



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Saman om læring?

Together about learning?

**Anne-Merete Vabø Haugane**

Masterstudium i organisasjon og leiing,  
helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap  
Institutt for samfunnsvitskap

Oktober, 2018

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Forord**

Det har vore svært lærerikt å studere og arbeide med masteroppgåva. Studiet har bydd på kjekke og kunnskapsrike medstudentar, førelesarar og studieansvarlege. Mykje kunnskap, tid og noko strev har vore delt mellom oss i perioden. I oppgåva har eg teke utgangspunkt i det som interesserte meg aller mest. Interesse har nok variert noko undervegs. Men i slutfasen opplever eg framleis å interessere meg for tematikken og funna har vore spanande. Det håpar eg at også lesaren synes.

Tidleg i studiet søkte og fekk eg masterstipend frå KS. Takk! Stipendet har vore nytta til å betale for flybillettar, leigebilar og opphald når eg har gjennomført intervju rundt om i landet.

I ei tid kor fleire og fleire rundt meg har teke «masteren», opplevde eg meg i periodar noko usikker på kven som kom til å «ta» kven, i dette høve. Men som med anna motgang, så bryt det eller skapar vekst: Eg opplever å ha fått mykje innsikt og kunnskap, både samfunnsmessig, fagleg og metodisk, men også om meg sjølv, i arbeidet med oppgåva.

Eg vil gjerne få rette ei særleg takk til professor Oddbjørn Bukve som har vore ein svært god rettleiar: Kunnskapsrik, stødig og venleg. Det siste får ein truleg ikkje via studiepoeng eller grader, men frå menneske. Takk, Oddbjørn. Du har vore vesentleg for at eg har fatta mot, halde ut og funne veg og for at også eg har teke «masteren»!

Familie og vener: no kjem eg!

Brattholmen, oktober 2018.

Anne-Merete Vabø Haugane

## **Samandrag**

Temaet for oppgåva er knytt til om det administrative nivået innan kommunal skuledrift kan ha noko å seie for elevane sine læringsresultat. Mykje forskning viser at det er slike samanhengar knytt til lærarane si tyding for læringsresultata. I løpet av dei siste 10 åra har det framkomme av forskning at det også er samanhengar mellom korleis kommunal skuleleiing (rektor og leiarteam) skjøttar oppgåvene sine og elevane sine læringsresultat. I den same perioden er omgrepet lokal skuleeigar nytta meir og meir i nasjonale styringsdokument.

Oppgåva nyttar teori om ulike styringslogikkar som forklaringskjelder i arbeidet med å sjå etter mønster og samanhengar mellom den målte læringa i ein kommune og kjenneteikna ved kommunal, administrativ skuleleiing i den same kommunen.

Forskinga søkjer å gjere ein kvalitativ studie av mest like system- design. Ulike case er vald ut frå resultat på den avhengige variabelen. Slik har målet vore å sjå etter om det er system/mønster i likskapar og ulikskapar mellom case med ulike og like verdiar. Fire eller mest mogleg like kommunar er intervjuar på lærar-, rektor og kommunal, administrativt skuleleiarnivå.

Studien viser at visse mønstermiksar ser ut til å best kunne skape organisasjonsutvikling og profesjonsutvikling som igjen skapar gode læringsresultat. Kommunal, administrativ skuleleiing er truleg ein viktig premiss-leverandøren for *kva* logikkar som spelar i lag og *korleis* dette blir lagt til rette for. Dette kan mellom anna ha tyding for korleis til dømes digitaliseringsprosessar i skulesektor best kan innrettast for å sikre kvalitet.

## **Summary**

The topic of the assignment is regarding whether the administrative level within municipal school management can influence the students learning outcome. Research shows that this can be important to the teacher's significance for learning outcome. Over the last ten years, research has shown that there is also a correlation between how municipal school management (principal and management team) do their work and students' learning outcomes.

In the same period, the term local school owner has been used more and more in national policy documents. What is the significance of municipal, administrative school leadership, seen in this light?

The assignment uses theory of different management logics as a foundation in the search for patterns and correlation between the measured learning in one municipality and the characteristics of municipal, administrative school management in the same municipality.

The research seeks to make a qualitative study of the most similar system designs. Different cases are selected from the result of the dependent variable. Thus, the goal is to determine whether there is system / pattern in similarities and differences between cases of different and similar scores. Four municipalities, as like each other in other values as possible, are interviewed at the teacher, principal and municipal administrative level.

The study shows that some pattern mixes appear to best create organizational development and professional development which in turn create better learning outcomes. Municipal, administrative school management is probably an important premise provider for *which* managements logics can work in synergy and *how* this is facilitated. This may inter alia affect how, for example, digitization processes in the school sector can best be adapted to ensure quality.

# Saman om læring?

## Innhald

<b>1 Introduksjon</b>	<b>5</b>
1.1. Presentasjon av tema for oppgåva	5
1.2 Bakgrunn for val av tema	5
1.3 Kontekst for tema	5
1.4 Problemstilling i oppgåva	6
<b>2 Kunnskapsstatus</b>	<b>7</b>
2.1 Ny skuleeigar	7
2.1.2 Endinga for kommunane	7
2.1.3 Endringa hjå staten	8
2.2. Større tilgang på forskning og målingar	9
2.2.1 Pisa	9
2.2.2 Måling av elevresultat	9
2.3 Læraren si tyding	10
2.4 Skuleleiing si tyding for læringsresultat	11
2.5 Kommun nivå si tyding for elevresultat	12
2.5.1 Er det skilnad på store og små kommunar i høve læringsresultat for elevar?	13
2.5.2 Kor mykje tyder heimen for læringsresultata?	13
2.6 Samarbeidsformer mellom ulike nivå	15
2.7 Formål og ambisjonen med oppgåva	19
<b>3 Teori</b>	<b>23</b>
3.1 Presentasjon av teoretiske perspektiv: Styringslogikkar	23
3.2 Forvaltningslogikk i skule	25
3.3 Profesjonslogikk i skule	29
3.4 Utviklingslogikk i skule	32
3.5 Andre aktuelle omgrep	36
3.5.1 New Public Management	36
3.6 Oppsummering teoriramme	38
3.7 Operasjonalisering	41
3.7.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskingsspørsmål	41
3.6.2 Analysemodell	42
<b>4 Design og metode</b>	<b>45</b>
4.1 Design	45
4.2 Datakjelder	45
4.3 Utval av casar	47
4.4 Dei intervjuar sine roller	48

4.5 Dei intervjuar sin bakgrunn og formelle kompetanse	50
4.6 Mål for undersøkinga	51
4.7 Tankar om dataanalysen i framkant	51
4.8 Validitet og reliabilitet	53
4.9 Fordelar og ulemper med designen	54
4.9 Om spørsmål i intervju	55
4.10 Moglege utfordringar sett i framkant	55
<b>5 Funn og analyse</b>	<b>57</b>
5.1 Strukturen i kapittelet	57
5.2 Funn organisering	57
5.3 Funn og analyse knytt til forvaltningslogikk	59
5.3.1 Planar og system knytt til eleven sitt læringsutbyte	60
5.3.2 Bruk av resultatmålingar	62
5.3.3 Ansvar og roller på dei ulike nivå	66
5.3.4 Kontroll	70
5.3.5 Samandrag forvaltningslogikk	71
5.1.6 Tabell grovkisse funn forvaltningslogikk	73
5.2 Funn og analyse knytt til profesjonslogikk	74
5.2.1 Fagleg sjølvstende og autonomi.	75
5.2.2 Nettverk	78
5.2.3 Kvalitet	80
5.2.4 Spenningsfelt	85
5.2.5 Samandrag profesjonslogikk:	89
5.4.2 Tabell grovkisse funn profesjonslogikk	90
5.3 Funn og analyse knytt til utviklingslogikk	92
5.3.1 Kva kan ulike roller gjere for å stimulere til god læring hjå elevane?	92
5.3.2 Tilhøve har du til lokal skuleeigar og andre	96
5.3.3 Samarbeid er det mellom nivåa	101
5.3.4 Samandrag utviklingslogikk	105
5.3.5 Tabell grovkisse funn utviklingslogikk	105
5.4 Sluttsamandrag ulike logikkar	107
5.4.1 Oversikt over miks av styringslogikkar som dominerer	108
<b>6 Konklusjon og implikasjon for praksisfeltet</b>	<b>117</b>
6.1. Skilnader på “pluss- og minuskommunar”	117
6.2 Praktiske implikasjonar	119
6.3 Kva nye problemstillingar og moglege oppgåver dukka opp som interessante å sjå nærare på i samanheng med undersøkinga?	120
<b>Referanseliste</b>	<b>123</b>
<b>Vedlegg 1a: NSD godkjenning</b>	<b>129</b>
<b>Vedlegg 1b: Utsett ferdigstilling</b>	<b>132</b>

<b>Vedlegg 2: Intervjuguide</b>	<b>133</b>
<b>Vedlegg 3: Førespurnad og samtykkeskjema</b>	<b>139</b>





# 1 Introduksjon

## 1.1. Presentasjon av tema for oppgåva

Ulike kommunar kan vise til ulike læringsresultat. Innan ein kommune kan det være store skilnader, men kommunane som heilskap varierar også når vi ser på læringsresultata som i dag føreligg.

Det er neppe ei einskild årsak til at ulike kommunar får ulike resultat. Denne oppgåva søker å sjå på kommunal skuleadministrasjon si tyding for ulike resultat. Dette er eit nivå innan kommunane som vi i lita grad kan finne forskning knytt til, med tanke på samanheng til elevlæring. Når det gjeld dei andre lokale rollene som lærarar, heim, skuleleiing og lokalpolitikarar, så veit ein meir om samanhengar mellom desse og elevresultat. Dersom det er mulig å finne ein systematisk variasjon mellom gode og dårlege kommunar med omsyn til elevresultat, korleis er denne variasjonen og korleis kan den forklarast? Oppgåva nyttar teori om ulike styringslogikkar for å søkje å finne samanhengar og moglege forklåringar.<sup>1</sup>

## 1.2 Bakgrunn for val av tema

Det har over tid blitt stort fokus på skuleeigarrolla. Rolla framkjem no hyppig i strategiske styringsdokument og lovverk. Forventningane til rolla er mange, men noko uklåre. Dette gjer meg nysgjerrig på korleis “vellukka”kommunale, administrative skuleleiingar fyller rollene og oppgåvene. Er det nokre kjenneteikn på dei gode kommunale, adm. skuleleiingane som skil seg frå dei som ikkje får så gode elevresultat? Når no nye kommunale skuleleiaravdelingar skal setjast fram mot kommunesamanslåingane innan 2020, kan dette være særleg interessant å vite meir om. (Regjeringen, 2016a).

## 1.3 Kontekst for tema

Temaet i oppgåva er fokusert til å gjelde skuleadministrasjonen i større kommunar. Det kan stundom være rett å skilje administrasjon og leiing. Men her er begge desse funksjonane tekne med som vesentlege for rolla, og nivået er kalla “kommunal, administrativ skuleleiing” vidare i oppgåva. Prosjektet har i utvalet teke utgangspunkt i at dei nye storkommunane er definert til å vere over 15.000 innbyggjarar, då dette er eit uttrykt minstetal frå Kommunal-

---

<sup>1</sup> I oppgåva er det nytta meir og mindre bearbeidde, eigne, tidlegare nytta tekstar, skrive i samband med eksamensoppgåver i Forskingsstrategiar og metode, (ME6-500, haust 2016) og Styring, omstilling og leiing i offentlege organisasjonar (OR6-502, vår 2018). Dette gjeld kapitla 1 t.o.m. 4. I studiet har det vore lagt opp til at desse eksamenane kan være direkte førebuing til masteroppgåva i organisasjon og leiing.

og moderniseringsdepartementet (Regjeringen, 2014). Dei store byane er i oppgåva haldne utanfor. Jamfør Johannesson (2011) som seier at om ein tek vekk dei 20% største kommunane, så har resten ei felles utfordring med for lite administrative ressursar til å ruste kommunalt, administrativt skuleleiarnivå.

Oppgåva problematiserer ikkje om resultatmåla vi i dag har i skulesektor speglar den læringa som læreplanar og lovverk set som mål. Prosjektet går heller ikkje inn på om målbestillingane og styringa frå sentrale styresmakter i dag gjev elevane den læringa som forskning viser at vi treng for framtida (Regjeringen, 2015). Her vil då ein “god” kommune vere ein kommune som har høgare, gitte læringsresultat enn andre samanliknbare kommunar.

#### 1.4 Problemstilling i oppgåva

Kva samanhengar er det mellom eigenskapar ved den kommunale, administrative skuleleiinga og elevresultata i ulike kommunar? Varierer arbeidsmåtar og organisering i skuleadministrasjonen mellom kommunar med gode og kommunar med dårlege skuleresultat? I så fall, korleis kan vi forklare variasjonen?

## 2 Kunnskapsstatus

### 2.1 Ny skuleeigar

Lærarane i grunnskulen var tidlegare tilsette i staten. I 2004 overtok kommunane forhandlingsansvaret for lærarar. Desentraliserings-strategien som var ei målsetting alt på 1970- talet, er då omsider på plass i skule-Norge i form av mål og resultatstyrte verksemder. Kommunane skal styre og utvikle skulen (Møller et al, 2009). Dette skal kommunane gjere ved hjelp av forskingsbasert kunnskap saman med rapportering og dokumentasjon (ibid).

#### 2.1.2 Endinga for kommunane

Kvalitetsutvalet si innstilling, NOU 2002:10, *Førsteklasses frå første klasse*, seier det slik:

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

Den vidare utfordringa er å forstå og ha avklarte roller mellom lokalpolitikarar og den administrative, kommunale skulesektoren. “Skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikere” (ibid, s. 10).

Etter 2004 har det vore prøvd ut ulike to og tre-nivå organiseringar av kommunar. For skulane, som for andre sektorar, kan det ha tyding kva støtte, styring og kompetanse det eksisterer på kommunenivå. Opplæringslova seier i § 13-1, fjerde ledd: «Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået». (Lovdata). Det er ikkje spesifisert meir kva dette tyder ut over at det i rundskriv F-008-04 blir sagt at skuleeigar og styret for frittstående skular, står fritt i å utforme eige system tilpassa lokale tilhøve og skulen sitt særpreg (Regjeringen, 2004). Kravet har ikkje endra seg, sjølv om oppgåvene ser ut til å ha endra seg.

Lokal skuleeigarrolle er altså kommunestyret si rolle. Den kommunale, administrative skuleleiinga har iverksetjingsansvar for det den kommunale skuleeigaren avgjer og for iverksetjing av den statlege styringa. Den kommunale, administrative skuleleiinga er også profesjonens omsetjingsorgan til skuleeigar. Kommunal, administrativ skuleleiing pliktar å leggje fram for politikarane det dei ber om og det som profesjonen meiner at politikarane treng for å kunne fatte gode avgjerder. Møller og Ottesen argumenterer i boka «Skoleeier som kvalitetsutvikler» (Jøsneidal, et al., 2012) for at kunnskapsbasert informasjon må til for at

politikarane skal kunne vere med å støtte skuleutvikling som igjen betrar målte resultat. Dei viser vidare til at det i 2010 var slik at berre 3 % av kommunane mangla skulefagleg kompetanse, men at det varierte i kva grad desse var i linja eller i stabsfunksjon. (Vibe og Sandberg, 2010).

### 2.1.3 Endringa hjå staten

Staten gjev ansvaret for skulen til kommunane. Samstundes er det initiert styring ved rettleiing og opplæring, lovendringar og økonomisk påverknad. Tilbod om å vere med på sentrale utviklingsprogram, med skuleforskarar som førelesarar og rettleiingsressursar for kommunar som er med. Dei må då stille med representantar frå dei ulike nivåa og ulike roller (kommunal, administrativ skuleleiing, skuleleiing, tillitsvalde og lokale ressurslærarar). Måten/ prosessane i opplæringa har vore gjennomført på, er forskningsbaserte. Eit døme på dette er Torbjørn Lund sin teori om lærande nettverk (Lund, 2015). Organisasjonskunnskap og styringsavklaringar er ein del av opplæringa.

Utdanningsdirektoratet er også tydelege i sine forventningar til skuleeigar i det sentralstyrte utviklingsarbeidet som dei har gjennomført dei siste åra (Til dømes «Vurdering for læring» og «Ungdomstrinn i utvikling»).

I evalueringa av skuleeigarprogrammet, «Den gode skuleeier» (Bachman, Skove og Groven, 2015), heiter det i oppsummeringa at «*Administrasjonen er opptatt av å lære politikerne ikke å gå for langt ned på detalj på innretting av virkemiddel*» (ibid.:39). Rapporten inneheld evalueringar frå skuleeigarprogrammet i Møre og Romsdal i perioden 2013-2014. Fem kommunar med skuleeigarar i form av lokalpolitikarar, kommuneadministrasjonar og rektorar har vore kjeldene. I same rapporten blir det slått fast at kommunal, administrativ skuleleiing må levere passeleg mengde, balansert, oversiktleg og tilgjengeleg informasjon og kunnskap til politikarane, om desse skal gjere kloke mål og prioriteringar for skulen. (ibid.).

Staten har dei seinare åra også styrt skulefeltet ved heller hyppige lovendringar (Udir., 2017). Som til dømes kompetansekrav for ny-tilsetjingar og allereie tilsette (ibid.), nye opptakskrav til lærarutdanninga, endringar av lærarutdanninga og ny norm for lærartettleik. Det siste styringsverktøyet som er nytta, er den storstilla økonomiske satsinga på etter- og vidareutdanning for lærarar.

## 2.2. Større tilgang på forskning og målinger

### 2.2.1 Pisa

I styringa av skulen har sentrale myndigheiter blitt meir og meir oppteken av å måle kvaliteten av skulen. Då kjem den vanskelege avklaringa: Kva er kvalitetar i skule? Dette var gjerne klarare før: Å lese og skrive og etter kvart også å bu seg til ein mogleg akademisk leveveg? *«I ukklarheten som komplekse, ambivalente problemer gir, søkes klarhet. Testene og rapportene fra OECD har for mange den klarheten. OECD er den viktigste internasjonale aktøren med PISA-prosjektet som sterkt påvirkningsverktøy»* (Rørvik et al., 2014, s.197).

Når Norge kom med i dei internasjonale målingane kom det populært kalla «Pisa-sjokket»: i 2001 låg norske elevar lågast av OECD-landa i score av leseferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2011). Tilgjengelege verkty som New Public Management blei gripen til. *«Konsekvensen av at kvalitet settes lik resultatnivå, blir at andre testresultater- f.eks. at Norge kommer på topp i måling av voksnes kunnskaper og lyst til å lære- kommer i bakgrunnen»* (Rørvik et al., 2014, s.103).

### 2.2.2 Måling av elevresultat

Kvaliteten på opplæringa har blitt evaluert opp mot måla og resultatata. Resultatmålingane har lenge vore knytt til avgangskarakterar og standpunkt etter grunnskule og vidaregåande skule, samt at det for inntil 30 år sidan blei gjennomført normerte prøvar. Dette blei avvikla då prøvane blei vurderte til å virke for styrande på undervisninga, slik at det “ikkje- lett-målbare” i skulen blei nedprioritert. I 2004 blei obligatoriske nasjonale prøvar (NP) innført i lesing, skriving, matematikk og engelsk for alle elevar i fjerde, sjuande og tiande klasse, og for alle elevar på grunnkurs i vidaregåande opplæring.

I dag nyttar ein obligatoriske prøvar i grunnskulen ved nasjonale prøvar i lesing, skriving og rekning på 5. og 8. trinn. I tillegg er nasjonale prøvar i lesing og rekning obligatorisk på 9. trinn.

Elevundersøkelsen som undersøker læringsmiljøet til elevane blei lansert i 2001 og var frivillig inntil 2004: Den er no obligatorisk på 7. og 10. trinn. Elles er det (som før) standpunkt- og eksamenskarakterar frå ungdomsskulen som blir nytta til rapportering av læring i grunnskulen. Dette blir kalla grunnskulepoeng.

Lokal skuleeigar skal følgje opp alle resultat. *Det er dokumenterte forskjeller i skoleeierne kapasitet til å iverksette utviklingsprosesser, og departementet vil derfor vurdere hvordan det statlige virkemiddelapparatet bør innrettes for å motvirke disse forskjellene på en bedre måte enn i dag* (Regjeringen, 2015:70).

### 2.3 Læraren si tyding

Læraren er den viktigaste faktoren for elevane si læring (Hattie, 2009). I ei studie har han samla 800 meta-analyser av ulike elevar si måloppnåing. Studien er den største som har sette på kva faktorar som bidreg til høge læringsresultat. Studien ser på meir enn 50 000 mindre studie og 80 millionar elevar er involverte. Hattie kjem fram til både dei viktigaste og dei mest «bortkasta» grepa knytt til det å påverke elevane si læring. Eit av dei viktigaste grepa er *tydeleg lærarar* (klasseleing) og *elev- lærar relasjon*. Også *elev-elev relasjonen* er vesentleg. Tryggleik i relasjonen mellom elev og lærar er vesentleg for at påpeiking av feil som skal korrigerast skal kunne leie til læring hjå eleven.

Det ser ut som om dei fleste skuleforskarar er einige i dette, sjølv om Hattie si studie har fått ein del kritikk, både for statistikkbruk, utval av studie, og blanding av kausalitet og korrelasjon. I Norge støttar skuleforskarar at læraren sin kunnskap og praksis er vesentleg for kva læring som skjer i skulen (Irgens, 2014). Samstundes er det også vektlagt at læraren sjølve også stadig må lære, fordi oppdraget endrar seg når samfunnet endrar seg.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har, på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, gjort ei metaforskning som støttar Hattie sine funn. Her har dei nytta 6130 publikasjonar og 70 studiar som hadde god nok kvalitet til å være med i analysen. Studia famna om både grunnskule og vidaregåande opplæring (Nordenbo, 2008). Der kom dei fram til at lærar-elev må ha ein sosial relasjon, lærar må ha kompetanse til å leie ei klasse, undervisning og kunne styre etter reglar, samt at læraren må ha faglege og didaktiske kunnskapar. Vidare i denne oppgåva er det særleg viktig å sjå samanhengen mellom læraren, undervisnings-gjennomføringa og elevane sine resultat, og konsekvensane for korleis ein både rekrutterer, vidareutviklar og følgjer opp/ dyrkar læring hjå skuletilsette på ulike nivå (også leiarar) i sektoren.

## 2.4 Skuleleiing si tyding for læringsresultat

Stadig meir forskning viser at skuleleiing som støttar og utfordrar lærarane, som individ og gruppe, til læring, er vesentleg for korleis elevane har det og lærer (Fullan, 2014, Robinson, 2011). Skuleleiarar må altså leggje til rette for at profesjonsfellesskapet utviklar seg. Fleire har framlagt forskning som peikar på at for å oppnå dette, må lærarane ha eit profesjonelt fellesskap som systematisk støttar og utfordrar den enkelte sin undervisnings- og planleggingskompetanse (Newman et al, 2000; Bjørnsrud, 2006; Postholm & Rokkones 2011; Roald 2012). På same måte kan ein tenkje seg at profesjonsfellesskapet mellom skuleleiarar kanskje treng å bli både stimulert av ei kommunal, administrativ skuleleiing?

Det leiing må leggje til rette for og sikre er *kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling*, seier Hargreaves (2014). Det første for å hindre at nokre lærarar ikkje lærer og at læring hjå enkelte ikkje berre blir værande innom den personen. Det andre handlar om å leie på ein måte som gjer at den sosiale, kulturelle og organisatoriske kapitalen i organisasjonen blir nytta til å skape ny og forbetra praksis.

*“We now understand better than ever that innovation is very often a social, interactive process rather than one of individual creativity, and that networks play a vital role in the creation and the transfer of new knowledge and innovation”* (Hargreaves, 2004, s. 84-85).

For at nettverk skal skape læring og utvikle tilsette i skulen, krev det skuleleiing som veit og forstår og som kan å leggje til rette for at det kan skje og som sikrar at det faktisk skjer.

I Stortingsmelding 21(2016-2017), *Lærelyst,- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, kjem det fram at staten opplever å ha hatt eit styringsparadoks i perioden:

*“De faktorene som har størst betydning for elevens læring og utvikling, er de som staten i mindre grad kan styre. (...) Det same styringsparadokset kan også sies å gjelde mellom de lokale skolemyndighetene og skolene, og mellom skoleledelsen og lærerne på en skole. For at elevene skal lære mer, må lærerne endre selve undervisningen på grunnleggende måter”* (Regjeringen, 2016c:1, a).

Det vil slik sett vere viktig med god omsetjing og oppfølging mellom dei ulike leiarnivåa. Slik kan statleg styring gje verknader som faktisk kjem eleven til gode. Dette peikar på at

linja, i form av skuleleiarnivået, det kommunale skuleleiarnivået og lokal skuleeigar har sine roller knytt til å skape læring hjå lærarar.

Leiinga si styring av lærarane si tid og leiinga sin reelle kompetanse til å være med å sikre læring hjå lærarar, er to viktige utviklingsdrivarar i ein skule og i ein kommune. Erik Irgens (2010) sin modell under, tydeleggjer korleis tida til lærarar må delast opp og styrast om det skal bli kollektiv utvikling/ profesjonsfellesskap med vekst. Punkta 1, 2 og 3 treng mindre leiing, men punkt 4 kan berre skje med styring og leiing: Dette punktet er mellom anna knytt til logistikk, koordinering og læraren sitt eige arbeid. Dette fagområdet har det med å presse til seg meir tid om mogleg, slik at det ikkje er enkelt å leggje til rette for at eit lærarkollegium kan/ skal lære og utvikle seg i lag.

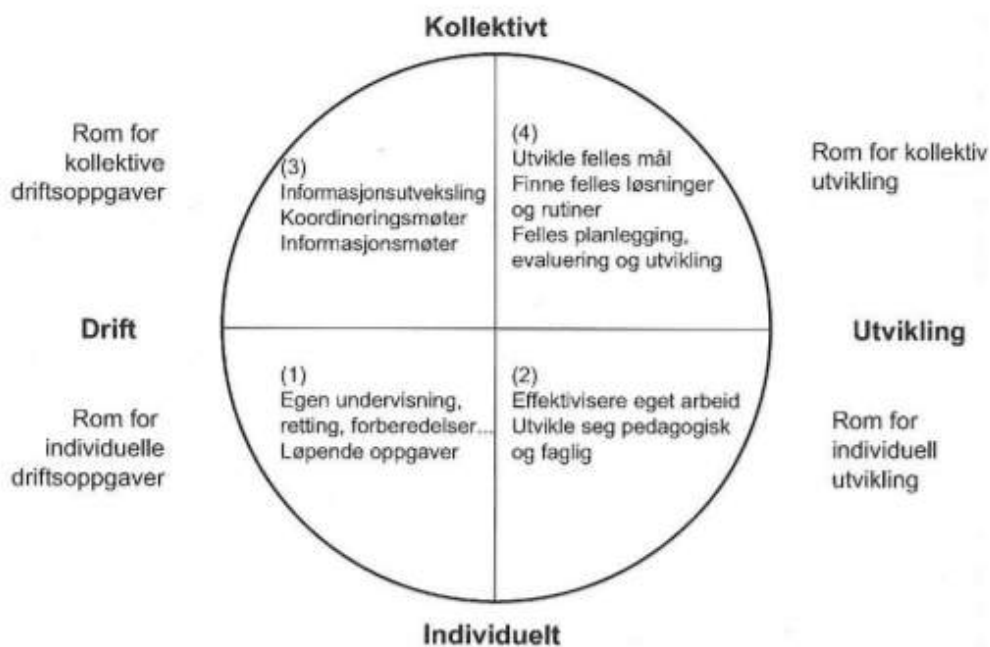


Fig. 1 :Eit "utviklingshjul" for ein skule i utvikling (Irgens, 2010, s.136).

## 2.5 Kommunenivå si tyding for elevresultat

Gode skuleeigarar, det vil seie både politikararar og kommunale, administrativ skuleleiing, er eit vesentleg vilkår for god kvalitet i skulen (Langfeldt, 2012). Det normative «gode skuleeigarar» er då sett i eit lys av dei nye tingingane til skuleeigar: Meir ansvar for å leggje til rette for kvalitet i grunnopplæringa.



### 2.5.1 Er det skilnad på store og små kommunar i høve læringsresultat for elevar?

*“Det er dokumentert at det er forskjeller mellom kommunenes kompetanse og kapasitet til å lede og følge opp skolene sine. Geografi, innbyggertall, økonomi, næringsliv og demografi gir skoleeierne ulikt utgangspunkt. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det er behov for økt kompetanse og kapasitet på skoleeiernivå for analyse av resultater og egen praksis. Det er forskjeller mellom store og små kommuner i utøvelsen av skoleeierskap, men det er ingen klar sammenheng mellom kommunestørrelse og elevresultater, når det kontrolleres for utdanningsnivå og andre bakgrunnsvariabler” (Bonesrønning mfl., 2010 i Udir., 2015:70).*

I eit temanotat kalla «*Små kommuner og skoleeierrollen*» (Udir., 2011), kjem det fram at små kommunar har nokre utfordringar med knytt til rekruttering av lærarar med kompetanse. Dei strevar også med å rekruttere juristar til å hjelpe seg i forvaltninga. Dei nyttar meir pengar på skulane sine samanlikna med større kommunar, men seier at dette kan skuldast mest strukturelle tilhøve, som elevtal og busetnad/ transport. Ein del små kommunar gjer det relativt godt på nasjonale prøvar. Likevel er det ofte svake skulefaglege resultat, samla sett, i små kommunar. På grunn av dette og på grunn av at dei små skuleeigarane ikkje ser ut til å ha nok kapasitet til å følgje opp skulane på ein god måte, har desse ganske store utfordringar med rolla/ oppgåvene sine, blir konklusjonen i notatet (ibid.).

Samstundes er det slik at ein del små kommunar har lågare utdanningsnivå og dermed lågare sosioøkonomisk bakgrunn for elevane.

### 2.5.2 Kor mykje tyder heimen for læringsresultata?

Eit ofte nytta argument, både frå lærarar, rektorar og kommunal, adm skuleleiing med omsyn til elevresultat ein ikkje får til å endre, er at det er dei føresette som tyder mest for eleven si læring.

Forskar Thomas Nordahl seier at «*Godt læringsmiljø er ikke noe kommunepolitikerne kan bevilge over skolebudsjettet (...) Det er noe elever, foreldre, lærere, skolemyndigheter og politikere skaper sammen*». (Nordahl, 2015). Slik sett blir det då vesentleg for kommunal, administrativ skuleleiing å sjå til kva verkemiddel ein har for å hente fram, involvere og støtte opp om føresette som ressursar. Utvida leksehjelp kan være døme på eit slikt tiltak, foreldreopplæring/ mentoring, godt tverrfagleg samarbeid og godt utvikla kultur og

fritidsavdeling kan være andre tiltak. Dette og anna samarbeid/ fellesskap som ein kan skape på tvers av roller og fag innan ein kommune, blir viktig å finne eller å finne opp.

Vidare set Nordahl opp åtte punkt for kva som er viktige faktorar for godt læringsmiljø:

- “1) Viktigst å ha venner.*
- 2) Lærerne bør være voksne.*
- 3) Skolen bør ha god struktur*
- 4) Foreldre bør snakke positivt (og mer) om skolen.*
- 5) Fedre bør engasjere seg i skolen.*
- 6) Eleven må jobbe på skolen.*
- 7) Øk læringstrykket (... )Dette er noe lærere bidrar til gjennom å være tydelig overfor eleven, og gjennom å forvente mer, gi tilbakemeldinger og vise oppmerksomhet.*
- 8) Ikke bestemte pedagogiske metoder. Det som later til å fungere, konstaterer Thomas Nordahl, er at lærere samarbeider om å drøfte sin egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap” (ibid.).*

Som andre bransjar er også skule utsett for motebøljer. Pedagogiske program som nokon lukkast med, blir selde som suksessoppskrifter. Både skuleeigar og kommunal, administrativ skuleleiing kan vere lette byte for slik: Ein veit ein må gjere noko, men er ikkje sikker på kva. Då kan det være freistande å kjøpe ei slik “trygg og ferdig” pakke for implementering. - Så har ein i allefall agert. Fleire av punkta til Nordal viser også at ein type “leikeskule” kor skulen skal vere berre lystbetona og motiverande, ikkje er vegen til gode resultat. Elevane må jobbe,- gjerne med noko dei er motiverte for, men dei må erfare korleis det er å leggjast ned innsats også. Det kan også være nyttig kunnskap for kommunal, administrativ skuleleiing og ikkje minst lokal skuleeigar, som gjerne vil vinne neste lokalval også: Eit negativt avisoppslag om kor streng og fast noko i skulen står, treng ikkje være einstyddane med “gamaldags og feil” skule.

Nordahl tek også opp noko av det som ikkje er så viktig: *Foreldres utdanningsnivå avgjør ikke hvor godt elever gjør det på skolen. Dette er et viktig funn fra nyere forskning. Ta Sogn og Fjordane, hvor foreldrene har et av de laveste utdanningsnivåene i landet og hvor elevene*

*likevel gjør det veldig godt på skolen* (ibid.). Her framkjem det at skular og kommunar har høve til å leggje til rette for læring på måtar som utjamnar dei tradisjonelle måtane å sjå heimane som ressursar for eleven si læring. Meir enn faktoren “utdanning hjå vaksne i heimane” tyder det kva tilhøve dei vaksne har til skulen, det vil seie kva og korleis dei uttrykkjer dette til ungane sine. Igjen tyder det på at kommunal skuleleiing og lokale skuleeigarar bør sikre seg involvering, kjennskap og god dialog med føresette. Ein kan snakke om den lokale kapasiteten som vaksne (ikkje berre i skulen) kring born og unge i kommunen. Dette bør peike klart på tverrfaglegheit i kommunen er viktig, at kultur og fritidsarbeid i ein kommune og samarbeidsformene/ kontakten og tillita mellom føresette og kommunen som heilskap, kan ha stor tyding for elevane si læring. Om ein dvelar litt ved dette, kan det altså ha noko å seie for eleven sine læringsresultat om planavdelinga, barnehage eller helsetenestene i kommunen er dårleg retta, slik at føresette har fleire negative opplevingar med kommunen alt før ungane deira byrjar på skulen. På same måte som vi veit at eigen skulegang har tyding for føresette sine forventningar til og samarbeid med skulen. I januar 2017 offentleggjorde KS ei undersøking som dei tinga av frå Statistisk sentralbyrå. Tala som framkjem for alle kommunane i Norge, har til hensikt å få fram ein talverdi som skildrar det i elevresultata som kan isolerast til å vere skulen si fortjeneste,- positiv eller negativ. Indikatoren dei kjem fram til har dei kalla “Skole- og kommunebidragsindikator” (Statistisk sentralbyrå, 2017).

