (ASAP) (Langfeldt, 2008) og “Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar” (Roald, 2010) peker i retning av at forventningen kan ha to ulike utfall i omsetningen av det økte lokale ansvaret. 1. Handlingsrommet øker eller 2. Handlingsrommet reduseres. I hvilken grad handlingsrommet øker eller reduseres avhenger av hvorvidt kommune- og skolenivået kan utvikle hensiktsmessige samhandlingsformer mellom skoleeier og skole. I et tilfelle der kommunen lykkes med en slik samhandling, vil kvalitetsvurdering være et verdifullt hjelpemiddel for skoleutvikling. I motsatt tilfelle kan de ulike aktørene omsette kvalitetsvurderingsarbeidet på måter som hindrer skolens ønskede utvikling (Roald, 2010). Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) illustrerer videre dette gjennom følgende modell:



Figur 6. Ulike mønstre i kommunens skoleeierrolle. Fra *Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere* (s. 28), av K. Roald, J.S. Jøsendal & G. Langfeldt i Jøsendal, Langfeldt & Roald (red.), 2012, Kommuneforlaget AS.

Modellen for “Hierarkisk utviklingskultur” uttrykker en tradisjonell byråkratisk, hierarkisk modell. I denne sammenhengen foregår arbeidet i en “top-down”- eller “bottom-up” logikk. Skillene mellom nivåene er tradisjonelle. I denne sammenheng kan ledernes strategi

beskrives som vedtaksorientert eller opplæringsorientert. En vedtaksorientert strategi kjennetegnes ved vedtak som virkemiddel, med tilhørende formell saksbehandling, samhandling gjennom formelle råd og utvalg og rasjonelle beslutningsprosesser. Opplæringsorientert strategi kjennetegnes med faktakunnskap som virkemiddel, organisert kompetanseheving med styrking av formell kompetanse som målsetting (Roald et al., 2012).

Modellen for “Kontraproduktiv utviklingskultur” illustrerer en situasjon der kvalitetsvurderingen skaper spenning mellom de samhandlende nivåene i kommunen. Denne organisasjonskulturen kan knyttes NPM. Spenningen vil kunne skape avstand mellom nivåene. Jan Merok Paulsen (2019) betegner dette som en ubalanse mellom institusjonell tillit og akademisk press. Skolene kan i en slik situasjon oppleve distanse til skoleeier, som kan oppfattes som kontrollorienterte. Opplevelsen kan ytterligere styrkes gjennom nedprioritering av faglig utviklingsstøtte (Roald et al., 2012). Lederens strategi i en slik sammenheng betegner Roald som en kontrollorientert strategi. Denne strategien kjennetegnes ved resultatmålinger, brukerundersøkelser, systemrevisjoner og lovlighetskontroll (Roald et al., 2012). Risikoen ved en slik strategi kan være det Hustad (1998) beskriver som “negert læring”, der det etableres oppfattelser av hvordan skolen ikke skal utvikle seg til fordel for å beskrive eller analysere hvordan skolen skal utvikle seg.

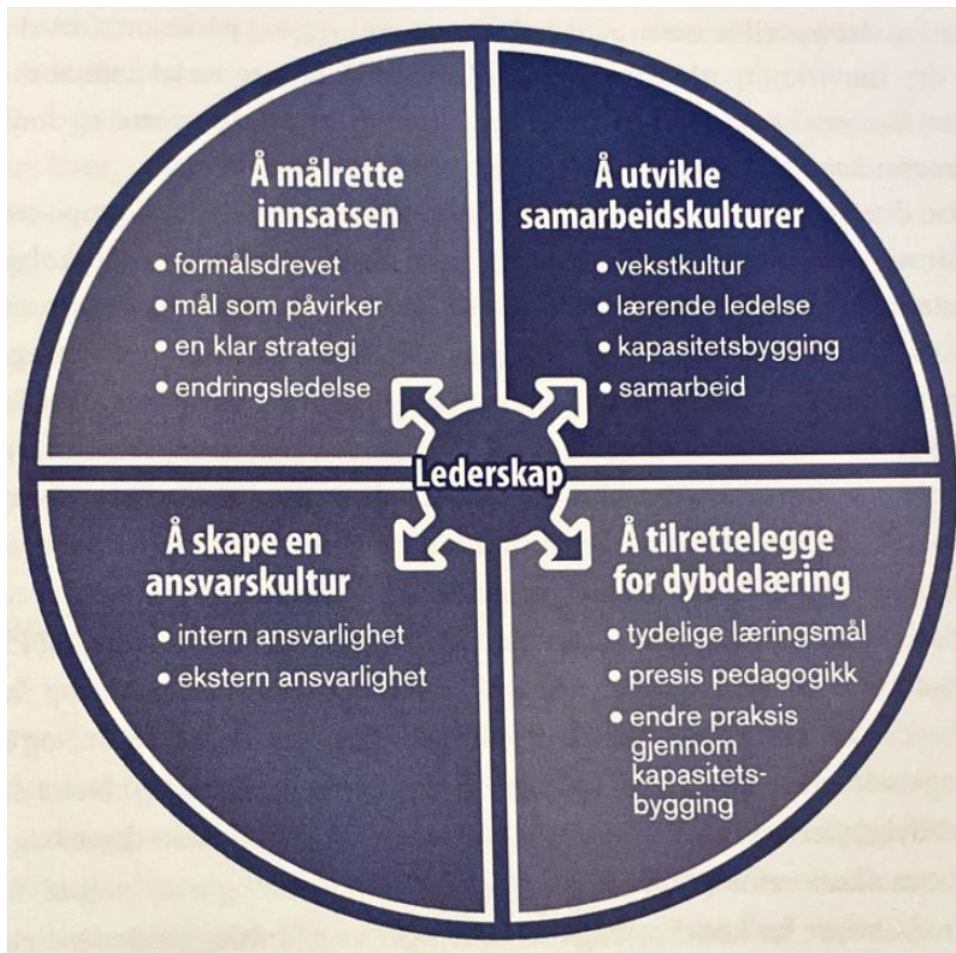
Modellen for “Produktiv organisasjonskultur” legger i stor grad vekt på betydningen av møtearenaer og møteformer er utviklet og muliggjør “produktive organisasjonslæringsprosesser”. Å legge til rette for en overgang fra informasjon til kunnskap er ifølge Wells (1999) avhengig av etablerte møtearenaer innenfor og på tvers av hierarkiske nivå. Michael Fullan og Joanne Quinn (2017) strekker kunnskapsbegrepet ytterligere lengre og bruker begrepet kapasitet når de beskriver “koherens” eller sammenheng i skoleutviklingsarbeidet. Denne modellen blir beskrevet avslutningsvis i teoridelen. Den sirkulære pila i modellen anskueliggjør “systemiske organisasjonslæringsprosesser”. Slike prosesser har til hensikt å bidra til at deltakende parter i prosessen ansvarliggjøres som medskapende bidragsytere i prosessen, basert på dialog og praktisk utprøving. I en slik arbeidsform skal dette kunne erstatte den tradisjonelle som er skissert i tradisjonell saksbehandling og vedtaksfattelse, jfr. den “Hierarkiske organisasjonskulturen”. En slik prosessorientering betinger at møteform i større grad tilrettelegger for refleksjon og medskapning enn tradisjonelle forvaltningsmøter (Roald et al., 2012). Lederstrategien i den “Produktive organisasjonskulturen” kan knyttes til NPG. Roald et al. (2012) beskriver strategien som en “Prossessorientert strategi”, der kunnskapsutvikling, komplementære

møtearenaer, sirkulær vekslning mellom refleksjon og utprøving, samt konstituering av mening er kjennetegn.

2.5.3. Rammeverk for koherens

De to modellene som er vist skisserer behovet for det Roald et al. (2012) kaller en “Produktiv organisasjonskultur”. Kunsten for skoleeier og videre skoleleder kan se ut til å være å balansere organisasjonsteoretiske perspektiver for å kunne finne det riktige tyngdepunktet mellom institusjonell tillit og akademisk press (Paulsen, 2019). Eller å evne å balansere tradisjonell forvaltning, bruk av resultatdata og målstyring, med dialog og samskaping mellom deltakende parter, gjennom ledernes evne til translasjon eller oversettelse for å skape en forståelse av sammenheng. Opplevelsen av sammenheng kan ikke sammenlignes med struktur, standarder eller strategier, men en forståelse av at sammenhengen er meningsfull (Fullan & Quinn, 2017). Michael Fullan og Joanne Quinn betegner dette som “push and pull” eller “trykk og støtte”, som skal preges av kapasitetsbygging, samarbeid, presis pedagogikk og systemisk arbeid til forskjell for ytre ansvarlighet, individualisering, teknologi og ad-hoc politikk (Fullan & Quinn, 2017).

I sine analyser viser Hattie (2013) til at engasjerte, kunnskapsrike og inspirerte lærere som samarbeider med sine skoleledere for å utvikle en god undervisningspraksis samlet sett har betydelig effekt for elevenes læringsprogresjon. Skoleeiers bidrag må være å tilrettelegge for forutsetninger for at dette skal finne sted. Fullan og Quinn (2017) beskriver dette med begrepet koherens. Begrepet koherens kan defineres som “sammenheng, forbindelse” eller som den engelske ordboken Merriam-Webster sier: “integrasjonen av ulike elementer, relasjoner eller verdier” (Goldberger, u.å.). Den beskrevne meningsfulle sammenhengen skal i størst grad oppleves nærmest elevene eller i praksisfeltet, men også prege arbeidet mellom nivåene i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017). I lys av de to foregående modellene kan derfor rammeverket for koherens betraktes å være kjennetegn på arbeidet på et nivå eller mellom nivåene i for eksempel verdikjeden (Louis, 2015).



Figur 7. Rammeverk for koherens. Fra *Koherens i skoleutviklingen* (s. 33), av M. Fullan & J. Quinn, 2017, Kommuneforlaget AS.

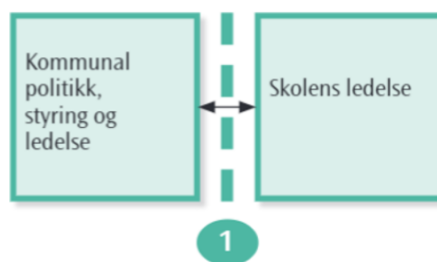
Modellen ovenfor peker i retning av balanseringen av institusjonell tillit og akademisk press, og kan forstås å virke på nivået og mellom nivåene i et flernivåsystem. Hver komponent består både av kunnskapsforankring og datainformasjon med resultatmålsforbedring som ambisjon. Komponentene tar likeså vel høyde for viktigheten av deltakernes opplevelse av relevans og at arbeidet er sammenhengende og meningsfullt. Modellen må sees i forståelsen av at de fire komponentene eller “driverne” sees i sammenheng og arbeides med som en samtidig innsats, hvor den samtidige innsatsen skal ivaretas gjennom lederskap (Fullan & Quinn, 2017).

Når det kommer styringssignaler, reformer og lignende fra sentralt hold, for eksempel regjeringen, og dette skal spres utover til de høyst ulike kommunene i hele landet, er det en viktig kompetanse å kunne oversette dette til lokal kontekst (Paulsen, 2017b). Dette fordi man kan få avstøtning dersom de nye signalene avviker og har for stor normativ eller

kulturell avstand til den eksisterende konteksten, og på den måten ikke bli satt ut i livet som tiltenkt.

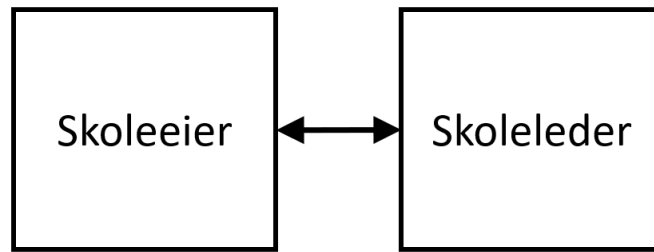
2.6. Oppsummering av teorikapitlet og overgang til metodekapitlet

I teorikapitlet peker vi på ulike skoleutviklingsteorier i norsk og internasjonal kontekst, som hevder at et godt samarbeid mellom skoleeier og skoleledelsen har betydning for skolens kvalitative produksjon (Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Møller & Ottesen, 2012; Paulsen, 2019; Roald et al., 2012). Dette kan representeres gjennom Louis et al. (2010) funn i dokumentstudiet i Minnesota påbegynt i 2004. Denne artikkelen peker på skoleeiers evne for å legge til rette for mestringstro knyttet til skoleledernes utviklingsarbeid, som viktig for elevenes læringsutbytte (Louis, 2015). Videre peker artikkelen på at skoleeiers evne til å legge til rette for at skoleeier og skoleleder arbeider i profesjonsfellesskap om felles utviklingsarbeid er viktig for effektiv drift av skolene (Louis, 2015). Angående skoleleder vises det til betydningen av at skoleleder evner å tilrettelegge de samme profesjonelle læringsfellesskapene. Dette for å målrette arbeidet med kjennskap til egen skoledrift og utvikle skolens praksis gjennom å øke bevisstheten om kollektiv praksis (Fullan & Quinn, 2017; Louis, 2015; Paulsen, 2019). Med andre ord konsentrerer vi oss om utviklingsarbeid i en begrenset del av den pedagogiske verdikjeden:



Figur 8. Den pedagogiske verdikjeden. Fra *Skoler som lærer kollektivt* (s. 15), av J.M. Paulsen, 2021, Universitetsforlaget. Utklipt fra Figur 2.

For å konkretisere og tydeliggjøre ytterligere, vil vi endre modellen ovenfor til å uttrykke relasjonen mellom (administrativ) skoleeier og skoleleder. Dette for å tydelig uttrykke at vi i denne sammenheng tenker på kommunens administrative skoleeier og skoleleder. I denne sammenheng tenker vi skoleeier som for eksempel kommunalsjef med rådgivere. Skoleleder kan være rektor med inspektør eller avdelingsledere.



Figur 9. Samarbeid mellom skoleeier og skoleleder, egen figur basert på Figur 3.

Dette som en forenkling og tilpasning til behovet i denne oppgaven.

Gjennom teorikapitlet har vi belyst en dreining av fokuset på lærerens betydning for elevens læringsprogresjon og utvikling som “soloaktør”, til et større fokus på “økosystemets” og “verdikjedens” betydning for det samme (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Vi vil videre ta med oss forståelsen av “økosystemets” og “verdikjedens” betydning for elevenes læringsprogresjon og utvikling med særlig fokus på vekslingen mellom skoleeier og skoleleder.

I lys av spørreundersøkelsen “Kultur for læring” som er gjennomført av SePU vil vi undersøke om vi kan finne sammenhenger som bygger opp under teorien om skoleeiers betydning for skoleleders profesjonsutøvelse. Funnene vil videre i kapittel 4 bli presentert og deretter diskutert i kapittel 5 i lys av metodeteori, organisasjons-teoretiske logikker og skoleutviklingsteori.

3. Metode

I samfunnsvitenskap er det utfordrende å finne det Gilje og Grimen (1993) kaller årsaksforklaringer, det som ofte omtales som kausalsammenhenger. Problemstillingen i denne oppgaven peker i retning av å ønske å undersøke en slik sammenheng, selv om svaret antageligvis vil begrense seg til å se på samvariasjon og korrelasjon.

3.1. Bakgrunn for valg av metode opp mot problemstilling

Rapporten “En skole for vår tid” (Lillejord et al., 2021), antyder at kvalitetsvurderings- og kvalitetutviklingsmandatet i kommune-Norge er ivaretatt på en svært varierende måte. I denne sammenheng peker rapporten på at skoleeierens varierende evne til å mediere behovet for styring og kontroll med translasjon og tilpassing til den enkelte kontekst, medfører stor variasjon i hvilken grad skolene og kommunene har ivaretatt ansvaret for dette mandatet. Med bakgrunn i dette funnet ønsker vi å studere et bredt utvalg av kommuner for om mulig å forsøke finne allmenngyldige sammenhenger mellom skoleeiers- og skoleleders profesjonsutøvelse som påvirker kommunenes kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeid. Som antydnet over vil det antagelig være vanskelig å være bastant og kunne peke på kausalsammenhenger, men vi håper å kunne påpeke noen trender og samvariasjoner. Dette til fordel for å studere én kommunes arbeid i dybden. Dette medfører at kvantitative metoder kan egne seg bedre enn kvalitative metoder, siden det er mange enheter og store datamengder som ønskes studert. Kvantitative metoder muliggjør også sammenligninger gjennom faste regler og prosedyrer på en annen måte enn kvalitative analyser, selv om rammeverk og andre teknikker også kan benyttes i kvalitativ retning med samme hensikt.

For å undersøke problemstillingen virker det derfor hensiktsmessig å benytte statistiske teknikker som korrelasjon fremfor dybdeintervjuer, observasjoner og andre mulige metoder.

3.2. Datasettet som ligger til grunn

Gjennom masterseminarene ble det opplyst at man kunne benytte eksisterende datasett til å skrive masteroppgave om. Da kan man få tilgang på datasett med høy kvalitet. Videre er det samfunnsøkonomisk lønnsomt å utnytte data som allerede er samlet inn. Hos www.nsd.no ligger det mange datasett åpent, men ved bruk av søkeord som “skoleeier”, “skolesjef” og

lignende, fant vi ikke tilfredsstillende datasett sett i lys av det vi var ute etter, og som fanget vår interesse. Men gjennom FoU-prosjektet Kultur for Læring, som er nærmere omtalt senere i dette delkapitlet, finnes det gode data man kan benytte. I kontakt med SePU (Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning) gjennom Lars Arild Myhr og Thomas Nordahl i jobbsammenheng, fikk vi benytte data fra dette prosjektet.

FoU-prosjektet Kultur for Læring er meldt til NSD med prosjektnummer 49422.