Erling Barlindhaug, avdelingsdirektør for utdanning i KS seier det slik:

*«Vi vet at skolerresultatene ofte henger sammen med elevens forutsetninger, for eksempel foreldrenes utdanningsbakgrunn og hva de har lært tidligere på skolen. Indikatorene tar enkelt sagt utgangspunkt i at dersom alle elevene hadde samme forutsetninger, vil forskjeller i læring være det skolen har bidratt med»* (Kommunenes sentralforbund, 2017).

## 2.6 Samarbeidsformer mellom ulike nivå

Skuleeigar er som nemnd ein meir og meir vektlagt del av nasjonal utdanningsleiing. Det blir laga styringsdokument med ambisjonar om å endre den offentlege skuleforvaltninga i Norge

frå hierarkisk eller kanskje helst ein kontraproduktiv utviklingskultur, til ein produktiv utviklingskultur. (Roald, 2012:15).

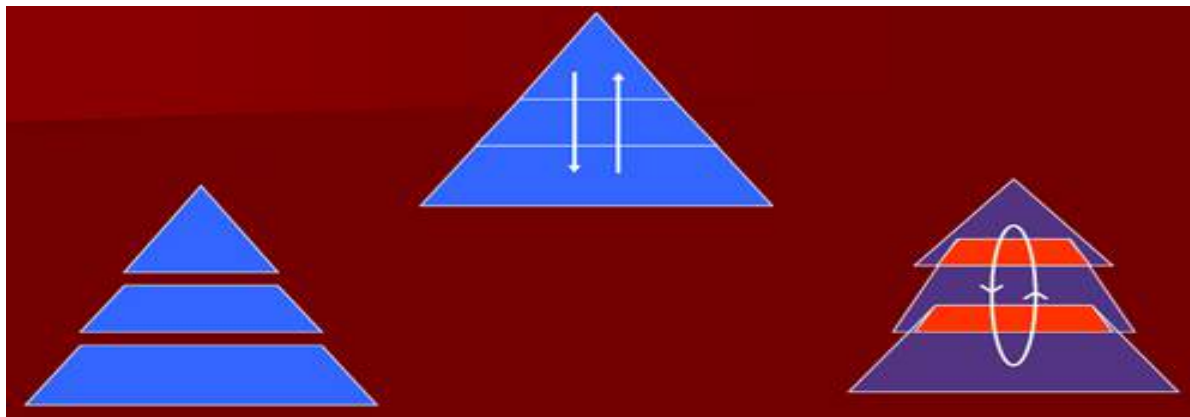


Fig. 2. Ulike utviklingskulturar: Kontraproduktiv utviklingskultur- Hierarkisk utviklingskultur- Produktiv utviklingskultur (Roald, 2012.)

Møller og Ottesen (2012) viser til at skuleeigarar først og fremst har styrka skuleleiarar som administrative leiarar gjennom kompetanse- og leiarutviklingstiltak. Dette for at dei lettare skal kunne forstå si rolle i organisasjonen, forstå statlege styringssignal, og nytte dette til å leie skulesektor og profesjonen. Samstundes kan også kompetansen til å kunne omsetje eigen fagkunnskap til det administrative språket også vere auka. Begge desse kompetansane trengs frå kommunal, adm. skuleleiing til lokal skuleeigar, når desse skal setje mål for skulen i kommunen, treng dei kunnskap om skulefeltet, nasjonalt og lokalt, ut over datainformasjon.

For å få denne kunnskapen treng dei at kommuneadministrasjonen har kompetanse i det å gje dei nok «kjøt på beinet». Det kan til dømes ha tyding for lokalpolitikarar å få fagleg innsikt i at å oppnå null mobbing ikkje er eit godt mål for fagområdet. Å ha nulltoleranse derimot, er truleg eit godt fagleg mål. Det eine er mogleg og det andre er ikkje mogleg, sett frå ein profesjonsståstad. Den faglege nyanseforskjellen er vesentleg og har stor tyding for om målsettinga får legitimitet hjå profesjonen, og kva grep profesjonen gjer i praksis.

Vivian Robinson (2011) problematiserer situasjonar kor det er dei utan profesjonskunnskap som skal setje detaljert mål for profesjonen. Om det var slik innan ingeniørfeltet eller legefeltet, ville dei fleste gjerne lettare kjenne si kunnskapsavgrensing som politkar. Som skulepolitkar kan ein lett forenkla forståinga av skuleutfordringar til den kunnskapen ein har personleg ved eigen eller familie/ venneerfaringar og slik stå i fare for å faktisk hindre god skuleutvikling i kommunen. Om ikkje profesjonen forsyner politikarar med andre

forteljingar/ kontekstualisering, er det dei private erfaringane dei har til å hjelpe seg med når dei skal prøve å forstå dei ulike skuledata dei får tilgang på.

Eit skuleeigarskap slik det er tinga, er i hovudtrekk skildra som samspel og translasjon mellom nivå og roller heller enn detaljstyring, fragmentering og «innblanding» i kvarandre sine oppgåver (Regjeringen, 2010).

Fullan, Quinn & Goveia (2017) legg stor vekt på *samanhengar* i heile skulesystemet og snakkar om koherens. Koherens tyder nettopp samanheng. Alle nivå må dra i same retning om ein skal klare å skape den beste skulen for elevar si læring. Dei bryt ned omgrepet til å vere det å målrette innsats, å skape samarbeidskultur, å leggje tilretteleggje for djupnelæring og å skape ansvarskultur. Leiarkompetansane som skal til for dette er lærarar som:

- 1) *Utfordrar staus quo*
- 2) *Byggjer tillit gjennom tydeleg kommunikasjon og forventningar*
- 3) *Skaper ein målretta plan med felles eigarskap*
- 4) *Rettar søkelyset mot gruppa framfor eigen person*
- 5) *Har ei sterk kjensle av hastverk når det gjeld endringar og varige resultat*
- 6) *Forpliktar seg til kontinuerlige forbetringar*
- 7) *Byggjer eksterne nettverk og samarbeidsrelasjonar* (Fullan, Quinn & Goveia, 2017, s. 154).

Ein av grunnane til at Sogn og fjordane har hatt slike gode skuleresultat ser ut til å vere knytt til at heimane har stor tillit til skulen og støttar opp om den. dei tek og vel i mot dei oppgåvene skulen gjev både elev og heim (Nordal, 2015). Vidare er det også vektlagt at dei med sine fysiske lokalitetar: fleire små plassar og lange vegar, ofte med ferger, har satsa på å treffast på tvers av skular likevel. Nettverksbygging og profesjonsdeling har vore prioritert av skuleleiing på alle nivå og på tvers skular og også på tvers av kommunane i regionen (Glosvik, 2015). At det ofte har vore lange reisevegar for mange for å få dette til, har også gjort at dei gjerne har vore saman heile og halve dagar, framfor kortare møte. Å fordjupe seg og å bygge tillit for faglegdeling (også av det ein ikkje fekk så godt til), er prosessar som treng tid og er mellom dei tinga som fort blir forringa av “tidseffektivitet”. Skuleeigarar og

kommunale, administrative skuleleiarar har måtta prioritere midlar, tid og prosesshjelp/ førelesarar og koordineringsressursar for å få til slik.

I boka “Koherens i skuleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne” (Fullan, Quinn, Goveia, 2017), er skuleforskarar opptekne av samanhengane mellom dei ulike nivåa i skule for å få betre læring hjå elevar, og leiarskap og læring på alle nivå i organisasjonen. Der viser dei mellom anna til forskning på fem ulike skuledistrikt i USA, to heller sentraliserte og tre heller desentraliserte. Konklusjonen er at det å lukkast med betre elevresultat kjem ikkje an på graden av sentralisering eller desentralisering, men på kvaliteten på implementering. Effektiviteten var avhengig av sterk vertikal og horisontal tillit og sterke samarbeidsrelasjonar (Johnson et al, 2015). Dette stadfester det Roald (2012) skildrar som utviklingskulturar. Dette kan ikkje ei kommunal, administrativ skuleleiing ta ansvar for aleine,- dei er også avhengige av nasjonal og lokal politisk styring, og nasjonale og regionaler iverksetjarar sine avgjerder. Likevel er det eit stort handlingsrom også for denne rolla, som både iverksetjar, fagleg kontaktperson og dermed oversetjar lokalt, samt som utviklingsansvarleg for skulen i ein kommune. Potensialet i kommunen innom skule, kjem nok ikkje til sin rett om den kommunale leiinga tenkjer at all skuleutvikling skjer på skulane og ikkje på tvers av skular og nivå. Fullan, Quinn & Goveia (2017) vektlegg tverrfagleg undervisning som ein naudsynt samanheng for lærarar å vise elevar. Så er det då truleg viktig for skule å sjå og nytte dei tverretatlege samanhengane?

I rapporten frå FoU-prosjektet ”Hvordan lykkes som skoleeier. Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å bedre elevenes læringsresultater” med tittelen ”Kom nærmere!” framkom det nokre hovudfunn: Trong for meir synleg skuleeigar, endra kunnskapsgrunnlag for styring av skulane, trong for politikarar med ambisjonar, engasjement og innsikt. Det var også trong for administrativ kompetanse, kapasitet og evne til å omsetje visjonar og mål til konkret skulekvardag, samt også trong for profesjonsutvikling og ansvarleggjering av skuleleiarar og lærarar. (KS, 2010). Rapporten byggjer på dokumentstudie, spørjeundersøkingar på nasjonalt nivå blant kommunale og fylkeskommunale politikere, kommunal og fylkeskommunal administrasjon, skuleleiarar, lærarar, føresette og elevar, eksempelstudie i kommunar og fylkeskommunar, og dialog med representantar for kommune- og fylkeskommunenettverk. Det står der at tilsette i skulen oftast tenkjer at lokal

skuleeigar er kommunal, administrativ skuleleiing, medan kommunal, adm. skuleleiinga og lokalpolitikarar oftast forstår kommunestyret som lokal skuleeigar.

*Å skape dialogarenaer tilrettelagt for innovasjon, felles kunnskapsutvikling og læring er viktig. Om dette skal fungere kreves det at alle aktører har en klar mening om hvilken rolle de skal spille og hvilke områder de har ansvar for – og at denne oppfatningen deles og godtas av alle andre aktører (KS, 2010).*

I ei masteroppgåve frå Universitetet i Oslo framkjem det at den viktigaste faktoren for betring av resultat innan nasjonale prøvar, er skulen sitt eige utviklingsarbeid. (Vassli, 2014).

Profesjonen må få utvikle seg og stimulerast til utvikling, og det ser ikkje ut til at kommunal skuleeigar kan gjere på ein vellukka måte, slik Vassli finn det (ibid.). Det Vassli finn er altså at lokalpolitikarar i lita grad klarar å gjere tiltak som stimulerer læringsresultata når dei grip inn i fagfeltet. Den gode oversettinga mellom profesjon og skuleeigar er vesentleg.

I forskning knytt til sjukehusleiing i England (Llywellyn, 2001), framkjem det at når management, det vil seie leiarar utan profesjonskunnskap, grip inn/ leier, så har det dårlegare effekt enn om fagfolk leier andre fagfolk. Forskinga hennar viser at når det er legar som leier sjukehus, så lukkast dei betre enn om leiarar utan profesjonskunnskap (management) gjer det. Dette kjem truleg av større omsettingskompetanse (to-way windows). For det første kjem det kanskje andre typar forslag som av profesjonen kan forståast fagleg, men profesjonsleiarar kan også kommunisere på måtar som profesjonen forstår og aksepterer også utanom det reint faglege, og til slutt er det også slik at profesjonen veit at leiaren har fagleg autoritet, og at det i seg sjølve kan dempe motstand. Innan fagfelt er det dessutan også ofte ulike meininger. Det kan ein profesjonsleiar i større grad finne og nytte seg av i eigen leiarstrategi.

## 2.7 Formål og ambisjonen med oppgåva

Ved Nordahl (2015) og Barlindhaug (KS, 2017) og andre, kjem det fram til at heimane sine ressursar er vesentlege for elevane sine skuleprestasjonar, men at det let seg påverke.

Nordahl (2015) vektlegg at skular og kommunar kan og må arbeide for å utjamne dei ulikskapane som er i dei ulike heimane. Forskinga hans viser at samarbeid, involvering, strukturar og innsats er vesentleg for godt læringsmiljø. Godt læringsmiljø krev sitt frå både

heimar og skular/ kommunar. Barlindhaug (KS, 2017) er ikkje ueinig i dette, men vektlegg at det er store skilnader mellom dei ulike heimane. Utrekningar i KS-rapporten (KS, 2017), viser at det lar seg gjere for enkelte skular og kommunar å jamne ut den tydinga elevane sin bakgrunn har. Det vesentlege for lokal skuleeigar og kommunal, administrativ skuleleiing, blir å sjå til at kommunen involverer føresette og samarbeidar om å lage gode lærande kulturar kring born og unge i kommunen.

Samanhengane mellom læringsresultat og det lærarar er og gjer, er godt forska på: Lærarar må være innstilte på å stadig lære, aleine og i lag med andre, og dei må ha gode relasjonar til elevar og kunne skape gode relasjonar mellom elevar. Samanhengane mellom skuleleiinga på den enkelte skule og læringa til elevane ved skulen, er også gjort valid forskning på (Robinson, 2011). Her handlar det om læringsfokus, både hjå elevar og lærarar mellom anna. Robinson vektlegg at leiinga av lærarane og profesjonsutvikling i eit lærande kollektiv, treng leiing og styring som inneheld nokre bestemte komponentar. I kva grad denne forskinga også kan gjelde leiarnivået over, er ikkje gjort særleg forskning på. Det vil seie: Treng også rektorar og skuleleiarar ei kommunal, adm. leiing med visse kvalitetar for å forbetre elevane si læring? Det er rett nok gjort ein del pedagogisk forskning, også norsk, på «den gode praksis» hjå lokal skuleeigar (Roald 2012, Bachman et al. 2015), men denne forskinga er vanlegvis ikkje slik at ein har samanlikna funna med andre eller like kommunar/ skular med dårleg(are) elevresultat. Det er heller ikkje alltid sortert mellom lokal skuleeigar og kommunalt, administrativ skuleleiing.

Det er eit håp at oppgåva vil kunne finne ut om det er eigenskapar også ved dette organisasjonsnivået i skule som har tyding for elevane si læring.

Sett i høve til Robinson (2011) si forskning og Vassli (2014) sine funn frå Noreg, om at politikarane ikkje bør gripe direkte inn i profesjonsutviklinga, kan det då være relevant å sjå meir på kommunal, administrativ skuleleiing si rolle, som kan seiast å være akkurat mellom politikarar og profesjon. I kva grad klarar nivået å omsetje på ein måte som gjer at profesjonen opplever seg leia av fagkompetanse (skulefagleg) og ikkje av anna management (lokal skuleeigar). Og i kva grad har kommunal, administrativ skuleleiing klart å setje lokal skuleeigar i stand til å ta kloke avgjerder for skulefeltet i eigen kommune? Ved svak kommunal, administrativ skuleleiing kan dette naudsynte omsetjingsleddet mangle. Svak då anten ved lite kompetanse, innsikt, kraft, vilje eller kommunikasjonsevne. Då kan politikarar



lett kome til å setje inn tiltak som grip langt inn i profesjonsfeltet utan å forstå konsekvensane av det. Dei er plikta å gjere noko med det dei meiner å sjå er trong for i eigen kommune. Kva ser dei, og kva tenkjer dei kan gjerast? Begge desse spørsmåla treng analyse og omsetting frå profesjon. Eventuelt kan ein kanskje også ha svak kompetanse på kommunal, administrativ skuleleiarnivå, og samstundes ha politikarar som stolar på kommunal, administrativ skuleleiar sitt gangsyn, og vedtek forslaga frå administrasjonen. Til dømes ved å råde til eit bestemt pedagogisk program eller ein bestemt metode. Politikarane er dei som gjer vedtaka, uansett, så også i ein slik situasjon kan resultatet vere at sektor opplever at det er politikarane som går for nære.

Det er eit heller vanleg, dog kortsiktig, leiargrep, å skulde på mydenivå “over seg” når vanskelege eller upopulære avgjerder skal takast. Utan kontakt mellom dei ulike nivåa, og med dårleg omsetting mellom nivåa, kan ein slik skape det motsette av koherens i organisasjonen.

Fullan seier i boka “Ledelse som setter spor” at eit av seks viktige punkt å forstå for ein skuleleiar (uansett nivå) som ynskjer å påverke positiv læringseffekt hjå elevar, er at leiaren “blir mata av systemet og syter for å også mate systemet”(Fullan, Guldal, Mekki & Mekki, 2017). Ein skulesjef, ein rektor, ein lærar, og ein skulepolitikarar er alle leiarar for skule på eit eller anna nivå. At alle ulike nivå forstå og handterer akkurat denne “matinga” eller forsyninga mellom nivåa i eigen organisasjon, kan vere ei vesentleg prosessforståing for ein god skulekommune. Korleis artar dette seg i praksis? Er det betre kjennskap og samarbeid på tvers av nivå i kommunar som oppnår betre resultat enn i andre kommunar?



## 3 Teori

### 3.1 Presentasjon av teoretiske perspektiv: Styringslogikkar

I oppgåva vil eg sjå på kva styring som blir nytta i ulike kommunar og dermed også på kva og kven som vert styrt korleis. Det peikar vidare til det institusjonelle perspektivet. I det daglege er institusjonar gjerne forstått som ein vid og total organisasjon: ein som lagar språk, retning og rammer for dei som lever i organisasjonen. Og i daglegtale meiner ein då gjerne institusjonar som ein skule, ein verna bustad, eit sjukehus, og altså forstått meir som *ein viss type* organisasjon.

I institusjonell organisasjonsteori er det vesentleg å sjå på meir enn det som ein til vanleg kallar institusjonar. Ein institusjon her kan vere ei politisk rørsle, ei interessegruppe, eit lokalsamfunn eller eit ei handlingsrekke som «bind saman» nokon og nokre handlingar i ein meir eller mindre «samforstått» kontrakt. Kontrakten kan vere formell, som ved å melde seg inn i eit parti eller ei foreining, men det kan også vere uformell. Eit døme på det siste kan vere institusjonen dugnad. Dugnadsinstitusjonen overlever så lenge mange nok, av dei nødvendig involverte, opplever verdi i dugnad som fenomen og med det også handlingsforplikting. Utan dette, fell dugnad som konstruksjon og institusjonen blir borte. Institusjonar består ved reprodusering av handlingar eller ved endringar av sosial praksis.

*«Institusjonar kan sjåast som eit sett med sosiale praksisar som er regulert av underliggjande tankemønster, normer, verdiar, konvensjonar og reglar som definerer kva som er høveleg åtferd- Institusjonane gir dermed retning til og retningsliner til menneskeleg handling og samhandling. Det er i handlingane eller praksisen vår at institusjonane kjem til syne, slik at institusjonane i ein viss forstand berre eksisterer gjennom og blir produsert gjennom handlingane eller praksisen til sosiale aktørar»*  
(Bukve, 2012: 37).

Ein kan tale om ein overindividuell relasjon som sosiale aktørar posisjonerer seg i høve til (ibid.:38). Samstundes vil ikkje den overindividuelle relasjonen leve, om ikkje individa verdset ved handling at den relasjonen har tyding for dei. Aktørane må «belite» seg til den overindividuelle relasjonen i praksis og slik vise at verdien av relasjonen faktisk står over det enkelte individets behov/nytte/ lyst, her og no.

For å forstå ein organisasjon frå eit institusjonelt perspektiv må ein forsøkje å finne grunnleggjande førestillingar, verdiar og normer som er inne i institusjonen, men også sjå på omgjevnadane som påverkar. Pulsen og endringane i organisasjonen vil gjerne vere organisasjonen sitt forsøk på å balansere dei indre forventningane og dei ytre forventningane. Nokre organisasjonar får fleire parallelle system som ikkje er koordinert og avklara, men som krasjar innimellom. Til dømes kan ein ha mykje byråkrati i ein del offentlege institusjonar som er verdsett frå utsida ved høve til kontroll, og at det gjev naudsynt styringsinformasjon. Medan det på innsida blir rapportert for å få rapportane til å “gå opp” slik at ein ikkje får spørsmål/ tilsyn e.l..

Det som påverkar utanfrå kan delast opp i regulativ, normer og kognitiv forståing. Presset innan desse tre områda gjev lovgjevnad for å regulere, verdifokus/ forventningar for å få «ønska endring». Når det gjeld det kognitive presset kan det vere vanskeleg å oppdage då det ofte kjem frå oppfatningar som er tatt for gitt. Dvs. at dei er ein del av diskursen som fløymer i det institusjonelle feltet, og derfor vanskeleg å få auge på som påverknad/ press for aktørane. Diskurs er her forstått som ein institusjonalisert måte å tenkje og kommunisere på (Foucault, 1999). Det kan lagast tilpassingar for institusjonar som ikkje lar seg påverke ved verkemiddel frå dei tre områda. Innan regulativområdet er det gjerne ved formell godkjenning/ kontroll. Innan normer er det ved sosiale forpliktingar og moralsk aksept. Ved kognitiv forståing er det ved eit indre ønskje hjå aktørane om å etterlikne/levere det tinga og slik gjere det som blir oppfatta som det rette.

Ein organisasjon kan altså bestå av fleire institusjonelle logikkar. Men fleire organisasjonar kan også dele den institusjonelle logikken/ ha den same. Ved opplevinga av lite felles språk og verdiar/ normer mellom eit lærarkollegium og leiinga i skulen, kan det sjåast som ulike institusjonar med ulike institusjonelle logikkar. Samstundes har lærarar og leiing mange felles omgjevnader som påverkar. Det og kravet om at leiinga også må vere pedagogisk personale, kan lage at leiing og lærarar kan oppleve mykje felles verdiar, normer, språk og at dei kan ha heller lik forståing av kva som er akseptert. Dette lagar gjerne *ein* institusjon med for det meste felles institusjonell logikk. I det store bilete er det lettare å sjå felles samanhengar enn når ein går inn i detaljane.

«Det er ein sentral ide i sosiologien at det moderne samfunnet er delt opp i spesialiserte delsystem eller felt som fungerer ut frå kva sine logikkar» (Bukve, 2012: 42). Ved å

samanlikne felta ein analyserer, kan ein tydeleggjere korleis ulike felt er styrte av ulike institusjonelle logikkar (Thornton og Ocasio, 2008). Felta går i ein annan og skapar tvitydige logikkar. Slik også med dei styringslogikkane som blir nytta. Ein organisasjon vil ofte vere prega av at ulike styringslogikkar kjempar om si forståing og sine løysingar på det ein ser i feltet/ felta. I skule er det eit klassisk styringsproblem når den tilsette si forståing av autonomien i lærarrolla og rolla som kommunalt tilsett ikkje harmonerer. Bukve (2012:43) viser til korleis tenestekvalitet i fagfeltet og lojalitet til politiske avgjerder i forvaltningsfeltet har svært ulike og ofte motstridande suksesskriterium.

Teoridelen inneheld berre tre heller “reine” ulike styringslogikkar: Forvaltningslogikk, profesjonslogikk og utviklingslogikk. Desse er valt ut for å forenkle, men også for at logikkane kan være utfyllande og konkurrerande i ein kommune. I røynda er ikkje styringslogikkane så reindyrka, men når dette skal nyttast som “teoribriller” er det nyttig å stilisere dei ulike typane noko. Innan kvar av logikkskildringane, vil det knyttast til nokre døme frå skulesektor.

### 3.2 Forvaltningslogikk i skule

Weber (1971) si analyse av byråkratiet er det vanlegaste utgangspunktet for å forstå forvaltningslogikk (Bukve, 2012:87). Weber skildrar ein hierarkisk organisasjon kor leiarane si makt og mynde er gjeve ved lovar og reglar innan eitt eller fleire fagfelt. I tidlegare tider var forvaltningsmakt gjerne knytt til arv eller status i form av personleg makt eller rikdom. I byråkratiet er sakshandsamaren og leiaren upersonleg knytt til å handheve lovar og regelverk. Arbeidsoppgåvene og mynde er fordelt, og på sitt beste kan byråkratiet vere ei effektiv maskin, som fordelar gode og regulerer ei mengd med saker på avtala måtar (ibid.). Sentrale styringsverky i forvaltningslogikk er lovar og reglar (jus), økonomiske insentiv, planar og rapportering.

I forvaltningslogikken er det særleg tre sett med verdiar som må takast i vare. Det er:

- Rettstryggleik og likebehandling
- Effektivitet og måloppnåing
- Kvalitet og standar (ibid., 2012:86)

I velferdsstaten er også ulike profesjonsutøvararar viktig for å kunne levere dei tenestene som kommunen skal gi. Profesjonsutøvarane sitt faglege og personlege skjønn kan stå i spenningar til dei reglane som forvaltninga treng at kommunen skjøttar. Både den økonomiske og dei juridiske forvaltninga kan utfordre den kommunalt tilsette forvaltaren som samstundes også er profesjonsutøvar. Mellom anna for å ta omsyn til slike dilemma/sikre likeverdig handsaming, er ofte reglane som skal forvaltast etter, bestemte sentralt i ein hierarkisk organisasjon. Med det mister ein samstundes noko av den lokale skreddarsaumen i vedtaka. Det kan gå ut over både kvaliteten og effektiviteten i tenesta. Dette viser at tilhøvet mellom desse tre verdiane er spenningsfylte. Forvaltningsavgjerdene vil være i eit balansepunkt mellom desse, alt etter kontekst: kven som avgjer, situasjonen for forvaltar og situasjonen til den avgjerda gjeld, slik den blir oppfatta av forvaltar.

Det hierarkiske elementet i offentleg forvaltning er tydeleg. Organisasjonane er oppretta for å nå mål og leiarar ser til at eigen (del-)organisasjon handlar i tråd med overordna mål og verdiar, samt lovar og reglar. Ein kan kalle dette for eit styringshierarki.

Eit særtrekk ved offentleg forvaltning er at mål blir sett av politikarar og at leiinga i forvaltningsorganisasjonen skal syte for å både få effektuert handlingar som gjer at organisasjonen når måla (iverksetting). Den kommunale, administrative skuleleiinga er så ansvarleg overfor politikarane for korleis organisasjonen har «levert». Innbyggjarar kan påverke politikarar både sentralt og lokalt. Fagfolk i forvaltninga sit ofte betre både plassert og skodd til å vite kva grep som må gjerast for å nå dei politisk sette måla, enn det politikarane gjer. Dette kan lage spenning mellom politisk mynde og fagleg kynde. Dette gjeld i skule då både mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet og mellom politikarane som er lokal skuleeigar og kommunal, administrativ skuleleiing. Sannsynlegvis lagar det seg ogs spenningar nokre gongar, mellom den kommunalt, administrative skuleleiinga og/eller skuleeigar og den enkelte skule. Lærarar kan kjenne dette igjen også som gjeldande mellom eiga kynde og rektor si mynde.

Klare roller og myndenivå er derfor eit anna særtrekk ved forvaltningslogikk. I Stortingsmelding 21 (2016-2017) peikar dei på at dette ikkje har vore gjort godt nok i norsk skulesystem: «I norsk grunnopplæring er sentrale ansvarsforhold handlingsrom og forbindelseslinjer ikke klart nok definert» (Regjeringen, 2016b:11). Deretter seier meldinga korleis det skal være framover. Mellom anna står det at meldinga søker å styre i retning av

eit balansepunkt mellom nasjonale mål, desentralisering, kapasitetsbygging og ansvarleggjering. Og at «...desentralisering av beslutninger om organisering, oppgaveløsning og bruk av ressurser har positive effekter på elevenes læring, gitt at det lokale nivået har kompetanse og vilje til å ta ansvar» ( ibid.:12). Her er forvaltnings- logikken på plass ved det å tydeleggjere roller, ansvar og mynde på ulike nivå. Samstundes er det snakk om kapasitetsbygging. Som omgrep høyrer det nok meir heime i utviklings- og profesjonslogikk. Her blir ansvar tildelt det lokale nivået. Då forstått både som på politisk og administrativt kommunenivå og på skulenivå/ i leiarlinja.

I forvaltningslogikken er det styringsekspertane som er den sentrale mynda. Fagekspertane får ofte rådgjevande roller. Kritikkk har vore reist i høve at menneske ikkje er maskiner (Human Resource- perspektiv), og i høve detaljnivået for avgjerder som er gjort av «ikkjefaglege» inn i profesjonsutøvinga. Om det som skjer lokalt «på staden» er noko anna enn det som var sentralt tinga, eller om det som skjer er i tråd med det bestemte, *men* det har utilsikta effekt, så er det eit styringsproblem. *Forvaltningskvalitet* (for mykje eller for lite vektlagt) går gjerne ut over dei to andre verdiane: *effektivitet* og *kvalitet* «på staden». Slik legg det seg til rette for at myndigheitene har trong til større lokal handlefridom mellom anna i skule.

Målstyring er gjerne eit forsøk på å møte kritikkk om dårlege resultat og samstundes halde fast på dei gode sidene ved forvaltningslogikk også. I følgje Stortingsmelding 21 (Regjeringen, 2016c), melder dei at målstyring blir intensivert vidare. I Kunnskapsløftet var måla sette sentralt, og lokalt skulle ein setje desse om til eige nivå. I Stortingsmelding 21 heiter det at ein vil ha enno større lokal handlefridom enn ein har fått til sidan Kunnskapsløftet -06 (ibid.). Sjølv om det var uttrykt ønskje om meir lokale tilpassingar ved Kunnskapsløftet-06, har implementeringsstrategiane til staten likevel vore for sentralstyrte i perioden. Og det tenkjer ein å gjere noko med, samstundes som hovudmåla også vidare skal vere sentralt sette. Staten har i same periode auka kontrollen ved auka testing og rapportering og sikring av tilsyn. Det er «flip coine»'en av lokal fridom i målstyring: Overordna styringsnivå gjev fridom innan rammer og har samstundes behov for å auke opp kontrollfunksjonar. Slik kan ein argumentere for at fridom og tillit til fagleg eigenkontroll blir undergrave av ei aukande kontrollsystem. (Bukve, 2012:89).

Ny-webiansk profesjonsforskning søker å sjå korleis profesjonen held på makta over arbeidsfeltet sitt. Forvaltningslogikken i forskinga er oppteken av å finne ut korleis røynda faktisk er. Retninga kritiserer funksjonalistisk profesjonsteori for å berre skildre korleis ein vil det skal vere og ikkje korleis det faktisk er. Vidare er dei opptekne av å finne ut korleis profesjonen forhandlar med andre profesjonar og korleis profesjonen vernar “seg og sitt” frå andre. Ny-webiansk profesjonsforskning søker derfor også å finne korleis profesjonen forhandlar med staten og korleis profesjonen også vernar seg frå inngrep, avgrensingar og reguleringar også derfrå. (Kragh Jespersen, 2005: 65-67).

Mintzberg ‘s 5 sektors logos (Bolman og Deal, 2013:106), som kan plasserast som ein ny-weberiansk teori, skildrar eit fagbyråkrati som flate, desentraliserte strukturar, kor talet på utøvande fagfolk er stort i høve leiing, støtte og ikkje minst teknostrukturar. Styring skjer via opplæring av tilsette og staben har til hensikt å støtte fagfolka som gjer primæroppgåva. Samstundes som det operative feltet får sine klare mål og instruksar, får dei også mykje skjerming for andre oppgåver enn den primære. Det gjer at det gjerne utviklar seg stor eigenart mellom medlemmane i som utfører primæroppgåva. Slik er det operative nivået sjølvstendige og reagerer samstundes lite på endringar i omgjevnaden. Dette kan høve godt på noko av den kritikken som kjem til lærarar og skular: Det er stor skilnad mellom utøvarane, og det har vore lite rom for å få til reelle påverknader på dei fagfolka som «ikkje vil endring». I eit slik bilete er den lokale skuleleiinga og den kommunale, administrative skuleleiinga sine roller, teken i vare ved å sikre at praksis ikkje er utanfor lov og avtaleverk. Dei ulike praksisane innan handlingsrommet, blir då ikkje «sett på» av nokon andre i organisasjonen, utan om læraren sjølv og ein og anna forelder med spesialkunnskap. Om føresette vil påverke og skulen er i denne logikken, vil det berre vere adekvat om føresette påpeikar lovbrøt. Om dei påpeikar anna, vil det ikkje vere rom for påverknad: Saka treff innom profesjonen si mynde og brukaren skal ikkje inn å blande seg i kva eller korleis profesjonen utfører sine oppgåver. I profesjonsbyråkratiet er det to autoritetskjelder: Fag og styring,- eller den administrative og den profesjonelle. Dette gjev at profesjonsbyråkratiet vil vere prega av konkurranse og konflikhtar knytt til dette (Mintzberg, 1999).

I ein forvaltningslogikk er det sannsynleg å finne skuleadministrasjonar/ kommunale, administrative skuleleiingar som består av ein stab med hovudsakleg sakshandsamarar. Dei har oppgåver knytt til å sikre jus og økonomi, og det same har kommunal skuleleiar. Leiinga



som blir gjeve frå den kommunale skuleadministrasjonen vil vere knytt til delegasjon av makt og mynde, rådgjeving og sikring av rutinar og retningslinjer for rektorar, lærarar, føresette med fleire. Rekruttering skjer via kvalifisering. Og det er sannsynleg at gode lærarar blir rektorar som igjen kan få jobbe i den kommunale skuleadministrasjonen. Men sannsynlegvis er dette nivået også bemanna av tidlegare lærarar/ skuleleiarar som er omplasserte i organisasjonen, bort frå krevjande klasserom til rolegare, skulefaglege sakshandsamingsoppgåver. Ved å vere tidlegare lærar er ein kvalifisert til å representere den kommunale skuleadministrasjonen. Og kommune- organisasjonen har sterke krav til å nytte tilsette, sjølv om dei ikkje lengre kan gjere det dei var sertifiserte og tilsette for. Innan same logikken vil kravet om kompetanseutvikling som er fastsett etter Arbeidsmiljølova § 4.2, sannsynlegvis vere hovudsakleg knytt til å lære opp dei tilsette i nye lovar, instruksar og rettleiingar, samt opplæring innom det feltet der ein som skuleadministrasjon meiner skuleområdet har størst avvik mellom mål og resultat. Som tidlegare lærarar er dei «ferdigsertifiserte» ein gong for alle.

Kvalitet i skulen vil i ein slik logikk vere knytt til om noko er lovleg eller ulovleg. Når skulen har fått krav om større datapark, ved at digitale ferdigheiter er sett som ei grunnleggjande ferdigheit, så framkjem til vanleg ikkje det nye kravet til stikkontaktar eller datautstyr i kommunen sine HMS-krav, plan for eigeidom eller i IKT-plan med det første.

Skuleadministrasjonen må samsnakke med eigeidoms- og IKT- avdelinga i kommunen, då fagoppdraget i skule også tyder noko for kva andre einingar i ein kommune må sikre. I forvaltningslogikk vil då kommunal, adm., skuleleiing komme lengst med å vise til lovkrava for skule og ikkje med eleven si beste framtid, når det er snakk om tildømes budsjett.

Omsetjinga kommunal, adm. skuleleiing må gjere til dei andre avdelingane i kommuneorganisasjonen, gjev at skuleeigar og skuleadministrasjon nyttar eit forvaltningsspråk/ argumentasjon for å vinne fram i organisasjonen.

### 3.3 Profesjonslogikk i skule

Mange tenkjer omgrepa yrke og profesjon som synonyme. Men profesjonsomgrepet har nokre kjenneteikn som ikkje alle yrke har. Typiske profesjonskjenneteikn, slik dei framkjem mellom anna hjå Kragh Jespersen (2005, s.65), ser slik ut:

- 1) *Ei felles organisering med formel utdanning som inngangsport*
- 2) *Bruk av teoretisk, abstrakt vitskap som grunnlaget for arbeidet*

- 3) *Langvarig og forskningsbasert utdanning utanom praksis*
- 4) *Interne etiske kodeksar som regulerer åtferda som profesjonell*
- 5) *Autonomi i høve utføring av eige arbeid*
- 6) *Ei norm om serviceorientering i høve «brukar» / klientar (mi omsetting).*

Profesjonar er altså kjenneteikna ved at dei byggjer på eit teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag. Dette grunnlaget får ein ved høgare utdanning. Vesentleg er det at ein profesjonsutøvar også alltid har eit handlingsrom for å utøve skjønn, og tilsvarande ansvar knytt til skjønnet, då halde opp mot samfunnsmandatet (Dahl mfl., 2016, i St. meld. 21 (2016-17)).

Profesjon og profesjonslogikkar har vore forstått på to ulike måtar. Den funksjonalistiske forståinga problematiserer ikkje fagutøvinga (i alle fall i liten grad). Då tenkjer ein at når ein ein gong har fått sertifiseringa, så er fagkompetansen og profesjonen definert og sikra vidare ved dette. Den symbolsk- interaksjonistiske forståinga er meir oppteken av at profesjonen endrar seg ved at kontekst endrar seg og ved at praksis hjå den enkelte og i profesjonsgrupper endrar seg. Når profesjonen og den enkelte profesjonsutøvar sin praksis kan endre seg, kan det oppstå interne stridar om kva som er kjernen i profesjonen. Alt dette gjer at det blir naudsynt problematisere kva som er gode praksis for profesjonen (Krag Jespersen, 2005, s.65-67).

I Stortingsmelding 21(2016-2017), Lærelyst,- tidlig innsats og kompetanse, problematiserer ein om læraryrket i praksis har vore ein profesjon (Regjeringen, 2016b). Det Stortingsmeldinga (ibid.) problematiserer i høve til om læraryrket er ein profesjon, er mest knytt til at når læraren er utdanna og komen i arbeid, har ikkje i praksisfeltet vore regulert slik at ein kan sikre at profesjonsutøvinga stadig er i utvikling. I stortingsmeldinga vil dette «manglande praksisfellesskap i utvikling», samsvare med Krag Jespersen (2005) sitt punktet om «bruk av teoretisk, abstrakt vitskap som grunnlag for arbeidet» vere det som mangla. Ut over dette avviket, kan ein finne at læraryrket ser ut til å innfri å vere ein profesjon. Men når eit slik vesentleg moment av profesjonen ikkje er innfridd, vil det skape spenningar mellom stat og profesjon. Staten har ansvar for kvaliteten i skulen. Læraren har eit handlingsrom «i fred» under flagget av å vere ein profesjon som også ser til å utvikle seg og det basert på forskning og vitskap. Slik kan ein seie at når staten gip inn med fleire og fleire kontrollar av læringsresultat og meir styring knytt til kva som skal skje i klasserom og på skular, så er

autonomien til lærarane svekka ved at profesjonen sjølve ikkje har sikra å ha eit profesjonsfellesskap som nyttar forskning og vitskap i praksis. Autonomien til rektorane kan også opplevast svekka ved dette. Dei har heller ikkje sytt for at skulane har utviklande praksisfellesskap. Samstundes vil mange rektorar gjerne oppleve større autonomi no, då autonomien til no kanskje oftare har vore avgrensa av lærarane og deira fagorganisasjonar enn av statleg styring. Grepet som staten har nytta ved at mange rektorar i Norge no har teke rektorskulen, treff akkurat i dette punktet: rektorane har fått større innsikt i og kunnskap om handlingsrommet sitt ovanfor arbeidstakarorganisasjonar og tilsette. Samstundes har dei også fått tydeleggjorte og meir avklara forventningar frå staten. Slik kan mange rektorar sin praksis ha blitt meir styringskompetent/ villig. Før var det gjerne slik at ein god rektor (for lærarar) var ein som var sett på som fremst blant likemenn. Styringa som er gjort ved at lærarar må ha mastergrad, og at dei må ha minst 4 i matematikkfaget, er andre slike styringsgrep som er gjort for å få lærargruppa til å faktisk vere den profesjonen den hevdar å vere/ staten treng at dei er. For staten er det bra med ein profesjon som svarar til profesjonskjenneteikna. Men ein profesjon som ikkje utviklar seg, gjev eit «brakkland» som ingen kan styre eller kontrollere. Og det med store konsekvensar for elevane si læring.

I same Stortingsmelding 21 (2016-2017), framkjem det at staten meiner å ha vore uklår i forventningane, og at dette ville ein prøve å gjere noko med (Regjeringa, 2016c). Eitt av tiltaka er at eit offentleg nedsett utval skal sjå opplæringslova med forskrifter. Hensikta er å styre betre ved å berre regulere det som kan/ bør regulerast og ikkje nytte styring inn i verken kommunane eller profesjonen sin autonomi i form av «uhensiktsmessige krav til aktivitet og prosess» (ibid., s. 39). Slik er det overraskande myke profesjonslogikk i Stortingsmelding 21 (ibid.). I alle fall med tanke på det Kragh Jespersen (2005) omtalar som kampen mellom profesjon og staten. Kampen er mellom harmoni og konflikt, og er ei varig «tautrekking» eller balansering. At den andre parten er der og «held i mot» er vesentleg, men den andre part må ikkje bli verken for sterk eller for svak. Styring av norsk grunnskule ber preg av denne balanseringa eller tautrekkinga. Læreplanar har til dømes vore bytta ut ca. kvart 10 år sidan 80-talet. I L-97 var det stort innhogg i læraren sin autonomi ved at prosjektarbeidsmetoden var eit mål. Tidlegare var måla sette, men «korleis» var ei avgjersle for profesjonen. Ein kan argumentere for at å lære ein metodikk også er eit mål, utanom å også vere ein måte å nytte, men i det store og heile var dette opplevd som ein ny type detaljstyring av profesjonen. Når

no Stortingsmelding 21 (2016-2017) seier at staten vil sjå nærare på sine eigne styringssignal, tyder det på ei rydding som ser ut til å kunne tydeleggjere autonomien til læraren, med dei rammene for denne som staten set. For best mogleg skule treng staten at lærarane er autonome profesjonsutøvarar (Regjeringa, 2016b). Det som må endrast er at profesjonen er sikra å vere ein reel profesjon og ikkje berre ei gruppe med reproduserande kunnskapsmedarbeidarar. Slik kan det sjå ut som om det er ein harmoni mellom staten og profesjonen i dette arbeidet. New Public Management (NPM) som styring, var og er ikkje profesjonen nøgde med, men dei har ei erkjenning av at læringa til elevane må vere så god som råd er, og forskinga som er gjort i skule m.o.t. at profesjonelt fellesskap er nødvendig for å sikre god utvikling hjå alle i eit kollegium og dei, trass alt, felles elevane si læring, ser ut til å ha vunne fram. Dette gjerne takka vere både rektorskule og mastergrads-grep gjort av staten.

Oppsummert kan ein enkelt seie at profesjonslogikk har fokus på det som skjer mellom profesjonsutøvarar internt, mellom ulike grupper av same type profesjonsutøvarar, mellom grupper med ulike profesjonsutøvarar. Slik blir nettverk og systematiske kollegasamarbeid og tverrfaglege nettverk for læring og utvikling, vesentleg i denne logikken. Skilnaden på denne typen nettverk og nettverk innan utviklingslogikk i kapittelet etterpå, er helst om nettverket har ulike organisasjonsnivå representerte. Begge typene nettverk er omtala i Stortingsmelding 21 (ibid.) som ønska måtar å sikre utvikling av- og kvalitet i skule- Norge.

### 3.4 Utviklingslogikk i skule

Ein lærande organisasjon vart først presentert av Schön i 1973 og det han skildra som «the learning society». Han såg då på relasjonen mellom trong for endring og trong for læring i ein organisasjon. Samfunnet er i endring og det krev organisasjonar i endring. For å få fram dei beste endringane må organisasjonen sjølv lære. Seinare har Schön i lag med Agyris vidareutvikla mykje forsking og litteratur til feltet (Agyris & Schön, 1978).

Ein definisjon av ein lærande organisasjon kan vere «En organisasjon hvor opplæring og personlig utvikling er en integrert del av organisasjonen, og hvor læring er en kontinuerlig prosess» (Barnham et al.: 12, 1988).

Organisasjonen lærer ikkje og hugsar ikkje, men må forståast ut frå organisatoriske handlingsteoriar. Desse er uttrykte ved bruksteori («espoused theory») som viser ved handlingar kva verditeoriar som er i organisasjonen og ved ein uttrykt teori («theory-in-use») som er det organisasjonen uttrykkjer av verdier også kalla «fasadeteori» (Filstad, 2010). Til dømes har dei fleste kommunane verdiplattformar som knyter dei til det å være “open” (tranparency), men framleis er det ofte mangel på openheit om avgjerder og prosessar kommunane blir kritiserte for.

Saman med ulikskap i bruksteori og fasadeteori (ibid) er det også slik at i ein organisasjon kan ein prøve å forbetre praksis i tråd med det vedtekne på ei side, medan ein på den andre sida også forsøker å sjå på om eksisterande vedtekter/mål/tingingar er dei beste. Om ein har system som også ser på det siste, er det den typen læring som Agyris og Schön (1978) kallar dobbelkretslæring. Den første måten er kalla enkelkretslæring. Begge måtane å lære på er nødvendig for at ein organisasjon utviklar seg.

For at skulen i ein kommune skal utvikle seg sett i tråd med utviklingslogikk, må ein altså lære i heile organisasjonen, på tvers av nivå, fag og roller. Bolman og Deal (2004) fann at det er helst fire ulike typar perspektiv på ein organisasjon som alle då er sentrale å sjå på: Det strukturelle perspektivet, det humanistiske perspektivet, det politiske perspektivet og det kulturelle perspektivet.

I eit strukturelt perspektiv ser ein organisasjonar som rasjonelle system som er oppteken av å oppnå/ realisere gitte mål. Organisering, prosedyrar, ansvar, oppgåvefordeling er nøkkelord i ei slik organisasjonsforståing.

I det humanistiske perspektivet vektlegg ein enkeltmenneska sine bidrag inn i organisasjonen, og slik blir også samspel mellom folk viktig. Då blir behov og motivasjon vesentlege nøkkelord.

Det politiske perspektivet fangar opp det som skjer av interessekampar, maktbruk og konflikhtar. Dette viser seg ofte best via dei verdiane den enkelte og ulike grupper prøver å realisere og særleg viser det seg gjerne når ressursar må fordelast.

I det kulturelle perspektivet er ein opptatt av å forstå dei uformelle sidene ved ein organisasjon. Tilværet er ikkje fullt ut rasjonelt og lineært. I dette perspektivet nyttar ein difor gjerne omgrep som meining, tru og tillit og rettar søkelyset mot metafor, symbol og ritual.

Motsetningar og dilemma er ein del av vårt daglege liv, og ein ser på det som skjer i ein organisasjon som symbol for meiningane bak handlingane.

Utviklingslogikken vil truleg være den styringslogikken som best kan handtere dei ulike perspektiva som Bolman og Deal (ibid.) finn som vesentlege når ein skal analysere/ forstå ein organisasjon. Ved å sikre at ein kjenner kvarandre på kryss og tvers av nivå/ fag/ roller, kan ein lettare avdekke ulike perspektiv og også omsetje og finne forståing på tvers av perspektiv.

Knut Roald snakkar mellom anna om (2012) om laust kopla system. Då er delane i eit større system i ikkje samanheng- Delane blir meir som eigne små organisasjonar. I organisasjonar med uklare og gjerne konkurrerende mål, og stort handlingsrom/ autonomitet for den enkelte, får ein gjerne større praksisskilnader.

Kunnskapsdepartementet seier i Stortingsmelding 21 (2016-2017), at styringa i norsk skule har vore sprikande og utydeleg (Regjeringa, 2016c). Og dei set fingeren på at profesjonen ikkje ser ut til å syte for å vere i systematisk utvikling etter sertifiseringa (ibid.). Kontekstane ved dei ulike skulane er (sett) ulikt og handsama ulikt. Jobbsnikring, det vil seie den meiningsfulle heilskapen dei som skal gjere jobben i eit bakkebyråkrati lagar seg, blir ulik (Vabo og Vabø, 2014). Når kunnskapsdepartementet ved si stortingsmelding (ibid.) held fram korleis det er forventa at profesjonen utviklar seg/ lærer, så er det nytta styring og makt som viser til at det er den dialogbaserte utviklingslogikken som skal nyttast mellom nivå i einingar og på tvers av einingar som er den gjeldande metodikken. Utdanningsdirektoratet (Udir.) nyttar også både si hierarkiske makt, og dialogbasert utviklingslogikk for å utvikle skulen i dei siste nasjonale prosjekta sine som «Vurdering for læring» og «Ungdomstrinn i utvikling». Dei nyttar økonomiske insentiv som støtte til ressurslærarar, saman med ei styring knytt til ei forventning om at alle skular skal frivillig med i ulike puljar. Det er obligatorisk at kommunal, administrativ skuleleiing skal vere representert på samlingane, og dei har også laga delar av seminara obligatorisk for kommunen å ha med sin hovudtillitsvalde i skule. I samlingane til Udir., både ved teori og metodikk, er det lagt til rette for å få kunnskap om og erfaring med dialogbasert utvikling. Skular og ulike nivå i ulike kommunar, også på kryss og tvers av puljane, blir løfta fram for å *dele*. I tillegg er metodikken i samlingane elles slik at alle deltakarane må dele og reflektere over eigen praksis og praksisar dei blir kjent med ved ulike gruppeoppgåver.

Ein kunne gjerne tenkje seg at alle skuleorganisasjonar kor *læring* er faget, burde vere prega av læringslogikk, og at kommunal skule sektor, som inneheld ein god del skule, på bakgrunn av dette også er prega av læring i organisasjonen? Dei tilsette i skule skal kunna om læring hjå elevar, dei arbeider med dette og utvikling av kunnskap hjå desse, eine og aleine. Men det er akkurat det: Det ser ut til å vere «eine og aleine» elevlæring som har prega skule og skulesektor. I lita grad har det vore stovereint å snakke om læring hjå personalet i skulesektor. Det vere seg assistentar, lærarar, rektorar, kommunal eller administrativ skuleleiing. Profesjonsfellesskapet har vore sterkt. Det er ofte knytt til at ein “tek vare på kvarandre” innanfor fellesskapet. Det har også i lita grad vore tilrettelagt for organisatoriske system for utvikling og læring hjå vaksne i skulen (Regjeringen, 2016b). Fokuset har vore på kvalifikasjon ved sertifisering, og lite på ulik praksis og kompetanse/ kompetanseutvikling. «Kvalitetsbygging i motesetning til sektorbygging-er i større grad et kontinuerlig arbeid utan naturleg slutt punkt» (ibid.:10).

Eit kjenneteikn ved utviklingslogikk er gjensidigheit mellom aktørar. Bukve (2009) problematiserer at dialogbasert styring ikkje alltid har rammene som skal til for at det kan lage ein jambyrdig dialog med omsyn til mak. Og at dette i mange tilfelle ikkje er i tråd med dei hierarkiske systema som offentleg forvaltning byggjer på. Slik kan ein argumentere for at slike prosessar i det offentlege lett kan bli tilrettelagt «skinn-dialog». Å ha dialogbasert styring høver diskursen om brukarmedverknad. Tanken er at dette kan auke kvaliteten på måla og styringa, det byggjer ofte ned motstand og byggjer opp involveringsopplevinga. Men her kan det være snakk om ei «forføring» og slik ei manipulering med fine ord om prosessar meir enn reell dialog. I eit byråkrati og i forvaltning er strukturane slik at makta er ujamn, og måla er sett av andre «over ein» i systemet. At ein har dialog om måla, er berre sant om det er rom for å reelt påverke avgjerslene. Slik kan også det større og innarbeidde høyringssystema kritiserast: Regelverket og systema for høyringar er godt utbygget i Norge. Karlsen (2006: 86) er ein av dei som problematiserer høyringsordningane. Han kallar dei kvasidemokratisk, fordi dei reelt ikkje gjev den påverknaden som prosessen har til intensjon. Han peikar på tre problem: 1) Premissa som forslaga byggjer på er vanskelig tilgjengelig for dei som skal ta stilling til høyringane. 2) Korte tidsfristar. 3) Sjølve behandlinga av dei innspela som kjem inn er for dårleg. Oppsummeringane som departementa gjer, av komplekst attendemeldingsmateriale, held ikkje mål etter samfunnsvitskaplege metodar (ibid.).

Involverte høyringsinstansar kan derfor oppleve at den reelle påverknaden er uekte og at dialogen det blir er lagt til rette for, er falsk. I eit slik bilete kan ein spørje om utviklingslogikken kan fungere når styringshierarkiet er for sterkt. Slike kan ein betre få auge på med perspektiva til Bolman og Deal (2004).

### 3.5 Andre aktuelle omgrep

#### 3.5.1 New Public Management

Mykje kan seiast om New Public Management (NPM), då det er eit vidt omgrep. Her skal det likevel nemnast, men ikkje omtalast i full breidde. Det kan være nyttig å sjå litt omgrepet, då det er sannsynleg at nokre spor av dette også vil kunne dukke opp i forskinga. Korleis NPM heng saman med dei ulike styringslogikkane blir då viktig å avklare.

NPM er eit omgrep som dekkjer ulike grunngevingar frå ulike teoretiske ståstader og verkemiddel knytt til desse. Dels kan dei ulike grunngevingane og verkemidla vere utfyllande for kvarandre og dels kan dei være i motsetjing til kvarandre. Det som er likt er at grunnforståinga er knytt til bedriftsøkonomisk diskurs. Det tyder at offentlege institusjonar og hierarki, skal delast opp i einingar som så skal målast ut frå resultat i konkurranse med med andre liknande “bedrifter”. (Vabø, 2014).

NPM har vakse seg fram som ei internasjonal styringstrend i frå 70- talet og framover. Motstanden mot NPM har vore stor i offentleg sektor, og grunngevinga for dette er mellom anna kvaliteten på tenestene som offentleg sektor skal yte. Argumenta er mellom anna at konkurranseutsetting vil gjere at svake kundar, som t.d. elevar med lærevanskar og eldre og andre som treng tid og menneskeleg omsorg, ikkje får den tenesta dei har krav på.

Forvaltning (likeverdig kvalitet i tråd med lovar og reglar) blir rett og slett for ressurskrevjande for ansvarseininga. Kvaliteten av tenestene offentleg sektor skal by innbyggjarane på, blir ikkje teke i vare ved marknadsstyring, seier kritikarar av NPM.

Verkemidla frå NPM, som mål- og resultatstyring, ansvarleggjering i form av desentralisering ved lokalt løysingsansvar, og også “kundeperspektivet” i form av auka brukarmedverknad, har vore kjærkomne for kommunesektor med tanke på å få ei form for oversikt over kommune-Norge. Data, rapportar og resultat er nytta til å sjå på heilskapen innom



kommunar, mellom kommunar, mellom sektorar og mellom profesjonar. I ei tid med kvalitet og forskingsvaliditet som verdsomspennande idear, og kontrolltrøng av offentleg sektor, så høver NPM godt. Det er også god forvaltning å få mest og best mogleg teneste for dei investerte ressursane.

Slik kan ein seie at mål- og resultatstyring og rapportering, kontroll og planar i seg sjølve, som er kjenneteikn ved forvaltningslogikk, er viktige delar av NPM- verkemiddel også. Fagleg autonomi frå profesjonslogikken kan argumenterast med som ein del av NPM, ved at ulike undersøkingar frå brukarar er eit vanleg verkemiddel. Når profesjonen er brukar, blir gjerne også dei spurt. Men når profesjonen er utøvar og innbyggjaren er brukaren, er profesjonen styrt av mål og resultat, så her er ein slik krasj mellom verkemidla innom NPM. Men nokre av grepa kan altså kan sjåast som ei del av ein profesjonslogikk. I det store og heile er nok likevel profesjonane av den oppfatninga at måla blir sett “ovanfrå” og ned, og resultatata følgd opp på same måte. “Dette gjør resultatstyringen til en ressurskrevende, og ydmykende prosess for mange”. (Johnsen, 2001).

På same måte som ein finn at forvaltningslogikk og noko profesjonslogikk har samanfall med NPM, har styringstrenden trekk frå utviklingslogikk også. Bruk av data og rapporteringssystem kan sjåast som delar av ein utviklingslogikk, på same måte som dei kan sjåast på som uttrykk for forvaltningslogikk. Det vesentlege skilnaden er då meir knytt til korleis data og rapporteringssystema blir nytta. “En må derfor være forberedt til å avveie om en skal bruke resultatstyringen til å lære å utføre dagens tjenester bedre, eller om en skal bruke sammenligningene til å lære nye måter å utføre tjenestene på”, seier March (1991). Det blir vesentleg i intervju og i analysen av funna i oppgåva, å sjå etter korleis verkemidla blir nytta og ikkje berre kva verkemiddel som er i bruk.

Meir og meir kjem post-NPM trendar som New Governance til syne i kommune-Norge. I NPM- styring blir det ofte “silolar” innan fagfelt/ sektorar. Spesialistane i NPM- tenkinga har sine avgrensa arbeidsområde. Generalistane som også blir dyrka og er trøng for, har rimelegevis også sine grenser for kor stort felt dei kan vere generalistar innan. Delegering og frislepp, samt mål og indirekte styring, gjeld alt innan faget/ sektoren eller “siloen”. I det offentlege viser det seg mange “wicked problems (.....)”, det vil seie komplekse problem,

omfattar at det trengs samarbeid og utveksling av fagkunnskapar på tvers av slike fag- og organisasjons- siloar” (Vabo og Vabø, 2014).

Nettverkslæring for organisasjonar og den enkelte tilsette og leiar, kan derfor sjåast på som ein kanskje ny master- ide. Konsekvensen av dette er at ei kommunal, administrative leiing (rådmannens leiarteam) også må være eit leiarteam som sikrar at kommunen utviklar seg på tvers av sektorar, fag, og på tvers av kommunar og organisasjonstypar. Det vil ha tyding for kommunal, administrativ skuleleiar, om han i rådmannens leiarteam er ein del av ein meir segregerande kultur, kor dei ulike sektorleiarane meir“kjempar” mot ein annan. Ei nettverksorientert kommunal leiing,- også for skule, må tenkje nettverk både internt og eksternt, skape kultur for samarbeidsorientering både internt og eksternt, fokusere på nettverksleiing, og fokusere på demokratisk legitimitet og openheit i nettverk (Ødegård, 2014). Og sett i lys av Robinson (2011) og Fullan & Sandengen (2014), må kommunal, administrativ skuleleiing sikre at rektorane både har kompetanse, innsikt og ferdigheiter nok til å og gjere det same for, og saman med, sine tilsette.

### 3.6 Oppsummering teoriramme

Utdanningsfeltet er prega av ulike institusjons-/styringslogikkar. Mintzberg (1989) ser profesjonsbyråkratiet som eit potensielt konfliktfull organisasjon. Dei siste stortingsmeldingane bekreftar at det har vore uklar styring, og søker å tydeleggjere balansen mellom autonomiteten til profesjonen og styring. Dette speglar spenningar mellom ulike styringslogikkar også.

Forvaltninga av lovar og regelverk, sikring av etterretteleg sakshandsaming vil være ein del av det også skuleverket må sikre. Samstundes er lovar og reglar mogleg og naudsynt å også justere/ endre fordi dei viser seg å ha ha utilsikta, uheldige verknader (etterkvart). Eit døme på dette kan være lovgjevinga for spesialundervisninga i Norge. Den har i si form vore fast (om enn noko flikka på) over lang tid. No viser forsking frå fagfeltet at den vedtekne måten å gjere dette på, har ingen eller svært uheldige verknader for dei gjeldande elevane (Nordahl m. f., 2018). Kanskje kan justeringar eller større endringar i lovverk påreknast innan kort tid. I mellomtida har det vore store spenningar mellom Pedagogisk - psykologisk- teneste (PPT), som er sakkunnige i slike saker på kommunenivå, og skular, skular og heimar, og lærarar og leiing, som ofte har utspring i konflikta mellom forvaltningslogikk og profesjonslogikk.

Når forvaltningslogikk gjer lite inngripen i den enkelte profesjonsutøvar sin kvardag, eksisterer desse logikkane i fin symbiose med kvarandre. Kva som blir opplevd som inngripen og ikkje vil variere innom profesjonen. Til dømes vil ein lærar kunne leve greit med at forvaltninga besluttar at “denne eleven har godt nok læringsutbyte utan spesialundervisning”, for å halde oss til den tematikken. Dette fordi han/ ho aksepterer/ forstår at det ikkje er pengar til at alle kan få ein- til ein- undervisning, at karakterskalaen er frå 1-6 (grunnskule) og skal nyttast og då må nokon også kunna få karakteren 1 og to også. Då vil denne læraren kunne finne ro og meining i yrkesutøvinga si, sjølv om eleven ikkje får særskilt tilrettelegging . Ein annan lærar kan oppleve å miste tillit til forvaltning og system ved ei slik avgjerd, og derfor heller ikkje finne mål og meining i eige arbeidet som følgje av avgjerda. Om tenkjer dette inn i ein utviklingslogikk, vil det kunna oppdagast ved medarbeidarundersøkingar eller føresetteundersøkingar at det er stor misnøye med spesialundervisninga/ mangel på vedtak, eller verkemiddel elles. Kunnskapen om det vil så bli forsøkt nytta for å betre kommunen, det vil seie lærarane/ føresette si oppleving av denne saka. Det kan gjerast på ulike måtar, men oftast vil det i utviklingslogikk involvere at fleire partar frå ulike nivå, saman må sjå på kva som kan vere dei rette tiltaka. Kanskje kan ein sjå til andre kommunar for å få idear, men avgjerdene involverer dei som skal gjennomføre endringane (Robinson, 2011).

Siste stortingsmeldingar lagar tydlege forventningar til profesjonen om læring og utvikling. (Regjeringa, 2016c). Nasjonal politikkkutforminga føregår framleis sentralt ved Kunnskapsdepartementet, og dei lokalpolitiske avgjerdene kan ikkje bryte med dei. Utviklingslogikken vil då gjerne at dei som skal gjennomføre endringar er dei som avgjer kva endringar som må til. Det kan tyde på at framover vil det ikkje bli meir sentralstyring knytt til verkemiddel og tiltak, og at utviklingslogikken sine involverande krav, på tvers av nivå, må leggjast til rette for, også mellom kommunar og nasjonal styring. For å kunne handtere det, blir kanskje Fylkesmannen si rolle viktig også i dette? Ei eller anna form for regionale handterer av dette, treng ein i allefall nasjonalt, for å få til involveringa på tvers av nivå. Eventuelt kan ein sjå føre seg at digitale delingsløysingar kan bli forsøkt som regionale/ nasjonale involvering arenaer.

Dei ulike perspektiva som Bolman og Deal (2004) skildra, blir også viktige i ein utviklingslogikk. For å kunne handtere spenningar og motsetningar, treng ein som leiar å

kunne analysere for å vurdere korleis ein skal få til rett involveringsgrad og stad. Det vil mellom anna seie *når* dette skal skje, *kven* det er som skal involverast, *korleis* dette skal skje, men også for å kunne vurdere når ein *ikkje* treng/ bør involvere. Involveringsprosessar er tidkrevjande, og om alt skal handterast slik, vil organisasjonen nok bli ineffektiv og treg i alle avgjerder. Stundom trengs det takast raske avgjerder som gjer at involveringsprosessar ikkje kan skje, andre gonger kan ein meine at det er behov for avgjerder som ikkje gruppa det gjeld vil kunne vere i stand til/ villige til å vere med å beslutte, men som er naudsynt for utvikling i organisasjonen. Å leggje til rette for “ikkje reel involvering” gjev ein skinndialog (Bukve, 2009). Når tilsette opplever dette gjev det fort redusert tillit til leiing.

Ut frå teoriane om styringslogikkar, er det sannsynleg at ulike styringslogikkar eksisterer om ein annan. Det være seg hjå den enkelte intervjuar (frå situasjon til situasjon), og at dominansen kva gjeld styringslogikkar, også vil være ulik frå person til person. Er det likevel nokre samanhengar å finne mellom kommunar som får gode elevresultat kontra andre med svakare elevresultat?

Ulike styringslogikkar vil kunne konkurrerer om både mål, avgjerder, måtar, grunngevingar og verdier. Men dei kan også støtte kvarandre. *Kan*, og *korleis* kan, i så fall, ulike styringslogikkar hjå kommunal, adm. skuleleiing, forklare ulike elevresultat i kommunane? Kva eventuelle mønster av styringslogikkar på ulike nivå i den kommunale organisasjonen skapar driv og betre læringsresultat for elevar?

Opggåva vil vidare søkje å kaste lys over om det er samanhengar/ mønster i korleis ulike styringslogikkar gjer seg gjeldande på ulike nivå i kommunar med gode læringsresultat samanlikna med kommunar med dårlegare læringsresultat.

Ved å sjå etter *operasjonaliseringar* av ulike styringslogikkar på ulike nivå i kommunar, samanlikne funna mellom kommunar med gode og med mindre gode elevresultat, vil oppgåva sjå etter mønster og samanhengar knytt til korleis ulike styringslogikkar, på ulike nivå i ulike organisasjonar, moglegvis kan påverke elevresultata.

## 3.7 Operasjonalisering

### 3.7.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskingsspørsmål

Oppgåva vil søkje å sjå om det er samanhengar mellom kvalitetar hjå kommunal, administrativ skuleleiar og elevane si læring i elles mest mogleg like kommunar. Ved å intervjuje ulike nivå (lærer, rektor, og kommunal, administrativ skuleleiing), vil ein prøve å få fram dei likskapane og dei ulikskapane som er i dei ulike rollene innom den same kommunen, og leggje til rette for å kunne sjå om det framkjem likskapar og ulikskapar på tvers av kommunar i like roller.

For å finne ut **kva samanhengar er det mellom eigenskapar ved den kommunale, administrative skuleleiinga og elevresultata i ulike kommunar**, vil ein sjå nærare på fire utvalde kommunar. Desse er frå eit utval med elles nokså like vilkår. To av dei fire utvalde kommunane har blandt dei beste resultata i utvalet og to har blandt dei dårlegaste resultata innan utvalet. Oppgåva søkje å finne ut kva som er likskapane og ulikskapane mellom desse «plusskommunane» og «minuskommunane». Kva har “plusskommunane” til felles og kva har “minuskommunane” til felles? Kva framkjem både hjå “minus- og plusskommunane”, og har slik sett ikkje direkte tyding for dei ulike resultata? Forskingsspørsmåla som er nytta, er desse:

- Kva trekk er det ved organisering, roller og kompetanse i kommunal, administrativ skuleleiing i dei utvalde kommunane?
- Kva type samarbeid, på tvers av nivå og einingar, skjer i desse kommunane?
- Kva slags styringsverktøy nyttar kommunane?

### 3.6.2 Analysemodell




<b>LÆRING</b>	<b>Styringslogikkar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ulik operasjonalisering:</b></li> <li>- <b>Korleis prøver ulike logikkar å bidra til auka elevlæring?</b></li> </ul>
	<b>Forvaltningslogikk:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planar</li> <li>- Kontroll</li> <li>- System</li> <li>- Rapportar</li> <li>- Stillingsbeskrivingar/ rollebeskrivingar</li> </ul>
	<b>Profesjonslogikk:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fagleg autonomi</li> <li>- Samarbeid på tvers- kollektivt</li> <li>- Fagfokus eller didaktisk/pedagogisk fokus</li> <li>- Spenning mellom overordna og profesjon</li> </ul>
	<b>Utviklingslogikk:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samspelsprosessar mellom nivå</li> <li>- Bruk av skuledata og rapporteringssystem</li> <li>- Gjensidige læringsprosessar</li> </ul>
	<b>RESULTAT MÅLT VED GRUNNSKULEPOENG</b>	

Fig. 3. Analysemodell

Operasjonaliseringa har til hensikt å vere rammeverket for undersøkinga i oppgåva. Men det er nytta stikkord. Til dømes står det «planar». Her vil dei intervjua bli spurt etter planar for skuleutvikling/ elevresultat, og ein vil sjå på heimesidene til kommunane etter kva informasjon om dette som framkjem der. Når det gjeld å avdekkje “system” og “rapportar”, vil det vere på same måte: dei intervjua blir etterspurt dette, og svara dei gjev vil vere den kunnskapen oppgåva får, i tillegg til at også dette moglegvis kan finnast noko om på heimesida til kommunen. Når det gjeld “målstyring” som fenomen, så framkjem det her som ein del av det av det dei intervjua blir etterspurt knytt til “skuledata og rapporteringssystem”. Korleis desse systema blir nytta, vil også framkomme ved utdjupande spørsmål til dei

intervjua. Til dømes vil truleg spor av New Public Management (NPM) kunne vise seg ved ulike uttrykk innan dei alle dei tre ulike styringslogikkane. Det vesentlege blir då *korleis* dette verkemiddelet blir forstått av dei involverte og korleis det blir nytta av dei som styrer (hensikt), og kva anna som også førekjem i styringa (kontekst).