(Se vedlegg 1.)

For å ivareta personvernlovgivningen har SePU ved Høgskolens personvernombud vurdert spørreundersøkelsene i prosjektet, med følgende uttalelse: “Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres” (Nordahl et al., 2021, s. 64). Videre er det opprettet samarbeid med NSD om utarbeidelse av personvernkonsekvensanalyse (DPIA). I forlengelsen av arbeidet har NSD uttalt følgende: “På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet sin ledelse, har NSD i samråd med prosjektansvarlig og rådgivere ved institusjonen laget utkast til en DPIA som inneholder: 1) En systematisk beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger 2) Vurdering av om behandlingsaktivitetene er nødvendige og står i rimelig forhold til formålene 3) Analyse av risiko for de registrerte rettigheter og friheter 4) Planlagte tiltak for å håndtere risikoene. Ved å følge de planlagte tiltakene, mener NSD at personvernrisikoen er redusert i en slik grad at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet” (Nordahl et al., 2021, s. 66).

I forkant av gjennomføring av målepunkt 3, T3 (som senere omtales nærmere), som vi legger til grunn i våre dataanalyser, samarbeidet SePU med den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) for å videreutvikle spørreundersøkelsen. NESH ga i denne sammenheng tilbakemelding om forbedringsområder, der SePU ihensyntok de fleste av NESH sine tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2021, s. 65).

Rapporten beskriver på side 68 hvordan spørreundersøkelsen og dennes oppbygging ivaretar respondentenes anonymitet gjennom sikring av elevers brukernavn og passordbeskyttelse med tonivå-autentisering av resultatportalen, samt andre teknikker som “hashing” av koblingsnøkler med videre.

Kultur for læring er en satsning som startet i tidligere Hedmark fylke i regi av Fylkesmannen i Hedmark. Etter et forarbeid i perioden 2014 – 2016, kan arbeidet sies å ha startet i sin helhet i 2016. Satsningen kan ifølge daværende Utdanningsdirektør Anne Cathrine Holth og underdirektør Atle Teksum sies å være tredelt (Teksum & Holth, 2016). Kultur for læring sin målsetting beskrives hos Statsforvalteren som:

- 1. En målsetting:** “Barn og unge i Hedmark skal vokse opp i en kultur for læring, som motiverer til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. En samordnet innsats for barn og unges oppvekst og læring skal bidra til at:
 - faglige resultater i grunnskolen heves
 - gjennomstrømning i videregående opplæring øker
 - viktige aktører i oppvekstfeltet har et forpliktende samarbeid”
(Statsforvalteren i Innlandet, u.å.)
- 2. En arbeidsform:** Oppvekstforum ble etablert med representasjon fra Fylkesmannen, representanter fra Høgskolen i Hedmark og seinere Høgskolen i Innlandet, Utdanningsforbundet, KS, og 4 regionrepresentanter som representerer regionene i fylket, bestående av totalt 22 kommuner, der partene forventes å “arbeide analytisk og reflekterende med de samme temaene til samme tid” (Teksum & Holth, 2016, s. 49).

Få, men omfattende tema gjøres til gjenstand for arbeid i Oppvekstforum, der regionrepresentantene forventes å lede arbeidet videre i den respektive region og skoleeiere arbeider i fellesskap med kommunens respektive skoleledere. Hensikten er å øke den kollektive kapasiteten i de respektive nevnte nivåene (Holth & Teksum, 2017).
- 3. Et forsknings- og utviklingsprosjekt:** Forsknings- og utviklingsprosjektet kultur for læring er et samarbeid mellom Fylkesmannen i Hedmark, Høgskolen i Innlandet ved SePU og de 22 kommunene i Hedmark fylke. Forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for Læring kan betraktes som “treningsarenaen” for arbeidsformen når det gjelder utvikling av kommunens og skolens kapasitet. SePU har lagt til rette for gjennomføring av en spørreundersøkelse ved alle kommunenes grunnskoler der følgende var inviterte respondenter: alle elever i 1.-10.årstrinn, alle lærere, alle kontaktlærere, alle fagarbeidere og assistenter, alle ledere og alle foreldre/foresatte. De ulike gruppene av respondenter besvarte ulike spørreskjema. Elevene svarte på spørsmålsstillinger som angikk deres opplevelse av skolehverdagen både angående

sosiale forhold, læring, relasjon til lærere mv. Lærere og andre ansatte fikk spørsmål knyttet til deres opplevelse av skolen som organisasjon både fysisk og sosialt, men også spørsmål som var knyttet til opplevd mulighet til individuell utvikling. Kontaktlærere besvarte i tillegg spørsmål som knyttet seg til deres opplevelse av elevene sosialt og faglig. Ledere fikk mulighet til å besvare spørsmål om ulike opplevelser om forhold knyttet til sin arbeidssituasjon, relasjon til de ansatte og opplevd samarbeid med skoleeier. Foreldre og foresatte fikk spørsmål knyttet til skolens egen vurdering av støtte til elevene i skolearbeidet, opplevd informasjon og samarbeid med skolen mv.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført som en longitudinell undersøkelse, der spørsmålsstillingene til de ulike gruppene er identiske, og ble gjennomført ved 3 tidspunkter: T1 desember 2016, T2 desember 2018 og T3 desember 2020. Spørsmålene ble videre kategorisert, noe som resulterte i indekser. Etter gjennomført T1 ble alle ledergruppene i de ulike kommunene kompetansehevet innenfor bruk av kartleggingsresultater og data, samt pedagogisk analyse. Hensikten med dette var å ruste den enkelte kommune til selv å kunne analysere egne data og velge kompetanseutvikling og innsatsområder ut fra disse analysene. Intensjonen var at skolen skulle arbeide med et målrettet pedagogisk endringsarbeid der tiltak skulle være kunnskapsbasert og forskningsinformert. Noe som igjen betyr at lærerens autonomi skulle begrenses til å kunne velge tiltak som forankret i teori og forskning det er rimelig å anta at har effekt. Endringsarbeidet skulle gjennomføres i profesjonelle læringsfelleskap der dataanalyse, pedagogisk analyse ble forankret og reflektert i de enkelte lærergruppene på den respektive skole. Samme metodikk kunne også benyttes på kommunalt nivå dersom endringsarbeidet var relatert til kommunens ledergruppe. I hvilken grad analysearbeidet er gjennomført i alle kommuner eller eventuelt kvaliteten på gjennomføringen av endringsarbeidet vet vi lite om (Statsforvalteren i Innlandet, u.å.).

Selv om vi har tilgang på longitudinelle data for å kunne se utvikling har vi i vår oppgave likevel valgt å konsentrere oss om resultatene utelukkende fra T3. Særlig på grunn av at vi ikke har kontroll på hva som har skjedd av tiltak mellom hvert av målepunktene.

Vi er begge ansatte som representanter fra administrativ skoleeier i kommuner i Innlandet fylke. Jon Egil hadde også denne rollen i gjennomføringen av FoU-prosjektet Kultur for Læring i to av kommunene som deltok i dette prosjektet. Skoleeierrepresentantene har ikke

vært med på besvarelsen av spørsmål i spørreundersøkelsen. Med bakgrunn i prosjektets omfang og representasjon vurderes ikke dette til å ha noen betydning for besvarelsen av oppgaven hva gjelder habilitetsspørsmål.

3.3.Statistiske utregninger og metodiske fakta

Det er SePU (og derfor Høgskolen i Hedmark (nå Høgskolen i Innlandet) ved øverste leder) som er ansvarlig for dataene som er samlet inn i prosjektet, i henhold til innmelding hos NSD. Derfor har vi ikke fått tilgang til selve datasettet i “rå-format”, da dette vil kunne kompromittere personvernet til respondentene. Videre medfører dette at vi ikke har kunnet foretatt selve utregningene vi trenger i denne besvarelsen selv, gjennom eksempelvis Stata som vi har tilgang på og opplæring i gjennom metodeemnet på studiet.

SePU benytter SPSS i stedet for Stata, men kommandoene er relativt like. Det er først gjennomført diverse enkle deskriptive statistikkøvelser, som viser enkle opptellinger, fordelinger, ulike mål for sentraltendens og ulike mål for spredning. Til slutt er det foretatt bivariate korrelasjonsanalyser.

Som nevnt tidligere finnes det tre måletidspunkter i datasettet; T1, T2 og T3. Det vil si at det er et longitudinelt design. Likevel er det i vår besvarelse benyttet data utelukkende fra T3, og datamaterialet benyttes her som et tverrsnittstudium og et øyeblikksbilde. Siden vår oppgave kun omhandler besvarelser gitt av skoleledernivået er det disse variablene og indeksene som benyttes gjennomgående i besvarelsen, selv om det totale datagrunnlaget består av atskillig flere variabler og indekser enn dette. Derfor angis antall inviterte og svarprosent utelukkende for denne gruppa respondenter og begrenset til undersøkelsens T3. I “Evalueringsrapport, Kultur for Læring”, framkommer en fullstendig rapport for alle grupper respondenter og for skoleledergruppa spesielt (Nordahl et al., 2021, s. 61–62).

Nedenfor følger en opplysninger som er aktuelle for denne oppgavebesvarelsen:

Skoleledere		T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)
Kjønn	Mann	72 (35,1%)
	Kvinne	126 (61,5%)
	Missing	7 (3,4%)
Funksjon	Rektor	92 (44,9%)
	Assisterende rektor/inspektør (delegert ledelse i minimum 50 % stilling)	107 (52,2%)
	Missing	6 (2,9%)
Antall år som rektor/inspektør ved nåværende skole	0-2 år	73 (35,6%)
	3-5 år	59 (28,8%)
	6-9 år	40 (19,5%)
	10-15 år	17 (8,3%)
	Mer enn 15 år	12 (5,9%)
	Missing	4 (2,0%)
Antall år som rektor/inspektør ved en eller flere andre skoler	0-2 år	88 (42,9%)
	3-5 år	26 (12,7%)
	6-9 år	31 (15,1%)
	10-15 år	20 (9,8%)
	Mer enn 15 år	15 (7,3%)
	Missing	25 (12,2%)

Tabell 1. Oversikt over antall skoleledere i de ulike kategoriene. Fra *Skoleutvikling i 22 kommuner, Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*, av T. Nordahl et al., 2021, s. 55-56.

*Tabellen er tilpasset behovet i denne besvarelsen ved å fjerne kolonner for T1 og T2.

3.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om en studie er pålitelig og til å stole på. Det vil si at man kan gjennomføre studien igjen og få omtrent det samme resultatet, og at resultatene man får er konsistente og stabile, samt at det scores adekvat innad mellom faktorer som utgjør en indeks (Bryman, 2016). Kort sagt handler det i denne settingen om spørreskjemaet gir stabile svar over tid.

Chronbachs alpha er et anerkjent mål for reliabilitet og kan definere hvorvidt et måleinstrument har en tilfredsstillende operasjonalisering sier Christophersen (2013), gjengitt i Nordahl et al. (2021). Chronbach alpha angis i verdier mellom 0 og 1 og verdiene kan leses i forståelsen jo høyere verdi, desto høyere konsistens eller pålitelighet. Ulike teoretikere har en noe ulik vurdering av hva som kan være tilstrekkelig høy verdi for å kunne betraktes som reliabel. Bryman (2016) betrakter en Chronbach alpha-verdi $>0,8$ som en tommelfingerregel for tilfredsstillende reliabilitet, andre teoretikere opererer med både høyere og lavere verdier. I «Evalueringsrapport Kultur for Læring» legges 0,7 til grunn som en akseptabel verdi i vurderingen av reliabilitet (Christophersen, 2013, gjengitt i Nordahl et al., 2021). Rapporten viser videre til følgende resultater av reliabilitetsanalysen:

Tema	Faktor	Alpha-verdi T3
Skoleledelsens oppgaver - tidsbruk	Tid til pedagogiske oppgaver	,70
	Tid til kartleggings-resultater	,91
Pedagogisk ledelse	Pedagogisk samarbeid	,73
	Kompetanse-heving	,74
	Observasjon og veiledning	,80
Skolelederrollen og skoleeierskap	Utvikling og tilfredshet	,73
	Samarbeid med skoleeier	,88
Lærer støtte	Lærer støtte	,85
Skolens kompetanseområder	Elevgrupper (enkeltspm)	---
	Basisfag	,80
	Praktisk estetiske fag	,78

Tabell 2. Cronbach alpha-verdier for skoleleder. Fra *Skoleutvikling i 22 kommuner, Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*, av T. Nordahl et al., 2021, s. 75.

*Tabellen er tilpasset behovet i denne besvarelsen ved å fjerne kolonner for T1 og T2.

Som det framgår av tabellen ovenfor ligger alle Chronbach alpha-verdiene for variablene i intervallet $\geq 0,7$, noe som nevnt over kan betraktes som akseptabelt reliable verdier.

3.3.2. Validitet

Begrepsvaliditet handler om spørsmålene som er stilt for å måle et fenomen faktisk er en egnet indikator på det man vil undersøke (Bryman, 2016). Sagt med andre ord handler det om en indikator er *valid* eller ei for å måle det man har tenkt (Johannessen et al., 2010).

Rapporten “Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»”, som beskriver datamaterialet som er lagt til grunn i denne besvarelsen, konkluderer med følgende angående begrepsvaliditet i datagrunnlaget:

“Ut fra både faktor- og reliabilitetsanalysene anses i tillegg begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatenes overensstemmelse med begrepskonstruksjonene er relativt god. På enkelte begrepsområder er validiteten imidlertid litt lav, men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener eller områder i skolen”. (Nordahl et al., 2021, s. 83)

Siden også vi viser til indeksene, og ikke spørsmålene direkte, medfører dette at dataene er mer solide (Store norske leksikon, 2023).

Likevel er det ikke dermed sagt at spørsmålene som er stilt i SePU sin undersøkelse er de mest egnede til å undersøke vår problemstilling. Dersom vi hadde utarbeidet spørsmålene i undersøkelsen selv ville de da antagelig hatt en noe annen ordlyd. Dette kommer vi tilbake til i diskusjonskapitlet.

Intern validitet vil si om man har en uavhengig variabel x som påvirker en variabel y , altså om man har kausalitet, ofte omtalt som “årsak - virkning” (Bryman, 2016). Enda mer presist sier Bryman at intern validitet handler om å være sikker på at det nettopp er variasjonen i variabel x som er forklaringen til variasjon i variabel y , og ikke andre eller bakenforliggende variabler. Slike kausalsammenhenger er ofte vanskelig å påvise i samfunnsvitenskapene, men det er likevel aktuelt å lete etter mulige årsakssammenhenger (Johannessen et al., 2010).

I rapporten “Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»”, beskriver SePU reliabilitet og validitet. Angående intern validitet er denne ikke beskrevet da

analysene av datamaterialet ikke baserer seg på årsak-virkning eller kausale sammenhenger, men i større grad viser til hvordan variablene samvarierer i forståelsen av samvariasjon som en relasjon mellom variablene eller at man mer generelt har korrelasjon mellom to variabler (Johannessen et al., 2010). Likeledes vil vi i denne besvarelsen begrense oss til å se på samvariasjon, akkurat som i “Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»”. Dette fordi det er vanskelig å bestemme hvilken variabel som kommer forut for den andre i tid. Med dette følger en vanskelighet med å definere en avhengig og en uavhengig variabel, med en antatt direkte kausalsammenheng. For en av tre betingelser som må være oppfylt for å utelukke andre årsaker til antatte sammenhenger er nettopp at “årsaken må komme før (eller i det minste samtidig med) effekten i tid” (Johannessen et al., 2010, s. 307).

Ytre validitet gjelder hvorvidt funn fra en studie kan overføres i rom og tid (Johannessen et al., 2010). Det handler altså om forskningsfunn kan overføres til andre kontekster, som andre fylker, andre land, eller til andre årstall, og er altså et spørsmål om generalisering. Dette er gitt at man har statistisk validitet, så som tilfeldig utvalg, tilstrekkelig svarprosent med videre (Johannessen et al., 2010). Grunner til at forskningsfunn ikke kan overføres til andre kontekster kan eksempelvis være andre rammefaktorer og forskjell i kulturer, og er utfordringer i de fleste samfunnsvitenskaper. For i samfunnsvitenskaper spiller den kulturelle konteksten sterkt inn, og ingen skoler, kommuner, fylker eller land har helt like historier, lik kultur eller like rammevilkår (Louis, 2015).

Evalueringsrapporten “Kultur for Læring” gjør følgende betraktninger rundt ytre validitet for datagrunnlaget vi legger til grunn i denne besvarelsen: “Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I disse kartleggingsundersøkelsene er ikke dette noe problem fordi utvalget er tett opptil det samme som populasjonen, og fordi det dessuten er en tilfredsstillende svarprosent” (Nordahl et al., 2021, s. 85). Med bakgrunn i data fra hele tidligere Hedmark fylke vil det kunne være fristende å generalisere funn i dette datamaterialet også for populasjoner utenfor det angitte geografiske området. Med kjennskap til ulike organisasjonskulturelle egenskaper innenfor ulike geografiske områder, velger vi å ikke foreta en slik generalisering. Det vil si at vi forholder oss til at dataene er gyldige for konteksten Hedmark fylke og de tilhørende 22 kommuner som er respondenter i spørreundersøkelsen.

3.3.3. Korrelasjonsanalyser

“Det er vanskelig å påvise kausalsammenhenger i samfunnsvitenskapene. Man kan som oftest bare konkludere med at det er sammenheng mellom variablene, hvilken retning som er sannsynlig, og at det er en mulig mekanisme mellom fenomenene” (Johannessen et al., 2010, s. 21). Videre impliserer dette “At to fenomener samvarierer, er alene ikke tilstrekkelig til å konkludere med at det eksisterer en årsakssammenheng” (Johannessen et al., 2010, s. 307).