## 4 Design og metode

### 4.1 Design

Oppgåva søkjer å gjere ein studie av mest like system- design. Dette er basert på Todd Landman sin terminologi (2008). Han byggjer på såkalla milliansk logikk etter John Stewart Mill (1843). Mill laga teori for metodar basert på variabلسentrert logikk ved casestudier. «*Ved design for å studere mest like system, prøver ein å finne casar som er mest mogleg like med unnatak av den variabelen som ein vil studere effekten av*» (Bukve, 2016:166). Ulike case er vald ut frå resultat på den avhengige variabelen. Slik er målet å sjå etter om det er system/ mønster i likskapar og ulikskapar mellom case med ulike og like verdier. Det er vald ut relativt like kommunar (over 15 000, men ikkje dei største byane) med ulike resultat på den avhengige variabelen.

Vidare nyttar oppgåva kommunane sine snitt for frie inntekter i kroner per innbygger slik dei framkjem hjå Statistisk Sentralbyrå (SSB) også for å lage mest mogleg like kommunar.

Hensikta med å nytte mest like-system-design er å kunne, på ein ikkje for kompleks måte, avgjere om det er likskapar og ulikskapar innan organisering/ kompetanse og leing hjå kommunal, administrativ skuleleiing når ein samanliknar nokre case som har dårlege resultat og gode resultat. Det blir plukka ut to case for intervju og dokumentundersøking med *dårleg resultat* og to case med *godt resultat* på avhengig variabel (skuleresultat).

Det har vidare vore til vurdering om oppgåva skulle nytte tal frå SSB sin kommunebidragsindikator (Kbi) i staden for grunnskulepoeng. Dette for å sjå på problemstillinga moglegvis enno betre korrigert for føresette sine ressursar. Når dette ikkje er gjort skuldast det at designet blir for komplekst for ei masteroppgåva med alt som ligg bak Kbi- tala.

### 4.2 Datakjelder

Oppgåva nyttar Statistisk sentralbyrå si oversikt over folketal i kommunane. (SSB, 2017b). Ved eit utval avgrensa til å gjelde mellom 15 000 og 100 000 innbyggjarar i 2017, tek ein bort særleg små og særleg store kommunar. Dette for å søkje å utelate dei i talmaterialet som skil seg mest ut.

Vidare er frie inntekter nytta som kriterium for utval. For å samanlikne mest mogleg like kommunar og få best mogleg isolert resultatvariabelen, er innbyggartal og kor mykje kommunen har som frie inntekter, søkt harmonisert.

*“Frie inntekter er midler kommuner og fylkeskommuner fritt kan disponere uten andre føringar fra staten enn gjeldende lover og regler. De frie inntektene består av skatteinntekter og rammetilskudd, og utgjør om lag 73 prosent (77 prosent når en inkluderer momskompensasjon) av kommunesektorens samlede inntekter”.*

(Regjeringen, 2016b).

Resultatvariabelen er sett til grunnskulepoeng. Dette fordi det viser både standpunkt og eksamen frå 10. trinn i alle kommunar. Det er også desse tala som viser korleis elevane frå denne kommunen kjem ut (i snitt), når dei skal konkurrere med andre elevar frå andre kommunar, om skuleplass vidare.

#### “Grunnskulepoeng

*Grunnskulepoeng er et mål for det samlede læringsutbytte for elever som sluttvurderes med karakterer og benyttes som kriterium for opptak til videregående skole.*

#### Grunnskulepoeng, gjennomsnitt

*Grunnskulepoeng er beregnet som summen av elevenes avsluttende karakterer, delt på antall karakterer og ganget med 10”. (Skoleporten.no)*

Styringsdokumenta som kommunane har, er også vesentlege å sjå nærare på i prosjektet. Ein del er å finne på internett, anna kan vere gjort tilgjengeleg for oppgåva etter å ha snakka saman.

Intervjuguiden er laga på førehand, ein for lærarar, ein for rektorane og ein for kommunal, administrativ skuleleiing.

Ut frå datafangsten var målet å finne fram til to kommunar med høge og to med låge resultat innan grunnskulepoeng. Dei kommunane som blir vald ut, vil med dette ha tilnærma like økonomiske vilkår.

Hensikta til at prosjektet treng fire case, kor to er frå eit utval som scorar godt og to frå eit utval som scorar dårleg, er å styrkje validiteten. I skule har det vore forska ein del på kva

skular med ulike positive målingar på elevresultat gjer (Roald, 2012; Vassli, 2014). Men det er færre studie som sikrar at vi også undersøker også det motsette bilete. Slik at vi fanga opp om dei mønstra vi finn i «suksess- skulane» ikkje også er å finne hjå skular med mindre «suksess». For oppgåva er det vidare av interesse å sjå kva ein finn av skilnader i styringslogikkane i desse to ulikt presterande gruppene.

For å styrkje validiteten ytterlegare, blir både ein frå kommunal, administrativ skuleleiarnivå, ein rektor og ein eller to representant(ar) frå lærarane i kvar av dei fire utvalde kommunane intervjuet. Alle intervjuet blir gjennomførte kvar for seg etter kva rolle intervjuobjektet har. Dvs. at ein rektor blir ikkje intervjuet saman med ein skulesjef eller ein lærar, men to lærarar blir intervjuet i lag.

#### 4.3 Utval av casar

For å finne utval i tråd med designet, blei kommunane sine innbyggjartal for 2016 henta frå SSB. Deretter blei utliggjarane korrigeret for ved å ta bort kommunar under 15 000 innbyggjarar og dei over 100 000 innbyggjarar.

Deretter blei tal frå skuleporten.no (snitt av grunnskulepoeng 2014/2015/2016) og data frå SSB (frie inntekter i kroner per innbygger, då i snitt 2015/2016) sett inn i ei felles oversikt. Gjennomsnittet i dei ca 70 kommunane i utvalet så langt, var frie inntekter pr. kapita på omlag 48 500 kroner. Ut frå dette blei det valt eit intervallet 48 000- 50 000 kr. i frie inntekter pr. kapita og innan dette intervallet blei 5 ulike “pluss-kommunar” (høgast på grunnskulepoeng) og 5 ulike “minus-kommunar” identifiserte.

Deretter blei dei to høgaste (resultat/grunnskulepoeng) og lågaste i utvalet på då totalt 10 ulike kommunar, plukka ut som dei kommunane eg skulle vende meg til med spørsmål om intervju. Dette for å få intervjuet ytterpunkta i materialet.

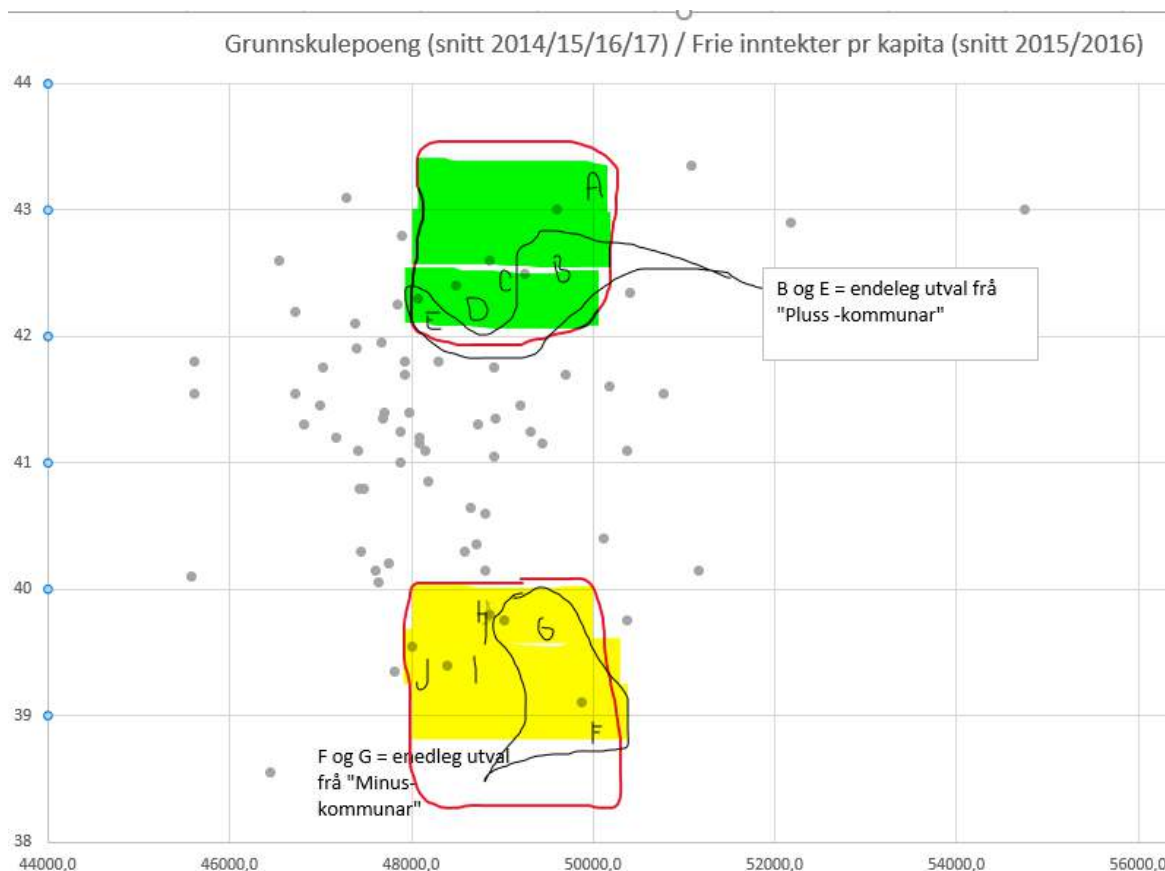


Fig. 4. Utval grunnskulepoeng / Frie inntekter pr. kapita i kommunar over 15000 og under 100 000 innbyggjarar (2016).<sup>2</sup>

Alle fire kommunane svara positivt innan rimeleg kort tid. “Minuskommunane” var gjerne vanskelegast å få tak i, men absolutt ikkje vanskelege. Og dei var alle hjelpsame med å få kontakt med ein rektor i eigen kommune som igjen fekk tak i lærarar. Skulane dei valde ut til intervju er sjølv sagt også ulike med omsyn til om dei har høge eller låge grunnskulepoeng. Det ville seg slik at i dei to “plusskommunane” er det intervjuar ungdomsskular som har høgare grunnskulepoeng enn snittet i kommunen sin. I begge “minuskommunane” er skulane som er plukka ut, skular som har lågare grunnskulepoeng enn snittet i kommunen sin.

Geografisk var desse kommunane også spreidde, slik at det er kommunar med frå østlandet, vestlandet og midt-norge. KS- sitt masterstipend kom vel med.

#### 4.4 Dei intervju sine roller

Lærarane i tre av kommunane skildrar rollene sine som faglærarar og eller kontaktlærarar og seier kva trinn dei er på. I utvalet er alle henta frå ungdomsskulen. Ingen av dei fortel om

<sup>2</sup> Seinare i oppgåva blei så kommunane B og E heitande A+ og B+, medan G og F blei heitande C- og D-.

andre roller i organisasjonen. I disse fire kommunane var det to parintervju ( B+ og A+) og to singelintervju (D-). I parintervjua var dei samansett av ein erfaren med over 10 år ved skulen og ein ferskare med første eller andre året sitt ved denne skulen og i skule generelt. I kommune D- kor læraren blei intervjualeine, hadde denne jobba ved skulen i 13 år. Alle desse fem intervjuobjekta var damer.

I den siste kommunen (C-) viser det seg at dei har valt ut ein avdelingsleiar til å vere lærarinformanten. Dette har nok skjedd av ei misforståing knytt til omgrepet «teamleiar» i førespurnaden. I mange skular er det både avdelingsleiar og teamleiar. Då er teamleiar ein lærar som også er i plangruppa. Ved det er det ein lærar som kan forventast å ha meir/ betre oversikt over eigen skule som organisasjon, enn andre lærarar. På denne siste skulen hadde dei rett nok plukka ut ein teamleiar, men hjå dei denne tittelen samsvarande med ein avdelingsleiar. Denne «lærar-representanten» har noko undervisning, så slik sett kan han representere lærarrolla. I svara sine skil han seg ut frå dei andre. Dette intervjuobjektet har i tillegg arbeidd på kommunenivå i skulesektor, før han tok til i den rolla han no har for halvanna år sidan. Intervjuobjektet her er ein mann.

Rektorane hadde alle arbeidd som rektorar ved skulen sin i 3- 13 år. For tre var det den første rektorjobben. ( C-, D-, B+) Rektoren som hadde vore heile 13 år som rektor ved den same skulen som no, hadde vore rektor også tidlegare (A+). Dei skildrar rollene i eigen organisasjon heller likt: dei har nestleiarar som har litt ulike titlar (inspektør, avdelingsleiar, teamleiar) og litt ulik stillingsprosent med leiing kontra undervisning. Men alle skildrar å ha eit leiarteam. Dei skildrar alle fordelinga av personalansvar i leiarteamet, og deling av andre oppgåver litt etter interesse/ kunnskap og tilfeldigheter. Berre rektoren i ein av kommunane var ei dame (C-).

På kommunal, administrativt skuleleiarnivå, var det ulike titlar og roller som har representert nivået. I to av kommunane (C-, D-) var det den øvste representanten for skulefeltet som er intervjualeine. I kommunen C- var tittelen Kommunesjef oppvekst. Ho var ein av leiarane i rådmannen sitt leiarteam. I kommune D- var tittelen Utviklingssjef. Det var han for kommunen generelt, men med eit særleg ansvar som skulefagleg ansvarleg. Ny tittel frå nyttår 2018 var «Enhetsleder Plan og Skolefaglig», og så fortel han at det skal komme ein kommunalsjef etterkvart for oppvekstområdet.

I den andre (B+) var det ein seniorrådgjevar som representerte kommunalsjefen. I siste kommunen (A+) var intervjuobjektet ein ny kvinneleg «Fagsjef skule». Hun hadde berre vore der i vel 4 mnd. Men rolla fagsjef skule har vore lenge i kommunen, og han som hadde rolla, arbeider der enno, no som rådgjevar under den intervju fagsjefen.

Likskapen er at alle kommunane har ein tilsett som har det faglege ansvaret for grunnskule. Men ut over det er det store ulikskapar i tiltar, organisering, mannskap (kraft og kompetanse) og oppgåver. Her merkar kommune D- seg ut ved å ha ein faglege ansvarleg for skule som også har alt utviklingsansvar for heile kommunen. Planansvar og skulefaglege ansvar er sett saman.

Fleire av desse (representantane for) kommunal, administrativ skuleleiing, seier eller viser at skuleeigaromgrepet er noko ulikt forstått. Kommune A+ forklarar avdelinga si som «skuleeierskapet». I kommune B+ seier seniorrådgjevaren at dei kallar seg for representantar for skuleeigar. Kommune D- ved Utviklingssjefen seier at skuleeigaromgrepet blir nytta i praksis både om kommunestyret, komiteen og rådmannen. Rektor i kommune D- problematiserer skuleeigarrolla ved eit eksempel frå Opplæringslova § 9a, kor det står at skuleeigar skal varslast ved mobbing eller krenkjande åtferd. - Kven er dette i den samanhengen, spør han? - Kommunestyret, komiteen, rådmann, utviklingssjef/ skulefaglege ansvarleg?

#### 4.5 Dei intervju sin bakgrunn og formelle kompetanse

Dei fleste av dei intervju i leiarroller har gått gradene ved å ha vore lærarar først, skuleleiarar deretter, så rektor og så eventuelt til slutt rolla som kommunal, administrativ skuleleiar. Alle har lærarutdanning «i botnen» slik lovkrav er. Rektorane har alle hatt ei eller anna form for leiaroppgåve innan ein kommune/ skule før dei blir rektorar. Den einaste kommunen som avvik noko frå dette er kommune M-, kor utviklingssjefen (plan og skule) ikkje har vore skuleleiar eller rektor, men berre lærar før han har ansvar som skulefaglege ansvarleg i kommunen.

Lærarane har ikkje hatt andre roller i skule, sett bort frå den eine av 6, som er avdelingsleiar med noko undervisning og som har jobba på kommunenivå med IT- strategi tidlegare. Den eine lærarane i kommune B+ har ei brei erfaring frå mange ulike skuleslag, frå fengselsvesen,

spesialsksular og innan rusomsorg, fritidsklubbar etc. Dei andre har berre praksis frå skuleslaget dei i dag er i.

Den eine rektoren frå kommune A+ har ein bakgrunn som barnehagestyrar, sjef for barnehagesektor i kommunen, så rådgjevar i skule/ barnehage, vidare til rektorjobb og rektorutdanning til dit han sit i dag.

Kommunalsjefen i kommune C- har ein bakgrunn som tillitsvald for ein arbeidstakarorganisasjon kor ho hadde gjort karriere før ho blei skulesjef i ein annan kommune enn den ho arbeider i no. Deretter blei ho rektor på ein skule i den kommunen ho i dag er kommunalsjef i.

Seniorrådgjevaren som blei intervjuet i kommune B+ hadde også bakgrunn som tillitsvald i kommunen før ho blei tilsett i den stillinga ho no har.

To av rektorane har tatt rektorskulen eller tilsvarande, og tre av dei kommunale, administrative skuleleiarane som blei intervjuet. (A+, C-, B+). Vidare har kommunalsjefane i A+ og C- utdanning tilsvarande dette eller meir også.

#### 4.6 Mål for undersøkinga

Målet for undersøkinga er å belyse kva samanhengar det er mellom kommunal, administrativ skuleleiing og resultatane elevane i kommunen har. I ein hermeneutisk forskingsprosess vekslar ein mellom å konstruere ei heilskapleg forståing med det enkeltelementet som ein tolkar, og å finne ut om nye enkeltelement kan tolkast ut frå den kontekstforståinga som ein har (Bukve, 2016: 71). Med andre ord tyder det at oppgåva må søkje å sjå mønster og samanhengar i intervjumaterialet og dokument knytt til kva styringslogikkar ein finn spor av i intervjuet med dei utvalde kommunane. Vidare vil det vere interessant å sjå om og i så fall kva spora gjev av mønster eller heilskap.

#### 4.7 Tankar om dataanalysen i framkant

Temaet i oppgåva og val av kvalitativ forskingsmetode, gjer det nyttig å kunne bruke ein fenomenologisk tilnæringsmåte til dei data ein finn. Med det kan ein søkje «å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller en erfaring» (Postholm, 2010, s. 99). Ei slik tilnærming kan gje innblikk i korleis dei ulike aktørane i kommunal, administrativ opplever si rolle og sitt arbeid. Og det same gjeld for rektorar som

ser den same rolla meir utanfrå og slik har erfaring med å bli utsett for administrasjon, styring og leiing/ eller mangel på dette.

Analysen er ein sentral del ved intervjumetodikk i forsking, og kan gjerast på ulike måtar (Kvale & Brinkman, 2012). Å gjere analyse av kvalitative forskingsintervju krev stor grad av struktur og fokus (Bukve, 2016). For å få fram kortfatta framstillinga av meiningar og implisitte meiningar må ein konsentrere informasjonen (Kvale og Brinkman, 2012). Ved å kategorisere og kode data som framkjem av intervju, er det lettare å få auge på mønster og gjentakingar og mangel på dette. Ein mogleg måte å sortere på er å kode data deskriptivt, tematisk og analytisk (Grønmo, 2011). Så er det å lese data via teoribrillene. No er «glasa i teoribrillene» i prosjektet knytt til ulike styringslogikkar. Det kan hende at teorien viser seg lite nyttig og / eller at anna teori stig fram som meir relevant å nytte. Då må det endrast i det vidare arbeidet med oppgåva.

Forskinga sprikar noko når det gjeld i kva grad skulesystemet kan balansere ut bilologi og miljøvilkåra eleven har elles. Det kan gje kritikk knytt til at utvalet i designet ikkje er likt på anna enn kommunestørrelse. Men til dømes viser SBI og KBI (SSB, 2017a), at skular og kommunar presterer ulikt når ein på denne måten prøver å matematisk justere for eleven sin sosio- økonomiske bakgrunn. Tilsynelatande gode skular (gode læringsresultat hjå elevane), viser seg å ha fått mykje gratis knytt til eleven og konteksten han/ ho har, og andre får til svært mykje meir med elevane sine enn bakgrunn og kontekst skulle tilseie.

Nordahl (2015) seier også noko om at skular og kommunar kan justere for dette. Han viser til Sogn og Fjordane sine skuleresultat som er mykje betre enn den sosio- økonomiske bakgrunnen til føresette skulle tilseie. Samstundes seier Nordahl (ibid) at samarbeid med føresette og føresette sitt syn på skulen har mykje å seie. Når denne oppgåva prøver å ha “mest like system- design”, og samstundes ikkje vektlegg elevane sin bakgrunn og kontekst elles, så heng det altså saman med den forkinga som seier at skular og kommunar som lukkast med å involvere heimar på måtar som gjer at dei “er på lag med skulen, kan justere for ulikskapen. Då er resten opp til skulen! Når oppgåva her ser på rolla til kommunal, adm, skuleleiing si rolle, så er tanken at det å skape slikt fellesskapet mellom kommunen som skuleansvarleg og dei lokale heimane, må sjåast på som ein del av det dette nivået bør og har høve til å påverke. Samstundes er nok det vanskelegare for ein kommune å skape ein slik “vi kultur” mellom kommune og heimar i eit miljø med stor diversitet i. Kanskje har ein kjent



kvarandre i kort tid, som med mykje tilflyttarar, kring industri eller som med innvandrarhusetnad/ flyktingar. Det lagar nok større skilnader mellom innbyggjargrupper når det gjeld sosio- økonomisk og kulturell bakgrunn enn det som gjennomsnittstal kan fange opp.

#### 4.8 Validitet og reliabilitet

”To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model”. (Le Compte & Goetz, 1982). Men det er viktig å søkje og forstå kva validitet og reliabilitet forkinga mi kan gje. Det er refleksjonen rundt kva funna faktisk seier og kva det ikkje seier, som er det mest vesentlege. Samt at å reflektere i framkant av undersøkingar, kan gjere at ein oppdagar at validitet og reliabilitet kan aukast eller svekkjast etter korleis designen og problemstillinga verkar i lag.

Reliabilitet i ei studie er knytt til i kva grad det er mogleg å gjenta og etterprøve eit studie. Ein kan dele det opp i indre reliabilitet og ytre reliabilitet. Om ein annan forskar kan nytte same tolkinga av analysen av data på same måte som den første forskaren er den indre reliabiliteten teken i vare. Den ytre reliabiliteten er knytt til i kva grad ulike forskarar kan oppdage same fenomen og analyse i den aktuelle situasjonen og liknande situasjonar. Reliabiliteten er gjerne knytt til kor pålitelege data ein har. Data i dette prosjektet er for det meste henta/ rekna ut av andre og systematisert i høve oppgåva, på måtar som fangar opp dei case-kommunane som designen planlegg med.

Å intervjuje to ulike roller frå same kommune et grep som er ment å styrke validiteten. Det blir meir enn sjølvrapportering ved at en rektor også skal intervjuast om kommunen sin administrative skuleleiing. Maxwell (2012) omtalar «How might we be wrong?» som det vesentlege validitetsspørsmålet. Vidare seier han at dei største truslane for validitet er forskaren si overtyding på førehand og at han/ ho nyttar forskning til å finne støtte for sine standpunkt eller umedvitne ynskjer. I prosjektet her er det nytta ein teori som under planlegging er teke med fordi forskaren har ei hypotese om at denne teorien kan ha forklaringskraft. Dette kan vere tungt å forkaste, for å finne nye «teoribriller» undervegs i ferdigstillinga av prosjektet (ibid.). Den andre hovudutfordringa i følge den same Maxwell (2012), er knytt til forskaren si eigen påverknad på sjølve intervjuet og dei som blir intervjuja.

Dette blir vesentleg for intervjuar å både styre, så godt som mogleg, men samstundes vere merksam på at det ikkje let seg gjere å utelate.

#### 4.9 Fordelar og ulemper med designen

Fordelane ved designen kan vere at ein ved ei komparativ casestudie, med ein avdekkjande intervjuguide, kanskje kan fange opp informasjon som ein elles ikkje ville ha fått sett i samanheng, slik ein får ved ei analyse av informasjonen. Analysen må vere både strukturert og fokusert. Forskaren får vonleg ein kontakt med intervjuobjekta/ informatørane på ein måte som gjer at ein fangar opp meir informasjon i feltet enn ved spørjeskjema. Samstundes kan det gje mykje informasjon å transkribere og analyser ved dei tolv intervju. I og med at teorien er knytt til styringslogikk, er ideen at intervjuguiden nok må vere rik for å kaste lys nok over dei ulike oppgåvene, vala og refleksjonane knytt til utøvinga av rolla som kommunal, administrativ skuleleiing. På førehand har eg tankar om at styringslogikken vil meir vise seg implisitt i og mellom det dei intervjuar fortel, enn at dei sjølve set direkte ord på det.

Om prosjektet lukkast med å få høve til å samanlikne to kommunar med gode resultat med to med dårleg resultat, vil det auke reliabiliteten framfor å berre sjå på kva dei med høgast resultat gjer. Det kan vere ei utfordring for skuleforskning at profesjonen kanskje kan vere noko einsidig oppteken av beste praksis-samanhengar, men ikkje nyttar metodar som samstundes avdekker liknande case i liknande kontekstar, som ikkje gjev same vellukka resultata. Her kjem det komparative designen til sin rett ved å samstundes planleggje for å styrkje reliabiliteten.

Ved å intervjuje både skuleeigar og skuleleiar/ rektor, dvs. ulike nivå, aukar prosjektet også validiteten, då det også blir ein underordna som kjenner på den utøvde leiinga som får inn sitt perspektiv og ikkje berre «eigenvurderinga» til skuleeigar. Her kunne ein ha valt å intervjuje enno fleire. Til dømes kunne politisk nivå ved skuleeigar og også øvste administrative leiar ha vore svært interessante å ta med. Men her har “fokus og meistring” inno det å skrive masteroppgåva, fått styre avgjerda.

I og med at oppgåva også fokuserer på ungdomstrinnet, det vil seie avslutninga av grunnskulen. Der er det også gjort eit val som kan sjåast på. Korleis er samanhengen til dei

som fullfører vidaregåande skule? I og med at desse skuleslaga ikkje har same skuleeigar, vel eg bort å ta desse med i prosjektet. Men om ein lukkast med gode resultat i ungdomsskulen, så er det ikkje sikkert at dei same elevane lukkast med å fullføre vidaregåande til dømes.

Det var sårbart om eg vil klare å få intervju dei designen trengte: det å få ein tilgang på å intervju naudsynte intervjuobjekt? Dette var det som uroa mest i framkant.

#### 4.9 Om spørsmål i intervju

Prosjektet vil nytte semistrukturert intervju. Kvalitativ forskning byggjer på at alle bær ulike erfaringar (Postholm, 2010). I eit intervju er det derfor av tyding å skape spørsmål som gjev informasjon vid mogleg til informasjon, men som samstundes held fokus på det forskinga vil sjå på.

Intervjuobjekta fekk ikkje spørsmåla på førehand. Men dei fekk informasjon om temaet. Informasjonen dei fekk var mellom anna dette: “Spørsmåla vil dreie seg om korleis dei ulike rollene forstår leining og organisering og samanhengar knytt til elevane si læring”. Ingen av dei spurte etter meir informasjon før intervjuet. Etter intervjuet sa den eine av dei i kommunal,administrativ skuleleiarrolle at ho nok kunne ha budd seg betre om ho hadde fått spørsmåla i framkant. Samstundes var det den einaste av dei intervjuar som møtte opp tydeleg budd med dokumenter og notata ho hadde gjort knytt til temaet ho hadde fått oppgjeve.

I dei språklege og faglege møta mellom den som blir intervjuar og den som intervjuar lagast kunnskap (Kvale og Brinkman, 2012). Ved å møte opp frivillig til intervju utan å ha budd seg noko særleg, opplevde eg at intervjuobjekta tenkte, snakka og spurde opp att, eg fekk utdjupe, og dei tenkte og svara igjen. Denne flyten fram og attende mellom oss, og mellom ord og tankar, opplevdes av alle som greitt, var attendemeldingane. I etterkant trur eg at det var svært viktig å ikkje gje intervjuobjekta spørsmåla i framkant. Dette fordi det var mykje dei ulike no ikkje kunne svare på. Eg trur dei hadde orientert seg/ budd seg, slik at ein del “kunnskapshol” ikkje ville ha framkomme om dei kunne ha budd seg. Til dømes om skuleeigar omgrepet.

#### 4.10 Moglege utfordringar sett i framkant

Ved å luke ut dei største og minste kommunane, er det framleis stor skilnad på innbyggjartalet i kommuneutvalet. Dette kan ha noko å seie for resultatane, som oppgåva her ikkje vil fange opp.

Grunnskulepoeng inneheld karakterar. Karakterar er ikkje faktaverdiar, men vurderingar gjort av profesjon. Eksamenskarakterar er til vanleg opplevd «stødigare» ved at mange av påverknadsfaktorane er borte, ved at sensor ikkje veit kven sin eksamen han/ ho vurderer, og på skriftleg eksamen, ved at to uavhengige sensorar rettar den same teksten. I grunnskulepoeng er også standpunktkarakterane innebygd. Her kan det være store praksisskilnader på vurderingane som er gjort. Det vere seg mellom lærarar, mellom fag, mellom skular og mellom kommunar. Føresette sitt utdanningsnivå, og kor stor del framandspråklege elevar det er i kommunane, blir det ikkje sortert for.

Ved å velje frie inntekter, har oppgåva luka bort ulikskap i kommuneøkonomien som skuldast statlege føringar. Men tala viser ikkje noko om kommunen sine utfordringar/ skilnader elles. Til dømes kor mange eldre, arbeidsledige eller framandkulturelle det er, kva utdanningsnivå kommunen har, kva reiseavstand dei må handtere for elevane, kva byggmasse dei har eller kva kompetanse lærarar og rektorar har. Her kunne ein lista opp meir, men poenget er at oppgåva berre ser på dei frie inntektene dei har og grunnskulepoeng. Også grunnskulepoeng

Vidare kan det opplevast sårbart for administrativ skuleleiar å la ein rektor bli intervjuet om si oppleving/ sitt syn kvalitetane ved kommunal, administrativ skuleleiing. Det gjer også at det kan vere lurt å påverke ved kriterium eller «trekning» kven av rektorane prosjektet ber om å få intervjuet.

Ei anna utfordring kan vere at teorien som er valt ikkje gjev noko nytt eller godt rammeverk for den informasjonen og dei data som framkjem. Dette forstår eg er ei vanleg utfordring og noko som godt kan skje: At prosjektet må dreie seg, søkje anna teori å sjå datafangsten via.

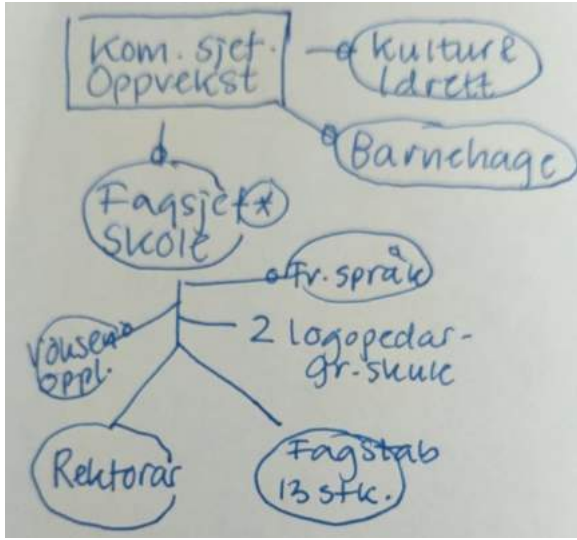
## 5 Funn og analyse

### 5.1 Strukturen i kapitlet

Analysen er ein empirinær presentasjon og analyse/drøfting. Kapitlet er organiserte ut frå spørsmåla i intervjuguiden og analysemodellen. Funna er sortert slik at eit spørsmål med funn og analyse/ drøfting er sortert innom styringslogikkane ut frå ei både spørsmålets art og styringslogikkar. Kapitlet er delt inn i delkapitla funn og analyse knytt til forvaltningslogikk, til profesjonslogikk og til utviklingslogikk. På slutten av kvart av desse delkapitla, er det eit samandrag og ein tabell med funn innom den aktuelle styringslogikken som vonarleg gjev det lettare for lesaren å få oversikt. Til slutt i kapittel 5 er det eit samandrag som søkjer å vise heilskapen for alle kommunane og mønstra av dei ulike styringslogikkane som kjem til uttrykk. Men først ser vi på korleis organiseringa av det kommunale, adm. skuleleiarnivået heng saman med resultatata i kommunane.

### 5.2 Funn organisering

Kommunane har ulike modellar for korleis dei har organisert kommunal, adm. skuleleiing. Under er dette forsøkt vist i ein enkel tabell. der framkjem det også kor i organisasjonen representanten for den intervjua kommunale skuleleiaren er i den enkelte kommune.

Kommune/ innbyggjarar	Organisasjonskart skulesektor
<p>A+      30 000</p> <p>PPT er under Oppvekst (Ikkje under Fagsjef skule) Barnevern er under Helse.</p>	

<p>B+            20 000</p> <p>Både PPT og Barnevern er under oppvekst.</p>	
<p>C-            50 000</p> <p>PPT under oppvekst, Barnevern under Helse</p>	
<p>D-            15 000</p> <p>PPT og Barnevern under Helse.</p>	

Tabell 1. Ulike organiseringar av kommunal, adm. skuleleiing i utvalet. (\* viser plasseringa til den intervjuar repr. for komm., adm. skuleleiing).

Det er vanskeleg å finne mønster i storleik og organisering sett saman med elevane sine læringsresultat. Det ser ut som om den største kommunen også har størst kommunal, adm. skuleleiingsnivå (C-). “Plusskommunane” har begge godt med ressursar knytt til det kommunal nivået. Avviket her er D- som har svært lite ressursar knytt til kommunal skuleleiarnivået, sjølv om dei har berre ca 5 000 færre innbyggjarar enn B+. Kommunen B+ har organisert seg slik at tverrfaglegarbeid med barn og unge innan dei fleste kommunale

oppgåvene er lagt inn under kommunal, adm. skuleleiing. Det er uråd å her samanlikne eksakte tal, då det ikkje alltid framgår av organisasjonskartet kor mange årsverk dei ulike avdelingane har.

I tillegg til å ha færrest ressursar hjå kommunal, adm. skuleleiing, merkar D- seg også ut med at personalleiinga og leiinga av rektorane som gruppe, er fordelt på rådmann og assisterande rådmann. Samstundes som utviklingsansvarleg/ skulefagleg ansvarleg har fagansvaret. Det gjer leiinga/ styringslinja i kommune D- uklår og og med lite synergjar og samanheng.

Kommune C- ser ut til å ha den største avdelinga med tanke på utviklingsstøtte/ resultatoppfølging for rektorar og andre einingsleiarar i oppvekst. Kommune A+ har også mange rådgjevarar på dette nivået, men dei er knytt til ulike administrasjonsfelt, meir enn til utviklingsarbeid og resultatoppfølging. I kommune B+ er det først og fremst den eine seniorrådgjevaren som blir intervjuet som representant for kommunal, adm. skuleleiar som er den som skal støtte og hjelpe skulane spesifikt, - altså ein liten ressurs med tanke på talet tilsette på dette nivået.

Slik ser det ikkje ut til at det er samanhengar mellom størrelsen (talet på stillingar) på dette nivået og elevane sitt læringsresultat. Det er heller ikkje avdekka mønster eller samanhengar direkte knytt til den formelle kompetansen hjå kommunal, adm. skuleleiing, som viser seg i elevane sine læringsresultat.

### 5.3 Funn og analyse knytt til forvaltningslogikk

Registreringane her er knytt til dei kjenneteikna som analysemodellen innehar. Planar som seier noko om forventningar innbyggjarane kan ha til skulen, kan ein i dag forvente å finne på ei heimeside. Dei er leita etter der. Når det gjeld kontroll, så framkjem det gjerne mest i intervju, men heimesidene er også undersøkt. Det same gjeld system. Det er då særleg kvalitetssystem, men også oppfølgingssystem, system for møter etc. har vore sett etter. Kva gjeld rapportar, så kjem dette ofte fram i intervjuet, men nokre er også å lese som offentlege dokument. New Public Management (NPM) som handlar om målstyring, brukar- medverknad og kontroll, er som omtala tidlegare, ein hybrid innan styringslogikkane. I forvaltningslogikk vil ein kunne finne att planar, rapportar, system for resultatoppfølging, som delar av NPM. Ei

heimeside som informerer/ involverer brukaren med openheit, er også noko som ved i NPM vil nytte.

### 5.3.1 Planar og system knytt til eleven sitt læringsutbyte

I kommune A+ fortel både rektor og lærarar om stort rom for lokale planar, og lite om planar frå kommunal, administrativ skuleleiing. Det begge desse nivåa løfter opp som ein bra kvalitet er det digitale kvalitetssystemet dei har fått. Lærarane seier at der kan dei slå opp det meste. Rektor seier at dei har vore meir og meir utsette for styring dei siste åra ved ei harmonisering av kva skulen i kommunen skal stå for, kvalitet i alle kommunale tenester, styring av samarbeid leiarar i mellom i heile kommunen og ved styringsverky som eit felles digitalt kvalitetsverky for alle avdelingar i kommunen. Rektor meiner det er meir styring frå rådmann enn frå kommunalt, administrativt skuleleiarnivå. Også fagsjefen løftar fram det digitale kvalitetssystemet. Der ligg alle rutinar og internkontrolldokument. Dokumenta blir stadig revidert etter innspel og det er fungerande system for å informert ut om når endringar blir gjort. Ho fortel at det er laga ein plan som seier at det er trygt skulemiljø som er den kommunale satsinga. Det nemner også rektor. Lærarane nemner ikkje dette, men er opptekne av eigne, lokale læreplanar. Ein ser altså noko felles kunnskap om planar på tvers av nivå (utan å sjekke kvalitetssystemet før dei svarar).

Dei to intervjuar lærarane i B+, fortel at dei har mange rutinar og planar og at dei opplever orden i dette. Dei meiner at dette for det meste er laga lokalt laga ved skulen. Dei nemner ingen planar frå kommunalt, administrativt skuleleiarnivå.

I B+ kommunen fortel rektor om ei stor grad av sjølvstende. Han opplever lite innblanding frå kommunal, administrativ skuleleiing. Sjølve har han og skulen fleire lokale planar og gode system for revidering av desse.

Kommunal, administrative skuleleiing i B+ kommune seier dei har ein del fokus på å fange opp kva rutinar som er sakna, få desse laga ( gjerne av ei gruppe av leiarane). Vidare fortel repr. for kommunal, adm. skuleleiing (seniorrådgjevar) at dei fleste planane er for den enkelte skule og at det ikkje er så mange felles planar laga for heile skuleavdelinga i kommunen. Dei intervjuar har nokså likt bilete av situasjonen uansett nivå.

I kommune C- seier både rektor og lærar og skulesjef at dei har mange planar for korleis dei skal arbeide for betre utvikling. Dei har ei eiga utviklingsavdeling som styrer



utviklingsarbeidet. Rektor fortel at skulane skal være med å lage konkrete planar. Læraren (som også er avdelingsleiar her) fortel om eit system kor lærarane lokalt på skulen hans må svare for korleis dei legg inn skulesatsingane i si eiga planlegging og at dette blir kontrollert av leiinga lokalt ved skulen. Han opplever seg sikker på at eventuelle manglar i det som er forventa dokumentert, vil bli følgd opp av nivåa over.

Kommunal, administrativ skuleleiar (kommunalsjef for oppvekst) i C- kommune fortel om mangeårig kvalitetsvurderingssystem som dei har hatt. Der er ho sjølv og einingsleiar for utviklingsavdelinga som ser på resultatane og bestemmer kva 4-5 barnehagar/ skular som skal følgjast tettare opp dette året. Dei sjekkar da botnlinja og set inn støyten der. Det tyder 80- 90 timar observasjon på eining, gjennomført av ulike folk frå utviklingsavdelinga i løpet av ei veke. Vidare skriv utviklingsavdelinga ein rapport til skulen på bakgrunn av det de har sett og opplevd i løpet observasjonstida. (Det framkjem ikkje om det også blir gjort intervju av tilsette/ elevar/ føresette eller andre som ein del av rapporten). Rapporten tar med kva kommunalsjefen har av forventningar dei neste to- tre åra. Vidare får dei gjeldande einingane eit halvt år med tettare oppfølging frå utviklingsavdelinga i etterkant av rapporten.

I kommune D- er det eit system for skulevurdering på kommunalt nivå. Då er det skulefaglig ansvarleg, saman med rådmann, som kjem varsla rundt på skulane for å møte rektor. Då har dei tilsyn med at skulane arbeider med dei måla som økonomi – og handlingsplanane og at skulane har eit systematisk utviklingsarbeid, seier rektor. Nytt i 2018 er at fleire av måla skal setjast på kommunenivå. Så skal dei måla som skulane set, vere knytt til dei måla som er sett for kommunen. «Også kjem det måleindikatorar», seier rektor i kommunen. Rektor er ikkje nøgd med denne utviklinga. Skulefagleg ansvarleg skildrar det same systemet, men snakkar om å balansere motivasjon og styring. I praksis fortel dei begge om mykje kontroll og sentralstyrt system. Læraren seier at dei har etter kvart mange planar, men snakkar vidare om desse som om det først og fremst er rutinar for diverse som kan skje. «Om det skulle skje ett eller annet, så er jo journalistene der ganske snart, og spør om dere har retningslinjer og planer for sånn og sånn, så det er vi ganske nøye på at blir fulgt, altså». (Lærar ved D-).

Her kan ein seie at kommunane B+ og A+ merkar seg ut ved å ha gode system for støtte og hjelp, og stor fridom inn i å avgjere eigne satsingar ved den enkelte skule. Både A+ og B+ skildrar at leiarar blir sette ned i utval som lagar retningslinjer som alle treng og kan nytte (medleing/ involvering). Lærarane har lite kjennskap til kommunenivået ut over

enkelthendingar som opning av ny skule, kick off ved eit prosjektstart, og kurs for nye medarbeidarar i kommunen.

C- skildrar noko meir styring frå kommunal, administrativ skuleleiing, kontroll, og tydeleg og ressurskrevjande oppfølging av dei som årleg blir vurdert som svakast på resultatmåla ein har for barnehage og skule. Måten oppfølginga skjer på er å «rykke inn», prøve å sjå alle korta, og så munnar det ut i ein rapport til skulen med tydeleggjorte forventningar frå kommunalsjef for oppvekst. Eininga får så støtte til endring i eit halvt år vidare. Dette kan verke tilsynsprega, men altså med utviklingsstøtte i etterkant.

I kommune D- skildrar rektor ei kommunal, administrativ skuleleiing som gjer meir og meir av styring og kontroll. Det er ikkje så mykje støtte, involvering eller motivering som skjer. Rektor skildrar at han vel å ikkje fortelje/ involvere lærarar eller andre i det tilsynet han opplever at kommunal, administrativ skuleleiing har, då det ville vere demotiverande og dårleg leing av dei, slik han ser det. Han omset det han sjølv må gjere så godt han kan, og byr sine tilsette på meir prosess, og involverer dei tilsette i å finne både problem, prioritering og tiltak. På den andre sida opplever han at det (til no) har vore uproblematisk å få “tilgjeving” frå kommunal, adm. skuleleiar om han ikkje får gjennomført alt som er sagt at han skal, eller ikkje oppnår dei måltala som er sett på alle parameter. Spørsmålet her er då om det er tilgjeving eller avmakt frå kom, adm. skuleleiar. Uansett lagar det ein form for dobbelkommunikasjon i styringa: Høge, tydelege, målbare forventningar, kor det ikkje har konsekvensar om ein ikkje følgjer opp?

### 5.3.2 Bruk av resultatmålingar

Lærarane i A+ kommune seier at dei arbeider med resultatata i fellestida i lag. Dei veit ikkje noko om eventuell oppfølging frå kommunal, administrativ skuleleiing.

Rektor i A+ forklarar at skuleleiarnivå har sett fokus på analyse og analysekompetanse. Dei vil gå frå det “å vite om resultatata”, til “å skaffe seg kunnskapen knytt til resultatata saman med/ i lag med den enkelte skule”. Dei vil skape saman det skulen og andre skal gjere for å betre resultatata. Dette er fokuset i dialogmøte ein gong i året mellom skulen og fagavdelinga.

Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) i A+ kommune fortel at dei følgjer opp resultatata systematisk. Dei inviterer til fagsamlingar om korleis ein les resultat, korleis ein nyttar resultat, korleis ein fasiliterar for diskusjonar på eigen skule. Og så har fagavdelinga

Dialogmøter. Det er eit formelt møte kor politisk representant, foreldreutvalsleiar (Fau- leiar), elevråd, tillitsvald på arbeidsplassen, skuleleiing møtes. Fagavdelinga førehandsvarslar om tema som dei vil sjå nærare på. I år er det elevundersøkinga, arbeid med lesing ved skulen og status for elevsentrert leiing (Robinson, 2011) ved skulen.

Lærarane i kommune B+ stadfestar at rektor vektlegg utviklinga skulen sjølv kan ta ansvar for, i kommunikasjonen med dei tilsette. Dei synes det blir mykje talfokus likevel, berre i presentasjonane av korleis skulen «ligg an», men skryt av at rektor klarar å fokusere på det dei kan gjere noko med, og at han fokuserer for dei: at han vel ut nokre fokus som dei skal ha. Dei beskriv også at det blei opplevd som støttande at ein frå kommunenivå var inne i klassane og snakka med elevane om rus og liknande, og at denne tilsette då viste til korleis kommunen nytta Elevundersøkinga. Slik forstår elevane at det dei svarar på slike undersøkingar blir brukt og har tyding for dei sjølv og andre.

I B+ kommune seier rektor at i deira kommune har politikarane bestemt måltala i prosent for nasjonale prøvar (NP) på dei ulike meistringsnivåa denne innehar. Dette rapporterer skuleleiarane på ein gong i året i tilstandsrapporten. Der må dei skrive om korleis dei jobbar for å nå måla også. Men det er lagt opp til at det er den enkelte skule som i lag (leiing og lærarar) skal finne ut kva grep dei vil ta. Så er det dialogmøta som rektor tidlegare har skildra. Sjølv likar han ikkje styringa etter måltal i prosent på NP, og har meldt frå om dette i dialogmøta og i tilstandsrapporten. Han framhevar at han har fokus på utviklinga hjå elevane sine frå 8 trinn til 9. trinn i NP. Resultata samanlikna med anna enn det, synes han ikkje er viktige.

Frå kommunal, administrativt nivå i kommune B+, seier representant for kommunal, adm. skuleleiing, at i tillegg til dialogmøta som ho har skildra tidlegare, kor det er større møter med alle dei ulike rollene i skule i kommunen har gode system for oppfølging av skulane. Ho legg sjølv fram for oppvekstutvalet i kva grad skulane har vore gjennom elevundersøkinga og særleg §9a (mobbing og krenking) i skuleutvalet (Su) og skulemiljøutvalet (Smu). Ho kontrollerar og hjelper skulane ved å etterspørje dersom dei ser ut til å ikkje ha dokumenter aktiviteten i tide. Alle målingar blir rapporterte på i tertial- rapportar og i tilstandsrapportar. Dei har også kjøpt digitale verkty til kommunen/ skule for hjelp til oversikt og analyse av ulike resultatdata.

Læraren i kommune C- som også er avdelingsleiar/ teamleiar, seier at det stort sett er på skulenivå at resultatoppfølging skjer, men at det er meir system på trappene frå skuleeigarnivå framover. (Kanskje meiner han her kommunal, adm. skuleleiar her, då han elles seier at han tenkjer at dei omgrepa tyder same person). Kommunen har digitale system som gjer at dei kan drille inn på den enkelte skule og klasse. Oppfølginga av skulane skjer ved til dømes besøk (frå kommunal, administrativt nivå). Då får skulen sette agendaen sjølv, seier han. Han opplever ikkje det som ei resultatoppfølging, men som ei oppfølging som han opplevde som positiv. Han trur nok at dei som har gode resultat blir sett mindre i korta enn dei med dårlege resultat.

I kommunen C- fortel rektor at dei arbeider med resultatata på trinn og ved å sjå på resultatata for den ulike klasse. Saman prøver dei å finne måtar å betre læringa på. Ho opplever ikkje at kommunal, administrativ skuleleiing følgjer opp resultatata ovanfor skulane. Hun fortel at dei ikkje blir følgd så stramt opp. “Vi blir spurt om vi har gjort det. Og hvis vi har møter, som når vi skal ha møte med med barnetrinnet nå, så sender jeg et referat fra møtet om hva vi snakket om, hvordan vi har gjort, sånn at de ser at vi har gjort det”(rektor, kommune C-).

Kommunal, administrativ skuleleiing (oppvekstsjef) i kommune C- viser til det ho har sagt tidlegare om møtestrukturar, samt at ho kallar inn ungdomsskulen med dei barneskulane som høyrer til for ein heil dag med å analysere resultatata på 8. trinnet, slik at dei skal avtale samarbeid og tiltak for heile året.

Læraren i D- kommune fortel om at skulen ved tilsette og leiing, raskt etter gjennomførte undersøkingar, ser på svara i lag. Det gjeld både på elevundersøkinga og lærarundersøkinga. Så prøver kollegiet i lag å finne fram til korleis dei skal ta tak i det med dårleg score på. Ho tenkjer at dette skjer fordi rektor initierer det. Ho opplever ikkje noko resultatoppfølging frå kommunal, administrativ skuleleiing.

Rektor i kommune D- seier at dei har dialogmøte med rådmann og utviklingssjefen. Det er rektor aleine frå skulen som er med i møtet. Då ser dei på resultatata i lag og einast om tiltak. Det er kommunalt vedteke at skulane skal over nasjonalt nivå innan ei rekkje område i Elevundersøkinga (Eu) og nasjonale prøvar (Np). Det gjer at rektor har ei heil liste med mål og indikatorar for sin skule. Han formidlar at dette er ein metodikk han vel å ikkje nytte ovanfor sine egne tilsette. Vidare fortel han at det går greitt å ikkje ha gjort alt som er

vedteke. Sist fekk han då berre ein del tips og råd om korleis han kunne gjere det for å få det gjort neste år. Han er litt spent på korleis det blir i år, når han igjen fortel at han framleis ikkje har gjort det.

Rektorane i alle dei fire kommunane fortel altså at dei arbeider med resultatoppfølging i lag med sine tilsette. A+ opplever å ha støtte i felles kompetanseheving og støttande strukturar frå kommunal, administrativ skuleleiing. B+ har mykje system for resultatoppfølging, på ulike måtar, men rektor saknar den ærlege delinga, kor ikkje «kaka blir pynta på» og det ikkje berre er «hallelujastemming». Rektor i C- kommune er den som melder om minst/ inga resultat- oppfølging frå nivået over. Medan kommune D- sin rektor er den som melder om mest resultatfokus, tilsyn og kontroll, men utan konsekvensar og utan støtte frå nivået over. Det sterke forvaltningsfokus og tilsynspreget viser seg også på heimesidene til kommunane. D- kommune har mykje å lese om skulevurdering på sine heimesider som tilgjengelege dokument.

A+ og B+ kommunane skildrar korleis også politikarane, tillitsvalde og foreldrerepresentantar er forsøkt involvert i resultatoppfølginga. I B+ er også elevrepresentantar forsøkt involvert ved besøk av politikarar om tilstandsrapporten og ved å invitere tillitsvalde frå alle elevråda både på barne- og ungdomstrinn til det store Dialogmøte. Lærarane i B+ løfta fram eit besøket frå ein frå kommunenivå i høve temaet rus, kor han som besøkte dei viste til elevane sine svar på elevundersøkinga. Dette syntes lærarane var svært bra, for det viste elevane at alle nivåa i skule brydde seg om kva dei svara på desse undersøkingane/ elevane sine svar tyder noko. Her framkjem det altså positive synergjar mellom roller og nivå.

Kommunal, administrativ skuleleiing i A + og B+ kommunane formidlar ganske lik forståing av det å følge opp med dialog og involveringa av flest mogleg av dei ulike rollene i skulesamfunnet.

I C- kommunen ser kommunal, adm. skuleleiar til at barneskule og ungdomsskule har møter i lag, kor dei skal lage tiltak. Skulesjef (oppvekstsjef) forklarar om tilsyn/ oppfølging i heile veker med påfølgjande rapport og med forventa/ forslag til tiltak, samt oppfølging frå utviklingsavdelinga i 6 mnd. vidare. Rektor i kommune C- nemner ikkje dette systemet. Heller ikkje læraren (teamleiar/ avdelingsleiar).

I D- kommunen er det svært mykje kontroll opp mot faste parameter. Parametra er *tal* i den delen av dialogmøtet som handlar om resultat og *paragrafar/ lovtekst* i den delen av dialogmøtet som kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) kallar for «minitilsyn». Det gjer heile møtet meir prega av tilsyn enn av open dialog, slik rektor formidlar det.

### 5.3.3 Ansvar og roller på dei ulike nivå

I kommune A+ seier både rektor og kommunal, adm. leiar at dei har teke grep som følge av dårlege attendemeldingar knytt til manglande rolleavklaringar. Det har vore vanskeleg å forstå kven som skulle gjer kva og å få (raskt nok) avklaringar frå dette nivået tidlegare. Det har dei prøvd å løyse ved omorganisering, nyttilsetjingar og tydeleggjering av oppgåvefordeling. Kart og terreng stemmer no, og dei fortel begge om meir nøgde rektorar som veit kven som er kontaktperson på kommunal, adm. leiarnivå og at desse responderer. Uansett oppgåver elles, har dei på skulekontoret fordelt dei ulike skulane mellom seg. Det er slik at alle desse har vore leiarar i skule tidlegare. Rektor opplever dette som ei god ordning og ingen problematiserer om det er kommunal, adm. skuleleiar sjølve eller ein frå avdelinga hennar som har fått oppgåva. Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) forklarar at avdelinga har faste møte og ein samarbeidsstruktur som gjev at dei alle prøver å hjelpe kvarandre vidare med leiing og rettleiing til skulane.

Både rektor og kommunal, adm. skuleleiar viser til at det digitale kvalitetssystemet er blitt eit godt verktøy for dei, kor mellom anna organisasjonskart og stillingsbeskrivingar ligg og at systemet stadig blir oppdatert. Dei to lærarane seier at dei ikkje har sett organisasjonskart eller liknande.

Rektor i A+ kommunen tenkjer at kommunal skuleeigar er politikarane i kommunen. Lærarane er usikre, men gjettar “kommunen”. Kommunal, adm. skuleleiar seier først i intervjuet at fagavdelinga ivaretek det samla skuleeigarskapet i kommunen, og at dei er administrativ skuleeigar på delegasjon frå kommunestyret. Seinare seier ho at politikarane er skuleeigarane.

I B+ kommune seier rektor tydeleg frå om at dei har organisasjonskart og han meiner at det er tydelig kva som er oppgåvene i dei ulike stillingane. Rektor har sjølv leiar ei gruppe med kollegaer som skulle lage klar stillingsbeskrivingar til tilsette i skulen, som dei for halvanna år sidan var ferdig med. Her svarar også lærarane at dei veit kor dei finn informasjon om

dette, og at dei veit at det finnes slikt, og at dei har nytta det. Repr. for kommunal, adm. skuleleiar (seniorrådgjevar) stadfestar dette inntrykket ved å seie at “dette forvirrar dei seg ikkje over i denne kommunen”. Ho viser til same arbeidet som rektor skildra at han leia, og til kvalitetssystemet som dei har. I dette digitale systemet blir slike ting lagra og oppdatert. Det lagar stabilitet og avklarar også for nye tilsett, seier ho.

Når det gjeld lokal skuleeigar, er rektor i B+ kommune tydeleg på at det er lokalpolitikarane. Lærarane kjem også til at det er kommunen/ politikarane. Og kommunal, adm. skuleleiing er tydeleg på at det er kommunestyret, men seier at “vi kaller oss representanter for skoleeier”. Vidare fortel ho at dei ofte får invitasjonar til diverse kor det står “Til skuleeigar”- kor det er meint kommunalt, administrativ skuleleiing, slik ho forstår det.

I kommune C- seier rektor at ho synes ansvar og roller er tydeleg ved eigen skule. Dei har laga organisasjonskart og teke med rolleskildringar. Ho har også informert i leiarmøtet om kven som kan hjelpe med kva av dei som er tilsette i kommunal, adm. skuleleiar si utviklingsavdeling. Lærarrepresentanten her er han som også er avdelingsleiar/ teamleiar i mesteparten av stillinga si. Han seier at han har fått vere med å lage stillingsinstruksen sin saman med rektor og dei andre avdelingsleiarane. Han kjenner godt til kommunal, administrativ skuleleiingsnivå, med utviklingsavdelinga og organiseringa der, men han tvilar på om lærarane ved skulen hans ville ha kunna svare på det.

Kommunal, adm. skuleleiar i C- kommune vektlegg at ho nyttar mentorordning til nye leiarar til å avklare roller i organisasjonen. I tillegg er det noko opplæring til alle nytilsette leiarar i kommunen. Vidare har dei også et system med HR-, økonomi og informasjons- partner som kan støtte og hjelpe den enkelte skuleleiar ved behov.

I kommune C- tenkjer lærar og rektor at skuleeigar er det same som oppvekstsjef.

Kommunal, adm. skuleleiar sjølve fortel at ho meiner det er politikarane.

Rektor i kommune D- skildrar ulikskap på korleis organisasjonen er er sagt å skulle vere og korleis det er i praksis. På nettet har kommunen med ein tredje variant som ikkje stemmer med det som framkjem i intervjuet. Kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef med særleg ansvar for skule) uttrykkjer at dei er i ei omlegging ved årsskiftet 2017-18 og at det er «en utydelighet i organisasjonen» som dei skal betre i 2018. Mellom anna er både han og rektor

glade for at det skal komme eit på plass ein skulesjef, ikkje ein generell utviklingssjef som i tillegg til alt anna, også har ansvar for skule.

I kommune D- er læraren klar på at skuleeigar er kommunestyret. Rektor er meir spørjande, og fortel at omgrepet er noko uklart. Kommunal, adm. skuleleiar i D- fortel at omgrepet skuleeigar er nytt og i praksis blir nytta om både kommunestyret, rådmannen og komiteen. I tillegg kan det forståast som om han omtalar også eiga rolle som skuleeigar undervegs i intervjuet. Moglegvis meiner han rådmannen som er med han og rektor i dialogmøta. “ Vi prøver så godt vi kan å få dette til å bli skolens eie, og ikkje skuleeier i anførselstegn”, seier han om dialogmøta. Han fortel samstundes: “Jeg har også lagt inn en tilsynsbit. For fem år siden gjorde jeg en endring, slik at når jeg er ute på skolene, så skiller jeg mellom dialogbiten og det jeg kaller tilsynsbiten”. Det er dette “jag- et” og at han seier at dialogmøte er mellom rektor og skuleeigar som gjer det uklart om det er kommunal, adm. skuleleiar eller rådmannen (begge?) han tenkjer er skuleeigar i dette møtet.

I kommunane A+ og B+ ser det ut som om det er betre systemsikring og involvering av leiargruppa frå kommunal, adm skuleleiing si side. Rektorane og kommunal, adm. skuleleiing skildrar nokolunde same bilete/samforståing. Og begge desse kommunane fortel at leiargruppa sjølve er med å lage rutinar og avklaringar, at dei er med å bestemme kva dei må lage/ betre. Og at dette er eit stadig pågåande arbeid. Det er organisasjonskart også i C-, men heilskapen mellom skule og kommune manglar og rektor snakkar om seg/ sin skule, kommunal, adm. skuleleiar snakkar om støtteordningar og opplæring. Det er uklart om det i dette systemet er eit organisasjonskart som dei alle kan sjå, som plasserer den enkelte tilsette inn i kommuneorganisasjonen sin. I kommune D- er det ei omtala ukklarheit i organisasjonen.

Det som er felles på tvers av alle kommunane, ser ut til å vere at lærarane i lita grad har kunnskap om den kommunale skuleorganisasjonen. Dei er opptekne av eigen skule og i beste fall har dei innsikt i korleis eigen skule er organisert og kva oppgåver rektor/ skuleleiing har. Kommune B+ skil seg ut ved at alle nivåa visste det eksisterte nyttige stillingsinstruksar og organisasjonskart for tilsette i skule. Dei hadde rett nok ikkje liknande avklaringar knytt til rektorrolla, kommunal, adm. skuleleiing eller skuleeigar, men dei var alle nøgde med eige kommunalt kvalitetssystem.



I tabellen under er det forsøkt oppsummert korleis oppgåver er fordelt, kompetanse på den intervjua og størrelse (stillingar) på kommunal, adm. skuleleiarnivå.

<b>Kommune</b>	<b>Skulefagleg ansvarleg</b>  (Delegert frå rådmann)	<b>Intervjua representant for kommunal, administrativ skuleleiing</b>	<b>Personalansvar, fagansvar rektorar</b>	<b>Støtte. Mellom skulesjef og rektorar</b>	<b>Kommentar/ anna:</b>
<b>A+</b>	Kommunal-direktør Oppvekst	Fagsjef skule. Tidlegare lærar og rektor og skulesjef i ein annan kommune.	Fagsjef sin stab, fordelt fag og personalansvar	13 personar i fagsjefen sin stab + 2 logopedar.  PPT er organisert inn under kommunalsjef. Barnevern ikkje under oppvekst.	Ca 30 000 innbyggjarar  10-20 skular
<b>B+</b>	Kommunal-sjef Oppvekst	Senior-rådgjevar. Ho er tidlegare lærar og tillitsvald i same kommunen. Har vore skulefagleg ansvarleg (rådgjevar) ein periode kor kommunen ikkje ville ha skulesjef. Det gjekk ikkje og dei ombestemte seg pga dårleg økonomistyring i perioden..	Kommunalsjef personalansvar,  Seniorrådgjevar og kommunalsjef: Fagansvar	1 SLT koordinator,  Fag-rådgjevar (senior -rådgjevar).  Ansvar for skule, barnehage, PPT, flyktingtenesta, voksenopplæring samt leiar for ei tverrfagleg avdeling for barn og unge med 58 tilsette (helsesøstre, ergoterapauter, barnevern, familietjenste m.m.). Ansvar for alt knytt til born og unge 0-18 år og 18-23 år om dei har trong for helsetenester.	Ca 20 000 innbyggjarar  10-20 skular
<b>C-</b>	Kommunal-sjef Oppvekst	Kommunalsjef Oppvekst sjølve.  Ho har vore lærar, tillitsvald i mange år, regionalt også. Samt hatt eit vikariat som skulesjef i ein	Kommunalsjef oppvekst: personalansvar.  Fagansvar: Utviklingsavd.	Stab 5 stk og eiga avdeling: utviklingsavd. med 18 stillingar, samt ei eining for alternativ skule Pedagogisk psykologisk teneste ( Ppt)	50 000 innbyggjarar  10-20 skular

		annan kommune.Rektor ved ein skule i denne kommunen før ho blei sjef her.			
D-	Utviklings-sjef (Endra jan. 2018: Einingsleiar Plan og skulefagleg)	Utviklingssjef med skulefagleg ansvar, i lang tid. Har bakgrunn som lærar.	Rådmann -personalansvar rektorane/ einingsleiarar Assisterande rådmann har ansvar for rektormøta. Utviklingssjef og rådmann følgjer opp resultatata.	Utviklingssjef er ein del av Rådmannen sin fagstab. (Frankjem på intervju/ ikkje på org.kart). Har ein barnehage-ansvarleg og ein rådgjevar for skule med seg. (Frankjem på intervju/ ikkje på org.kart).	Ca 15 000 innbyggjarar10-20 skular  Organisasjonskart: Finn ikkje kven som er skulefagleg ansvarleg. Eininga Plan kan ein finne, men ikkje Plan og skulefagleg.

Tabell 2: Avdelingar (kompetanse, oppgåver, fordeling).

### 5.3.4 Kontroll

I kommune A+ framkjem det at kommunen dei siste åra har arbeidd med å harmonisere planar og organisasjonar i skule sektor og som kommune. Her er kvalitetssystemet nemd, og vedtak om at alle skular skal ha ein rektor og to avdelingsleiarar. Kontrollaspektet er derfor bygd ut dei siste åra, t.d. ved at rapporteringsmalane er like for alle leiarar i alle sektorar. Alle nivåa opplever kontrollen som mest til hjelp, støtte og tydeleggjering, sjølv om rektor synes det forventa rapporteringsspråket er framand og ugrent. Eit døme på dette er at han er forventa å lage ein “gevinstrealiseringsplan”.

I kommune B+ framkjem det fint lite beskrivingar av kontroll. Men desto meir om kvalitetssystem, avklara retningslinjer, roller og mål. Repr. for kommunal, adm. skuleleiar seier at ho opplever stor fridom og lite ekstern kontroll på eige nivå, lærarane opplever det same og trur at rektor også har dette. Rektor opplever det same, men fortel at leiaravtalen sine strukturar, kan opplevast som demotiverande for han.

Kommune C- verkar svært utbygd med tanke på kontroll, slik kommunal, adm. skuleleiar beskriv det. Eit stort apparat med mange tilsette og mykje ressursar blir nytta for å finne dei tre- fire einingane som kvart år definerer botnlinja på ulike resultatmålingar (gjeld barnehage

og skule). Ein del av tiltaka som blir sett inn, er intensiv observasjon av institusjonen i 70-80 timar. Dette munnar så ut i ein rapport med tiltak. Det framgår ikkje i kva grad dei tilsette/ elevar (ungar)/ føresette/ leiarar blir involvert i å arbeide med å avdekkje problem eller tenkje ut tiltak. Det kan tolkast som at rapport og tiltak i større grad blir laga av eksterne fagfolk som observerer og lagar eksperttiltak i etterkant. Rektor og lærarrepresentanten i kommunen formidlar sterk styring av kva handlefridom lærarar får i arbeidet med sine planar: “Når vi lager rammene for årsplanene, setter vi oppe en egen kolonne med satsingsområdene, så alle er tvunget til å si noe om (...)” (lærer, C-). Videre sier han at “lærerne lager årsplanen, som blir sett igjennom av rektor da”. Når det gjelder resultatoppfølging som kan sjåast på som kontroll seier han derimot at han opplevde besøket frå kommunal, adm. skuleleiarnivå som oppfølging og ikkje resultatoppfølging. “Vi fikk sette agendaen selv. Dialog” (ibid.).

I kommune D- er det eit rikt utvikla kontrollsystem fortel rektor og kommunal, adm. skuleleiar. “Han (kommunal, adm. skuleleiar) er rundt på skolene og har tilsyn med at vi jobber med de målene som økonomi- og handlingsplanen skisserer og at vi har et systematisk utviklingsarbeid på skolene med å følge det opp” (rektor, D-). Vidare seier han også at “ Det som er nytt fra 2018 var at vi...målene styres mer kommunalt” (ibid.). Samstundes framkjem det at rektor ikkje gjer det heilt slik som overordna leiing gjer det/ tingar frå han. Læraren i D- har derfor inga kunnskap om mål eller kontroll eller system for dette, frå kommunal, adm. skuleleiing. Og rektor trur at han kjem unna med desse grepa også i årets resultatmøte. Altså er det eit utbygd system, men samstundes ser det ut til å være utan konsekvensar for leiararar å ikkje følge opp systemet. Kommunal, adm. skuleleiar seier til slutt i intervjuet noko om at han trur at ansvarleggjerer mellom nivåa i eigen organisasjon skjer i hans kommune. Men slik det kan forståast, tenkjer han at det er læraren som ikkje klarar å gjere dette overfor eleven til slutt, og at det er kanskje derfor dei ikke får så gode resultat i kommunen. Han viser også til å ville arbeide for å hindre ein laust kopla organisasjon (Roald, 2012). Samstundes ser kommunen som skuleorganisasjon ut til å bli akkurat dette, ved den hierarkiske forståinga, organiseringa og leiing prega av forvaltningslogikk. Kommunal, adm. skuleleiing går tettare på, men det ser ut til å skape feil effekt/ brot mellom nivåa.

### 5.3.5 Samandrag forvaltningslogikk

Kommune A+: Uttrykk for forvaltningslogikk framkjem hjå alle dei intervjua, men minst hjå rektor. Lærarane har ei forventning til at leiing avklarar oppgåvefordeling og dei snakkar vel

om kommunen sitt felles kvalitetssystem, og om forvaltning etter paragrafar i opplæringslov, som dei tenkjer heng saman med kvalitetsomgrepet. Forvaltningslogikk er ikkje den dominerande logikken hjå dei intervjua i kommune A+.

Kommune B+: Uttrykk for forvaltningslogikk framkjem hjå alle, men mest hjå kommunal, adm. skuleleiar. Ho er oppteken av skikkeleg forvaltning og rettsikkerheita som ligg i dette. Kommunen på alle nivå, opplever å ha retningslinjer og rutiner og avklaringar i orden. Men repr. for kommunal, adm. skuleleiing (seniorrådgjevar) har ikkje forvaltningslogikk som den dominerande logikken, sjølv om ho representerer den oftare enn dei andre intervjua i kommunen.