For å undersøke samvariasjoner mellom indeksene i datasettet må målenivået kommenteres. Variablene i det anvendte datasettet er på ordinalnivået, siden man har kategorier der man kan rangere hva som er høyest og lavest score, uten at man kan si at kategori 4 er “dobbel så bra” som kategori 2. Når man opererer på ordinalnivået kan man benytte regler for forholdstall og “presse” målenivået opp til forholdstallsnivå og benytte regler for regresjon, slik vi har gjort i denne oppgaven; bivariate regresjonsanalyser. Dette for å kunne anvende mer avanserte analyseteknikker enn krysstabeller og figurer (Johannessen et al., 2010).

Multippel regresjon er ansett som en mer solid form for regresjonsanalyse enn bivariate regresjoner, siden man kan korrigere for andre kontrollvariabler og derfor i større grad finne det unike bidraget fra hver enkelt variabel. Dette betinger at man vet hvilke variabler som er uavhengige forut for en antatt avhengig variabel, der man så forsøker å påvise en kausalsammenheng. Ut fra problemstillingen, konteksten og fagfeltet er dette utfordrende i denne besvarelsen. For det første er det ut fra teorimodeller som den pedagogiske verdikjeden slik at et godt samarbeid mellom skoleeier og skoleleder kan påvirke positivt videre ut i verdikjeden, og det er også noe som går “begge veier”. Vi kunne antatt og benyttet godt opplevd samarbeid med skoleeier som den uavhengige variabelen, og at de andre variablene ville vært avhengige. Dette er utfordrende metodisk, for da hadde vi hatt flere *avhengige* variabler, og ikke flere *uavhengige* variabler. Det motsatte ville ikke gitt mening med tanke på eventuell kausalitet, da godt samarbeid her da må komme forut i tid. De ovennevnte forutsetningene medfører at vi ikke benytter multippel regresjon i denne besvarelsen.

Når det gjelder signifikansnivåene i denne besvarelsen legger vi ikke så stor vekt på dette. For det første har vi ikke et lite representativt utvalg fra en større populasjon, men vi har tilnærmet populasjonsdata for et helt fylke. Da er ikke signifikansnivåene relevant til dette formålet lenger, når det er populasjonsdata vi arbeider med. Særlig når dette da innebærer at det vil være utfordrende å generalisere funnene til andre landsdeler eller andre land, da konteksten nok er annerledes. For ordens skyld er likevel signifikansnivået skrevet inn i

tabellen som viser korrelasjonskoeffisientene, og alle er på 0,01-nivået bortsett fra den ene koeffisienten som er innenfor 0,05-nivået.

I denne besvarelsen støtter vi oss på Cohen (2011) for å omtale styrken på korrelasjonskoeffisientene:

0,00 - 0,20 (veldig svak)

0,20 - 0,40 (svak)

0,40 - 0,60 (moderat)

0,60 - 0,80 (sterk)

0,80 - 1,00 (veldig sterk)

4. Presentasjon av data

I dette kapitlet vil empirien fra deler av T3 i “Kultur for Læring” som er relevant for oppgaven presenteres. Det eksisterende datasettet vi har fått benytte er fremstilt på nye måter tilpasset denne oppgavens problemstilling, som dreier seg om skolelederes opplevde samarbeid med skoleeier. Det er ansatte ved SePU som har kjørt kommandoene for oss i SPSS som nevnt i metodekapitlet, av hensyn til personvernet til respondentene.

Først følger deskriptiv statistikk der den uavhengige variabelen presenteres, før hver av indeksene i den avhengige variabelen presenteres. Til slutt vil korrelasjonskoeffisientene mellom den avhengige variabelen og hver av de fem indeksene i den avhengige variabelen vises på bakgrunn av utregning i SPSS som SePU har kjørt.

4.1. Uavhengig variabel

Opplevd samarbeid med skoleeier er uavhengig variabel i denne oppgaven, ut fra problemstillingen. Skolelederne som har svart i undersøkelsen har svart på tre spørsmål knyttet til deres opplevde samarbeid med sin skoleeier:

- Jeg opplever at det er et godt samarbeid med skoleeier
- Skoleeier er en god støtte i skoleledelsens arbeid
- Skoleeier er pådriver til at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid på denne skolen

På alle spørsmålene over svarte skolelederne gjennom en 4-delt skala der man kan svare helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig. Dette betyr at målenivået på denne variabelen i datasettet er på ordinalnivået. Dette fordi man kan rangere dem og gi dem en verdi, men det er ikke en skala der man kan si at litt uenig er to eller tre ganger så bra som helt uenig.

Helt enig er gitt verdien 4, litt enig er gitt verdien 3, litt uenig verdien 2 og helt uenig er gitt verdien 1. Disse tre spørsmålene har SePU samlet i en indeks som heter skolelederrollen og skoleeierskap 2.

Indeksen ser ut til å ha en høy score for alle de tre målene for sentraltendens – middelvei, median og typetall. Skalaen går som nevnt fra 1 til 4.

Statistics (stddev, mean, median, mode)

MEAN Skolelederrollen og skoleeierskap 2,
Samarbeid med skoleeier, spm 3-5

N	Valid	203
	Missing	2
Mean		3,3235
Median		3,6667
Mode		4,00
Std. Deviation		0,70509

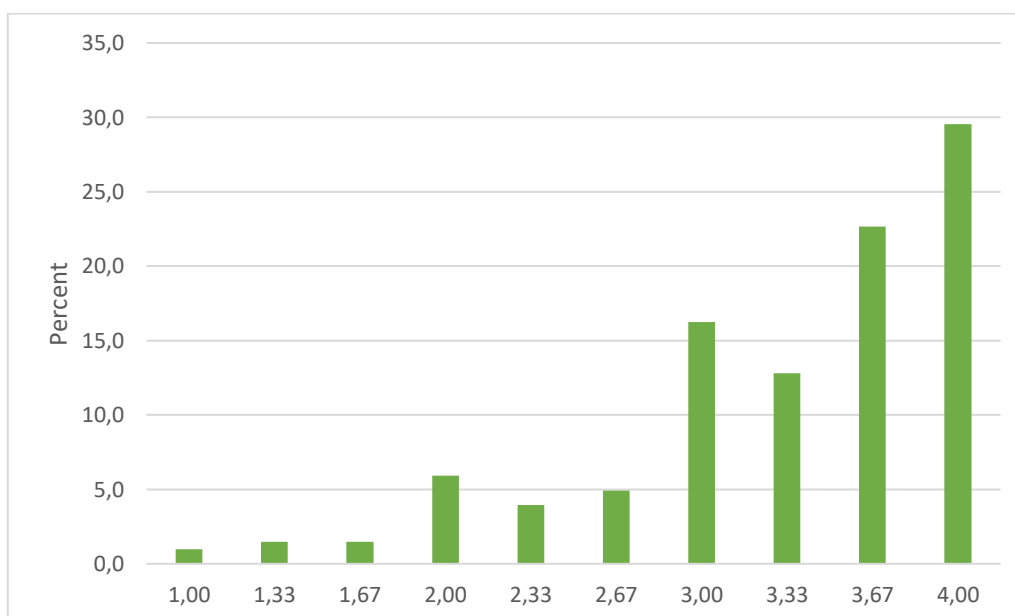
Tabell 3. Sentraltendens for samarbeid med skoleeier.

Middelverdien er 3,32, medianen er 3,67 og typetallet er 4,00, med et standardavvik på 0,705. Det må kunne sies å være en høy score isolert sett, siden det betyr at svaret er mellom litt enig og helt enig i gjennomsnitt.

Det finnes flere måter å se på hva skolelederne har scoret når det gjelder opplevd samarbeid med skoleeier enn gjennom ulike mål på sentraltendens samlet sett, som vi har vist over. Ved å se på respondentenes svar uavhengig av hvilken kommune de tilhører kan man gruppere dem etter gjennomsnittsscore og sortere gruppene fra lav til høy score. Da både ved frekvens, altså opptelling, men også ved å se på andeler oppgitt i prosent av totalt antall respondenter. Dette er interessant for å se hvordan de generelt i tidligere Hedmark fylke scorer sitt opplevde samarbeid med skoleeier.

Means plots:		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	1,0	1,0	1,0
	1,33	3	1,5	1,5	2,5
	1,67	3	1,5	1,5	3,9
	2,00	12	5,9	5,9	9,9
	2,33	8	3,9	3,9	13,8
	2,67	10	4,9	4,9	18,7
	3,00	33	16,1	16,3	35,0
	3,33	26	12,7	12,8	47,8
	3,67	46	22,4	22,7	70,4
	4,00	60	29,3	29,6	100,0
	Total	203	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		205	100,0		

Tabell 4. Gruppering av gjennomsnittsscore på samarbeid med skoleeier.



Figur 10. Visuell fremstilling av Tabell 4.

Over ser vi at de aller fleste skolelederne scorer opplevd samarbeid med skoleeier veldig høyt. Den aller største gruppen (typetallet som vist tidligere) har scoret topp score på alle tre spørsmålene som i gjennomsnitt utgjør indeksscoren. De tre nest største grupperingene finner man på de tre neste gruppene med andre-, tredje- og fjerde best, selv om den tredje største grupperingen er på den fjerde høyeste gjennomsnittsscoren. Spesielt legger man merke til at

hele 52,2% svarer 4,00 eller 3,67. Det må sies å være høyt. Om man utvider til de fire høyeste gruppene utgjør de til sammen hele 81,3%. Det medfører da videre at det er 18,7% som scorer fra 2,67 og nedover i gjennomsnitt.

En annen relevant fremstilling i datasettet er hvordan gjennomsnittsscoren fordeler seg per kommune for indeksen som heter Skolelederrollen og skoleeierskap 2, samarbeid med skoleeier spørsmål 3-5. Selve indeksen er gjennomsnittsscoren av hver av de tre spørsmålene knyttet til opplevd samarbeid med skoleeier. Indeksscoren vil antagelig variere noe mellom kommunene. Spesielt kommuner med få respondenter vil kunne gjøre utslag, men kanskje er det forskjeller mellom kommuner med mange respondenter også. Det vil være interessant å fremstille dataene på denne måten for å se om man finner betydelige forskjeller mellom kommunene, spesielt om eventuelle funn sammenstilles med annen informasjon. Dette fordi man i en kommune forholder seg til den samme skoleeieren, og hver kommune representerer en ny skoleeier.

Derfor har SePU kjørt kommandoen OneWay (ANOVA) i SPSS på datasettet sitt for å bistå oss. Da får vi kommunene fremstilt i kolonnen til venstre, med antall respondenter per kommune i kolonne to. Den tredje kolonnen gir gjennomsnittet av indeksen for respondentene i den aktuelle kommunen. Videre finner vi standardavviket, standardfeilen og verdiene i hver ende av konfidensintervallet på 95%, selv om vi ikke gir mye oppmerksomhet til disse i denne tabellen. Dette fordi man i hver kommune har tilnærmet populasjonsdata. Spredningen er likevel interessant.

Oneway (ANOVA), forholdstall + dummy

Spørsmålsskala 4-delt (helt uenig (1), litt uenig, litt enig, helt enig(4))

Kommune	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
21	3	2,3333	0,57735	0,33333	0,8991	3,7676
41240	5	2,7333	1,11555	0,49889	1,3482	4,1185
41265	19	3,2807	0,61124	0,14023	2,9861	3,5753
41266	4	3,2500	0,50000	0,25000	2,4544	4,0456
41267	2	3,8333	0,23570	0,16667	1,7156	5,9510
41268	5	3,4000	0,27889	0,12472	3,0537	3,7463
41269	7	1,7143	0,52453	0,19825	1,2292	2,1994
41270	17	3,5098	0,67821	0,16449	3,1611	3,8585
41271	27	3,5185	0,36201	0,06967	3,3753	3,6617
41272	44	3,6288	0,50942	0,07680	3,4739	3,7837
41274	7	3,2857	0,55872	0,21118	2,7690	3,8024
41275	7	3,2857	0,70523	0,26655	2,6335	3,9379
41276	4	3,7500	0,31914	0,15957	3,2422	4,2578
41277	6	3,4444	0,50185	0,20488	2,9178	3,9711
41278	23	3,1594	0,71682	0,14947	2,8494	3,4694
41279	4	2,7500	1,10135	0,55067	0,9975	4,5025
41281	4	3,6667	0,66667	0,33333	2,6059	4,7275
41282	3	3,1111	0,69389	0,40062	1,3874	4,8348
41283	7	3,3333	0,81650	0,30861	2,5782	4,0885
41284	2	3,6667	0,47140	0,33333	-0,5687	7,9021
41285	3	2,5556	0,69389	0,40062	0,8318	4,2793
Total	203	3,3235	0,70509	0,04949	3,2259	3,4211

Tabell 5. Gjennomsnittsscore for samarbeid med skoleeier per kommune.

I tabellen ser man at det er variasjon mellom kommunenes gjennomsnittsscore. Et spennende funn er kommune 41272 som med sine 44 respondenter, som er høyest antall respondenter i en kommune, har en veldig høy gjennomsnittsscore. Man har også enkeltkommuner som skiller seg ut med lavere gjennomsnitt, som kommune 41269, selv med sine 7 respondenter. Dette betyr at vi finner enkeltkommuner med både høy og lav gjennomsnittsscore på opplevd samarbeid med skoleeier. Interessant nok er ikke dette kommuner med bare 2 eller 3 respondenter som står for disse verdiene som skiller seg ut. Aller høyest score finner vi

riktignok for kommune 41267 med sine 2 respondenter, men de skiller seg likevel ikke voldsomt fra eksempelvis kommunen med hele 44 respondenter.

Videre er det interessant å se på variasjonen innenfor hver av de ulike kommunene. Dette er interessant fordi alle respondentene innenfor hver kommune forholder seg til den samme skoleeieren. Man kan se på variasjonen innad i kommunene ved å se på standardavviket, som er et mye brukt mål på variasjon og spredning. Vi ser i tabellen at det er variasjon i hvor stor spredning det er ut fra gjennomsnittet i hver kommune.

Hovedformålet med denne oppstillingen er å se at skolelederne i de ulike kommunene opplever samarbeidet med sine respektive skoleeiere ulikt. Og forskjellige gjennomsnittsscorer viser dette, siden alle innenfor samme kommune forholder seg til den samme administrative skoleeieren. De viktigste funnene i tabellen over er derfor at opplevd samarbeid med skoleeier ser ut til å variere fra kommune til kommune i dette datasettet. Konfidensintervallet kommenteres ikke, da vi har tilnærmet populasjonsdata.

En annen måte å fremstille denne forskjellen innad i kommunene på er å studere ekstremverdiene innenfor hver kommune, altså å se på gjennomsnittsscoren på de tre spørsmålene til respondenten som har scoret lavest innenfor hver kommune og respondenten som har scoret høyest innenfor hver kommune. Det vil kunne gi et bilde over spredningen i score per kommune:

Gjennomsnitt av de tre verdiene i spm 3-5		
Kommune	Min	Max
21	2,00	3,00
41240	1,33	4,00
41265	1,67	4,00
41266	2,67	3,67
41267	3,67	4,00
41268	3,00	3,67
41269	1,00	2,33
41270	2,00	4,00
41271	3,00	4,00
41272	2,00	4,00
41274	2,33	4,00
41275	2,33	4,00
41276	3,33	4,00
41277	3,00	4,00
41278	1,00	4,00
41279	1,67	4,00
41281	2,67	4,00
41282	2,33	3,67
41283	2,00	4,00
41284	3,33	4,00
41285	2,00	3,33
Total	1,00	4,00

Tabell 6. Spredning gjennom minimum og maksimum per kommune.

I tabellen over (Tabell 6) ser man at de fleste kommunene har respondenter som er svært fornøyd med sitt opplevde samarbeid med skoleeier, da enkeltrespondenter i mange kommuner i gjennomsnitt har scoret det høyeste mulige. Det finnes også to kommuner som har enkeltrespondenter som har scoret det laveste mulige. Et interessant funn er at flere kommuner må sies å ha en høy verdi på den laveste scoren, da minimumsverdien for enkeltkommuner er hele 3,67 for en kommune og videre 3,33 og 3,00 for noen kommuner. Videre er det få kommuner som har lav score på respondentene som har scoret høyest, og det er bare en kommune der den respondenten som har scoret høyest har gjennomsnittsverdi på under 3,00. Alt det ovennevnte i sum bekrefter videre at det jevnt over scores ganske høyt, men at det ville vært interessant å dykke ned i kommuner med lave verdier på både min og max, samt kommuner med høye verdier på både min og max.

Samlet sett scorer skoleledelsen i tidligere Hedmark fylke samarbeidet med skoleeier svært høyt, representert ved indeksen “Opplevd samarbeid med skoleeier”, gjennom spørsmålene:

- Jeg opplever at det er et godt samarbeid med skoleeier
- Skoleeier er en god støtte i skoleledelsens arbeid
- Skoleeier er pådriver til at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid på denne skolen

Ved analyse av besvarelsene finner vi likevel variasjon i det opplevde samarbeidet så vel internt i kommunene som mellom kommuner. Lite tyder på at det er av vesentlig betydning om skoleeier har mange eller få respondenter innenfor sitt område når det gjelder opplevelsen av samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder.

4.2. Avhengig variabel

Videre ønsker vi å se på respondentenes svar innenfor hver av de fem indeksene som utgjør den avhengige variabelen “skoleleders profesjonsutøvelse”:

- Kartleggingsresultater
- Pedagogisk samarbeid
- Kompetanseheving
- Observasjon og veiledning
- Utvikling og tilfredshet

På samme måte som det tidligere er vist gjennomsnitt for indeksen som skal benyttes som uavhengig variabel, opplevd samarbeid med skoleeier, vil middelveidene listes opp for de andre indeksene som skolelederne har svart under. Dette vil altså si hver av indeksene som utgjør den avhengige variabelen. De fire øverste indeksene inneholder fem svaralternativer. Den siste indeksen inneholder fire svaralternativer. Dette innebærer at gjennomsnittsverdiene ikke er direkte sammenlignbare på tvers av indikatorer basert på fire eller fem svaralternativer. Derfor presiseres det hele veien hva som er maksimal score i parentes bak tallene som brukes videre i teksten. Laveste mulige score er 1, ikke 0.

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	N	Skala går til
Tid 2, Kartleggingsresultater, spm 6 og 7	3,2143	0,77052	203	5
Pedagogisk ledelse 1, Pedagogisk samarbeid, spm 1,2,6,10 og 11	3,9764	0,49583	205	5
Pedagogisk ledelse 2, Kompetanseheving, spm 3-5	4,0699	0,56494	205	5
Pedagogisk ledelse 3, Observasjon og veiledning, spm 7 og 8	2,9706	0,68525	204	5
Skolelederrollen og skoleeierskap 1, Utvikling og tilfredshet, spm 1 og 2	3,6010	0,55034	203	4

Tabell 7. Gjennomsnittsscore per indeks som samlet utgjør avhengig variabel.

Tabellen over (Tabell 7) viser at svarverdiene for alle indeksene er rundt halv score av maksimal score eller høyere. Det vil si at skolelederne i gjennomsnitt scorer sin skole positivt i forhold til maksimalscore innenfor alle indekser. Det er naturlig nok variasjon blant respondentene og standardavviket varierer fra indeks til indeks innenfor variasjonsbredden 0,49 til 0,77 på indeksene med 5-poengsskala, mens den er 0,55 for indeksen på 4-poengsskalaen. Med bakgrunn i analysen av “Samarbeid med skoleeier” er det rimelig å anta at det også her er variasjon innenfor den enkelte kommune og kommuner imellom. Vi kan likevel se forskjeller i hvor positivt skoleledere scorer indeksene seg imellom, der “Observasjon og veiledning” og “Kartleggingsresultater” har lavere score enn de øvrige indeksene. Disse indeksene scores med henholdsvis 3,0 (av 5) og 3,2 (av 5), mens øvrige indekser scores høyere med 4,0 (av 5), 4,0 (av 5) og 3,6 (av 4).

Indeksen “Utvikling og tilfredshet”, består av spørsmålene:

- Det er meget tilfredsstillende å være leder på denne skolen
- Jeg utvikler meg som leder i denne skolen

Gjennomsnittsscoren for indeksen som er bygd opp av spørsmålene over er 3,6 (av 4). Dette må anses å være en svært høy score, både sett i forhold til de andre indeksene, men også når man tenker på scoren i seg selv for et betydelig antall respondenter i et helt fylke. Naturlig nok er det noe variasjon her også, og standardavviket er på 0,55. Det ser ut til å være middels

sammenlignet med standardavviket til de øvrige indeksene med lik skala i det gjeldende datasettet.

Indeksen “Kartleggingsresultater” består av følgende spørsmål, der skolelederne angir egenopplevd tidsbruk på:

- Analyse av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser
- Oppfølging av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser

Gjennomsnittsscoren for indeksten er 3,2 (av 5). Sammenlignet med datamaterialet for øvrig viser denne indeksten en noe lavere score. Datatabellen viser videre at variasjonen er større enn de andre variablene innenfor indeksten angående opplevelsen av bruk av kartleggingsresultater. Standardavviket på 0,77 bekrefter dette, noe som ligger høyere enn standardavviket til de øvrige indeksene med lik skala i det gjeldende datasettet.

Indeksen “Pedagogisk samarbeid” består av følgende spørsmål der skolelederne vurderer sitt bidrag:

- Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen
- Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen
- Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel
- Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold
- Skoleledelsen følger aktivt opp lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold

Gjennomsnittsscoren for denne indeksten er 4,0 (av 5). Dette må anses å være en høy score for et betydelig antall respondenter i et helt fylke. Datatabellen viser også innenfor denne indeksten variasjon i opplevelsen av pedagogisk samarbeid. Standardavviket er på 0,50, noe som ser ut til å være middels sammenlignet med standardavviket til de øvrige indeksene med lik skala i det gjeldende datasettet.

Indeksen “Kompetanseheving” består av følgende spørsmål, der skolelederne angir egenopplevd tidsbruk på:

- Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av lærere
- Skoleledelsen legger til rette for kompetanseheving av de ansatte
- Skoleledelsen deltar i kompetansehevingen sammen med de ansatte

Gjennomsnittsscoren for denne indeksen er 4,1 (av 5). Også dette må anses å være en høy score for såpass mange respondenter i et helt fylke. Det er også innenfor denne indeksen variasjon i opplevelsen av kompetanseheving. Standardavviket er på 0,56, noe som ser ut til å være middels sammenlignet med standardavviket til de øvrige indeksene med lik skala i det gjeldende datasettet.

Indeksen “Observasjon og veiledning” består av følgende spørsmål:

- Skoleledelsen observerer lærernes undervisning
- Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis

Gjennomsnittsscoren for denne indeksen er 3,0 (av 5). Dette er den laveste scoren i datasettet, der scoren ligger 31 prosentpoeng lavere enn høyeste score målt mot maksimalscore i datasettet. Det er naturlig nok variasjon innenfor denne indeksen også, med et standardavvik på 0,69. Dette ser ut til å være noe høyere sammenlignet med standardavviket til de øvrige indeksene med lik skala i det gjeldende datasettet.

Ut fra problemstillingen ønsker vi å undersøke om samarbeidet mellom skoleleder og skoleeier virker inn på skoleleders profesjonsutøvelse. Gitt at det finnes noe samvariasjon i datamaterialet, ønsker vi først og fremst å undersøke om andre områder påvirkes av samarbeidet mellom skoleleder og skoleeier. Ut fra ordlyden over må da "Samarbeid med skoleeier" defineres som uavhengig variabel. Det som ventelig påvirkes av dette samarbeidet defineres da som avhengig variabel. Vi velger derfor å sette opp en rekke bivariate regresjonsanalyser, der de andre indeksene hver seg settes opp fortløpende og totalt sett opptrer som avhengig variabel.

4.3.Korrelasjon

Under er tabellen over de bivariate regresjonene presentert med sine korrelasjonskoeffisienter. Variablene er som tidligere nevnt på ordinalnivået. De bivariate korrelasjonskoeffisientene viser da samvariasjonen mellom to indekser. Som nevnt i

metodekapitlet opererer vi med veldig svak samvariasjon i intervallet 0,00 til 0,20, svak i intervallet 0,20 til 0,40 og moderat samvariasjon i intervallet 0,40 til 0,60. I tabellen strekker korrelasjonene seg fra 0,144 til 0,543. Alle korrelasjonskoeffisientene er signifikante på 0,01-nivået, bortsett fra den ene som er signifikant på 0,05-nivået.

Forenklet tabell	MEAN Skolelederrollen og skoleeierskap 2, Samarbeid med skoleeier, spm 3-5		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
MEAN Tid 2, Kartleggingsresultater, spm 6 og 7	0,226**	0,001	202
MEAN Pedagogisk ledelse 1, Pedagogisk samarbeid, spm 1,2,6,10 og 11	0,201**	0,004	203
MEAN Pedagogisk ledelse 2, Kompetanseheving, spm 3-5	0,224**	0,001	203
MEAN Pedagogisk ledelse 3, Observasjon og veiledning, spm 7 og 8	0,144*	0,040	203
MEAN Skolelederrollen og skoleeierskap 1, Utvikling og tilfredshet, spm 1 og 2	0,543**	0,000	203

Tabell 8. Korrelasjonskoeffisienter.

Verdiene på korrelasjonskoeffisientene ligger i intervallet for svak samvariasjon, med unntak av verdien på 0,144 som er veldig svak og verdien på 0,543 som er middels. Siden 0,543 ligger i det øvre sjiktet i intervallet for middels vil vi omtale 0,543 som en middels sterk samvariasjon.

Helt konkret er korrelasjonen mellom “Samarbeid med skoleeier” og “Utvikling og tilfredshet” på 0,543, og er signifikant på 0,01-nivået. Korrelasjonen mellom “Samarbeid med skoleeier” og “Kartleggingsresultater” viser 0,226, som også er signifikant på 0,01-nivået. Korrelasjonen mellom “Samarbeid med skoleeier” og “Pedagogisk samarbeid” er 0,201, også denne er signifikant på 0,01-nivået. Korrelasjonen mellom “Samarbeid med skoleeier og “Kompetanseheving” er på 0,224, med en signifikans på 0,01-nivået. Den siste korrelasjon, altså mellom “Samarbeid med skoleeier” og “Observasjon og veiledning” er på 0,144. Denne er signifikant på 0,05-nivået.

5. Diskusjon

Som nevnt tidligere ønsker vi å diskutere følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?

For å undersøke dette er det naturlig å ta tak i samarbeidet og profesjonsutøvelsen og så studere disse dataene. Det er stilt opp to variabler for å undersøke dette nærmere. Indeksen som benyttes som uavhengig variabel i vår besvarelse er “Skoleleders opplevde samarbeid med skoleeier”. Den avhengige variabelen er “Skoleleders profesjonsutøvelse”. Denne avhengige variabelen er satt sammen av følgende indekser i datamaterialet:

- “Skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet”
- “Kartleggingsresultater”
- “Pedagogisk samarbeid”
- “Kompetanseheving”
- “Observasjon og veiledning”

Indeksene i spørreundersøkelsen som er gjennomført av SePU representerer hver for seg og sammen kjennetegn for det som teori og forskning anser å være gode kjennetegn for å kunne drive systematisk skoleutvikling. Med bakgrunn i teori, har vi en forventning om å kunne finne sammenhenger i spørreundersøkelsen gjennomført av SePU, som bygger opp under at et opplevd godt samarbeid med skoleeier har innvirkning på andre og øvrige forhold i utøvelse av skoleledelse.

For å undersøke dette nærmere vil vi diskutere dataene først gjennom mål på sentraltendens i kapittel 5.1. Funnene i sentraltendens i “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse” i stort, men også den enkelte indeks i denne variabelen vil vurderes i lys av teori og forskning. Avveiningen mellom respondentenes svar på spørreundersøkelsen og teorien vil danne grunnlag for å vurdere om kjennetegn for et målrettet og godt kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeid er til stede. Med bakgrunn i dette vil vi gi uttrykk for en forventning om hvorvidt den uavhengige variabelen og den avhengige variabelen i stort, men også for den enkelte indeksen i den avhengige variabelen, ser ut til å ha en sammenheng med den uavhengige variabelen. Dette gjøres med et raskt tilbakeblikk på resultatene av de bivariate analysene i kapittel 5.2, som baserer seg på kapittel 4. Resultatene drøftes videre i lys av metodekritiske aspekter, skoleutviklingsteori, organisasjonsteoretiske

logikker og egne erfaringer videre i kapittel 5. Til slutt vil det hele ses i sammenheng i kapittel 5.5 gjennom rammeverket for koherens, der rammeverket gir retning for samarbeidets innhold innenfor lærende profesjonsfelleskap (Fullan & Quinn, 2017).

5.1. Antakelser knyttet til samarbeid med skoleeier og skoleleders profesjonsutøvelse i lys av sentraltendenser i SePUs datamateriale

For å se nærmere på relasjonen mellom skoleleder og skoleeier vil vi først studere den uavhengige variabelen mer i dybden. Vi legger i denne sammenheng respondentenes svar på indeksen opplevd samarbeid med skoleeier i SePUs spørreundersøkelse til grunn. Denne indeksen er sammensatt av tre spørsmål:

- Jeg opplever at det er et godt samarbeid med skoleeier
- Skoleeier er en god støtte i skoleledelsens arbeid
- Skoleeier er pådriver til at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid på denne skolen

Spørreundersøkelsen til SePU viser at skolelederne i datasettet scorer jevnt over høyt på denne indeksen, altså den uavhengige variabelen. Med en høy score menes det relativt til maksimal score, slik det er vist i datakapitlet. At 81,3 % av skolelederne scorer denne indeksen i intervallet fra og med 3,00 til og med 4,00 (maksimal score) underbygger oppfattelsen av en høy score, til tross for variasjon i scoren. Videre er middelerdien 3,32, medianen 3,67 og typetallet 4,00. Scoren indikerer at det store flertallet av skoleledere opplever et godt samarbeid med skoleeier, at skoleeier er en støtte i skoleleders arbeid og at skoleeier er en pådriver for at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid i skolene.

Det første spørsmålet i indeksen som beskriver “samarbeid med skoleeier”, kan i et PA-perspektiv tolkes ganske smalt. Det vil si at dersom skoleleder opplever godt avklarte myndighetslinjer, kan dette tolkes til at man har et godt samarbeid med skoleeier (Christensen et al., 2015; Olsen, 2014). Dette fordi samarbeidet fungerer og det er godt avklart hvilke roller og oppgaver en som skoleleder har og hvilke oppgaver som ligger til skoleeierrollen. Spørsmålet kan videre tolke spørsmålet knyttet til samarbeid i et NPM-perspektiv, der samarbeidet vurderes godt knyttet til resultatenshetens styring innenfor avtalte “rammer” og hva slags resultat man skal levere på (Røvik, 2007). Respondentene kan også tolke det første spørsmålet til et tillitsspørsmål og derfor noe mindre instrumentelt, og flere andre

perspektiver kan også inntas. Det er opp til den som har svart på undersøkelsen hva respondenten legger i selve spørsmålet.

Videre tar det andre spørsmålet i indeksen opp støtte mer spesifikt enn godt samarbeid i stort, noe som tolkes til å dreie seg om tillit eller tiltro. Enklest sett kan dette bety at de to første spørsmålene alene ikke gjør at skolene eller skolelederne utfordres på kvalitetsutvikling eller akademisk press. Høy score på de to første spørsmålene kan indikere høy grad av tillit, uten at en sier noe om hvordan skoleleder utfordres faglig fra skoleeier. Paulsen (2019) angir at en kultur for læring nettopp er en balanse mellom institusjonell tillit og akademisk press, det som Fullan og Quinn (2017) benevner som “push and pull”. Det tredje spørsmålet derimot tar opp i seg hvordan skoleleder opplever at skoleeier er pådriver for utviklingsarbeid, det Paulsen (2019) som nevnt kaller akademisk press. Det kan tenkes at dette spørsmålet vil trekke ned scoren på indeksen dersom man opplever å ha en skoleeier som er veldig tillitsorientert, men ikke like opptatt av å utfordre på kvalitetsutvikling eller å utøve akademisk press.

Den høye scoren på denne indeksen, altså “samarbeid med skoleeier” i våre oppstillinger, hevdes i teorien å være et godt utgangspunkt for positiv påvirkning på skolelederes profesjonsutøvelse. Dette fordi det tilsynelatende virker å være både institusjonell tillit og akademisk press til stede, noe som Paulsen (2019) og flere andre (Leithwood et al., 2020; Lillejord et al., 2021; Louis, 2015) peker på at er avgjørende for kvalitetsutviklingen. Med bakgrunn i den høye scoren for indeksen totalt sett er det rimelig å anta at den institusjonelle tilliten og det akademiske presset antagelig preger samarbeidet. Besvarelsen og tolkningen av de tre spørsmålene vil forventelig likevel kunne preges av kulturen og rådende styringslogikker i den enkelte kommune, og derfor variere. Konkret tenkes det at organisasjonsteoretisk balansepunkt innenfor de komplementære hovedretningene PA, NPM og NPG kan påvirke hvordan spørsmålene tolkes og videre besvares (Christensen et al., 2015; Røvik, 2007). Hvilken logikk som er bærende og har hovedtyngden i kulturen, vil forventelig prege hvilke kriterier som vurderes i forhold til høy score på de tre spørsmålene og *hvordan* skoleeier utøver sitt arbeid. I hvilken grad samarbeid som tidligere nevnt knyttes til forventet ansvars- og oppgavefordeling, eller om samarbeid forstås i sterkere grad som samskaping eller samhandling, kan påvirke hvordan vekslingen mellom skoleeier og skoleleder faktisk tilrettelegger for kvalitetsvurdering og senere kvalitetsutvikling på den enkelte skole. Vi vil diskutere dette videre i diskusjonskapitlet, men legger her til grunn at respondentenes svar på

indeksen “samarbeid med skoleeier” har høy score når det gjelder ulike mål på sentraltendens som middelverdi, median og typetall.

Når det gjelder avhengig variabel vil vi nedenfor diskutere målene for sentraltendens for den avhengige variabelen “skoleleders profesjonsutøvelse”. Som tidligere er denne variabelen beskrevet med følgende 5 indekser, der underspørsmålene er angitt i kapittel 4:

- “Skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet”
- “Kartleggingsresultater”
- “Pedagogisk samarbeid”
- “Kompetanseheving”
- “Observasjon og veiledning”

De fem indeksene i SePUs spørreundersøkelse anses å belyse skoleleders profesjonsutøvelse på en god måte. Denne vurderingen ønsker vi å begrunne gjennom en rask teoriforankring av indeksene, gjennom teorien som er belyst i kapittel 2. Begrunnelsen er ikke opplistende, men en vurdering av alle indeksene med tilhørende tilleggsspørsmål under ett.