Kommune C-: Lærer og rektor framkjem som dominerte av forvaltningslogikk i intervjua. Rektor avstemmer rett nok forvaltningslogikken ved å også gje mykje uttrykk for stor grad av utviklingslogikk også. Det framkjem forvaltningslogikk hjå kommunal, adm skuleleiar også, men ikkje som dominerande styringslogikk.

Kommune D-: Også her framkjem forvaltningslogikk hjå alle nivå. Læraren er til dømes opptatt av å ha planar, retningslinjer og praksis i tråd med desse. Men berre hjå kommunal, administrativ skuleleiar er forvaltningslogikken den dominerande. Han nyttar språk frå utviklingslogikken, men sjølve praksisen er dominert av trekk frå forvaltningslogikk, som strek kontroll, sterk mål- og resultatstyring, detaljerte kommunale planar for skulane, og det framkjem at dialogmøta for rektor ikkje blir opplevd som er reell dialog, men meir som det Bukve omtalar som “tilrettelagt skinndialog” (Bukve, 2009).

Alle kommunane har kvalitetssikringssystem. Slik det framkjem er “plusskommunane”, på alle tre rollenivå, svært nøgde med systema sine, og dei nyttar systema sine i det daglege. Det kan sjå ut som om kvalitetssystema i “plusskommunane” er framkome og stadig justerte på måtar som stemmer overeiens med ein utviklingslogikk: ein involverer folk på tvers av nivå. Kvalitetssystemet er samstundes med på å stødiggjere og avklare ved at det er lett å finne rammer, forventningar og planar. Systema byr også på kontroll og rapporteringskrav frå forvaltningslogikken. Alle dei intervjua i “plusskommunane” snakkar vel om kvalitetssystemea. I “minuskommunane” omtalar ikkje lærarane eller rektorane om slike system. Dei kommunale, adm., skuleleiarane i “minuskommunane” fortel at dei har slike system, men det høyrer ut som om desse i større grad er knytt til resultatoversikt og ikkje til

andre profesjonelle eller forvaltningsmessige avklaringar. Eventuelt at det ikkje er informert godt om, eller ikkje gjort involverande prosessar som gjer at dei ulike nivåa “eig det”/ finn det nyttig/ eller “belit seg” som dei seier på bergensk (innordne seg).

Rolleavklaringar i organisasjonen er ein del av det som kan vere kjenneteikn på forvaltningslogikk. “Plusskommunane” har mykje av dette og er nøgde med det, generelt. Når det gjeld skuleeigaromgrepet, så svarar også “plusskommunane” stødigast på dette: At det er lokalpolitikarane/ kommunestyret. I C- opplever lærar og rektor seg avklara på at skuleeigarrolla feilaktig er kommunal, administrativ skuleleiar. Denne leiaren sjølve uttrykkjer at det er lokalpolitikarane, men det er likevel slik at den rådande rolleforståinga i C- kommunen, må gjere at lærar og rektor (og andre?) les styringsdokument for skule ganske annleis enn andre. I kommune D- er det uklart kven som er skuleeigar, og det uttrykkjer både rektor og kommunal, administrativ skuleleiar, og det viser seg i praksisfeltet. Her er det nok også litt uklart kven som er personalleiar for rektorane, då det er rådmannen som har det formelt og tek medarbeidarsamtalane/ og er med i dialogmøta, medan det er assisterande rådmann som leier alle møta med rektorane og som er den rektor opplever han er i best kontakt med/den som kan lytte og få til positive endringar.

#### 5.1.6 Tabell grovskisse funn forvaltningslogikk

	Planar	Kontroll	System	Rapportar	Stillings-beskr./ org. kart
<b>Kom. A+</b>	Har planar for skuleutvikling og satsingar.  Einigheit mellom nivåa.	Lite opplevd kontroll, men kontroll ved resultatoppfølging. Lærarane usikre.	Kvalitetssystem, digitalt. Stor, positiv einigheit mellom nivåa.	Dei må lage rapportar i kvalitetssystemet.  Lærarane nemner ikkje det same.	I kvalitetssystemet ligg organisasjonskart. Også rollebeskriving av kontaktlærarrolla etc.  Likskap mellom nivåa.
<b>Kom. B+</b>	Har planar, men skulen står svært fritt. Einigheit mellom nivåa om korleis det er.	Lite opplevd kontroll.  Resultatoppfølging blir opplevd av rektor som «tannlaus».  Lærarane nemner ikkje dette.	Digitalt Kvalitet sikrings-system (KSS).  Berre kommunenivå nemner systemet, men alle nivåa er einige om at dei har gode system.	Tilstandsrapport  Nytta av politikarane.  Einigheit mellom to av nivåa, men lærarane nemner ikkje denne.	KSS  Samt stillingsbeskrivingar for kontaktlærarar og faglærarar.  Ligg på samarbeidssidene digitalt. Einigheit mellom nivåa.

Kom. C-	Har felles utviklingsplanar. Einigheit mellom nivåa om fridom for skulen.	Kommunenivå snakkar om svært sterk kontroll. Nivåa under skildrar ikkje dette, men lærar trur sikkert at dei som ikkje leverer må svare for seg. Noko sprik mellom nivåa.	Dei har eit digitalt system for resultat i skule, som berre kommunenivå nemner. Dei har også eit system for å velje ut fire einingar i året for svært tett oppfølging av utviklingsavdelinga Berre kommunenivå nemner dette. Sprik mellom nivåa.	Det er rapportar på dei ulike utviklingsområda. Det blir skrivne rapportar frå resultatoppfølginga til fire einingane som blir følgd i ei veke. (Utviklings-avd. skriv). Alle nivåa nyttar ordet «rapportere» om attendemeldinga til leiarnivå.	Rektor nemner organisasjonskart for skulen sin, og læraren nemner stillingsbeskriving for si rolle (leiardelen) som han har fått vere med å lage. Sprik mellom nivåa.
Kom. D-	Mange planar/ rutinar. Einigheit mellom nivåa.	Alle nivå nemner kontroll, men rektor opplever seg kontrollert på meiningslause parameter. Lærar opplever seg involvert for sikker/ trygg skule, meir enn kontrollert. Kommunenivå beskriv tillit, men har også store kontrollsystem. Svært stort sprik mellom nivåa.	Har utvikla eit rapporterings-system basert på resultat. Dette blir følgd opp ved kontrollbesøk (type lokalt tilsyn) saman med «dialogmøte» som ikkje rektor opplever som dialog, men som rein målstyring. (NPM) Lærar er heilt fråkopta innsikt i forventningane frå kommunenivå til skule.	Rektor opplever mye rapportering. Kommunalt nivå er opptatt av å balansere rapportering og tillit. Lærar nemner ikkje rapportering i det heile. Stort sprik mellom nivåa.	Organisasjonskartet som er på heimesida og det dei beskriv i organisasjonen stemmer ikkje overeins. Kommunenivå og rektor er einige om at det er svært uklare leiarliner innanfor skule. Kommunenivå seier at kartet er tydeleg, men at presiseringane er utydelege. Einigheit om at dette ikkje er klart mellom rektor og kommunal, administrativ skuleleiing. Lærar har ikkje tankar om dette ut over skulen sin.

Tabell 3: Funn knytt til forvaltningslogikk

## 5.2 Funn og analyse knytt til profesjonslogikk

Fagleg autonomi er eit kjenneteikn som best kjem fram i intervju. Kva type samarbeid som skjer og om dette er på tvers, -det vil seie innom profesjonen, kan dokument på nettsidene seie noko om, men først og fremst kjem også det fram frå informantane. Det same gjeld kva fokus dei ulike har og kva spenningar det er mellom nivåa.

Når det gjeld “samarbeid på tvers”, så kan det være ein annan logikk enn profesjonslogikk som styrer. For om også ulike *nivå* samarbeider, er “på tvers-samarbeidet” ein del av “på kryss og tvers”- samarbeid og då frå utviklingslogikk. Men er det berre samarbeid på same nivå/ innan same fag, så er det profesjonslogikk som styrer. Lærarar og andre kan bli inviterte til samarbeid med andre nivå/ andre fag, og melde det som lite relevant samarbeid for dei. Då er det gjerne eit uttrykk for profesjonslogikk.

I tabellen under er dei ulike funn av kjenneteikn på profesjonslogikk forsøkt sortert og til slutt er det eit samandrag som søker å gje oversikt over dei ulike kommunane med omsyn til profesjonslogikk.

### 5.2.1 Fagleg sjølvstende og autonomi.

Dei to intervjuar lærarane i A+ kommune veit ikkje heilt kva dei skal svare på spørsmål om sjølvstende og autonomi. Men ved litt ettertanke kjem dei til at deira inntrykk er at skulen er svært sjølvstendig. Sjølve opplever dei i allefall å ha stort handlingsrom.

A+ kommune sin rektor fortel om stor sjølvstende. Den har vore utfordra to gonger i det siste: Ein gong av kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) når det blei vedteke at Samarbeidsutvalsmøta til alle skulane skal haldast i dei same vekene og at tema for kvart av møta var sett frå dette styringsnivået, og når rådmannen fortalde kva for planspråk og verkty kommunen, inklusiv skule, skal nytte.

Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) i A+ kommune vektlegg tydinga av eigenart innan rammene. Rammene er sett ved lov og forskrifter, samt nokre lokale avgjersler, men ho meiner og ynskjer at den enkelte skulen skal kjenne seg frie til å dyrke sin eigenart. Ho seier at politisk nivå (her forstått som lokalpolitikarar/ skuleeigar) kan vere ein trussel for autonomien om dei vil avgjere kva som skal gjerast framfor å setje mål. Ho opplever tydeleg og kompetent leiing frå eigen sjef (kommunaldirektør). Han “styrer lite”, viser tillit, men er faglig orientert, kunnskapsrik og ein god rollemodell.

Altså er det brei einigheit på tvers av nivå om at det er stor autonomi til skulane i A+ kommunen. Dette til tross for at kommunal, administrativ skuleleiing og kommunal leiing generelt i kommunen, har teke fleire styringsgrep for harmonisering i organisasjonen, til dømes ved felles kvalitetssystem og felles skuleorganisasjonsmodell.

Dei to lærarane i B+ kommunen melder også om noko uønska detaljstyring frå politikarar, med det same eksempelet. Også dei er usikre på om detaljnivået i styringa gjev at politikarane oppnår det dei faktisk ville.

I kommune B+ møter vi den rektoren som i minst grad melder å oppleve noko særleg styring frå dei kommunale nivåa over han. Han opplever det legitimt at kommunal, administrativ skuleleiing etterspør resultat og at dei vil vite korleis skulen vil følgje opp dette og anna, utan at det kjem i konflikt med hans oppleving av autonomi. Om nokon utfordrar sjølvstende, så er det lokal skuleeigar (lokalpolitikarane for han) som kan blande seg inn ved detaljert styring. Han eksemplifiserer ved eit kommunestyrevedtak om at 5% av alle undervisningstimane skal nyttast til fysisk aktivitet. Dette er ei detaljstyring som han ikkje synes «treff».

Seniorrådgjevaren som blei intervjuva på vegne av kommunal, adm. skuleleiar i B+ kommunen, seier først at skulane har all råderett sjøve og stor autonomi. Etter kvart kjem ho fram til at det nok ikkje er heilt slik: Kommunal, administrativ skuleleiing har sagt at det er ein bestemt metodikk for leseobservasjon som alle bør nytte, og dei har nytta ein felles analyse- og tiltaksmodell for utviklingsarbeid som alle fekk opplæring og oppfølging i, for nokre år sidan. Den modellen gjer at skulane sjøve skal vere dei mest kompetente i finne eigne utviklingsområde. Ved opplæringa skal alle vere gode vurderarar av kva utvikling som må til og korleis dette skal skje, utan at kommunal, administrativ skuleleiing skal overstyre det. Ho nemner også kommunestyrevedtaket om å ta 5% av alle fag (utanom basisfaga norsk, matematikk og engelsk) for å styrke fysisk aktivitet innan eksisterande undervisningstid/ramme, som ein mogleg trussel for skulane sin autonomi.

Også i B+ kommunen er prega av felles forståing av å ha stort, autonomt handlingsrom. Dei er også samde om kva og kven som grip inn i autonomien til skulen: politikarane som lokale skuleeigarar når dei gjer detaljavgjersler inn i skule, som byggjer på at dei trur dei forstår kva grep som skal nyttast for å nå måla dei ynskjer å nå.

Læraren i C-kommune, som nok er prega av å også inneha ei leiarrolle, seier at det er stor fridom og sjølvstyre tilgjengeleg for skulane, så lenge dei ikkje fell utanfor, ved feil retning, dårlege resultat eller liknande. Han seier at då blir ein sett i korta og må forklare seg og kva planar dei har vidare. Han meiner at den største trusselen for skulane si utvikling er



opplevinga av å ha for mange drifts -utfordringar som stadig må løysast, slik at ein ikkje får rom til å trekkje lengre linjer og arbeide meir systematisk/ strategisk.

Rektor i C- kommune seier at ho opplever stor autonomi. Ho nyttar bilete av ein stor paraply som ein har handlingsrom under. Og ho likar og treng dette handlingsrommet. Ho opplever at største trusselen er sentrale politikarar sine lovendingar. Akkurat no er ho usikker på konsekvensen ved ny lærarnorm.

Kommunal, administrativ skuleleiar (oppvekstsjef) i C- kommune, seier at skulane har fullstendig autonomi. Dei kan gjere kva dei vil! Men at dei heldigvis har einingsleiarar som sjølve forstår at det er lurt å gjere ting i lag. Til dømes har det skapt grunnlaget for at kommunen har søkt og fått midlar for å bli ein realfagskommune. Ho kommuniserer både at det er rom for "å setje seg på bakbeina" for ein rektor, men seier at ho som sjef er tøff å komme ut for i dei situasjonane. Ho opplever sjølve ikkje ha nokre truslar for sin eigen autonomi. Ho skryt av rådmannen og handlingsrommet ho sjølve får til seg og skule,- berre ho kan grunngeve standpunkta sine. Når vi kjem inn på Fylkesmannen sitt arbeid, kjem ho til at dette har ein negativ innverknad på hennar oppleving av autonomi skulen i kommunen. Ho problematiserer at når nokon klagar på ein skule/ tilsett til Fylkesmannen, kjem denne med sine representantar raskt på plass ute i felten for å observere, utan at den andre part får seie noko først. Det opplever ho som eit brot på kontradiksjon. Fylkesmannen bør vente til dei har fått innhenta meiningane til den/ dei påklaga, før dei kjem ut i felten sjølve, meiner ho.

I C- kommune er altså alle nivåa nokså samstemte på at skule har stor autonomi. Eventuell styring frå kommunal, adm, skuleleiing, som avgrensar autonomien, framkjem ikkje som problematisert. Samstundes kan ein kanskje undre seg over om det er reel handlefridom for den enkelte skule, eller om det er meir subtil styring i form av eit gruppepress. Det kan kanskje sjå ut som om at «å følgje flokken», gjev handlingsrom og fred for den enkelte rektor/ skule, medan å velje noko anna, vil kunne resultere i «tøffe» (og einsame?) rundar med overordna?

Læraren i D- kommune gjev til kjenne at ho ikkje å oppfatte noko styringssignal frå kommunalt nivå. Ho nemner læreplan og lærebøker, men meiner at lærarane har stor autonomi på metodar.

I D-kommunen seier rektor at autonomien har vore stor, men at den er minka dei siste åra ved auka bruk av system som nyttar resultat og målstyring. Han kjem inn på at ingen av dei over han i organisasjonen har ein skuleleiar bakgrunn og at dei fleste ikkje har skulefagleg kompetanse. Han nemner ei konsulent frå KS- som rådmannen lener seg til i utviklingsarbeid. Denne konsulenten er opplevd av rektor som ein påtrykkar for enno meir resultat- og målstyring og han opplever at konsulenten utfordrar autonomi i skule og innom andre fagfelt.

Kommunal, administrativ skuleleiar (utviklingssjef) i D-, seier at skulane har full autonomi innan rammene av økonomi og personale. Han svarar at han er usikker på sin eigen autonomi/handlingsrom. Og han seier at små ressursar til kommunal, administrativ skuleleiing er den største trusselen for autonomien i skule. Han grunngjev dette med at det er for lite ressursar til å følgje opp skulane.

I denne kommunen sprikar det svært mellom nivåa i høve tema autonomi. Dei ser i lita grad ut til å kjenne kvarandre si forståing. «Omsettings-stoppen» eller omforminga som rektor skapar mellom nivået over seg og sine egne tilsette, gjer at desse er langt frå kvarandre i forståing og kjennskap. Konflikt, eventuell profesjonskamp, mellom rektor og kommunal, administrativ skulesjef (utviklingssjef) og mellom rektor og rådmannen sin nytta konsulent frå KS, viser seg. Kommunal, administrativ skulesjef sitt utsegn om at det er ein trussel for skulen si sjølvstende at det ikkje er nok ressursar på hans nivå til å følgje opp skulane, viser nok ei anna forståing av autonomi for skulane, enn den rektor truleg har.

### 5.2.2 Nettverk

I kommune A+ fortel rektor og kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) om at dei driv fire nettverk. Skulane er med i eit interkommunalt nettverk som ikkje kommunal, adm, skuleleiar nemner (kjenner?). Dette er det einaste nettverket lærarane nemner/ veit om og rektor snakkar også om dette. Her er initiativet kome frå rektorar i nabokommunen, og ei styringsgruppe leiar arbeidet. Rektor og kommunal, adm. skuleleiar nemner nettverka som er knytt til satsinga «Trygt og godt skulemiljø» og fortel at desse har deltakarar frå barneskular som soknar til same ungdomsskule, i lag med den aktuelle av fire ungdomsskular. Dette viser seg å vere ei leiarnettverk, men dei har med utvalde ressurslærarar. Her er det rektorane sjølve

som no koordinerer, men initiativet kom frå fagavdelinga. Rektor kallar møta skuleleiarane har for nettverk også.

Lærarane i B+ kommune nemner det same sonesarbeidet, og at dei opplever dette som noko leiarane legg til rette for, og at det heng saman med satsinga elles i kommunen: heilskap frå barnehagen til og med vidaregåande.

I B+ kommunen seier rektor at det er et nettverk som er eit sonesarbeid, på same måte som i A+ kommunen, kor barneskulane og – skulen som tar i mot, møtes. Her møtes leiarane jamt og trutt, medan dei legg til rette for at lærarane møtes 2- 3 gonger i skuleåret for pedagogiske refleksjonar knytt til heilskap og overgangar. Dette er det han som ungdomsskulerektor som har tatt initiativ til. Og han fortel at det er demotiverande å no ha fått inn i ein leiaravtale at han skal gjere dette arbeidet. Det var eit lystprega arbeid, og lysta forsvann litt når det kom inn i den styrande leiaravtalen. Han veit at det er eit nettverk mellom ungdomsskular og vidaregåande som oppvekstsjefen har teke initiativ til, men han er ikkje med der.

B+ si kommunal, administrativ skuleleiing (seniorrådgjevar) nemner fleire nettverk som skjer: barneskulenettverk, ungdomsskule nettverk og at ungdomsskule har eit nettverk med vidaregåande. Ho nemner ikkje det nettverket som både rektor lærarane ved den eine ungdomsskulen som er intervjuet, nemnde: Sonesamarbeidet. Det kan då forståast som at ulike skular sjølve kan velje kva nettverk dei vil delta i/ skape sine nettverk. Det kan stemme med det rektor seier om at det ikkje er kommunal, administrativ skuleleiing som legg til rette for at (alle) nettverka skjer. Og kanskje ikkje for å sikre at alle er med i (alle) nettverk. Det høver også godt med den store autonomien som er kome fram tidlegare.

Læraren i C-kommune (teamleiar/ avdelingsleiar også) seier at dei har nettverk for barnetrinnsleiarar, nettverk for ungdomstrinnsleiarar. Desse er knytt til ulike satsingar. Som rekning eller lesing. Då er også lærarar som har roller som reknerettleiarar eller leserettleiarar med. I tillegg er det eit IKT- nettverk. Der er det lærarar som har rollene som IKT- rettleiarar ved skulane som møtes. Nettverka er drifta av utviklingsavdelinga hjå kommunal, administrativ skuleleiing.

I kommune C- har dei ikkje andre nettverk enn det dei er med i via Ungdomstrinn i utvikling (UiU), som er med initiativ frå Utdanningsdirektoratet. Men rektorane i ungdomsskulane prøver å få til nettverk for lærarar på tvers av skular. Det vil dei fordi dei i gjennomgang av

resultat saman med oppvekstsjefen ser at det er svært stor sprik i karakterane som er gjevne. Det gjer at dei tenkjer at det er stort sprik i vurderingspraksisen. «Så vi er blitt enige om at OK, vi må se på det» (rektor, kommune C-). Så er då dei a ulike fagnettverka i dette høve, fordelt på ulike rektorar å koordinere. Omfanget skal vere 2-3 timar eit par gongar i året.

Kommunal, adm. skuleleiar i C- kommune (oppvekstsjef) seier at dei har mange ulike nettverk for skuleleiarar som dei har lagt til rette for. Ho kan ikkje «halde i dei».

Ungdomsskulane har nettverk som ho og utviklingsavdelinga har sett i gong: To fag per år blir danna fagnettverk knytt til for å sikre felles vurderingspraksis på tvers av skular. Det er ikkje lærarnettverk, men det er rekne-retteleiarnettverk, og lese-retteleiarnettverk.

Det finst altså ein del leiarnettverk i kommune C-som er tilrettelagt for via kommunal, administrativ skuleleiing. Desse ser ikkje ut til å vere obligatoriske, og det er også nettverk som skulane driv sjølve. Det einaste lærarnettverket er drifta av skulane sjølve.

I kommune D- kjem det fram frå rektor og kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) at det er leiarnettverk som er ei vidareføring av det tverrkommunale nettverket som blei danna då kommunen var ein del av «Ungdomstrinn i utvikling» (Uiu) som Utdanningsdirektoratet initierte. Dette er det fagrådgeveren til skulesjefen (utviklingsleiaren) som koordinerer for ein gong eller to i året. Læraren svarar nei på om det er nettverk i kommunen. Kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) fortel at dei kallar rektormøta for Rammenettverk. Han seier at Pedagogisk rettleiar hjå han koordinerer eit matematikknettverk og eit engelsknettverk. Han nemner også leiarnettverket etter Uiu-arbeidet, som rektor også nemner.

Det litt sprik i forståinga mellom nivåa i kommune D-. Læraren veit ikkje om nokon nettverk, rektor om eitt av tre nettverk som kommunal, ad. skuleleiar (utviklingssjef) nemner.

Kommunal, adm skuleleiar nemner også at rektormøta heiter rammenettverk. Det namnet nyttar også rektor i D- , men han nemner ikkje at dette er eit nettverket på spørsmål om nettverk. Det kan ha med at innhaldet ikkje er reelt er nettverksorganisert og at det for rektor er meir eit møte enn eit nettverk. Slik framstår det også innhaldsmessig.

### 5.2.3 Kvalitet

I A+ kommunen seier lærarane at dei meiner at kvalitet tyder god kompetanse, kvalifiserte lærarar, at undervisninga har kvalitet. Og at læringsmiljøet sin karakter er vesentleg for

kvalitet i skulen. Dei veit lite om kva kommunal skuleleiing kan gjere for å auke kvaliteten, men kjem til at dei har ansvar for at skulane er gode og med det for å leggje til rette for at lærarane får gode rammer ved sikre og skikkelige bygg.

Også rektor er oppteken av læringsmiljøet. I tillegg har han eit sterkt fokus på omdøme og samarbeidet med dei føresette. Han legg vekt på at kommunal skuleleiing legg til rette for kvalitet ved å vere tilgjengeleg for rektorar når dei treng hjelp, råd og avklaringar, at dei kan «spelast ball med» og at det er avklara strukturar for samarbeidet mellom dei ulike aktørane i skule.

Kommunal, adm. skuleleiar i A+ (fagsjef) vektlegg den kollektive krafta og fellesfokuset på elevane si læring og utvikling. I dette tek ho med alle dei ulike aktørane i skule, også dei føresette, og det å få «bruke seg» på ein måte som er meining i: å vere grunnleggjande oppteken av at barn og unge skal lære og leve vel.

Det er ganske samstemt syn i A+ kommunen hjå rektor og kommunal, adm. skuleleiar. Lærarane kjenner lite til kva nivåa over gjer/ kan gjere for kvalitet, anna enn å sikre gode nok rammer i form av midlar til skulane og lærarar.

Begge lærarane i kommune B+ legg vekt på kombinasjonen av fag og sosialt fokus for alle som arbeider med barn og unge. Dei problematiserer dobbelkommunikasjonen dette kan gje: alle bør helst prøve å få 5 og 6, men alle er verdifulle likevel. Dei ville gjerne hatt kommunal skuleleiing som på ein måte styrte meir (frå 45-60 min på alle, for lærarane blir ikkje einige på skulen), og også ei leiing som la til rette for meir alternativ (praktisk) skule.

Rektor i B+ seier at kvalitet ofte er noko subjektivt. Derfor er gode prosessar vesentleg for kvalitet i skulen. Han vektlegg at gode snittkarakterar ikkje er eit teikn på kvalitet i seg sjølve. Han peikar på at skule treng tid for å byggje kvalitet, og at det ofte er summen av fleire ting. Det er eit problem, synes han, at politikarane ser ut til å tru at det er *ein* ting som skal til for å betre eit klasseresultat i lesing, t.d. Han fortel at fasilitering for involverande prosessar er det han vektlegg mest, og at han skulle ynskje det var gjort enno meir slikt i høve leiargruppa frå kommunal, administrativ skuleleiar. Han peikar samstundes på tidssløsinga ved at alle må gjere alt på eiga eining, t.d. sine anti-mobbeplanar. Kunne dette vore gjort i betre (høgare kvalitet hjå alle/ mindre tid nytta) om ein laga slikt felles, spør han.

I kommune B+ seier repr. for kommunal, adm. skuleleiing (seniorrådgjevar) at kvalitet er lagt til at den enkelte elev får sine behov for både å vere unik og høyre til, bli teke i vare, og at alle får godt læringsutbyte. Ho vektlegg også det å vere på rett vei, ved jamn og god utvikling, samt at å samarbeide på tvers av fag og roller, inkludert føresette, er vesentleg for denne kvaliteten. Dette og gode lærarar ved god rekruttering og satsing på vidareutdanning, er viktig for å skape kvalitet.

Samla i kommune B+ er alle opptekne av gode prosessar. Så viser det seg noko sprik i korleis dei ulike prosessane blir forstått og kva som er grunngevna for prosessen. Vidare snakkar alle nivåa om at kvalitet ikkje er einsidig knytt til gode karakterar, men også til det sosiale og å meistre. Dei er glade for gode målingar, men snakkar ikkje mykje om målingar og snakkar meir om å gjere ting i lag på tvers av folk, roller, fag, etatar.

Læraren i kommune C- (teamleiar/ avdelingsleiar med noko undervisning), seier at han legg omgrep som struktur og orden, med rom for variasjon og meistring, i omgrepet «kvalitet» i skule. Han vil ha meir utprøving for å stimulere motivasjonen. Mykje endringar i verda krev elevar som øver på å handtere nye situasjonar utan mykje støtte: dei må ha evna til å navigere og skape. Han knyt kvalitetssikring til omgrepet kvalitet. I det legg han at leiarar på ulike nivå også må vere gode på å ta og stå i avgjerder som er gjort.

Rektor i C- kommune vektlegg at skulen må ha to tydelige fokus samstundes: sosial kompetanse og fagkompetanse. Ho snakkar vidare om tilrettelegging og meistring av arbeidslivet. Ho meiner at kommunal, administrativ skuleleiar legger til rette for kvalitet i skulen ved å drifte nettverk (møter mellom skoler, leiargrupper), og ved å lage til ulike drøftingsmøter kor leiargruppene får samsnakke, dele og avklare diverse. Som til dømes konsekvensane for ulike naboskular av lovendingar knytt til læringsmiljø og kva attendemeldingar Fylkesmannen gjev dei ulike.

I C- kommune viser skulesjef (her: oppvekstsjef skule) til kvalitetsvurderinga som blir gjort i kommunen. Ho meiner at eleven er den som avgjer om det er kvalitet i skulen. Derfor er det utfordrande å ha ein kommune kor føresette ikkje er så særleg opptekne av skuleresultat og det i eit tid med mange resultatmålingar. Elevundersøkinga er betre enn læringsresultata, heldigvis, seier ho, men ho, politikarane og etter kvart lærarane, kjempar for å heve læringsresultatet. Ei viktig oppgåve for ein skulesjef er å verne skulen frå alt det

omgjevnadane vil «ha inn» i skulen. Til dømes vil mange, både politikarar og andre kommunale sektorar, ja også rådmannen, ha inn mål i skule som omfattar fag, rus, helsefremjande arbeid, velferd med meir. Det blir då skulesjefen si viktige rolle å ramme inn det som no blir arbeidd med og få arbeidsro til det.

Kvalitetsomgrepet i kommune C- er samla knytt meir til strukturar og styring. Samstundes som det er dialogmøte og nettverk innom profesjonen. Innhaldet i dialogmøta og i nettverka framkjem som mindre prega av utviklingslogikk enn av profesjonslogikk og forvaltningslogikk.

I kommune C- ser det også ut som om rektor og kommunal, adm. skuleleiar er ganske samkøyrd i det å ville halde utviklingsfeltet oversiktleg og konkret. Kvalitetsomgrepet til rektor og kommunal, adm. skuleleiar og famnar om eleven si læring og trivsel. «Eleven avgjerd kvaliteten», seier kommunal, adm.skuleleiar.

Læraren i D- formidlar at for henne er kvalitet knytt opp mot at elevene lære og har det bra, og at de ved skulen er nøye på at ulike rutinar er laget, kjent og i bruk av alle. Ho trur at vidareutdanning for lærarar vil gje auka kvalitet. Ho trur at det har mest tyding for rektorane kva rammer dei får av kommunenivået. Ho er kritisk til at politikarane tillèt privatskular som også skal ha tilskot innan dei tronge økonomiske rammene kommunen har.

Rektor i kommune D- knyt omgrepet kvalitet til «levering av oppdraget». Oppdraget er den overordna og fagdelen av læreplanen. Og at oppdraget til skulen er å bu elevane best mogleg til livet etter skulen. Han vektlegg at både fagleg, sosial og personleg utvikling for eleven er vesentleg om skulen byr på kvalitet. Samtidig minner han skulefolk på at skulen er til for elevane, ikkje tilsette. Han trur på opne prosessar og brei medverknad frå lærarane når han skal få til ting ved skulen. Han kritiserer målstyringa som nivået over han tyr meir og meir til. Han viser også til at kommunal, adm. skuleleiar (Utviklingssjef) detaljstyrer nokre enkeltsaker som grip langt inn i skulen, som ved å leggje fram for politikarane at alle skulane skulle starte opp med ein bestemt metode for lærarsamarbeid om undervisning. Politikarane hørde på dette, og vedtok det. Skulane derimot, er ikkje klar eller motiverte for dette. Han fortel at han omset den leiinga han sjølv er utsett for til eit anna “språk” og metodikk til sine tilsette. Dei veit ikkje at dei skal nå over eit nasjonalt nivå på alle måleparameter innan ei viss tid. Han nyttar involvering og prosessar i kollegiet sitt, så ser dei i lag kva dei skal ta tak i og

gjer tiltak ut frå det. Dette rapporterer dei på. For han er dette kvalitet i utvikling av skulen, ikkje ovanfrå og ned mange måltal og andre sine metodar.

Kommunal, adm, skuleleiar i kommune D- viser til sin kommunale plan for skulevurdering som svar på kvalitetsomgrepet. Planen kviler på tre pilarar, forklarar han: læringsmiljøet, ressursituasjon og elevane sitt læringsutbyte. Han meiner at kommunal, administrativ skuleleiing legg til rette for kvalitet ved å spørje etter denne heilskapleg og systematisk, slik dei har gjort dei siste 11 åra. Han fortel vidare at han har tillit til det skjer det som dei avtalar i dialogmøta. Dette kan skje på den måten at han som kommunal administrativ skuleleiar gjer rektor merksam på for høge/ låge tal i målingar. Så har dei dialogmøte kor rektor saman med kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) og rådmann jobbar ut kva som må gjerast og prioriterast. Vidare fortel han at som ein del av desse dialogmøta, har han dei siste 5 åra lagt inn ein «tilsynsbit». Der plukkar utviklingssjefen ut eit område frå «Opplæringslova eller ein paragraf» og set opp nokre forventningar og sjekkar ut med rektor om dei held seg til dette. Han omtaler dette som eit lett tilsyn,- ikkje på nokon som helst måte som Fylkesmannen sitt tilsyn. Dette fungerer som ein kvalitetssikring, og dermed ei hjelp for skulane til å sikre seg kvalitet.

I kommune D- er det tydeleg ueinigheit mellom rektor og kommunal, administrativ skuleleiing med omsyn til korleis ein arbeider med å heve kvalitet i skulen. Kommunal, administrativ skuleleiar legg til rette for ein klar målstyringsmodell med tilsyn, som stemmer best med forvaltningslogikk. Rektor omsett dette til sitt kollegium på ein måte som han tenkjer er rett og som han trur han kan lukkast med. Omsetjinga er såpass justert at det nesten kan vere tale om sensur eller kupp. Eit val som rektor nok gjer fordi han meiner at målet heilagar middelet: Kommunal, adm. skuleleiar og andre vil ha betre resultat, men gjer det på feil måte. Han prøver å gje dei det på den måten han trur dette kan gjerast: i prosessar saman med dei tilsette. Læraren er i harmoni med rektor. Samstundes seier ho at det er fleirtalet i kollegiet som bestemmer kva og korleis vi gjer utviklingsarbeidet. Det er eit uttrykk for svært lite opplevd styring og stor autonomi for lærarane. Det er samstundes sett inn ekstra lokalt tilsyn i kommunen,. Men det ikkje opplevd som sterk kontroll med noko form for konsekvensar om ein ikkje gjere/ klarer det som har vore sett som mål for perioden. Rektor kjenner seg ganske trygg, men irritert (?) medan han gjer det som han meiner er best.