Skoleleder skal kunne samle personalet omkring kollektiv utvikling av skolens praksis, slik at læreren ikke opptrer som “soloaktør”. På denne måten vil det med større sannsynlighet sikre at elevene får en best mulig læringsprogresjon og utvikling uavhengig av hvilken lærer eleven har (Louis, 2015). Dette innebærer at skoleleder skal evne å organisere profesjonelle læringsfellesskap, med bakgrunn i kunnskap om egen organisasjon (kartleggingsresultater og andre data), lede arbeidet i fellesskap med personalet mot klart definerte pedagogiske og sosiale målsettinger. Arbeidet skal tuftes på kunnskap og være forskningsinformert, dette skal sikre utvikling av god undervisningspraksis. Skoleleder skal videre følge opp praksisen gjennom å tilrettelegge for systemer for observasjon og veiledning av personalet, samt tilrettelegge for og delta i personalets kompetanseheving (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Marzano & Simms, 2013; Nordahl et al., 2021; Paulsen, 2019; Roald et al., 2012). Dette setter krav til skoleleders evne til å oversette utfordringene til egen kontekst (Olsen, 2014; Røvik, 2007). Dette innebærer en evne til både å “walk the talk” og “talk the walk”. En slik kortversjon av teorien sier likevel noe om forventningene som hviler på skoleleder i forhold til blant annet kunnskap og forståelse, relasjonskompetanse, lederegenskaper og “kondisjon”. En betingelse for å gå inn i arbeidsoppgaver som dette må forventelig være at skolelederen opplever tilfredshet og utvikling i egen lederrolle (Louis, 2015).

Skoleledernes egen bedømmelse av egen prioritering viser gjennomgående en relativt god score, som vist i kapittel 4, *Tabell 7*. Til tross for flere mål for sentralverdier og med visshet om at det er variasjon eller spredning i respondentenes svar, kan vi la middelveidien være talende for dette. Middelveidien for de fem indikatorene er henholdsvis 3,6 (av 4), 3,2 (av 5), 4,0 (av 5), 4,1 (av 5) og 3,0 (av 5).

Kort oppsummert: Ved å studere sentralverdiene for “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse” i lys av skolelederne i Hedmarks svar på SePUs spørreundersøkelse, kan vi se en gjennomgående god score. Dette gjelder både for vår definerte uavhengige variabel og vår definerte avhengige variabel bestående av flere indekser, til tross for at det er variasjon mellom indeksene. Med bakgrunn i dette kan det være fristende å tenke at det er en sammenheng eller relasjon mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse”. Gjennom metodeteori er vi kjent med at to variabelers sammenfallende størrelse ikke nødvendigvis har noen relasjon (Bryman, 2016). Teorien som er beskrevet i kapittel 2 peker likevel sterkt i retning av at denne sammenhengen eller relasjonen er gjeldende (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Ved å gjennomføre en bivariat regresjonsanalyse som beskrevet i kapittel 4 har vi undersøkt om vi kan påvise en slik sammenheng i dataene fra SePUs spørreundersøkelse.

5.2. Sammenheng mellom samarbeid med skoleeier og skoleleders profesjonsutøvelse i SePUs datamateriale

Rapporten *En skole for vår tid* slår fast at “For skoleeieren er et godt og tillitsfullt samarbeid mellom nivåene en forutsetning for godt arbeid med kvalitetsutvikling i skolen” (Nordahl et al., 2021, s. 71). Sett i kontekst av vår oppgave, kan dette forstås som at et godt samarbeid mellom skoleeier og skoleleder er en forutsetning for at skoleeier skal kunne tilrettelegge for et profesjonsfellesskap som arbeider med kvalitetsutvikling i skolen. Samarbeid mellom skoleeier og skoleleder er vår definerte uavhengige variabel, mens kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling kan forstås som “skoleleders profesjonsutøvelse” og dermed være den avhengige variabelen. En videre forståelse av sitatet ovenfor kan trekkes i å forstå sammenhengen som en kausal sammenheng, i betydningen “hvis - så”. Vi tenker ikke å strekke oss så langt i retningen av å finne sammenhenger mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse”, dette da det er vanskelig å finne kausalsammenhenger i samfunnsvitenskapen (Johannessen et al., 2010). Vi har derimot gjennomført bivariate

regresjonsanalyser for å påvise mulige sammenhenger mellom den uavhengige variabelen og hver og en av indeksene i den avhengige variabelen. Resultatet av de bivariate regresjonsanalysene eller korrelasjonsanalysene ender da opp med fem korrelasjonskoeffisienter, siden vår avhengige variabel består av fem indekser. Disse er presentert i datakapitlet.

På denne måten kan vi si noe om korrelasjonskoeffisienten for hver og en av de 5 indeksene vi holder sammen i den avhengige variabelen “skoleleders profesjonsutøvelse”. Videre kan vi holde disse korrelasjonskoeffisientene sammen og si noe om korrelasjonen mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse” i stort.

5.2.1. Samarbeid med skoleeier ser ut til å tendere til å samvarierte sterkt med skoleledernes opplevelse av utvikling og tilfredshet.

En av korrelasjonskoeffisientene skiller seg ut med en høyere verdi enn de andre.

Skoleledernes opplevelse av egen utvikling og tilfredshet viser en middels sterk korrelasjon med opplevd samarbeid med skoleeier, med en verdi på 0,543. I teorikapitlet er skolelederens betydning for elevenes læringsutbytte og utvikling gjort rede for. Oppsummert kan man i denne sammenheng si at det er flere faktorer som har direkte og sterkere effekt på elevenes læring og utvikling enn skoleleder. Det viser seg likevel at skoleleder har sterk innflytelse på skolen som organisasjon. Hvordan skoleleder oversetter lokale og sentrale føringer, legger til rette for forståelse av skolens situasjon og skaper felles retning for skolens ansatte viser seg å være svært viktig. Kort oppsummert handler dette om å legge til rette for “teachers self-efficacy“, altså den kollektive læreratferden og den kollektive mestringstroen (Hattie, 2023; Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Nordahl et al., 2021; Postholm, 2012; Robinson, 2014). Skolelederen sies med bakgrunn i dette å ha indirekte påvirkning på elevenes læring og utvikling gjennom læreren (Louis, 2015). Skolelederes opplevelse av utvikling og mestring hevdes å kunne virke positivt inn på skolens betingelser og elevenes læring (Louis, 2015). Skoleledernes opplevelse av mestring og utvikling gjennom å delta i lærende profesjonsfelleskap på kommunalt og regionalt nivå, samt opplevelse av å mestre sin arbeidssituasjon må derfor betraktes som viktige faktorer i denne sammenheng (Leithwood et al., 2020). Skolelederne i Hedmark sin opplevelse av samarbeidet med skoleeier i stort kan se ut til å “spille sammen” med skoleledernes opplevelse av tilfredshet med arbeidet og at de opplever å utvikle seg i rollen som skoleleder. Som nevnt i kapittel 5.1 kan dette vurderes å

ha stor betydning for skoleledernes motivasjon og holdning til å tilrettelegge for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i egen skole (Louis, 2015). Samspillet sees i lys av den pedagogiske verdikjeden, som kjernen i det pedagogiske økosystemet (Paulsen, 2019).

“Samarbeid med skoleeier” kan som tidligere nevnt, se ut som det er balanse mellom det Paulsen (2019) omtaler som institusjonell tillit og akademisk press. Bakgrunnen for denne vurderingen er at skoleeierne i Hedmark oppleves å være en god samarbeidspart, være støttende og være pådrivende i pedagogisk utviklingsarbeid, som vist i datakapitlet. Dette kan videre, med bakgrunn i korrelasjonskoeffisienten, peke i retning av at skoleeier i stort har evne til å legge til rette for systemer som støtter, men også stiller krav og forventninger til skolelederne. På denne måten kan skoleeierne se ut til å bidra til etablering av profesjonelle læringsfellesskap og effektive skoler. Louis et al. uttrykker dette slik: “Districts that help school leaders feel more efficacious about school improvement work have positive effects on school conditions and student learning” (Louis et al., 2010, s. 127). Vi kan i denne sammenheng forstå districts som regioner, men også som kommunale skoleeiere som vil være relevant i oppgavens kontekst. Her kan “...[H]elp school leaders feel more efficacious...” forstås som *skape et utviklingsmiljø hos skoleeier som støtter skolelederne i deres profesjonsutvikling, slik at de rustes bedre for felles skoleutviklingssatsinger etter vår forståelse.*

Den middels sterke korrelasjonskoeffisienten, som tenderer mot å være sterk ifølge Cohen (2011) sin skala, bygger opp under antakelsen uttrykt i kapittel 5.1. Høy score i uavhengig variabel og høy score i denne indeksen i den avhengige variabelen vil ikke nødvendigvis føre til samvariasjon av betydning (Bryman, 2016). Når teorien i kapittel 2 i stor grad underbygger en sammenheng mellom variablene, hadde vi likevel grunn til å tro på en påtakelig samvariasjon. Der var observasjonen at det var høy score på både uavhengig variabel og denne indeksen i den avhengige variabelen, samt at teori understøtter en sammenheng mellom disse. Derfor var dette også vår antagelse i 5.1, som her vises mer solid gjennom korrelasjonsanalyser, og i noen grad bekrefte gjennom en mer solid og systematisk tilnærming.

5.2.2. SePUs datamateriale gir ikke entydig støtte til teorien om at samarbeidet med skoleeier preger skoleleders profesjonsutøvelse

Som vist ovenfor finner vi en middels sterk samvariasjon mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders tilfredshet og utvikling”, som er én indeks i vår avhengige variabel. Vi har tidligere vist til at teori hevder at skolelederes opplevelse av å mestre sine arbeidsoppgaver og opplever å lære og utvikle seg i sin egen yrkesrolle er av betydning for det videre kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeidet (Louis, 2015). I vår avhengige variabel er dette arbeidet representert gjennom indeksene “kartleggingsresultater”, “pedagogisk samarbeid”, “kompetanseheving” og “observasjon og veiledning”.

Bruk av kartleggingsresultater vil i henhold til teorien bidra til å tydeliggjøre både overordnede mål og mål for forbedring av undervisningspraksis (Fullan & Quinn, 2017). Vi har tidligere vist at et ønske om gode resultater i skolen står sterkt (Lundgren, 2011). Dette i kombinasjon med en logisk slutning om at når man ser på gode resultater som viktig, er det følgelig viktig å måle om man er på rett vei for å vurdere om kursen er god eller om den må justeres litt (Nordahl, 2020). Fevold og Lillejord (2005) sier nettopp at det å forstå sine resultater og forstå hvorfor de er som de er, er viktig for å lykkes over tid – for å unngå å ha en praksis som er tilfeldig og sporadisk preget av flaks og uflaks.

Kompetanse i analyse og bruk av kartleggingsresultater danner grunnlaget for det pedagogiske samarbeidet. Et samarbeid som også består i å sette mål for skolens virksomhet og utvikle kollektiv undervisningspraksis i retning av oppsatte mål (Louis, 2015). Etablerte profesjonsfellesskap som legger til rette for pedagogisk samarbeid defineres som en verdifull arbeidsform (Louis, 2015; Paulsen, 2019; Roald et al., 2012). En arbeidsform som betraktes som en effektiv “utviklingsdriver” og som favner de øvrige indeksene i den avhengige variabelen “skoleleders profesjonsutøvelse”.

Videre er kompetanseheving viktig for god kvalitet på profesjonsutøvelsen for å ta forskningsinformerte og erfaringsbaserte valg til det beste for elevene, samt for god utvikling av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017; Munthe et al., 2015). Robinson (2014) og Postholm (2012) viser til viktigheten av at skoleleder “leder lærernes læring”, som understøtter viktigheten av at lærerne også må lære, altså at kompetanseheving er viktig. Fullan og Quinn (2017) omtaler også bygging av kollektiv kapasitet i skolen som en sentral del av skoleutviklingen, altså kollektiv kompetanseheving.

Observasjon og veiledning i skoleforskningen anses å ha god effekt for utvikling av praksis (Marzano & Simms, 2013). Som følge av denne erkjennelsen er det utviklet ulike metoder for observasjon og veiledning av undervisningspraksis, som involverer skoleledelse, kollegaer og/eller eksterne samarbeidspartnere. I de tilfeller verktøyet benyttes, brukes verktøyet i relasjon til de øvrige indeksene i den avhengige variabelen og kan danne grunnlag for kompetanseheving innenfor profesjonelle læringsfellesskap (Marzano & Simms, 2013).

Videre er indeksene sterkt knyttet til det nasjonale kvalitetsvurderings systemet (NKVS). Vi har i kapittel 2.2 beskrevet skoleleders betydning for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Kvaliteten på dette arbeidet har betydning for elevenes læringsprogresjon og videre utvikling, gjennom skoleleders mulighet til å “ramme inn” lærerens praksis og legge til rette for i større grad en “kollektiv undervisningspraksis” (Fullan & Quinn, 2017; Hattie, 2023; Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Mausethagen, 2015; Paulsen, 2019; Roald et al., 2012).

Gjennom korrelasjonsanalysene gjennomført mellom “samarbeid med skoleier” og hver og en av de ovennevnte indeksene, får vi korrelasjonskoeffisienter i intervallet 0,144 til 0,226. Dette betyr at vi finner samvariasjon mellom “samarbeid med skoleeier” og hver og én av de øvrige indeksene i vår definerte avhengige variabel. I henhold til Cohen (2011) sin skala betraktes disse som svake. Den avhengige variabelen kan derfor ut fra SePUs datamateriale beskrives gjennom én indeks som tenderer til å samvariere sterkt med “samarbeid med skoleeier”. En slik samvariasjon skaper en ytterligere forventning om samvariasjon med de øvrige indeksene innenfor “skoleleders profesjonsutøvelse”. Denne forventningen støttes i betydelig grad av skoleforskning og teori. De øvrige korrelasjonsanalysene som betegnes som svake, som vist her, bryter med denne teorien. Vår definerte avhengige variabel “skoleleders profesjonsutøvelse” samlet sett samvarierer svakt med “samarbeid med skoleeier” i henhold til Cohen (2011) sin skala. Med bakgrunn i våre forventninger knyttet til teori, ønsker vi i fortsettelsen å belyse og forstå den manglende sammenhengen mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse” i SePUs spørreundersøkelse. Dette til tross for en samvariasjon med skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet som nærmer seg å være sterk Cohen (2011). Denne indeksen utgjør 1/5 av indeksene i den avhengige variabelen.

Den påviste samvariasjonen mellom opplevd samarbeid med skoleeier og flere av indeksene i den avhengige variabelen, er ikke så overraskende i seg selv. Påvisning av kausal-sammenhenger er som nevnt vanskelig i samfunnsvitenskapene (Johannessen et al., 2010).

Dette selv om man kan finne samvariasjoner der man kan antyde en sammenheng mellom dem, som særlig vist for “utvikling og tilfredshet”, men også for de øvrige indeksene, om enn i svakere grad. Vi vil videre forsøke å forstå den svake samvariasjonen mellom vår definerte uavhengige variabel og avhengige variabel i stort. I denne betraktningen ønsker vi å løfte fram den pedagogiske verdikjeden som kjernen i et økosystem, som nevnt tidligere (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Til tross for Cohens (2011) skalas definisjon av svake og sterke korrelasjoner er det mulig at selv relativt svake korrelasjoner kan ha en innvirkning. Dette i forståelsen av at samvariasjonen “samarbeid med skoleeier” er én av mange variabler som påvirker “skoleleders profesjonsutøvelse” i lys av økosystemtanken. Vi kan her eksemplifisere med faktorer som i stort kan representere forventning fra mange ytre interessegrupper, som foreldre, lærere, elever, politikere (lokale og sentrale), interesseorganisasjoner med flere. På bakgrunn av dette kan det være rimelig å anta at det er mange andre faktorer som kan virke inn på skoleleders profesjonsutøvelse enn samarbeidet med sin skoleeier. Derfor ville det kanskje overrasket oss om korrelasjonskoeffisienten hadde vært veldig høy. Vår erfaring som skoleeiere, men også som skoleledere, støtter godt opp under at skoleleder i hverdagen står i et forventningspress som ikke oppleves som entydig, men heller oppleves som en form for “kryssild”. Med dette mener vi at skolelederen “slites” i mange retninger fra ulike aktører, som kan trekke fokuset langt vekk fra det som kan betegnes som kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Vår videre erfaring er at skoleeiers “stødige fokus” på kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling likevel bidrar til å holde skoleleders fokus i noen grad på denne delen av arbeidet.

Går vi nærmere inn på de ulike indeksene i “skoleleders profesjonsutøvelse” er det mulig å kunne forsøke å forklare variasjonen i samvariasjon mellom indeksene i den avhengige variabelen. Der indeksen “utvikling og tilfredshet” kan knyttes tett til relasjonen mellom skoleeier og skoleleder, jfr. *Figur 9*. De øvrige indeksene er i større grad knyttet til profesjonsutøvelsen i retning av skoleledernes forberedelse eller planlegging av arbeid mot neste ledd i verdikjeden, jfr. *Figur 9*. Det vil si skoleleders planlegging og forberedelse av arbeid i samarbeid med skolens personale. Det kan videre bety at skoleleder ikke relaterer dette like sterkt til samarbeidet med skoleeier som egen opplevelse av utvikling og tilfredshet. Dersom dette er en oppfattelse hos skolelederne i stort som har besvart spørreundersøkelsen, kan det stilles spørsmål ved i hvilken grad skoleutviklingsteorien representert ved blant annet Paulsen (2019), Nordahl et al. (2021), Roald et al. (2012), Louis (2015), Leithwood et al. (2020) og Fullan og Quinn (2017) er implementert og institusjonalisert. Det vil si har

skoleeier en arena i samarbeid med skoleleder, der skoleeier skaper rammer og systematikk for “den kollektive skoleleder” i kommunen eller regionen? (Louis, 2015). På en slik arena vil skoleeier legge til rette for felles forståelse av forventningen til utøvelse av skoleledelse i lys av forventning om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling (Roald et al., 2012). På denne arenaen vil skoleeier kunne modellere aktiviteter til neste nivå (Røvik, 2007), og videre kunne sørge for å legge til rette for bærekraftig utviklingsarbeid gjennom å balansere tillit og akademisk press (Paulsen, 2019). Alternativt kan skoleeier eventuelt formidle forventningen i møte med skoleeier eller ta for gitt at skolelederne arbeider i denne retningen. Forklaringene til de to siste alternativene kan være mange og sammensatte. Resultatet av en slik tilnærming vil i beste fall være at læreren som “soloutøver” er flyttet ett nivå til venstre i den pedagogiske verdikjeden, slik at man får skoleleder som “soloutøver”. Dersom skoleeier opptrer intensjonelt i forhold til skoleutviklingsteorien og selv inngår i regionale profesjonsfellesskap, vil dette øke sannsynligheten for at arbeidet i større grad blir kollektivt forankret og mindre preget av “soloutøvelse” i alle ledd i verdikjeden (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Ontarioregionen blir ofte brukt som praksiseksempel i denne sammenheng (Hagen, 2012). En slik praksis vil også ventes å bygge opp under den visjonære tanken med “enhetsskolen” i Norge.