Kommunal, administrativ skuleleiing i A+ og B+ og alle fire rektorane er nokså like i sine refleksjonar knytt til kvalitet. Alle seier dei vil involvere kollegiet i opne prosessar. Lærarane i dei ulike kommunane har også ganske likt syn på dette: Dei er svært nære klasserommet og elevane i refleksjonane sine. Felles er også at dei har lite innsikt i (og interesse for ?) heilskapen i eigen kommunal skuleorganisasjon. Lærar i D- skule merkar seg noko ut ved å være svært opptatt av rutinar. Ho omtalar det å ha og og å handheve rutinar likt som ein kvalitet, sjølv om ho grunnar det i å ikkje bli tatt i å gjere feil/ ha «ryggen fri». Dette kan være uttrykk for forvaltningslogikk, men også ein profesjonslogikk: Vi må passe på kvarandre mot resten av verda. Kommunal adm. skuleleiar i C- skil seg noko ut ved å uttrykkje sterk profesjonslogikk. Eleven si læring og “ve og vel” er ofte sterkt argumentert for i denne logikken. Ho trekkjer det så langt at ho seier at det er eleven som avgjer kvaliteten på skulen. Kommunal, adm. skuleleiar i D- nyttar ein del omgrep og refleksjonar som er prega av utviklingslogikk, medan handlingar og grunngevingar ofte er sterkt knytt til forvaltning og forvaltningslogikken sin måte å nytte skil seg frå alle desse tre igjen. Rektorane har eit heller likt syn på dette med kvalitet i skulen:mål og resultatstyring. Men konsekvensdelen av kontrollen manglar.

#### 5.2.4 Spenningsfelt

Lærarane i A+ kommune veit ikkje heilt kva dei skal svare på dette med spenning. Men dei kjem til manglande kompetanse hjå dei som forvaltar ressursane er eitt slikt spenningsfelt som dei ser og kjenner på. Det er spesifikt knytt til at dei opplever å trenge meir assistenthjelp til enkeltelevar enn dei får.

I A+ kommune seier rektor at spenning helst kjem frå organisasjonsmodellen knytt til drifta av bygga kommunen har. Driftsavdelinga kan berre la vere å dukke opp, så må rektor brøyte, salte og strø dei første timane om morgonen. Han fortel vidare at det kan vere spenning i tilhøvet mellom HR- avdelinga og leiarar, fordi ein ikkje opplever å finne fram til gode løysingar i lag når ein har tilsette som ein ikkje får til å «virke». I botn her ligg det ein frustrasjon knytt til at leiarane opplever det umogleg å få overtydd overordna og HR om at oppseiing også er ei mogleg løysing. Så er det sjølvsagt spenning i feltet mellom skule og heim i nokre elevsaker. Det har også vore ein del spenning mellom tillitsvalde og mange rektorar den seinare tida, men dette ser til å ha roa seg og kanskje har det vore med å utvikla/ endra leiinga på ein positiv måte, seier han.

Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) i A+ kommune, peikar på spenninga mellom helse og skule, kor psykisk sjuk ungdom er forventa ei behandling i skule av lærarar. Skulen og lærarrolla er ikkje innretta for eller kvalifiserte til å handtere mykje av dette. Det kan også vere spenning mellom skule og heim. Seinare i intervjuet nemner ho også media/ skule, lokale skuleeigarar og deira eventuelle inngrep i skule, samt nye lover/ forskrifter (lærarnorm) sine konsekvensar for skule, som spenningar ho også ser, men handterer.

Kanskje snakkar kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) og lærarar i A+ kommune om same spenningsfelt, men med ulike forklåringar og løysingar? Særleg krevjande elevar som skulen strevar med, kan vere problemet for begge partar. I så måte er kommunal, ad. skuleleiar meir kopla på kvardagen i skulen enn lærarane er klar over, men ho arbeider for andre løysingar enn den som lærarane ser. Men dette er ikkje kommunisert, om det så er, og lærarane opplever seg ikkje forstått. Ut over dette og skule- heim generelt, er det svært ulike spenningar dei ser/ nemner, men jo høgare opp i organisasjonen rolla er, jo fleire spenningsfelt blir nemnd.

Den eine læraren i B+ har klar meining om at det største spenningsfeltet er mellom lærarar og kommunalsjef for skule og gjev nokre dømer på det. Ei av sakene er ein personalsak for ei tid tilbake, som tydeleg pregar relasjonen denne læraren har til kommunalsjefen. Den andre læraren nemner at det kan bli spenningar om leiing ikkje passar på å lage gode involverande prosessar. Det alltid sterke reaksjonar på opplevd ovanfrå- ned styring., slik dei begge ser det. Dei snakkar om at lærarar skal vise elevane respekt og vere gode, involverande leiarar for dei, og at det gjer noko med kva leiingskvalitet dei sjølve aksepterer. Det siste spenningsfeltet er knytt til kollegaer som ikkje gjer det som dei har blitt einige om eller er blitt vedteke. Då er det rektor som må leie og få orden i saken.

Rektor i kommune B+ trur det største spenningsfeltet er mellom lokal skuleeigar og kommunalsjef. Og det kan vere spenning mellom rektor og tilsette, og ikkje minst mellom føresette og skule. Dette speglar ofte spenninga mellom individet og det kollektive. Han skildrar ambisiøse føresette med fokus på rettigheter for seg og sine, og med lite merksemd på fellesskapet. Han viser dilemma i det å ha respekt for ungdomskultur, men samstundes kunne oppdra ungdom, saman med fleire spenningsfelt knytt til føresette/ skule. Han finn ikkje spenningstilhøve mellom seg og andre kommunale etatar.

Kommunal, administrativ skuleleiing (seniorrådgjevar) melder om at ho ser økonomi- og ressursområdet som det største spenningsfeltet,- helst då mellom rektorar og lærarar. Vidare fortel ho at det er eit stort problem at dei ikkje har nok vikarar i kommunen, slik at det er verkeleg vanskeleg for skulane når tilsette er sjuke. Ho fortel at det kan vere spenning knytt til avgjerdene politkarane stundom tek. Ho seier at dei kan foreslå grep som ikkje høver, men som dei trur høver fordi dei har gått i skule/ har hatt ungar i skulen. « Litt sånn svogerforsking», seier ho.

Alle nivåa i B+ ser spenningar i leiarlinja, det gjer også dei andre to nivåa. Rektor opplever spenninga mellom føresette og skule som størst, medan repr. for kommunal, adm. skuleleiing (seniorrådgjevar) kjenner mest på spenningar knytt til økonomi og ressursar.

Læraren i kommune C- (teamleiar/ avdelingsleiar med noko undervisning) fortel om det same som rektor i høve at spenninga oppstår mellom fagfelta og eksemplifiserer det med PPT og helsesøster. Samtidig meiner han at det er naudsynt å samarbeide på tvers av fagfelt for å løyse utfordringane betre.

I C-kommunen seier rektor at det er balansen mellom leiing og administrative oppgåver som lagar spenning. Når det blir pålagt fleire oppgåver på det administrative, eller oppgåver frå andre enn oppvekstsjef, så «kokar» det. Ho trur den enkelte etat er ganske samkøyrd, men det krasjar når det er arbeid på tvers. Ho eksemplifiserer det vidare med svært dårleg samarbeid mellom skule- PPT, skule- barnevern etc. Ho fortel om svært «snille» foreldre, som i lita grad blandar seg inn i kva skulen gjer på, på godt og vondt. Før kritiserte grunnskuleslaga også på kvarandre: «Dei kan jo ingenting når dei kjem frå barneskulen,- kva slags lærarar arbeider der»? Dette har blitt betre dei siste åra, seier ho.

Kommunal, adm. skuleleiar (kommunalsjef for oppvekst) i C- kommune, seier at det er skule- heim samarbeidet som er det mest krevjande spenningsfeltet. Nokre få enkeltføresette, som gjerne er ressurssterke og som vil ha ting på sin måte, tek mykje plass. Stundom er det skulen som må betre noko, men ofte er det føresette som må justere forventningar. Dette gjer kommunikasjon særskild viktig, med det lovverket og den føresette gruppa vi har i dag. Spenning er også knytt til korleis å forvalte i eit rettighetssamfunn kor dei få som står på for sine, får meir og meir til seg og sitt, og resten står att med mindre og mindre på deling. Ho tek også opp at det er spenning knytt korleis lærarar driv og kan drive spesialundervisning. Og

kampen om ressursar mellom gamle og barn/ unge i ein kommune, nemner ho, samt jus som grip inn i rektor og kommunal, adm. skuleleiing sin styringsrett ved t.d. ny lærarnorm, og at samarbeidet med fylkesmannen kan vere spenningsfylt.

I kommune C- er det ikkje råd å sjå spenningar i leiarlinja mellom dei intervjuja. Men rektor melder om spenning i relasjonen ho har til avgjerdene rådmannen tar som påverkar korleis ho kan nytte tida si. Elles er det mange andre spenningar, og kommunen merkar seg ut, på alle dei intervjuja nivåa, ved å melde om mykje spenningar knytt til fleire naudsynte samarbeidspartnarar utanfor eigen etat/ fag.

Læraren i D- kommune har mykje på hjarta her. Ho problematiserer at politikarane avgjer at det kjem privatskular som utarmar grunnskulen. Kommunen trengte ikkje den ekstra kapasiteten, men dei opnar for konkurranse på ein måte som gjer at elevtalet i grunnskulane går ned. Då går ressursane ned tilsvarande og tilsette får usikre tilhøve som følgje av dette.

I D- kommune seier rektor at han opplever spenning knytt til handtering av vanskeleg elevåtferd. Der er det forventa at lærarane skal skrive avviksmeldingar i HMT- systemet. Når lærarane skriv dette, forventar dei at det skjer noko tiltak som dei kan merke. Gjerne helst at eleven ikkje er der meir, eleven oppfører seg annleis, noko kjem og overtar vansken. Rektor veit at det er skulen sjølv som må finne løysingane/ tiltaka og det er eigne tilsette som må gjere jobben. Lærarane forventar at om ikkje rektor kan handtere det, så skal kommunen komme med noko som hjelper.

Kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) i kommunen D- er tydeleg på at det er tilhøve skule- heim som er mest utfordrande. Han fortel at dei i sin kommune har saker som kjem heilt til kommunenivå 2-3 gonger pr. år. Spenningsfeltet omhandlar også inkludering av enkeltelevar med åtferdsproblem opp mot dei andre elevane sin rett til læringsutbyte og godt læringsmiljø.

Her er altså rektor og kommunal, adm. skuleleiar innom det same området for spenning: Forventningar knytt til handtering av vanskeleger elevsaker. Det involverer heimen og skulen, men også dei ulike nivåa i skulen. Tidlegare har rektor snakka om ulikskapen knytt til leiinga han sjølv får og den han vel å gje sine tilsette. Det kan sjåast på som ei spenning i leiarlinja. Ei spenning som kanskje berre rektor er klar over?

A+ rektor nemner spenninga til driftsetat, medan rektor i B+ faktisk skryt av at desse er raskt på pletten når han ringjer. Begge rektorane har nye, fine skular. Rektor og lærar i kommune C- nemner spenningar til fleire andre kommunale etatar, men drift/ bygg er ikkje ein av dei.

Kommunal, administrativ skuleleiing og rektorane i kommunane A+, B+, D-seier at vanskelege elevsaker lagar spenningar mellom skule og heim. Ingen av lærarane i dei fire kommunane nemner dette.

C- merkar seg ut ved å være svært harmoniserte i sine svar på tvers av nivåa, samstundes som dei fortel om mykje spenningar til andre kommunale etatar og ulike eksterne «innblandingar» som Rådmann for rektor, Fylkesmann for kommunal, adm. skuleleiar (oppvekstsjef).

#### 5.2.5 Samandrag profesjonslogikk:

Kommune A+: Profesjonslogikken er svært dominerande i lærarintervjua. Det er også den dominerande logikken i rektorintervjuet. Rektor forklarar vanskelege kvardagar ved til dømes ”Skulen skal svare på alle problem, raskt. Politikarar på ulike nivå skal vere handlekraftige, visast resultat etter”. Lærarane i A+ uttrykkjer ein del forvaltningslogikk også, medan rektor gjev uttrykk for meir utviklingslogikk enn om forvaltningslogikk. Kommunalsjefen uttrykkjer profesjonslogikk, og hjå henne er det denne logikken som er minst dominerande.

Kommune B+: Profesjonslogikk er klart dominerande hjå både lærarar og rektor. Kommunal, administrativ skuleleiing tilkjennegjev profesjonslogikken skjeldnast av dei tre logikkane. Lærarane uttrykkje klare spenningar knytt til ulike nivå innom profesjonen. Dette er eit kjenneteikn på profesjonslogikk.

*“Spenningsfeltet er nok mellom skoleeier og... Kommunalsjefen skal være buffer mellom politikere/ skoleiere og enhetene. Det er litt som jeg sa, det er litt forskjell på hva politikerne vil og hva slags mandat skolene har og så videre. Så det er der det kan oppstå spenninger for å være ærlig. Og så kan det selvfølgelig være spenning på den enkelte skole også mellom rektor og ansatte- Med bakgrunn i hva som er viktig å satse på og hva som ikke er viktig å satse på. Det er tross alt lærere som skal ledes og de har minst like dårlig eller god utdanning som rektor har. Som oftest. Kanskje til og med bedre av og til. Og så er det spenning mellom lærernivå til administrasjonen på*

*politisk nivå, for det hører du gjennom samtaler på personalrommet, hva har politikerne sagt eller gjort nå, som lærerne synes er helt på tryne” (lærarintervju, B+).*

Sitatet er også eit døme på at det ikkje blir sorter kva som er skuleeigar og kva som er kommunal, adm. skuleleiing.

Kommune C-: Kommunal, adm. skuleleiing framkjem med tydeleg og dominerande profesjonslogikk. Dette kjem truleg frå kommunal, adm. skuleleiar sin bakgrunn og kompetanse som fagforeiningsleiar. Dei andre nivåa nyttar også slik logikk, men då som den logikken dei nyttar nest mest (etter forvaltningslogikk).

Kommune D-: Lærer og rektor formidlar seg dominerte av profesjonslogikk, medan kommunal, administrativ skuleleiar nyttar denne logikken minst av dei tre logikkane.

Profesjonslogikk framkjem altså hjå alle kommunane på alle nivåa. Men kommune C- merkar seg ut ved at kommunal, adm. skuleleiar er dominert av denne logikken. Det er ikkje tilfelle i nokon av dei andre kommunane. Samstundes er det også slik at kommune C- merkar seg ut ved at dei på lærarnivå og rektornivå er prega av ein annan logikkdominans enn dei andre kommunane. I kommune C- er ikkje lærar- eller rektornivå dominerte av profesjonslogikk, medan det er desse nivåa i dei tre andre kommunane.

#### 5.4.2 Tabell grovskisse funn profesjonslogikk

	Fagleg autonomi	Samarbeid på tvers	Fagfokus/ didaktisk/ pedagogisk fokus	Spenning mellom overordna og profesjon
Kom. A+	Alle opplever stor fagleg autonomi, men også press på denne. Lærarar pga ressursmangel/ utfordrande elevar, rektor frå rådmann og hans heilskaplege kommunale system/ språk, komm., adm, skuleleiing frå politikarar, fylkesmann og lovgjevande makt. Alle meiner at læraren har/ skal	Kommunen har nokre nettverk på tvers av leiargrupper. Siste åra har dei også vore med i eit interkommunal fagnettverk på tvers for lærarar. Og dei vil lage meir deling internt på skulen.  Leiargruppene samarbeider også på skuleleiar møta på tvers, samt i rådmannen sine	Alle nivåa har fagfokus i fleire av svara sine. Lærarane mest, rektor og kommunal, adm., skuleleiing også, men i mindre grad.	Noko spenning for lærarane knytt til ressurstildeling frå kommunenivå. Rektor fortel om spenning knytt til rådmannsnivået. Kommunal, administrativ skuleleiing melder om spenning knytt til Fylkesmannen, og lovgjevande mynde (læramorm t.d.). Alle nivåa skildrar altså litt spenning mellom eige nivå og overordna nivå.

	ha stor autonomitet, innan rammer.	leiarmøte- då på tvers av sektorar også.		Det er ikkje meldt om spenning til lokal skuleeigar/lokalpolitikarane.
<b>Kom. B+</b>	Stor autonomi for alle nivå når dei skildrar eiga rolle, og når dei skildrar autonomien til nivået under.	Kommunen er med i nettverk. Særleg leiinga, men også nettverk for lærarar.  Det er også leiarutviklingsprogram for leiarar i heile kommunen/ uansett sektor.  Det er laga særleg til rette for at fagsamarbeid på tvers skal fungere rundt oppvekstfeltet/ organisert andre yrkesgrupper inn under oppvekst.  Samarbeidet mellom skule og PPT og andre sektorar er skrytt av frå rektor og kommunal, adm., skuleleiing. Lærarane ikkje like nøgde med PPT.	Lærarane har svært stekt formidla fagfokus. Rektor også har ofte det fokuset. Kommunal, administrativ skuleleiing har noko fagfokus, men i lita grad i høve dei andre.  Det er sprik mellom nivåa.	Spenning mellom lærarar og kommunenivå: både kommunal skuleleiing og lokalpolitikarane. Og noko spenning mellom rektor og lærarar slik begge partar ser det. Noko spenning mellom rektor og kommunal, administrativ skuleleiing, men ikkje skildra sett frå desse si side. Og alle er innom spenning knytt til føresettegrupper, og ressursstyring.  Noko spenning knytt til lokal skuleeigar/ politikarane frå rektor og noko meir frå lærarane. Ikkje spenning mellom kommunal, administrativ, skuleleiing no, men har vore tidlegare.
<b>Kom. C-</b>	Alle nivåa melder om stor autonomi for eigen del. Samstundes som rektor og kommunenivå seier at den stundom utfordrast. Lærar seier ikkje noko om det.	Her meldes om samarbeid på tvers mellom lærarar på skular/ på ulike skular. Mellom leiarar på ulike skular og mellom leiarar på tvers av kommunesektorane. Samarbeidet mellom skule og PPT er skildra som dårleg av lærar og rektor.	I kommune er det eit stort fagfokus. Det er kommunal, administrativ skuleleiing som dominerer med dette fokuset. Dei andre to, har også fagfokus, men i mindre grad: dei er meir opptekne av utvikling og «det store felles arbeidet».	Inga spenning mellom nivåa som er intervju- tvert om er det harmoni. Spenninga som er uttrykt av alle er retta mot «andre» dei må halde seg til: PPT, barnevern, helse, ny lærarnorm og kommunalt, administrativt nivå snakkar om spenning i retning fylkesmann. Ikkje spenning knytt til politikarane for dette nivået, men lærarane melder om det.
<b>Kom. D-</b>	Rektor opplever for liten autonomi på grunn av NPM-styring. Samstundes som kontrollen/ konsekvensane er liten/ låg, så utvidar det autonomien igjen.	Kommunen har eit interkommunalt leiarnettverk og leiarmøter på tvers av skular.  Kommunal, administrativ skuleleiing seier at dei har lærarnettverk også. Lærar	Både lærar og rektor har ganske stort fagfokus i intervju. Kommunal, administrativ skuleleiing har ganske lite fagfokus og mykje fokus på	Det er spenning formidla mellom nivåa frå lærar og rektor. Lærar formidlar spenning til lokalpolitikarane på grunn av vedtak dei gjer som grip inn i skulen. Rektor melder om mest spenning

	<p>Kommunal administrativ skuleleiing opplever stor autonomi. Kanskje for stor: Lita avdeling, få og spele på med fagkompetanse?</p> <p>Lærar opplever større autonomitet i det ho ser på som sine oppgåver.</p> <p>Det er sprik i forståinga av autonomitet.</p>	<p>og rektor nemner ikkje dette.</p> <p>Det er litt sprik mellom dei ulike nivåa sine forteljingar.</p>	<p>forvaltning, jus og resultat.</p> <p>Det er stort sprik mellom rektor og kommunal, administrativ skuleleiing.</p> <p>Lærar og kom., adm., leiing er svært ulik.</p>	<p>knytt til leiinga av skule frå kommunenivå: den er uklår i struktur og NPM- kopierte i samhandlinga med/ leiinga av skule.</p> <p>Kommunal, administrativ skuleleiing melder om spenning til føresette og inkludering av alle elevar/ også dei med åtferd som er vanskeleg å handtere.</p> <p>Det er stort sprik mellom nivåa når dei melder om spenningsområde.</p>
--	---	---	--	---

Tabell 4: Funn knytt til profesjonslogikk.

### 5.3 Funn og analyse knytt til utviklingslogikk

Her er det registrert samspelsprosessar mellom nivå. Desse kan framkomme av planar, rapportar og andre dokument, men ikkje minst frå intervju. Korleis kommunen nyttar skuledata og rapporteringssystem kjem best fram hjå dei fleste i intervju, men for nokre framkjem det også ein god del informasjon om dette på heimesida. Om kommunen har gjensidige læreprosessar kjem mest aleine fram av intervju. Gjensidigheita her er då på kryss og tvers, mellom like nivå og mellom ulike nivå.

#### 5.3.1 Kva kan ulike roller gjere for å stimulere til god læring hjå elevane?

Lærarane i A+ kommune vektlegg fagleg kompetanse, relasjonar og engasjement. På same måte som ein skuleleiar må ha gode relasjonar til vaksne og elevar, må også skuleleiarar ha fagleg kompetanse. Som til dømes ved å leggje gode strukturar for at lærarane skal kunne gjere sitt arbeid best mogleg. Frå kommunal administrativ skuleleiing vil dei gjerne ha tydelege forventningar til skulen, at dei ser til at skulen er lovleg og trygg. Lærarane beklagar seg over at dei ikkje synes at dette nivået har nok kjennskap til skulekvardagen, og derfor styrer feil. (Gjeld her tilsetting av nok miljøarbeidarar/ assistentar knytt til enkeltelevar som utfordrar).

Rektor i kommune A+ er oppteken av at lærarar må ha relasjonskompetanse. Dette og synlegheit i organisasjonen meiner han er det viktigaste for skuleleiarar. Han tenkjer også at skulesjef må ha same kompetanse, men at vedkommande kan nytte organisasjonen sin slik at



representantar for kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) er synleg/ har kontakt med skulane, at det ikkje treng vere sjefen sjølve.

Kommunal, adm. skuleleiing (fagsjef) held også fram relasjonskompetanse hjå læraren. Ho heng dette i lag med evna til å vere i forsking på korleis eiga undervisning faktisk verkar. I same leia ser ho at skuleleiing handlar om å vere ein like god leiar for lærarane,- ein som legg til rette for læring hjå dei/ deling mellom dei. Og ho trekkjer fram at gode leiarar kan raskt løyse komplekse problemstillingar som dukkar opp. Og for eigen del, som for andre skuleleiarar, uansett nivå, så må ein «leve og eige», det vil seie at ein skal halde fokus på at årsaka til jobbane våre er å skaffe elevar god oppvekst og god læring.

I kommune A+ seier alle nivå at relasjonskompetanse er viktig for elevane si læring. Rektor og kommunalt administrativ nivå har ganske likt syn på komponentane som må til, med litt skilnad på synlegheit og evne til rask problemløysing. Lærarnivået skil seg litt ut med å ha andre forventningar til dei andre nivåa enn til eige nivå. Samstundes ynskjer dei seg ei kommunal, administrativ leiing som er nærare på, då med tanken om at “om dei såg det vi ser vil avgjerdene som overordna nivået gjer, bli betre”. Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) og lærarar har felles mål: elevens beste, men synet på rolla hennar er at ho/ dei på det leiarnivået ikkje er nært nok knytt til klasserommet, og derfor ikkje kan sjå problem/ finne rette løysingar for elevens beste. Slik det ser ut vil lærarane ha løysingar i tråd med enkelkretslæring, medan kommunal, adm. skuleleiar ser etter løysingar i tråd med dobbelkretslæring (Agyris & Schön, 1978).

Lærarane i kommune B+ har mange tankar om eiga rolle. Dei løftar fram ulike måtar å byggje relasjonar på, det å like barn og unge og å styre/ leie dei. På same måte meiner dei at skuleleiarar må «vatne» lærarane og slik få til betre læring hjå elevane. Også her framkjem det trong for relasjonskompetanse, tillit og ros som ein del av det. Dei meiner at kommunal, administrativ skuleleiing må gjere meir enn å dukke opp ved opningar av nye skular. Dei problematiserer kor lett det er å være synleg for ein i rolla som kommunal, adm. skuleleiar. Dei to lærarane har litt ulike forventningar. Den eine argumenterer for at delegering til rektor er ei form for synleggjering. Den andre meiner at kommunalt, administrativt nivå bør vere meir på plass personleg, i ulike møter også med føresette og lærarar, då rektor ofte viser til nivået, og det kunne vore bra at dei viste seg/ svara for seg, ikkje berre blei snakka om.

Rektor i kommune B+ held fram relasjonskompetanse og det å prioritere tid til å bygge relasjonar, som vesentleg for lærarar som lukkast med læring hjå elevane. For skuleleiarar handlar det om å kunne gjennomføre gode prosessar i kollegiet, kunne ta avgjerder og like å undervise sjølve. Han er oppteken av at kommunalt, administrativt nivå må kjenne skule godt, at det må vere folk som har pedagogisk utdanning og med praktisk erfaring.

Representanten for kommunal, adm. skuleleiing i B+ (seniorrådgjevar) seier at det viktigaste er å vere glad i elevane og tenkje at eiga rolle er å bidra til at dei kjem seg framover i livet sitt. Då er kunnskap om korleis å leie ein flokk vesentleg, uansett nivå. Ho snakkar også om korleis føresette må ha tillit til at dei kan kritisere/ stille spørsmål utan at det på noko som helst måte går ut over eleven. Samt at den enkelte i organisasjonen må ha tillit til dei andre i organisasjonen. Ho snakkar om å ha eit raust tilhøve til at ikkje alle forstå alt med det same, rom for å ta feil. Og at ein veit kva organisasjon ein er i, kva styringssystem ein har, og kva rammer og avgrensingar for handlingsrommet ein med det har, samstundes som ein utnyttar det rommet som då er tilgjengeleg, i «en oppriktig lyst til å hjelpe unger framover». Ho skil ikkje på kompetanse/ eigenskapar mellom rollene.

Relasjonskompetanse, og involvering/ tilrettelegging for motivasjon og støtte er det alle tre nivåa tenkjer er det eiga rolle skal by på. Rektor og lærarane snakkar om leiinga dei må gjere ved å ta avgjerder og setje grenser i lærarrolla og skuleleiarrolla. Kommunal, ad. skuleleiar sin repr.(seniorrådgjevar) omtalar styringssystema og kompetanse i å leie ein flokk for alle nivå. Alle løftar fram at rollene krev ei verdioppfatning i tråd med at ein finn mening i å skulle vere til hjelp for barn og unge si utvikling.

Læraren i C- kommune (teamleiar/ avdelingsleiar med undervisning) vektlegg relasjonskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse og engasjement for lærarar. Det same for skuleleiarar. For kommunal, administrativ leiing vektlegg han det å gje tydeleg retning. Han fortel om avgjerder om satsingar som tvingar fram endringar hjå leiarar og til slutt hjå lærarar som til slutt vil verke inn på elevane sine kunnskapar og ferdigheiter.

I kommune C- kjem det fram at rektor synes lærarar må vere gode relasjonsbyggjarar og gode faglærarar. Begge deler er naudsynt for å lukkast. Skuleleiarar må sikre ulikskap i kollegiet, våge å prøve nye ting, særlig nå i IKT- verden går det fort og en må våge seg med. Ho opplever at sjefen over henne har god kontakt med grasrota, og ho synes at eigenskapane ho

har er viktige for kommunal. Administrativ skuleleiing å ha: konkret, har tydelige bestillingar og er ein god drøftingspartner. Kommunal, adm. skuleleiar (oppvekstleiar) var tidlegare rektor på skulen som den intervjuar rektoren er frå.

Kommunal, adm. skuleleiar (oppvekstleiar) i kommune C- er klar i kva ho meiner lærarar må ha/ gjere: Dei må like barn og unge, også når dei er “ufyselege”, ha god fagleg kompetanse i faga du skal undervise i og å vere ein god formidlar. Alle eigenskapane må vere på plass for å lukkast. For skuleleiing sin del er det bakgrunn frå dette feltet (skule/ lærar) som er vesentleg for at du skal kunne gjere leiarrolla di, uansett nivå. Ho trur at leiarane bør vite nokolunde kva dei vil få til, ha eigenskapane som ein god lærar. Ein må kunne både “sprinte” og vere uthaldande i arbeidet og så må ein kunne ta avgjersler.

Det er svært stor harmoni i svara frå dei tre intervjuar i kommune C-. Dei vektlegg ganske det same, uansett nivå både for lærarar og for skuleleiarar uansett nivå. Her kan lærarinformanten si leiarrolle vere ein viktig del av årsaken til at kommune står fram som meir harmonisk i svara spørsmålet enn andre kommunar.

Læraren i kommune D- vektlegg at lærarar må kunne motivere elevane til arbeid og å kunne få elevane nysgjerrige som det viktigaste. For skuleleiarar legg ho vekt på at dei må kunne sjå/ kjenne att det som er bra og rose det. Ho veit ikkje kva kommunal, administrativ skuleleiing kan bidra med for å stimulere til god læring hjå elevane.

I kommune D- seier rektor at det viktigaste ein lærar må kunne er å kunne formidle, kunne metodar som aktiviserer elevane og ein stor porsjon omsorg. På same måte vektlegg han å kunne kommunisere for skuleleiarar som ein av dei viktigaste kunnskapane/ ferdigheitene. Men også struktur, planmessigheit er vesentleg for framdrift. Og så må ein være klok for å lukkast med alle dei mange små og store avgjerdene som skal raskt og seint skal takast innan svært ulike felt. Rektor meiner at dette også er viktig for kommunal, adm. skuleleiar å kunne. I det kloke kommunale leiarskapet vil også rektorar kunne få støtte når mestringskjensla er utfordra.

Kommunal, adm. skuleleiar i kommune D- (utviklingssjef) viser til ny overordna plan der lærar som profesjonsutøvar er vektlagt. For skuleleiarar er det viktigaste å kunne leggje til rette for kompetanse, felles krefter, ressursfordelingar, og erfaringsdelingar mellom tilsette, legge til rette for utviklingsarbeid, samt å forvalte lovverk.

Hovudlikskapen innan dette feltet, går på at lærarar må ha relasjonskompetanse, fagkompetanse, formidlingsglede, kunne variere metodar for å involvere/motivere og interessere dei som skal elevane. I A+ , B+ og C- fortel dei ulike nivåa i same kommunen noko lunde likt om kva som er sentralt at ein lærar kan. I kommune C- er dei svært samstemte også på dette. I kommune D- er det litt meir sprik mellom dei svara dei ulike nivåa kjem med i høve forventningar til dei ulike rollene.

Det ser ikkje ut til at det er lett for lærarane i nokon av kommunane å ha eit bilete av kva ein kan gjer på kommunalt, administrativt nivå og slettes ikkje kva som, frå det nivået, kan understøtte elevane si læring.

Rektorane flest er opptekne av at kommunalt, administrativt nivå må gje dei handlingsrom og støtte. Rektor i C- set pris på tydelege, konkrete bestillingar frå sin sjef, men ikkje frå andre (rådmannen si leiaropplæring, økonomistyring, ny norm for lærartettleik t.d.). Dei fleste er innom verdien av å bidra positivt til barn og unge si utvikling. Den einaste frå kommunal, administrativ skuleleiing som ikkje nemner dette eller relasjonskompetanse spesielt, er kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) i D- kommune. Samstundes viser han til overordna plan når han snakkar om lærarrolla: Der står det mykje også om dette. Men han nemner det ikkje vidare i høve leiarrollene.

Elles merkar repr. for kommunal, adm. skuleleiar (seniorrådgjevar) i B+ seg noko ut, med å snakke om samhandling og tillit saman med å nemne viktigheita av å ha kjennskap til styringsstruktur i eigen organisasjon. Kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) i D- seg ut med å vere den som vektlegg mest at kvalitet i rollene er å forvalte lovverk.

### 5.3.2 Tilhøve har du til lokal skuleeigar og andre

Lærarane i kommune A+veit ikkje kven som er lokal skuleeigar, men gjettar “ A+ kommune”, utan å kunne seie meir enn det. Den eine av desse seier at ho er svært lite interessert i politikk, for det er prega av lygner. Den andre har lagt merke til at ved lokalval er det mykje snakk om A+- skulen, men at det ikkje skjer noko i etterkant.

Rektor i A+ kommune kjem raskt til at det må vere kommunestyret. Han møter ikkje desse på nokre arenaer, sjølv om han veit at politikarane er med på nokre møter med skule for å lære: Skulen er lokalisert for langt unna kommunesenteret. Men uformelt har han ein del samtalar

med politikarar, fordi det er ein liten plass, han kjenner fleire av dei, og det blir ofte snakka skule når dei treffes.

Kommunal, adm. skuleleiar (fagsjef) i kommune A+ omtalar seg sjølve som lokal skuleeigar i nokre delar av intervjuet, i andre seier ho at ho er administrativ skuleeigar, men også at lokal skuleeigar er kommunestyret og at desse delegerer mynde til kommunal, administrativ skuleleiing. Ho ser på kommunepolitikarane som tillitsvalde for alle som bur i kommunen. Derfor er det viktig å høyre dei, samarbeide med dei, fange opp gode forslag dei har, men også å sikre at det er fagfolka som kan mest om korleis ein skal løyse ting i praksis, så detaljbestillingar gjeld det å prøve å stagge.

Kontakten i kommune A+ mellom skule og lokal skuleeigar er noko tilrettelagt for ved at politikarane frå komiteen knytt til oppvekst er inviterte med ein og ein ut i ulike resultatoppfølgingsmøte. Samarbeidet mellom lokal skuleeigar og kommunal, administrativ skuleleiing er skildra som bra, samstundes som det er tydeleg at kommunal, ad. skuleleiar (fagsjef) er lojal til det dei avgjer og ynskjer, så prøver ho også å påverke til kloke avgjerder.

Lærarane i B+ kommune kjem dei til at det er kommunen som er skuleeigar, men stussar på om det kan vere den avdelinga som eig bygga som eig skulen. Den eine læraren er svært kritisk til politikarane. Ho grunngjev dette med at det er for mykje prat som ikkje munnar ut i handlingar, dei søkjer populære og rimelige løysingar framfor faglege og gode løysingar. Og ho problematiserer dobbeltrollene mange lokalpolitikarar har ved til dømes å vere føresette i skule og at den uformelle kjennskapen ofte er einaste kjennskapen dei har. Den andre opplever å ikkje ha eit tilhøve til lokalpolitikarane i det heile. Det ho veit er komen til henne frå det rektor har fortalt om. Begge snakkar om at dei ikkje opplever at politikarane kjenner skule, men at dei avgjer saker som blir meir ein kampsak, som til dømes meir fysisk aktivitet i skulen. Og så blir det ikkje sjekka ut om grepa dei gjorde virka, før nye politikarar, nye problem og nye grep kjem.