For å belyse forhold som hemmer eller hindrer en ønsket utøvelse av skoleeierrollen, kan man raskt sammenligne med den tidligere beskrivelsen av skolelederrollen. Skoleeierrollen utsettes for krav og forventninger i mange retninger. Dette kan eksemplifiseres med kommunedirektør, kommunestyre, komiteer, andre fagområder i kommuneorganisasjonen, særinteresser fra skoleledergruppa, Statsforvalter og andre sterke interessegrupper. Kravene og forventningene kan for eksempel være farget av kommuneorganisasjonens forankring i organisasjonsteoretiske logikker eller organisasjonens kultur i stort (Olsen, 2014). Dette diskuteres blant andre tema videre i kapittel 5.4. Videre kan den enkelte kommunes kapasitet i skoleeiernivået prege muligheten for å kunne utøve rollen intensjonelt (Hagen, 2012; Lillejord et al., 2021). Vår erfaring i skoleeierrollen bygger opp under dette, der forutsetningene for å kunne arbeide med kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeid kan være svært forskjellige fra en kommune til en annen. Forutsetningene er komplekse og sammensatte, men eksemplene overfor er et relevant utvalg.

Kort oppsummert: I teorikapitlet er det skapt en forventning om at alle indeksene i den avhengige variabelen samvarierer med den uavhengige variabelen. Vi finner med ett betydelig unntak, lave verdier på korrelasjonskoeffisientene for de fleste av indeksene i den avhengige variabelen i SePUs spørreundersøkelse. Dette kan bety at det akkurat i Hedmark er annerledes enn teorien antyder, noe vi vurderer som svært lite sannsynlig med bakgrunn i en bred enighet i nasjonal og internasjonal forskning. Det kan også være slik at samarbeidet har mindre betydning for profesjonsutøvelsen på indeksene med lave korrelasjonskoeffisienter enn man får inntrykk av i teorien. Dette kan forklares ved at indeksene med en lav korrelasjonskoeffisient kan ha en viktig betydning blant mange påvirkende faktorer for skoleleders profesjonsutøvelse. Summen av andre påvirkende faktorer som ikke er en del av undersøkelsen kan ha større betydning enn samarbeidet mellom skoleleder og skoleeier for profesjonsutøvelsen til skoleleder. Sett i denne sammenheng er indeksen “utvikling og tilfredshet” langt nærmere relasjonen til skoleeier i et arbeidsgiver-arbeidstaker-forhold. Færre faktorer kan antagelig spille inn på denne opplevelsen. Den påviselige korrelasjonen bekrefter som tidligere sagt, ikke at samarbeidet nødvendigvis impliserer opplevelse av tilfredshet og utvikling. Det kan like fullt innebære at skoleledelsens opplevelse av tilfredshet og utvikling spiller inn på opplevelsen av samarbeidet med skoleeier. Vi tenker at disse mulige måtene å forstå det vi vurderer som en lav samvariasjon mellom vår definerte uavhengige og avhengige variabel på kan belyse kompleksiteten i problemstillingen. Med bakgrunn i disse betraktningene er dreier våre refleksjoner i retning av:

1. Har skoleeier etablert profesjonsfellesskap med sine skoleledere?
2. Inneholder profesjonsfellesskapene de teori- og forskningsinformerte kjennetegn for fellesskapene?

Dersom slike profesjonsfellesskap ikke er etablert, har samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder i henhold til teori et stort underutnyttet potensial (Louis, 2015). Om skoleeier har etablert et slik profesjonsfellesskap, men ikke leder aktiviteten i retning av hva den samme forskningen anser å være hensiktsmessig for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling eksisterer et tilsvarende underutnyttet potensial (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Paulsen, 2019). I de tilfeller skoleeier har etablerte profesjonsfellesskap som innehar de nevnte kjennetegnene, vil det alltid finnes et potensial for utvikling i kvaliteten på samarbeidet. Både innenfor samarbeidets struktur, men også i utøvelsen av samarbeidende roller i relasjoner. Summen av utøvelser av samarbeidende roller i relasjoner, vil peke i retning av et kulturutviklende eller organisasjonsutviklende arbeid (Røvik, 2007).

Fokuset i et slik organisasjonsutviklingsarbeid vil kunne være “hvordan?”. Det vil kort sagt si, hvordan utøves kjennetegnene på gode profesjonsfelleskap? For å få en bredere forståelse og innsikt i dette, kan det se ut til at SePUs spørreundersøkelse alene ikke strekker til, men burde suppleres eller utfylles på noen måte. Vi vil i neste kapittel diskutere dette.

5.3.Diskusjon av metodiske aspekter

Spørsmål og data fra SePUs undersøkelse er ikke innhentet i anledning å dykke dypt i vår problemstilling. Nordahl et al. (2021), som konkluderer med tilfredsstillende nivå på reliabilitet og validitet, undersøker andre problemstillinger enn den som gjelder for vår besvarelse. Derfor er det ikke noen automatikk i at spørsmålene som er stilt i SePU sin undersøkelse er godt egnet for og måler det vi ønsker å måle til å undersøke vår problemstilling. Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved begrepsvaliditeten når man ser spørsmålene om er stilt sett i lys av vår problemstilling. Spørsmålene i det eksisterende datamaterialet er ikke nødvendigvis helt like spørsmålene vi ville stilt dersom vi hadde laget skreddersydde spørsmål selv til å undersøke vår problemstilling.

Som tidligere beskrevet er vår problemstilling “Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?”. Problemstillingen er i stor grad sett i lys av den pedagogiske verdikjeden (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Louis et al. (2010) antyder tydelig at skoleeier i en kommune eller region forventes å “ramme inn” skoleledere langt på vei på samme måte som en skoleleder forventes å “ramme inn” lærerne i en skole. Dette kan forstås som at skoleeier i like stor grad som skoleleder skal legge til rette for skoleutvikling i etablerte profesjonelle læringsfelleskap (Fullan & Quinn, 2017). Innholdet eller aktivitetene i det profesjonelle læringsfelleskapet på de to nivåene forventes å ha en sammenheng. Dette innebærer at skoleeier forventes å ha en klar intensjon om kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeidet i egenskap av god kunnskap om skolen og i hvilken retning skolene i kommunen eller distriktet skal utvikle seg (Louis et al., 2010). Målsettingen og arbeidet med skolelederne er forventet å bli ledet fra skoleeier i den forstand at skoleeier leder og deltar i skoleleders kompetanseheving. I nasjonal sammenheng kan dette beskrives som at

“[s]kolene trenger hjelp med å få orden på driften og komme i gang med det skolebaserte utviklingsarbeidet. For å kunne hjelpe skolene med å få på plass rammer og strukturer for

arbeidet med kvalitetsutvikling må skoleeieren kjenne skolen, ha erfaring fra skolen og ha kunnskap om skolen”. (Lillejord et al., 2021, s. 71–72)

Spørsmålsstillingene vi har lagt til grunn i SePUs undersøkelse kan derfor se ut til å ikke være tilstrekkelige for at vi skal kunne belyse vår problemstilling godt nok når det gjelder begrepsvaliditet og det å komme tilstrekkelig i dybden for å finne nyanser. Som eksempel kan vi i spørsmålsstillingene i indeksen “Opplevd samarbeid med skoleeier” som vi har definert som vår uavhengige variabel, i liten grad se at skolelederne stilles spørsmål som gir rik informasjon om arbeidet i skoleeiers etablerte profesjonsfellesskap for skolelederne. Som nevnt tidligere er dette fordi SePUs spørreundersøkelse har en annen intensjon enn oss i vårt arbeid med vår problemstilling.

Basert på teorikapitlet ser vi for oss at følgende mulige eksempler kunne være supplerende spørsmål innenfor “opplevd samarbeid med skoleeier”:

- I hvilken grad inngår du i et profesjonelt læringsfellesskap som ledes av skoleeier, der du samarbeider med andre skoleledere i din kommune/region?
- I hvilken grad prioriteres analyse av kartleggingsresultater i dette profesjonsfellesskapet.
- I hvilken grad deltar du i diskusjoner om målsettinger for utvikling av skolene i kommunen/regionen?

Slike spørsmål kunne bidratt til mer inngående og dypere kunnskap, med en bedre begrepsvaliditet opp mot vår problemstilling. Spørsmålene over er ikke uttømmende, men er eksempler som viser at man kunne spisset spørsmålene mer mot innholdet i samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder. Denne mer inngående kunnskapen kunne gitt oss mulighet til å vurdere sammenhengen i innsatsen i hver veksling i verdikjeden (Paulsen, 2019), eller det som benevnes som “ledelse på alle nivå” (Fullan & Quinn, 2017) dypere. Det kunne videre vært spennende å sett om en slik tilnærming hadde gitt en høyere samvariasjon ved bivariate regresjonsanalyser på et slik grunnlag.

Selv med en endring av spørsmålsstillinger som kunne blitt mer relevante for vår problemstilling, ville informasjonen likevel kunne vurderes som begrenset. Dette i forståelsen av at informasjonen i stor grad hadde belyst ytterligere **hva** skoleeier og skoleleder gjør i sitt profesjonsfellesskap og eventuelt i hvilken grad dette er i retning av en omforent målsetting. I henhold til Paulsen (2019) og Roald et al. (2012) beskrives kulturelle betingelser som viktige for om samarbeidet skal ha ønsket virkning. Disse kulturelle betingelsene kan undersøkes

gjennom å finne ut **hvordan** samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder gjennomføres og oppleves. Dette kunne vi studert dypere og mer inngående med supplerende metoder, som for eksempel gjennom et dybdeintervju med et utvalg av respondentene i spørreundersøkelsen.

Som antydnet over kunne kvalitative dybdeintervjuer gitt oss dypere innsikt i fenomenene som er omtalt, og kunne gått dypere ned i problemstillingen. Dette for å kunne ha en dialog rundt det respondentene ville svart, og bygge og “borre” videre i dette, i form av semi-strukturerte eller ustrukturerte intervjuer. Dette ville også kunne bidratt til å belyse det vi omtaler som manglende over, som vil si **hvordan** samarbeidet utøves og oppleves mer i dybden. Likevel ville en kvalitativ tilnærming som dybdeintervjuer ikke vært i tråd med våre ønsker og vårt formål som omtalt i kapittel 3.1, der vi beskriver et ønske om å finne mer universelle og “allmenngyldige” trender i tidligere Hedmark fylke, i den grad dette er mulig. Dette til fordel for å studere noen få enkeltkommuner i dybden. En forlokkende tanke ville være å se disse metodene i sammenheng i et større prosjekt, men det vil være utenfor denne besvarelsen omfang og rammer. Likevel ønsker vi å løfte frem dette perspektivet tydelig her for å vise behovet for denne dypere forståelsen for å komme til kjernen av problemstillingen, slik det er forsøkt vist gjennom deler av diskusjonen over.

Videre kunne kvalitative metoder virket hensiktsmessig for å avdekke nyanser hos den enkelte respondent eller skoleleder omkring rådende kulturer, styringslogikker og andre momenter som preger organisasjonen. Disse rådende kulturene, styringslogikkene med videre opptrer som forutsetninger eller påvirkende faktorer for samarbeidet i vekslinga mellom skoleeier og skoleleder, utdypes som nevnt videre i kapittel 5.4.

I dette kapitlet beskrev vi en mulighet for at et mangelfullt samarbeid mellom skoleeier og skoleleder i beste fall kan lede til at “soloutøvelsen” flyttes fra lærerens undervisningspraksis til skolelederens profesjonsutøvelse (Louis, 2015). Intensjonen er at skoleeier skal opptre på en måte som legger til rette for å samle og skape felles forståelse for kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeidet i kommunen eller regionen. Intensjonen kan representeres ved følgende sitat: “Districts that help school leaders feel more efficacious about school improvement work have positive effects on school conditions and student learning” (Louis et al., 2010, s. 127).

Til tross for kunnskapen om hvilken betydning skoleeier har i samarbeidet med skoleleder, er det mange mulige forklaringer til at dette likevel ikke etterleves eller blir gjort til gjeldende praksis. Det er rimelig å anta at jo flere forklaringer man legger fokus på til samme tid, og

slik sett opptrer sammen, desto mer komplekse forhold har samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder. Vi vil nedenfor diskutere et utvalg tema som kan representere noen av disse forklaringene, der forståelsen for temaene i en gjeldende kontekst kunne vært styrket gjennom nevnte, supplerende dybdeintervjuer.

Diskusjonen eller refleksjonen som følger et forsøk på å belyse potensielle barrierer for å utøve den intensjonelle skoleeierutøvelsen representert ved sitatet ovenfor. Som tidligere nevnt i oppgaven, er det ikke sikkert det er rimelig å forvente høy korrelasjonskoeffisienter på alle indeksene innenfor vår avhengige variabel. Dette med argumentasjonen om at det er mange faktorer som spiller inn på skoleleders prioriteringer. Vi har videre pekt på muligheten for at andre supplerende spørsmål i den foreliggende undersøkelsen kunne ha gitt en dypere forståelse for samarbeidet og muligens lagt til rette for en sterkere samvariasjon. Det er likevel slik at mangelfull skoleeierutøvelse også **kan** være én mulig årsak til at korrelasjonene mellom “samarbeid med skoleeier” og “skoleleders profesjonsutøvelse” ikke er høyere, slik man kan få en forventning om ut fra teori.

5.4. Skoleeiers dilemma når det gjelder rådende styringslogikker og kulturer i den enkelte kommune og på den enkelte skole

I stort kan vi anta at rådende vekt av styringslogikker i de ulike kulturene som finnes i datasettet kan ha noe å si på generelt grunnlag, for hvordan spørsmålene er tolket og besvart. Tidligere Hedmark fylke besto av 21 kommuner, de ulike kommunene og de ulike enhetene innenfor hver kommune kan ha ulik oppfattelse av hva som oppleves som godt samarbeid. Det er mulig å forsøke å forstå dette ut fra de ulike organisasjonenes kulturer. I hvilken grad de ulike kulturene er preget av organisasjonsteoretiske vil antagelig være ulikt (Roald et al., 2012; Røvik, 2007). I kommuner som er preget av en sterk PA-logikk vil et godt samarbeid for eksempel kunne defineres som tydelige oppdrag, tydelige forventninger og relevant kontroll eller oppfølging av utførte oppdrag i et hierarkisk system. I en kommune som er sterkt preget av en NPM-logikk, kan kommunens kultur være preget av definerte resultatenheter. I en slik kultur kan godt samarbeid for eksempel betraktes som klart definerte handlingsrom, klare forventninger til resultatmål og konkurranse i form av oppfølging etter målindikatorer (Roald et al., 2012). I en kommune med en kultur som er preget av sterkt fokus på kommunens samfunnsmandat og i hvilken grad kommunens velferdstjenester svarer på innbyggernes behov for å nå intensjonene i lover, planer mv, vil for eksempel planlagte

prosesser være viktig. I en NPG-logikk vil trolig forventning om medvirkning og samskaping være mer framtreddende. I SePU sin undersøkelse vil antagelig slike perspektiver prege for eksempel spørsmålet “Skoleeier er en pådriver i skoleutviklingsarbeidet”. Det vil nok avhenge av kulturen hvordan pådriverrollen tolkes og oppleves. Det vil si at svaret på denne indeksen kan være preget av den enkelte organisasjons kultur basert på organisasjonsteoretisk logikk. Det kan videre medføre at en omtalt høy score i opplevd samarbeid med skoleeier baserer seg på ulik forventning til hva som betegnes som et godt samarbeid.

Som vi gjennomgående har nevnt anser vi styringslogikkene som komplementære og at de utfyller hverandre, både når det gjelder å forstå historie, men også for planlegging av fremtidig praksis. Likevel vil vi her overdrive litt i hver retning for å fremheve noen poenger. Dersom forholdet mellom administrativ skoleeier og skoleleder var preget med et tydelig tyngdepunkt innenfor PA, kan man tenke seg at samarbeidet kan fungere godt både når det gjelder tillit og akademisk press, men uten at man klarer å hente ut den tidligere skisserte effekten av et godt samarbeid (Roald et al., 2012). Dersom samarbeidet begrenses til å ha klare myndighetslinjer og god oppgaveløsning hver for seg når det gjelder teknisk iverksetting av vedtak, ansvar for budsjetter og ja/nei-svar på iverksetting og gjennomføring av tiltak som viser seg å være effektfulle, men *uten å gå inn i kvaliteten på utøvelsen av tiltakene*, vil man kanskje kunne neglisjere prosessenes betydning. Altså at man oppfyller det Christensen et al. (2015) omtaler som tydelig arbeidsdeling for effektiv oppgaveløsning, uten å vektlegge elementer fra de andre styringslogikkene.

På samme måte kan man ved et veldig NPM-tungt perspektiv se for seg det som ofte omtales som «NPM-fella», der resultatet kan bli smal målstyring. Eksempler på dette kan være at administrativ skoleeier og skoleleder har et godt og tillitsfullt samarbeid, der det akademiske presset begrenser seg til smal målstyring som et sterkt fokus på resultater på for eksempel nasjonale prøver på et gitt årstrinn, da for eksempel i forhold til nabokommunene. Det vil antagelig føre til en fragmentering av komplekse oppdrag (Qvortrup, 2001). Skolen har et slik oppdrag med sin formålsparagraf, som inneholder aspekter både hva gjelder danning og utdanning. I slike oppdrag er prosessen like viktig som produktet, som i eksemplet over er resultat på nasjonale prøver. Den beskrevne risikoen for fragmentering vil sannsynligvis ikke legge til rette for langsiktig og bærekraftig kvalitetsutvikling og fremdrift av skolen (Roald et al., 2012).

Tilsvarende vil man se potensielle ulemper dersom NPG-perspektivene blir ansett som det eneste saliggjørende. Det er antagelig ikke tilstrekkelig å legge til rette for arenaer, skape samarbeid mellom aktørene og sørge for samskaping og innovasjon gjennom planlagte prosesser, som er slik Sønderskov (2019) blant annet beskriver NPG. Et godt samarbeid preget av tillit og akademisk press mellom administrativ skoleeier og skoleleder her vil være et godt utgangspunkt for kvalitetsutvikling i skolen. Likevel vil det antagelig være behov for strukturer og perspektiver med elementer fra PA og NPM for å sørge for iverksetting og oppfølging av praksis (Road et al., 2012).

Vår erfaring som skoleeier er at skoleeiers kompetanse og kapasitet også kan være en barriere for intensjonell utøvelse av skoleeier rollen, slik Louis et al. (2010) viser til og som «En skole for vår tid» (Lillejord et al., 2021) underbygger. Skoleeiers kompetanse kan i denne sammenheng være et sammensatt og stort felt, der ovennevnte organisasjonsteori og forståelsen av denne er én del av kompetansen. Videre er kjennskap til og kunnskap om nyere skoleutviklingsteori som nevnt i kapittel 2 samt den samme kunnskap og kjennskap til gjeldende rammeverk fra departement og direktorat, en annen side ved denne kompetansen. Vi mener dette tydeliggjør et dilemma for skoleeier. Sentrale myndigheter stiller forventninger om skoleeiers rolleutøvelse gjennom ei linje som er sterkt preget av Public Administration. Skoleutviklingsteorien og skoleforskningen på sin side viser til hvordan dette skal oversettes, presenteres og bearbeides i profesjonelle læringsfelleskap som skoleeier leder for kommunens skoleledere. Intensjonen i dette fellesskapet skal bidra til kompetanseutvikling for eiere og ledere, som videre skal tilrettelegge for høyere læringsprogresjon og utvikling hos elevene. Dette gjennom skoleledernes tilsvarende arbeid i profesjonsfelleskapene de leder og deltar i, sammen med egne lærere. Dette lokale arbeidet i den pedagogiske verdikjeden skal være sterkt preget av likeverdig deltakelse, medvirkning, tillit, forventning og forpliktelse. Dette er stikkord som langt på vei krever et sterkt tyngdepunkt i New Public Governance. Den nevnte læringsprogresjonen og utviklingen måles til slutt gjennom eksempelvis gjennom nasjonale prøver og elevundersøkelsen som vi finner i NKVS, som kan oppleves som en etterlevning med sterke røtter i et tidligere New Public Management-regime. Det beskrevne dilemmaet og kompetanseutfordringen blir derfor å balansere prosessen mellom de rådende logikkene og i sum ha god nok total oversikt til å lede dette arbeidet mot et ønsket resultat. Der resultatet først og fremst skal "... åpne dører mot verda og framtida ..." for elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

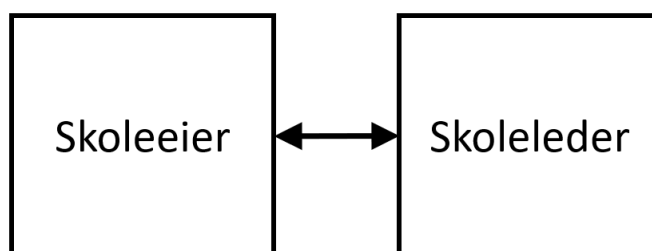
Som eksemplet viser er dette arbeidet komplekst og krevende, samtidig skal skoleeier representantene arbeide med andre deler av organisasjonen. Dette arbeidet bærer også i større og større grad preg av lokalt NPG-forankret arbeid, der tematikken presenteres i den samme PA-logikken fra sentrale myndigheter. Sentrale myndigheters forventning om NPG-forankret, lokalt arbeid kan forklares gjennom uttrykte forventninger om at komplekse utfordringer skal løses gjennom innovative prosesser lokalt. Et eksempel på tema kan være tverrfaglig tilnærming innen oppvekstfeltet, som oppvekstreform eller lov om endring av velferdstjenestelovgivningen. Også i dette tilfelle ser det ut til at måloppnåelse måles gjennom en NPM-inspirert resultatmålslogikk. At effektivisering av administrativ skoleeierressurs kan historisk sett peke i retning av at skoleeierrollen i noen kommuner kan ha et svakt feste i flernivåmodellen (Lillejord et al., 2021; Paulsen, 2019; Roseth, 2012). Det er derfor rimelig å anta at flere av tidligere faktorer kan påvirke den kvalitative gjennomføringen av teoretiske suksesskriterier for godt samarbeid mellom skoleeier og skoleleder. Vi tar i alle tilfelle høyde for at det i denne sammenheng er et underutnyttet potensial i det kvalitative samarbeidet.

5.5. Skoleeier - en balansekunstner?

For å kunne håndtere dette landskapet, som over er diskutert og beskrevet som komplekst, er det mange faktorer å ta hensyn til. Skoleeier må som nevnt inneha en sammensatt kompetanse og evne å anvende denne kompetansen i samarbeid med skoleleder på den ene siden. Dette innebærer langt på vei en omforent samarbeidskultur. For å sikre at kulturen utøves i retning av å bidra til "...å åpne dører mot verda og framtida..." (Opplæringslova, 1998, § 1-1) for elevene, gjennom at kollektiv utøvelse blir realitet på alle nivå i verdikjeden (Paulsen, 2019), er samarbeidet avhengig av en tydelig struktur. Avhengig av nivået i den pedagogiske verdikjeden, vil det være lederen for profesjonsfellesskapets jobb å balansere arbeidet mellom struktur og kultur. Med dette mener vi å ha systemer som ivaretar at vi gjennomfører det skoleutviklingsteorien benevner som gode kjennetegn eller kriterier. Samtidig er det viktig å balansere strukturen med en rolleutøvelse som sikrer en best mulig kvalitet på arbeidet. Denne utøvelsen har vi som tidligere nevnt beskrevet gjennom god forståelse av organisasjonsteoretiske logikker med tilhørende ferdigheter knyttet til forståelse av organisasjonens gjeldende kontekst. Kort sagt for å oppnå best mulig resultat (hvorfor?), må lederen evne å tilrettelegge for en god struktur (hva?) og balansere dette med en

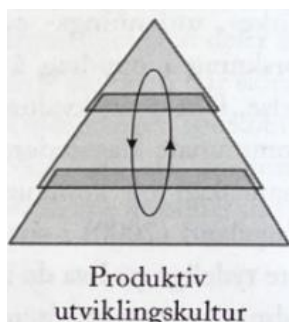
hensiktsmessig rolleutøvelse for det gjeldende samarbeidet i lys av rådende kontekst (hvordan?). Dette for å utøve et aktivt skoleeierskap.

For å illustrere utøvelsen av det nevnte aktive skoleeierskapet henter vi frem igjen *Figur 9*, her vist som *Figur 11*:



Figur 11. Samarbeid mellom skoleeier og skoleleder, egen figur basert på *Figur 3*.

Her ser vi vekslingen og relasjonen mellom de to forvaltningsnivåene illustrert, altså relasjonen eller vekslingen mellom skoleeier og skoleleder. For å tilføre figuren en kvalitativ dimensjon benytter vi oss av figuren til Roald et al. (2012). Her representerer hvert av nivåene i trekanten hvert sitt forvaltningsnivå, der skoleeier og skoleleder har et overlappende område:

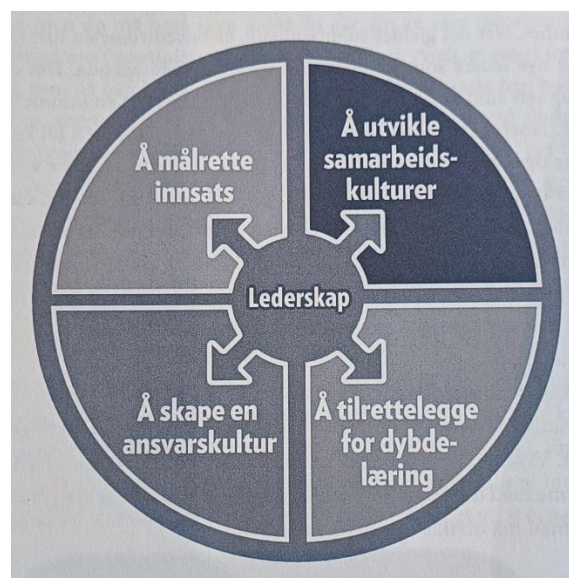


Figur 12. Ulike mønstre i kommunens skoleeierrolle. Fra *Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere* (s. 28), av K. Roald, J.S. Jøsendal & G. Langfeldt i Jøsendal, Langfeldt & Roald (red.), 2012, Kommuneforlaget AS. Utklipt fra *Figur 6*.

Dette kan tolkes som å gå i dybden på dobbeltsidige pila som utgjør vekslingen, og supplerer slik vi tolker det verdikjeden til Paulsen som er basert på Louis et al. (2010). En slik tilnærming vil kunne være avgjørende for godt samarbeid mellom forvaltningsnivåer, slik at man kan vektlegge kvalitative aspekter og ikke bare “krysse av” for de rette tingene man skal gjøre. Sagt med andre ord handler det om å gå i dybden på **hvordan**, og ikke “nøye seg” med **hva**. Dette kan bidra til å skape sammenheng, overlapping og integrasjon i utviklingsarbeidet

(Roald et al., 2012). Sagt med andre ord vil skoleeier kunne utøve aktivt skoleeierskap og bidra til å bygge kollektiv utviklingskapasitet (Roald et al., 2012). Dette for å hente ut effekter av et godt samarbeidet. Dette impliserer også etter vår tolkning at dersom det er mangel på godt opplevd samarbeid, men at arenaer og andre ting man kan “krysse av” for likevel finnes og er på plass, har man en underutnyttet kapasitet. Dette er vist i diskusjonen ved at “[e]tablring av arenaer for samhandling er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for å lykkes” (Møller & Ottesen, 2012, s. 182). Det handler med andre ord om den kvalitative utøvelsen for å bidra til produktive utviklingskulturer. Modellen over mener vi at viser dette i noen grad, der det overlappende arealet er sentralt.

For ytterligere å gå i dybden på dette skraverte og overlappende arealet, trekker vi frem igjen rammeverket om koherens fra Fullan og Quinn (2017). Der tematiseres den kvalitative utøvelsen man finner på dette overlappende arealet, altså samhandlingsarenaene. For å skape en produktiv utviklingskultur og bygge kollektiv kapasitet, fremstår det som viktig å skape meningsfulle sammenhenger (Fullan & Quinn, 2017). Da trenger man tilstrekkelig balanse av organisasjonsteoretiske logikker, institusjonell tillit og akademisk press, prioritering av tid og andre aspekter ved kapasitet som er diskutert i besvarelsen. Dette gjelder generelt, men også mellom nivåene i organisasjonen spesielt, altså mellom skoleeier og skoleleder (Fullan & Quinn, 2017). For å vise den kvalitative utøvelsen trekker vi frem en forenklet variant av *Figur 7* som er vist i teorikapitlet, her i forenklet variant som *Figur 13*:



Figur 13. Rammeverk for koherens. Fra *Koherens i skoleutviklingen* (s. 150), av M. Fullan & J. Quinn, 2017, Kommuneforlaget AS.

Intensjonen bak rammeverket er å skape sammenheng og fokus i komplekse systemer, slik Fullan og Quinn (2017) sier det selv. Slik vi tolker rammeverket i lys av vår problemstilling belyser dette lederrollen hos skoleeier for å kunne få til det kvalitativt gode og aktive skoleeierskapet, gitt arenaene som vist i *Figur 12*. Dette da for å skape en synlig mening, sammenheng, kontinuitet og balanse i kvalitetsutviklingsarbeidet sammen med skolelederne. Både når det gjelder balanse mellom styringslogikker, balanse mellom akademisk press og institusjonell tillit og når det gjelder translasjonsarbeidet til *det passende* i den rådende kulturen. For å få til denne kvalitative utøvelsen med synlig mening, sammenheng, kontinuitet og balanse virker det derfor viktig å sørge for god ledelse på alle nivåer, altså det Fullan og Quinn (2017) omtaler som koherens.

Oppsummert vil det i skoler, kommuner og regioner der det opplevde samarbeidet mellom skoleeier og skoleleder har noe å gå på, kunne være noe å hente på den kvalitative utøvelsen av ledelse som bidrar til å skape koherens, og at den er kvalitativt god hva gjelder å skape trygge samskapingsarenaer. Vi har vist at sentraltendens for “samarbeid med skoleeier” er tilsynelatende høy i SePU sin spørreundersøkelse. Videre har vi gjennom en bivariat regresjonsanalyse vist til en relativt påtakelig samvariasjon med “opplevd tilfredshet og utvikling”. De øvrige indeksene innenfor vår definerte avhengige variabel “skoleleders profesjonsutøvelse” samvarierer også med “samarbeid med skoleeier”, men i betydelig lavere grad. Dette har vi forsøkt å belyse og diskutere i deler av diskusjonskapitlet i lys av et relativt samstemt internasjonalt og nasjonalt teori- og forskningsmiljø, jfr. kapittel 2.

I lys av vekslinga mellom skoleeier og skoleleder i den pedagogiske verdikjeden og forståelsen av skoleeierrollens kompleksitet, antyder vi likevel at utøvelsen av rollen alltid vil ha potensial for forbedring.

Med støtte i Louis (2015), Paulsen (2019) og Roald et al. (2012), kan vi slå fast at skoleeiers kvalitative rolleutøvelse er viktig. God skoleeierutøvelse leder lærerkollektivet gjennom skoleleder, god og kollektiv skolelederutøvelse leder elevene gjennom lærerkollektivet, noe som indikerer en indirekte innflytelse på elevenes læringsprogresjon og utvikling ved god utøvelse av skoleeierrollen. Likevel går dette utover vår problemstilling i denne omgang, da vi her har begrenset besvarelsen til å legge vekt på profesjonsutøvelsen til skoleleder på bakgrunn av samarbeidet med skoleeier.

6. Avslutning

Utenforskap er et av det moderne samfunnets største utfordringer å løse. Dette i lys av samfunnets demografiske utvikling, der populasjonen blir eldre og det vil være færre i arbeidsfør alder. Et samfunn der en stor andel av populasjonen også i arbeidsfør alder, står utenfor arbeidslivet vil være en lite bærekraftig tilnærming i denne sammenheng.

Årsakssammenhengene til utfordringen er mange og sammensatte og tilnærmingen til å håndtere en slik situasjon vil ventelig være tilsvarende sammensatt og kompleks. Likevel er det bred enighet om at grunnskoleopplæringas kvalitet har stor betydning og er et viktig bidrag i denne sammenheng. Frønes og Strømme går så langt som å benevne grunnskolen som “marginaliseringsgeneratoren for utdanningssystemet i Norge” (Frønes & Strømme, 2010). Nyere skoleforskning både nasjonalt og internasjonalt går i retning av å framheve viktigheten av at elevenes læringsprogresjon og utvikling ikke skal overlates til tilfeldighetene. Det vil si at lærerens individuelle profesjonsutøvelse skal avgjøre elevens læring og utvikling, men at skolesystemet kollektivt skal tilrettelegge for høyest mulig kvalitet gjennom kollektivt utviklet undervisningspraksis. I denne sammenheng viser den samme forskningen til skoleleders og skoleeiers betydning dersom man skal kunne få dette til. Endringen i tilnærming har i teorien ofte blitt kalt “whole system change”.

I vår oppgave har vi i lys av den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019) begrenset oss til relasjonen mellom skoleeier og skoleleder og forsøkt å studere om “samarbeid med skoleeier” har påviselig effekt i en “whole system” forståelse (Louis, 2015).

Problemstillingen er som følger:

Hvordan påvirkes skoleleders profesjonsutøvelse av det opplevde samarbeidet med skoleeier?

I arbeidet knyttet til denne problemstillingen har vi med bakgrunn i en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning, analysert aktuelle data og sett disse i lys av gjeldende teori. I denne sammenheng har det vist seg vanskelig å forfatte et entydig svar på problemstillingen, men vi har gjort enkelte funn som ruster oss for å kunne peke retning for videre innsats som et bidrag til grunnskolens helhetlige systemendring. Den pedagogiske verdikjeden som kjernen i et økosystem, vil i denne sammenheng være et forenklet og hensiktsmessig bilde på det helhetlige systemet.

Skoleutviklingsteorien er entydig i oppfattelsen av at skoleeiers bidrag i systemendringsarbeidet er å støtte og legge rammer for skoleleders arbeid med utvikling av

undervisningspraksis på skolen (Leithwood et al., 2020; Louis, 2015; Møller & Ottesen, 2012; Paulsen, 2019; Roald et al., 2012). Dette betyr i korte trekk at skoleeier skal lede og delta i utviklingsarbeidet med kommunens skoleledere, slik at skolelederne kan legge til rette for enhetlige utviklingsprosesser i kommunens skoler. Følgen av et slik arbeid om det lykkes, skal være at lærerne i fellesskap utvikler og forbedrer skolens undervisningspraksis – og at læreren opptrer i liten grad som “soloaktør”.

Samarbeid med skoleeier samvarierer med skoleleders profesjonsutøvelse.

I våre analyser av data fra den nevnte spørreundersøkelsen blant skoleledere i Hedmark har vi funnet relativt høye verdier for sentraltendens når det gjelder “opplevd samarbeid med skoleeier” og “skoleleders opplevde profesjonsutøvelse”. Gjennom bivariate regresjonsanalyser har vi også funnet samvariasjon mellom skoleledernes opplevelse av samarbeidet med skoleeier og opplevelsen av egen profesjonsutøvelse. Skoleleders profesjonsutøvelse var i våre analyser sammensatt av fem indekser, i stort kan vi si at samvariasjonen vi registrerte kan betegnes som svak i henhold til Cohens (2011) skala. En av indeksene skilte seg derimot sterkt ut fra de øvrige 4 indeksene, denne indeksen målte skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet. Samvariasjonen med det opplevde samarbeidet med skoleeier faller inn i intervallet for moderate samvariasjoner i skalaen benevnt ovenfor, men tenderer mot å tilhøre det som betraktes å være sterke samvariasjoner. Det er herunder viktig å minne om at samvariasjon ikke kan forstås som at det ene nødvendigvis medfører det andre, det vil si det er ingen kausalsammenheng (Johannessen et al., 2010). Selv om “opplevd samarbeid med skoleeier” i vår besvarelse er satt opp som uavhengig variabel og “skoleleders opplevde profesjonsutøvelse” som avhengig variabel med begrunnelse i teori, kan vi ikke utelukke at det også i noen grad kan være motsatt. Vi konstaterer uansett en samvariasjon. Det samme vil da gjelde for indeksen “utvikling og tilfredshet” mer spesifikt. I henhold til teori er skoleleders opplevelse av utvikling og tilfredshet grunnleggende viktig for skoleleders motivasjon og et godt grunnlag for den øvrige profesjonsutøvelsen som skoleleder (Louis, 2015; Paulsen, 2019). Uavhengig av om samarbeid med skoleeier er en forutsetning for opplevelsen av utvikling og tilfredshet eller motsatt, kan vi se at denne samvariasjonen tenderer til å være sterk også i Hedmark og opptrer i noen grad som en bekreftelse på teorien.

Betraktninger rundt svak samvariasjon.

Samvariasjonen mellom samarbeid med skoleeier og skoleledelsens profesjonsutøvelse, kan som nevnt over sees som svak (Cohen, 2011). Dette kan også betraktes som et funn, som vi har forsøkt å belyse flere sider av. I en forståelse av verdikjeden som kjernen i et økosystem, der det er mange faktorer som spiller inn på skoleleders profesjonsutøvelse, kan det være riktig at den relative andelen som kan forklares i nettopp samarbeidet er lav. Det vil si at samarbeidet konkurrerer med mange andre viktige faktorer og at det som betraktes som en lav samvariasjon likevel har en viktig betydning. Dette fordi at selv et lite bidrag vil potensielt ha indirekte innvirkning på svært mange elever i en hel kommune. Videre har vi drøftet spørreundersøkelsens svakheter med tanke på at denne ikke primært er laget for å belyse vår problemstilling, der andre spørsmål kunne gitt dypere forståelse eller eventuelt fått et mer nyansert bilde av samvariasjonen.

Likevel et betydelig, underutnyttet potensial i utøvelsen av skoleeierrollen?

Dersom forbeholdene beskrevet ovenfor ikke er gyldige, altså at korrelasjonene vi har kommet fram til er representative, tegner det seg et interessant bilde. Her peker den relativt sterke samvariasjonen mellom samarbeid med skoleeier og skoleleders utvikling og tilfredshet i retning av at den beskrevne samarbeidsrelasjonen og skoleleders motivasjon er et godt fundament for skoleutvikling. Dette støttes opp av teorien. Videre peker de svake korrelasjonene knyttet til den øvrige profesjonsutøvelsen, på et viktig og underutnyttet potensial for kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeidet. Potensialet er knyttet til kompetanse, kapasitet, ulike drivere og styrende organisasjonsteoretiske logikker i flernivåsystemet mv. Rapporten “En skole for vår tid” (Lillejord et al., 2021) og “Nordiske skolesjefer: aktører i en brutt kjede” (Paulsen, 2017a, 2017b) støtter opp under en slik antakelse. Dette legitimerer uansett en forventning om erkjennelse av et viktig, underutnyttet potensial i utøvelsen av det aktive skoleeierskapet. Antakelsen kan også hvile på en erkjennelse av at skoleeierrollen har hatt en lite stabil forventning og vært sterkt preget av varierende kapasitet i landets kommuner. Særlig skadelidende ble denne rollen i millenniumskiftet, der overgang til 2-nivå kommuner for mange medførte at rollen i sin helhet ble tatt bort (Paulsen, 2017a; Roseth, 2012). I lys av dette diskuterer vi også om et supplerende dybdeintervju med et utvalg av respondentene kunne ytterligere belyst hva som inngår i samarbeidet med skoleeier. Intervjuet kunne også i noen grad avdekket hvordan

samarbeid med skoleeier utøves, videre hvordan skoleleder utøver sin profesjon.

Dybdeintervjuets fokus på **hva** og **hvordan** diskuteres i lys av hvilke organisasjonsteoretiske logikker som er rådende i styringslinja fra departement og direktorat, i kommuneorganisasjonen og på samarbeidsarenaen skoleeier – skoleleder.

Vi tenker likevel at kvalitative opplysninger i denne sammenhengen er grundig beskrevet gjennom internasjonale undersøkelser, som også er lagt til grunn for den norske skoleutviklingsforskningen. Gjennom å studere mange respondenter ønsker vi å kunne finne trender eller samvariasjoner i lys av den kvalitative kunnskapen nevnt ovenfor.

Det underutnyttede potensialet kan se ut til å ligge i kompetanse- og kapasitetsutvikling hos skoleeier.

Funnene i vårt arbeid peker i retning av en erkjennelse om at skoleeiers utøvelse av rollen i den pedagogiske verdikjeden er avgjørende i et ønske om “whole system change”. Rollen er krevende og har i Norge hatt en noe ustabil historikk. Ansvar har over tid blitt noe utydelig formidlet, men forventningene har blitt tydeliggjort etter innføringen av ny læreplan i 2006 samt NKVS (Paulsen, 2017a). Ved tydeliggjøring av skoleeieransvaret gjennom **hva** skoleeier forventes å gjøre, er det vanskelig å finne tydelige føringer som uttrykker forventninger til **hvordan** profesjonen utøves. Bakgrunnen for dette kan være at kommunene i Norge er forskjellige og den enkelte kommune må tilpasse utøvelsen til egen kontekst. Noe som i seg selv skaper risiko for profesjonsutøvelsen til skoleeier. Risikoen ved å ikke lykkes med å etablere et skoleeierskap med tilstrekkelig kapasitet, er at læreren fortsatt er “soloutøver” (Louis, 2015). Våkne skoleledere med høy kompetanse kan i en slik situasjon i beste fall flytte “soloutøvelsen” til neste nivå i den pedagogiske verdikjeden.

Skal skoleeier rustes til å kunne ta ansvaret for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling tydeliggjort ved NKVS, kreves at skoleeier besitter en kompleks sammensetning av kompetanse. Denne kompetansen har vi diskutert i kapittel 5, der vi forsøker å tegne et bilde av **skoleeier som balansekunstner**. Kort oppsummert betyr dette en kompetanse om flernivåsystemet og hvilke organisasjonsteoretiske logikker som veier tyngst i de ulike delene av flernivåsystemet og hvilke logikker som er forventet vektlagt i deler av sin egen rolleutøvelse. Videre kreves god kjennskap til og god kunnskap om skolen i egen kommunal kontekst og ikke minst evnen til å balansere fokuset på strukturell innsats og kulturell innsats i lys av denne konteksten. Der dette kan beskrives som oversikt over **hva** som skal gjøres i

henhold til teori og forskning balansert mot **hvordan** dette utøves, i erkjennelsen av at kvaliteten ligger i “hvordan”. Ytterligere en balansering som beskriver kompetansebehovet i skoleeiernivået og i grensesnittet mellom skoleeier og skoleleder er balansen mellom relasjonell tillit, institusjonell tillit og krav og forventninger eller akademisk press (Paulsen, 2019). Lykkes skoleeier i dette arbeidet sammen med de øvrige komponentene i verdikjeden, vil forventningen om et kvalitativt godt utdannings og dannels tilbud forventelig innfris i større grad, dette gjennom kollektiv, kvalitativ utøvelse.

Skoleeier er som oftest også deltakende i kommuneledelsen. Dette er en nødvendighet, men kompliserer også rolleutøvelsen ytterligere. Undersøkelser viser at skoleeierrepresentanter ofte er særlig motiverte for å arbeide med kvalitetsvurderings- og kvalitetsutviklingsarbeid, men prioriterer ofte politisk saksbehandling og økonomi (Paulsen, 2017a). Valget begrunnes med at det er dette de blir målt på (Paulsen, 2017a). Skoleeierskap er fortsatt ikke et utdanningsløp og kravene er de samme til rollen i små og store kommuner. Er det kanskje en nødvendighet at skoleeiere arbeider i regionale profesjonsfelleskap for å sikre sannsynligheten for å kunne innfri forventningene i rollen? I så fall må et slik fellesskap inneha en posisjon som er sammenhengende med den tidligere beskrevne verdikjeden, både i struktur og kultur.

Videre anvendelse.

Vi tror at diskusjonene og refleksjonene kan ha stor overføringsverdi, særlig til barnehagefeltet. Dette fordi barnehage og skole er relativt like tjenester som bygger på mye av samme utviklingsteori. Dette bør i så tilfelle undersøkes og vurderes nærmere. Vi tenker videre at mye av diskusjonene og refleksjonene kan tilpasses øvrige deler av offentlig tjenesteproduksjon, der fokus på verdikjede og vekslinger mellom nivåene i et flernivåsystem vil kunne oppleves relevant for mange. Oppvekstreform og lov om endring av velferdstjenestelovgivningen tydeliggjør kommunens ansvar for et helhetlig og tverrfaglig tjenestetilbud. I arbeidet med realiseringen av å ivareta dette ansvaret, vil vi også tro at diskusjonene og refleksjonene kan ha relevant betydning. Særlig interessant vil det være å belyse balanseringen av struktur og kultur eller sagt på en annen måte, **hva** man i henhold til teori og forskning skal gjøre i lys av **hvordan** man bør tilrettelegge for å utføre arbeidet. Dette i erkjennelsen av at kvaliteten i arbeidet ligger i “hvordan”.

Litteraturliste

- Amdam, R. (2019). Klokskap og leiarskap i samarbeidsdriven innovasjon. I T. Ringholm & A. K. T. Holmen (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 135–156). Cappelen Damm akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3.). Universitetsforlaget.
- Cohen, L. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* [Doktorgradsavhandling, Loyola University].
https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1132&context=luc_diss
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Cappelen.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Finstad, N., & Kvåle, G. (2003). Reform 97–skolen og kommunen. *Bodø: Nordlandsforskning*.
- Forfang, H. (2021a). Hva kjennetegner små kommuner med gode skolerresultater over tid?
Skolelederen nr. 8, s. 14-15.
- Forfang, H. (2021b). Relationships and interactions between school owners and school principals: A case study of a Norwegian school district programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 904–920.
<https://doi.org/10.1177/1741143220919766>
- Frønes, I., & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479–507.
- Goldberger, P. (u.å.). *Coherence*. Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/coherence>

- Hagen, U. (2012). Innsikt fra Ontario. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 188–203). Kommuneforlaget.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt forlag.
- Hattie, J. (u.å.). *Collective Teacher Efficacy (CTE) according to John Hattie*. Visible Learning. <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk. (Lest mars 2023.)
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Holmen, A. K. T., & Ringholm, T. (2019). Innovasjon i møtet mellom idé og institusjon. I A. K. T. Holmen & T. Ringholm (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 13–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Holth, A. C., & Teksum, A. (2017). Kultur for læring. *Skolelederen nr. 7*, 12–13.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2010). Types of multi-level governance. I H. Enderlein, S. Wälti, & M. Zürn (Red.), *Handbook on Multi-level Governance*. Edward Elgar.
- Hustad, W. (1998). *Lærande organisasjonar: Organisering for kunnskapsutvikling*. Samlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.). Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *St. Meld. 37 (1990-1991) Organisering og styring i utdanningssektoren*. regjeringen.no. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=5752>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Meld. St. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Meld. St. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Langefeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langefeldt, E. Elstad, & S. T. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Cappelen Damm.
- Langefeldt, G. (2012). Kommunens oppgaver i utdanningspolitikken. I J. S. Jøsendal, G. Langefeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 101–117). Kommuneforlaget.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Levin, B. (2012). Hvordan forandre 5000 skoler. I J. S. Jøsendal, G. Langefeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 49–68). Kommuneforlaget.
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Fjeld, S.-E., Isaksen, L. S., Lund, T., Myhr, L. A., & Ohm, H. M. (2020). *Kunnskapsgrunnlaget* (Ekspertgruppe for skolebidrag). <https://nettsteder.regjeringen.no/skolebidrag/kunnskapsgrunnlag/>
- 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 fra ekspertgruppen for skolebidrag). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 7–17. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anerson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota and University of Toronto. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Lundgren, U. P. (2011). *PISA as a political instrument* (PISA Under Examination, s. 17–30). SensePublishers.
- Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2013). *Coaching classroom instruction*. Marzano Research Laboratory.

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Moos, L. (2017). Styring gjennom oversettelse og meningsdannelse. I J. M. Paulsen (Overs.), *Nordiske skolesjefer: Aktører i en brutt kjede* (s. 114–123). Fagbokforlaget.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J., & Werler, T. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år: Status, utfordringar og vegar vidare. Rapport nr. 5*.
https://www.academia.edu/13700199/Rapport_nr_5_Grunnskulel%C3%A6rarutdanningane_etter_fem_%C3%A5r
- Møller, J., & Ottesen, E. (2012). Kunnskapsinformert ledelse i skolen—En utfordring for skoleeier. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 171–187). Kommuneforlaget.
- Nordahl, T. (2020). Bruk af kartleggingsresultater og forskningsbasert kunnskap i profesjonelle læringsfellesskap. I A.-K. Sunnevåg & O. Hansen (Red.), *Hvordan blir vi bedre med data?* (s. 11–24). Dafolo.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner: Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. <https://e.sepu.no/assets/images/Evalueringsrapport-Kultur-for-laering-28.11.21.pdf#asset:39650>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke—Forsterket kvalitet i en grunnopplærning for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Olsen, J. P. (2014). *Folkestyrets varige spenninger: Stortinget og den norske politiske selvforståelsen*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2017a). Norske skolesjefer er bindeledd i formelle og uformelle styringsnettverk. I *Nordiske skolesjefer: Aktører i en brutt kjede* (s. 45–56). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2017b). Skolesjefens ledelse i hierarki og nettverk. I *Nordiske skolesjefer: Aktører i en brutt kjede* (s. 82–94). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave). Fagbokforlaget.

- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag.
- PricewaterhouseCoopers (PwC). (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/3849>
- Roald, K., Jøsendal, J. S., & Langfeldt, G. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere—Mellom forvaltning og kvalitetsutvikling. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 23–44). Kommuneforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Roseth, V. (2012). Balestrand kommune som skuleeigar og kvalitetsutviklar. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt, & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 140–156). Kommuneforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stamsø, M. A. (2017). *Velferdsstaten i endring: Om norsk helse- og sosialpolitikk* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Statsforvalteren i Innlandet. (u.å.). *Alle barn og unge i Hedmark vokser opp i en kultur for læring. Det er målsettingen for alt arbeid rundt kultur for læring*. Statsforvalteren i Innlandet. <https://www.statsforvalteren.no/nb/innlandet/barnehage-og-opplaring/kultur-for-laring/malsettingen2/>
- Store norske leksikon. (2021). *Enhetsskole*. Enhetsskole. <https://snl.no/enhetsskole>
- Store norske leksikon. (2023). *Indeks*. Indeks. <https://snl.no/indeks>
- Sønderskov, M. (2019). «Innovasjonspolitikeren»: Betingelser for en interaktiv politikerrolle. I A. K. T. Holmen & T. Ringholm (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 49–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Teksum, A., & Holth, A. C. (2016). *Når 1 + 1 blir mer enn 2*. 12, 48–49.

Torfinn, J., & Triantafillou, P. (2016). Enhancing Public Innovation by Transforming Public Governance? I J. Torfinn & P. Triantafillou (Red.), *Enhancing Public Innovation by Transforming Public Governance*. Cambridge University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen*.

Skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Skolefagleg-kompetanse-i-kommuneadministrasjonen/>

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Vedlegg 1

NSD:

<http://pvo.nsd.no/prosjekt/49422>

49422 Kartleggingsundersøkelse i prosjektene: - Kultur for læring - Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP)

Ansvarlig

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk og samfunnsfag

Daglig ansvarlig **Ann Margareth Gustavsen**

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder

Prosjektadministrasjon

Innmeldt 11.08.2016

Prosjektperiode: 01.10.2016 - 20.06.2021

Hjemmels og behandlingsgrunnlag: Meldepliktig prosjekt, jf. personopplysningsforskriften § 7-27