I B+ kommune er rektor tydeleg på at lokal skuleeigar er dei lokale politikarane. Dei er sjefen til kommunalsjefen. Han fortel at han er lokalpolitikar sjølve i ein nabokommune. Han synes at skuleeigar i B+ kommune er for detaljstyrande og blandar seg inn i profesjonen sin kompetanse på ein uheldig måte. Han fortel at dei har system med samarbeidsutvalsmøter med politikarrepresentantar, men også at det er dialogmøte ein gong i året, kor

oppvekstsektor, oppvekstpolitikarar og skuleleiing møtes. Men dette er ikkje ofte nok til at dei kan få med seg «kva som rører seg». Han ergrar seg over at rektorane i slike møter «pyntar på kaka». Det gjer at politikarane ikkje får rett styringsinformasjon.

Repr. for kommunal, adm. skuleleiing (seniorrådgjevaren) i B+ kommune er nøye med at skuleeigar er kommunestyret, men at dei ofte kallar seg representantar for skuleeigar. Dei får til dømes invitasjon til kurs kor dei (kommunal, administrativ skuleleiing) er kalla skuleeigarar. Tilhøvet mellom kommunal, adm. skuleleiing og lokal skuleeigar er prega av lojalitet og samarbeid. Det kan vere utfordrande å nytte tid på å saksutgreie tiltak som ein som fagfolk veit ikkje vil vere berande fagleg/ økonomisk. Men det gjer dei, sjølv sagt. Ho fortel om tidlegare tiders forakt mellom skuleadministrasjon og politikarar, og ei endring i dette til gjensidig forståing og respekt for kvarandre sine roller. Politikarane er flinke til å rose administrasjonen når dei har gjort skikkelege saksutgreiingar til dei. Ho fortel at politikarane har bede om å få komme på skulebesøk. Så før jul (haust 2017) var dei på tre ungdomsskulebesøk. Der snakka dei med alle elevane og tilsette om tilstandsrapportane. Dei sat i grupper og spelte dialogspel i lag. Politikarane var imponert over refleksjonane til elevane. (Dialogspel: Eit brettspel kor den enkelte skal seie seg einig- delvis einig eller ueinig i ulike påstandar på kort som ein trekkjer. Dette må alle deltakarane gjere med si grunngjeving. Så kan ein endre meininga/ halde fast ved meininga etter å ha høyrte andre snakke, år påstanden kjem på runde to eller tre. Ein påstand frå desse rundane var: “Ungdom i dag er meir hårsåre og tåler mindre enn før, både av kommentarar og belastningar”). Desse møta var fasilitert og leia av kommunal, administrativ skuleleiing ved seniorrådgjevaren og kommunalsjef for oppvekst.

I B+ kommunen er det lagt til rette for systematisk og meir situasjonsbestemt kontakt mellom skulefelt og lokalpolitikarar. Det råder ein god tone mellom skuleeigar og kommunal, administrativ skuleleiing. Det framkjem klart at alle veit at det er politikarane som bestemmer.

Representant for lærarrolla i C- kommune (som er teamleiar/ avdelingsleiar med noko undervisning) forstår lokal skuleeigar som oppvekstsjefen. Det er dette nivået som av direktoratet blir omtala som skuleeigar, meiner han. Han opplever at politikarane er interessert i skule, og seier at han har meir kjennskap til dette enn folk flest, då han har jobba på rådhuset og han har jobba litt med politiske saker sjølve. Han opplever at dei tek inn over

seg den vanskelege situasjonen knytt til lågt utdanningsnivå og dårleg kommuneøkonomi, men likevel har god «drive», samt at dei støttar seg til fagfolk framfor å kjøre over fagfolk.

I C- kommune seier rektor at ho tenkjer på oppvekstsjefen som skuleeigar, men at ho veit at det er politiske utval. Desse har ho lite med å gjere, men veit at dei er fortvila over dårlege resultat og lite pengar. Ho opplever lita innblanding i skulefeltet.

Kommunal, adm. skuleleiar (oppvekstsjef) i C-kommune, seier at politikarane er lydhøre for fagfeltet og frustrerte over at andre delar av kommunen sitt ansvar tar ressursar frå skule. Ho opplever eit svært godt samarbeid. Vidare fortel ho at dei ikkje er på skulebesøk eller liknande. Ho trur dei har ynskje om å blande seg meir inn i drifta enn det ho let dei få høve til.

Begge nivåa under kommunal, administrativ skuleleiing tenkjer først at oppvekstsjefen er lokal skuleeigar. Her er harmoni mellom intervjuobjekta på den måten at lokalpolitikarane er langt unna, venlege, ufarlege og fortvila. Det kan sjå ut som om det er kommunal, adm. skuleleiar som bestemmer kontakten. Ho opplever stundom at ho prøver å halde dei unna, men seier at det er ikkje noko problem.

Læraren i D- kommune forstår lokal skuleeigar som kommunestyret. Ho synes det ser ut som at dei er mest oppteken av pengar og lite av å skaffe seg innsikt i fagfelta dei rår over. Ho trur at dei som meiner noko om skule, gjer det på bakgrunn av privatlivet sitt og at dei fleste i lokalpolitikken er meir opptekne av vegar og liknande enn av skule.

I kommune D- seier rektor at han først tenkjer på kommunestyret og komiteen, når omgrepet lokal skuleeigar er nemnd. Samstundes peikar han på at dette er uklart. Han spør kven er skuleeigar i lovtekstar og styringsdokument? Han synes vidare at lokal skuleeigar tek avgjerder på tvers av fag på ein måte som er uheldig, i tillegg til at dei tek avgjerder kor dei ikkje i det heile spør etter meiningar frå fagfeltet. Han trur at det som rådmannen sitt leiarteam legg fram for politikarane blir vedteke. I tillegg kjem nokre populistiske hjertesaker som mobbing og digitalisering

Kommunal, administrativ skuleleiing (utviklingssjef) i kommune D- seier lokal skuleeigar blir i praksis nytta om kommunestyret, rådmannen og komiteen. I intervjuet nyttar også intervjuobjektet tittelen om seg/ si rolle. Han fortel at for 12 år sidan når han la fram eit system for skulevurdering, så var han spent. Politikarane var positive, men ville ikkje ha ei

ranking-liste. Han fortel at han leverer saksutgreiingar for komiteen på deira tinging. Han opplever nesten aldri at dei endrar på noko i høve saksutgreiinga.

I kommune D- stadfestar rektor og kommunal, adm. skuleleiar (utviklingssjef) at der er forvirring/ uklarheit til kven lokal skuleeigar er. Vidare stadfester begge at politikarane lener seg så godt som heilt til dei utgreiingane som kjem frå kommunal, adm. skuleleiing. Ingen av dei tre rollene i kommunen fortel om kontaktpunkt/ kjennskap mellom skule og lokal skuleeigar ut over rapportar og saksutgreiingar.

Generelt er omgrepet *lokal skuleeigar* ikkje forstått einsarta i kommunane. Ein kunne kanskje forvente at dei i lærarroller kunne komme til å svare uklårt på dette og kanskje ikkje differensiere mellom politisk og administrativ struktur. Men forvirringa/ usikkerheita er på alle nivå i 3 av fire kommunar. I kommune B+ er dei meir avklara enn i dei andre kommunane. I kommune C- er lærar og rektor trygge på at det er oppvekstsjefen som er skuleeigar. I A+ kommune held dei seg til kommunestyret og komité som lokal skuleeigar.

I kommune D- er lokal skuleeigar skildra som ein «marionett»- ein som vedtek heilt i tråd med saksutgreiingane til administrasjonen. Dette samstundes som både rektor og kommunal, ad. skuleleiar, påpeikar og viser i praksis, at det er uklart å forstå kven som er lokal skuleeigar.

A+ og B+ merkar seg ut ved at politikarane har meir systematisk samarbeid med skulane. I A+ kommune ved at politikarane får vere med på nokre av resultatmøta i lag med representant for kommunal, administrativ skuleleiing (sjå ). B+ kommune merka seg ut ved at politikarane, i tillegg til møte i samarbeidsutvalet (Su), har årlege dialogmøter mellom ulike roller i skulefeltet i kommunen og at dei har vore på fleire skulebesøk og snakka både med elevar og tilsette og vore med som likeverdige deltakarar i refleksjonsprosessar (jamf. dialogspel). Lærarane i desse kommunane formidlar ikkje kjennskap til dette arbeidet.

Rektorar og kommunal, administrativ skuleleiing i alle kommunane snakkar om å halde politikarane unna detaljstyringa, men sistnemnte seier også at dei gjerne vil ha eit godt samarbeid med politikarane. Dei synes det er viktig at politikarane er interessert i og har formell kjennskap til skulen i kommunen.



### 5.3.3 Samarbeid er det mellom nivåa

Spørsmåla var utdjupa med “Gje eit døme på eit vellukka samarbeid mellom nivå”? Og “Kva var læringsutbyte for kven”? Her er svara sette inn i ein tabell for betre oversikt.

	<b>Rolle</b>	<b>Faste møter og nettverk på tvers av nivå:</b>	<b>Vellukka eksempel på samarbeid på tvers av nivå:</b>
A+	<b>Rektor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rektormøte 1 g pr. mnd. med Fagavdeling.</li> <li>Skuleleiarsamlingar 1 g pr. mnd. med Fagavdeling.</li> <li>· Rådmannsmøter 3-4 g pr. år med alle leiarar- jobbar på tvers av avdelingar.</li> <li>· Kretsmøter: Leingane ved ulike barneskular og den ungdomsskulen dei soknar til møtes nokre gonger i året.</li> <li>· Interkommunalt nettverk for lærarar. (Motivasjon for læring).</li> </ul>	<p>Skulekrinsmøta: den raude tråden.</p> <p>Rådmannen sine møter når han organiserer på tvers av etatar: Svært nyttig og interessant. Kjennskap/ felles identitet i kommunen.</p>
A+	<b>Lærer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fellestid og Teamtid: lærarar og avdelingsleiar/ rektor, to gonger i veka.</li> <li>· Fagteam: interne møter for dei som underviser i same fag. Nokre fellestider i mnd.</li> <li>· Interkommunalt nettverk i basisfag. (Motivasjon for læring).</li> </ul>	<p>Fagteam: Nyttig for oss. Kom i stand ved at for mange av oss var borte på interkommunalt nettverk, samstundes. Evalueringa gjorde at vi tenkte: Korleis ta vare på fagsamarbeid ved skulen vår?</p>

A+	Sjef	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Møte med Komm. sjef oppvekst og kommunalsjef individ og levekår + alle fagsjefane i desse to seksjonane 1 g pr. mnd.</li> <li>· Møte med kommunalsjef oppvekst og barnehage, PPT, kultur- sine fagsjefar: 1 g. pr. veke.</li> <li>· Møte på fagavdeling skule («det operasjonelle skuleeigarnivået») 1 g. pr. mnd.</li> <li>· Rektormøter 1 g. pr. mnd.</li> <li>· Skuleleiarforum, avdelingsleiarar og rektorar 1 g. pr. mnd.</li> <li>· Ressursteam: helsesøster, PPT , logoped, ress. teamleiar, rektor og kontaktlærer + andre aktuelle aktørar. Jamleg.</li> <li>· «Nærværetvalsmøte»- pr. semester. Leiing og tillitsvalde. Skulesjefen har det same med hovudtillitsvalde.</li> <li>· Fellestidene på den enkelte skule – pr. veke</li> <li>· Leiarmøter på den enkelte skule.- pr. veke.</li> <li>· Fagavdelinga har representantar som har faste møter med Eigedom, ein har med IKT, ein med Samferdsle.</li> <li>· Arbeidsutval: Tre rektorar, ein frå Fagavdelinga i tillegg til fagsjef: dei planlegg skuleleiarsamlingane og rektormøta.</li> </ul>	<p>Arbeidsutvalet: Fagsjef foreslår tema og arbeidsmåtar til rektormøta. Ein av tema vart teke bort, for rektorane meinte dei kunne nok om dette. Så tok vi inn to saker som ulike rektorar kom med. Rektorane blir vald for eit år om gangen. Prøver å gjere møta nyttige for leiarane: at dei er godt budde, har fått dele og kome lengre i høve oppgåvene som ventar dei når dei kjem att på skulen.</p>
B+	Rektor	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Oppvekst møte med oppvekstrådgjevarar og kommunalsjefane er med. (helse/ omsorg, skule, PPT, barnevern m.m.).</li> <li>· Rektormøte, 1 g pr. mnd.</li> <li>· Sonesamarbeid (B-skulekrins m. sin u- skule) for lærarar.</li> <li>· Samarbeidsutvalsmøter (SU): 3-5 pr. år. Foreldrerepr., lærarrepr., andre tilsette, elevrepr., politkarrepr..</li> <li>· Dialogmøter: politkarane ved oppvekstutvalet som har ansvar for skule, rektorar, trur hovudtillitsvalde er der. Sist var også foreldrerepresentantar og elevrådsrepresentantar inviterte med. Stor møte. Som eit informasjonsmøte til politkarane.</li> </ul>	<p>Vi laga stillingsbeskrivingar for alle tilsette i kommunen ved at vi i rektormøte meinte at vi trengde noko slikt. Så sette kommunal, administrativ skuleleiing ned ei gruppe som skulle lage dette, kor eg leia arbeidet. Lærte å vere audmjuk, mi forståing er ikkje alltid rett/ den einaste og viktigheit av å samarbeide.</p>

B+	Lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Trinnteam, 1. g. pr. veke.</li> <li>Fellestid 1 g. pr. veke.</li> <li>Sonesamarbeid 2 g pr. halvår.</li> <li>· Introduksjonsdag for nytilsette. 1 g. når du kjem til kommunen.</li> </ul>	Trinn tida: mellom avdelingsleiar og andre lærarar. Relevant og effektivt, praksisnært. Fellesskap og trøst/ problemløysing.
B+	Sjef	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Utviklingsmøte på skulane (Fellestid) kvar veke</li> <li>Leiarmøte (rektormøte) 1 g. pr. mnd. Rektorane møter kommunalsjef, seniorrådgjevar, barnehagesjef, leiar for oppvekstavdeling med mange ulike kompetansar, SLT (Samordna Lokale, kriminalitetsforebyggjande tiltak), leiar for PPT: Mål: Få det fleirfaglege tettare. Så kan ein leggje fram tiltak leiargruppa som har møte 1 g pr. mnd.</li> <li>· Nettverk ungdomstrinn</li> <li>· Nettverk barnetrinn</li> <li>· U-skule/ vidaregåande skule- nettverk</li> <li>· Leiarmøter kommunal, administrativ skuleleiing</li> <li>· Einingsleiarane er med i leiarutviklingsprogram for heile kommunen. Rådmann og leiargruppa hans legg programmet. 2 g pr år.</li> </ul>	Når vi innførte LP- modellen i 2006. U- skular med store utfordringar. Kopla på Lillegården Kompetansesenter, PPT og skuleleiarar. Jobba samanhangande og støttande med det som framkom av dette arbeidet frå 2006- 2015. Gav gode resultat. No kan skulane analyser eigen problem, sjølv om det no blir meir fragmentert etter kvart. Læringa var at også føresettegruppene er vesentlege.” Vi lærte å analysere og finne oppretthaldande faktorar som vi kunne byggje ned /fjerne. Mange av desse er i åtfërda til oss vaksne/ lærarane” repr. for kom. adm. skuleleiing).
C-	Rektor	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fagsamling- faste møter</li> <li>· Nettverk- faste møter- følgjer opp satsingane. Ress. lærarar og leiingar. Også med vgs.</li> <li>· Møte med fagavdelinga til kommunal, adm. skuleleiar</li> </ul>	Kvalitetsdialog- samarbeid med Vidaregåande skule (vgs). Vi ser på korleis det går med våre elevar hjå dei. Kva karakterar får dei ulike/ drop out etc. Læring for både lærarar og leiing. Til dømes såg vi at vi hadde for høge karakterar på norsk hovudmål, for på vgs. gjekk det dårleg. Vi endra praksis etter samtalar med vgs. lærarar i norsk.
C-	Lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nettverksmøter (satsingar)/ leiarar og få, utvalde ress. lærarar.</li> <li>Fellestid kvar veke. Koordinering/ drift. Kortsiktig/ langsiktig, litt for lite utviklingsarbeid.</li> </ul>	Rekneplanen dei har laga: Lærarar og ei på rådhuset laga ein rekneplan for alle skulane i kommunen. Ein av aktivitetane er ein reknedag. Då løyser ein opp timeplanane og alle lærarar lagar aktivitetar på eigne fag sine premisser med konkurranse aspekt på plass også. Det blir ein annleis dag. Dette har gått frå kommunalsjef, til fagavdelinga som har knadd på ideen, kopla på lærarar som har knadd vidare og fått det heilt til aktivitetar for elevane.

C-	Sjef	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Møte med alle leiarane i oppvekst.</li> </ul> <p>Møte med barneskulane for seg og ungdomsskulane for seg.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fagarena: Alle leiarane for skule (rektorar og avdelingsleiarar/teamleiarar). Her er det fagavdelinga som planlegg møta.</li> <li>· Møte med barnehageleiarane</li> <li>· To samlingar med overnatting i året med leiarane i oppvekst.</li> <li>· Stabsmøte ein gong i veka. Leiar for fagavdelinga er med i det møtet også.</li> <li>· Einingsleiar møte i fagavdelinga er ho med på 1 gong pr. mnd.</li> </ul>	<p>Realfagsskulesatsinga vår. Det er en satsing som er gjort frå 1-16 år, vellykka at også barnehagane arbeider med realfag. Fornøyd med at det er samanheng i satsinga på den måten at Ungdomstrinn i utvikling (Uiu) som kommunen også har vore med på, har rekning i alle fag som satsing og at dette høver godt med realfagssatsinga. Det å byggje på det vi alt gjer når vi koplår på nye satsingar. Det gjev ei oppleving av å fokusere/ stå fast over tid i ei satsing, framfor å hoppe rundt.</p>
D-	Rektor	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leiarmøte i kommunen: verksemdsleiarar i alle sektorar og stabseiarar, personalsjef, IKT-sjef, utviklingssjef, etc. og rådmannen sitt leiar team er med. Ca 1 g. pr. mnd.</li> <li>· Rammenettverk, 1 g. pr. mnd. Verksemdsleiarar i skule. Ass. Rådmann styrer desse nettverket i lag med skulefagleg ansvarleg (utviklingssjef) og rådgjevaren hans. Innhaldet har betra seg i det siste. Rektorar har kome med fleire innspel til tema, som blir lytta betre på av skulefagleg rådgjevar. Det viktigaste for engasjementet er ikkje metodikken, men kva spørsmål er det vi diskuterer.</li> </ul>	<p>Assisterande rådmann sette seg ned og lytta. Det var dårleg stemning knytt opp til at politikarane bestemte kva metodar vi skulle nytte i skulen, og at KS- rådgjevaren sitt leiingssyn ikkje er godt likt. Han oppfatta det, lytta og gjorde justeringar i etterkant.</p>
D-	Lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fellestid: Lærarar og leiing. Litt nettverk mellom ungdomsskulane/ trur det er rektorane som legg til rette for det. Felles planleggingsdagar (ikkje alltid) for oppstart av nytt skuleår.</li> </ul>	<p>Pilotar i kommunen innan digital kompetanse i matematikk. Eine planleggingsdagen i kommunen var til dette temaet. Der lærte eg mykje. Oppfølging var mogleg å få i etterkant av kollega på annan skule som var pilot.</p>
D-	Sjef	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rammenettverk for skuleleiarar og ass. rådmann ein gong pr. veke.</li> <li>· Dialogmøte / tilsyn 1. g. pr. år med skulefagleg ansvarleg (utviklingssjef). Assisterande rådmann og delar av skulen si leiing.</li> <li>· Rådmannen sitt leiar team 1 g pr. veke.</li> </ul>	<p>Eit spes.ped. nettverk som vi gjorde for 5-5 år sidan. Involverte rektorar, NTNU, PPT. Utviklingssjefen hadde ikkje direkte kontakt med skulane, men via rektormøta. Knut Roald føreleste om laust kopla system. Det hadde stor effekt: Skuleeigar var ynskja tett på for å unngå laust kopla system. Ansvarleggjering av dei ulike nivå nedover i organisasjonen.</p>

Tabell 5: Samarbeid mellom nivåa (utviklingslogikk)

### 5.3.4 Samandrag utviklingslogikk

Kommune A+: Her framkjem utviklingslogikk som dominerande hjå kommunal, administrativ skuleleiing. Ho seier til dømes “ Vi skal gjøre skolene gode, vi skal hjelpe rektor med å gjøre skolene gode og alle vi voksne i skolene skal hjelpe med det: det er vårt oppdrag” (kommunal, adm., skuleleiing, A+). Rektor i A+ formidlar også ein del av denne logikken i sitt intervju. Det gjer for så vidt lærarane også, men i heller lita grad.

Kommune B+: Kommunal, administrativ skuleleiing framkjem med stor grad av utviklingslogikk i intervjuet. Rektor og lærarane nyttar denne logikken nest mest, etter profesjonslogikk.

Kommune C-: Ingen av nivåa er har utviklingslogikk som dominerande styringslogikk, slik det framkjem i intervjuet. Denne logikken er i tillegg den minst nytta logikken hjå både lærarane og gjå kommunal, administrativ skuleleiing. Rektor er den som nyttar forvaltningslogikk og utviklingslogikk omtrent likt og er slik den som uttrykkjer mest utviklingslogikk av dei intervjuet i kommune C-.

Kommune D-: Ingen av dei intervjuet ser ut til å vere dominerte av utviklingslogikk. Læraren nyttar denne logikken minst av dei tre logikkane. Rektor nyttar forvaltningslogikk og utviklingslogikk omtrent likt, men er dominert av profesjonslogikk. Kommunal, adm skuleleiar formidlar ein del om trekk frå utviklingslogikken, men i praktisk styring viser det det seg mindre.

Utviklingslogikk er ikkje den logikken som pregar mest det som framkjem frå verken lærarar eller rektorar i nokon av kommunane. Men det er den rådande logikken hjå kommunalt, adm.skuleleiarnivå i “plusskommunane”.

### 5.3.5 Tabell grovkisse funn utviklingslogikk

	Samspelsprosessar mellom nivå	Bruk av skuledata, rapporteringssystem	Gjensidige læringsprosessar
Kom. A+	Tilrettelagt for faste møter på tvers av nivå, på alle nivå i kommunen. Politikarar er invitert inn, men noko grad. Også på tvers av skular, mest for leiing og noko på tvers av kommunar for lærarar. Involvering i planlegging	Kommunal skuleleiar har hatt fokus på analyse og analysekompetanse hjå rektorar/ avd. leiarar (fagsamlingar). Skuleleiing har tatt kunnskapen med til lærarane etter felles plan for prosess.	Kommunal, adm, skuleeigar fortel om eiga læring av å spørje «dei det gjeld». Rektor stadfestar at dette skjer. Lærarane opplever ikkje denne kontakten med overordna, kommunal skuleleiing. Samstundes som dei også skildrar involverande prosessar lagt til rette for

	<p>av møta for skuleleiinga.</p> <p>Fasilitering for lett / avklara kontakt mellom nivåa.</p> <p>Tverrfagleg/ -etatleg samarbeid er vektlagt i organisering og møtestrukturar. Også møter på tvers av sektorar og leiarnivå organisert av rådmann.</p>	<p>Dialogmøte (resultatmøte) mellom nivåa. Politikarar i komiteen er inviterte med på dette, samt ATV, elevråd, Fau-leiar, skulen sin politiske samarbeidsutvals- representant.</p> <p>Lærarane skildrar også resultatarbeid ved skulen, slik rektor gjer.</p>	<p>dei, ved eiga, lokal skuleleiing. Lærarane melder om læring, men mest ved deling innan same nivå, og at ved å vere deltakarar på tverr-kommunalt nettverk, kjem dei til å villa samarbeide meir på tvers av fag i eigen skule.</p>
<b>Kom. B+</b>	<p>Systematisk tilrettelegging for møter og noen nettverk på tvers av nivå. Lærarane melder ikkje om møter på tvers av nivå, bortsett frå trinnet med eigen avdelingsleiar, og fellesmøter med rektor.</p> <p>Både rektor og kom., adm., skuleleiing nemner arbeidsgrupper på tvers av skular/ nivå som fram- arbeider ulike rutinar og retningslinjer som vellukka samarbeid på tvers av nivå. Tverrfagleg/-etatleg samarbeid er vektlagt i organisering og møtestrukturar.</p>	<p>Tydelege resultatmål frå politikarane vedkommande NP. «How» er opp til skulane. Lite styring frå kom., adm. skuleleiing ut over å fasilitere kontakt mellom roller/ nivå. Prøvd ut ulike modellar. No allmøte, etter at kor alle skular, politikarar, Fau, føresetterepr., elevrepr., tillitsvalde hadde eit stort møte i 3 timar om status i skulen. Høve for skule og andre å stille politikarar spørsmål, og ikkje berre resultatfokus. kor skulane skal svare for seg. Politikarar har delteke i opplæringa som kommunal skuleleiing på begge nivå og lærarar hadde med UH-sektor. LP- modell (Læringsmiljøsentret, 2013) og Knut Roald.</p>	<p>Både rektor og kommunal, administrativ skuleleiing fortel om læring hjå seg sjolve (og andre) i møter mellom nivå. Lærarane melder om læring, men mest ved deling innan same nivå.</p>
<b>Kom. C-</b>	<p>Faste møter på tvers av nivå.</p> <p>Stort sett leiing og nivået under, dvs. ikkje fleire nivå. Møta som kom., adm., skuleleiing har med skuleleiarane er formelt tre nivå, og desse er kalla nettverk.</p>	<p>Rektor fortel at dei arbeider med resultat på trinn og team/ skuleinterne prosessar. Kom., adm., skuleleiing er lite involvert ovan for alle. Men dei einingane som scorar dårleg får utløyst ei oppfølging som er ferdiglaga: 70-80 timar observasjon ila. 1 veke, ein rapport med tiltak. Ca. skular i året. Lærar skildrar eit besøk frå kommunal, adm. skuleleiing, kor skulen fekk setje agenda sjølv. Uklart om dette var resultatoppfølging. Stort sprik mellom nivåa i skildringa av system.</p>	<p>Løfta fram læring på tvers av VGs og grunnskule med (Med leiingane sett på resultat for elevar over tid)..</p> <p>Lærar og kom., adm., skuleleiing løfter fram eit rekneprojekt/ realfagssatsing som vellukka samarbeid. Begge nivåa blir oppteken av at samarbeidet har gitt betre læring hjå elevar/ veit ikkje kva dei vaksne/ ulike nivåa kan ha lært. Kommunal, adm, skuleleiing tenkjer at det kan ha gjort rektornivået meir medviten. Sprik mellom det nivåa fortel om. Men harmoni mellom topp og botn. (lærar/ kom., adm, skuleleiing). Lite fokus hjå alle nivå om læring hjå ein sjølv eller andre vaksne på tvers av nivå i skule.</p>
<b>Kom. D-</b>	<p>Systematiske møter mellom rådmannsnivå/ leiarnivå. Same mellom kommunal, adm., skuleleiarnivå og rektorar. Desse</p>	<p>Tydeleg resultatfokus og mål i høve tal/ resultat. Oppfølging skjer i møte 1 g på år. Dette er kalla dialogmøte og er mellom kom., adm, skuleleiing og</p>	<p>Rektor opplevde læring på tvers av nivå når rektorgruppa sine innvendingar / protestar, blei høyrte på av overordna nivå (ass. rådmann). Det justerte både mål og</p>

	siste møta heiter Rammenettverk. Avdelingsleiarane er ikkje med.	rektor. Då er det mange målepunkt og parameter som rektor må svare for. Samt at det inneheld eit minitilsyn på varsla område, som del av same dialogmøte. Rektor meiner at måten dette skjer på ikkje gjev utvikling. Han vidareformidlar ikkje innhald frå oppfølginga til sine medarbeidarar, men vel seg sine egne strategiar.	måte vidare for dei impliserte. Kom. adm, skuleleiar nemner samarbeid med NTNU og Knut Roald: Skulane ville ha skuleeigar tettare på: Kom, adm, skuleleiing i kommunen laga då eit heilskapleg system for å vurdere skulane med skulebesøk. Kom., adm. skuleleiar har ei sterk tilsynsrolle, ikkje tilrettelagt for gjensidig læring/ reel dialog.
--	--	---	--

Tabell 6: Funn knytt til utviklingslogikk.

#### 5.4 Sluttsamandrag ulike logikkar

På bakgrunn av intervju, analyse og tolking prøver oppgåva å finne mønster i samanhengar/ skilnader innan nytta styringslogikkar hjå dei ulike rollene og kommunane.

Alle dei intervju nyttar alle dei ulike styringslogikkar i det dei fortel. I oppsummeringa vil oppgåva sjå på kva styringslogikkar som *dominerer* dei enkelte intervju og det som framkjem av kunnskap. Korleis fordeler då dei ulike logikkane seg mellom roller og kommunar? For å avgjere dominansen av styringslogikk, er funna sorterte og fortolka opp mot analysemodellen. Det vil til dømes seie at når kommunal, administrativ skuleleiar i D-kommune seier at dei har dialogmøte, men at det samstundes framkjem møtet meir som eit minitilsyn og “trafikklys”- vurdering av resultatdata skulen har, så er heilskapen vurdert til at kommunal, administrativ skuleeigar har ein praksis som reelt er styrt av forvaltningslogikk, sjølv om “bruk av skuledata” og ord som “dialog” og anna, kunne ha tyda på at det er utviklingslogikk som dominerer. Det viser seg altså ein skilnad på bruksteori og uttrykt teori, eller “fasadeteori” (Filstad, 2010). Sorteringa prøvar å fange kva dei ulike rollene i dei ulike kommunane har for dominerande styringslogikk i sin bruksteori, slik det framkjem som heilskap i oppgåva.

Samandraget er vidare organiserte i tre delar: Ein for kvar styringslogikk, kor kvart av desse først presenterer kvar kommune sett som heilskap og deretter blir likskapar/ ulikskapar og mønster mellom kommunar og nivå omtala.

#### 5.4.1 Oversikt over miks av styringslogikkar som dominerer

I tabellen under er funna sorterte vidare og kategorisert for å få oversikt over dei ulike logikkdominansane hjå dei ulike rollene i undersøkinga. Hensikta er å lettare kunne sjå moglege mønster i miksen av styringslogikkar som framkjem i undersøkinga.

Kommunar/ Roller	Lærer(ar)	Rektor	Kom., adm. skuleleiing
A+	Profesjonslogikk	Profesjonslogikk	Utviklingslogikk
B+	Profesjonslogikk	Profesjonslogikk	Utviklingslogikk
C-	Forvaltningslogikk	Forvaltningslogikk / utviklingslogikk	Profesjonslogikk
D-	Profesjonslogikk	Profesjonslogikk	Forvaltningslogikk

Tabell: 7. Logikkdominans slik den framkjem i dei ulike rollene i dei ulike kommunane.

“Plusskommunane” og “minuskommunane” er ulike kvarandre på den måten at “plusskommunane” er meir like kvarandre med omsyn til miksen av styringslogikkar som viser seg. “Minuskommunane” er også ulike kvarandre. Den eine “minuskommunen” (D-) er ganske lik “plusskommunane” ved at lærarane og rektorane sine dominerande styringslogikkar samsvarar. Berre logikkdominansen til kommunale, administrative skuleleiar i kommune D-, skil seg frå miksen som er funnen i dei to “plusskommunane”.

I “plusskommunane” er ulikskapane i dominerande styringslogikk mellom nivåa/ roller, dei same. Lærarane nyttar mest profesjonslogikk, rektorane nyttar også mest profesjonslogikk, medan kommunal, administrativ skuleleiing nyttar mest utviklingslogikk. Kva kan vere konsekvensen av dette? Det vil truleg oppstå spenningar mellom nivåa, særleg mellom skulane og kommunal, adm, leiing. Ein kan tenkje seg at slike spenningar er vesentleg for at utvikling skal skje. Det motsette er harmoni, som kan, i for store dosar, gje stillstand. Ved spenningar mellom nivåa kjem det til dømes fram kritikk, og ulike synspunkt, kryssande interesser og verdiar. I plusskommunane er dette tilfelle: kritikk på tvers av nivå framkjem i intervju, spenningar mellom nivå viser seg. Når desse kommunane i utvalet har dei beste læringsresultata for elevane, kan det skuldast at kommunal, administrativ skuleleiing sin



dominerande styringslogikk tilrettelegg for at slik ueinigheit vert sett på som viktig og bra for utvikling, at nivåa og ulike meiningar får arenaer for å komme fram med synspunkta sine, samt at det overordna nivået lyttar, involverer og prøver å betre eigen praksis for å komme kritikken i møte. Til dømes i kommune A+ , kor frustrasjonen over kommunal, adm. skuleleiing sin manglande tilgjengelegheit for rektorane gjorde at skulekontoret fordelte skulane mellom seg for å kunne by på “raskare tenkehjelp” frå kommunal, administrativt nivå. Grepet dei her prøver ut i kommune A+ er laga i lag med representantar for rektorgruppa og sjekka ut med rektorane før det blei starta opp. Dette har dei gjort for å sikre kvaliteten på grepet, og for å få rektornivået med på å vurdere om det har ynskja effekt. Det viser at i kommune A+ kan kritikk og misnøye skape nye og truleg betre løysingar, og at leiinga lyttar, er open og villig til å justere samstundes som dei involverar dei det gjeld i å finne løysingar.

Vidare er det nærliggjande å undre seg over kva konsekvensar det kunne ha for ein kommune om alle nivåa var dominerte av utviklingslogikk. Ville det bli enno betre for elevane si læring? Eller kan ikkje dominerandre utviklingslogikk på alle nivå skape den same krafta som spenningar og (ei viss) usemje mellom nivåa kan skape? Det svarar dessverre ikkje denne oppgåva på.

Undersøkinga finn altså at det er skilnader på “plusskommunar” og “minuskommunar”. Både kommunane A+, B+ og D- ser ut til å ha lærarar og rektorar som er dominerte av profesjonslogikk. “Plusskommunane” har i tillegg kommunalt, adm. leiarskap for skule som framkjem som dominert av utviklingslogikk, medan det i kommune D- framkjem at dette leiarnivået som dominert av forvaltningslogikk. Spenningane i organisasjonen i kommune D- ser ikkje ut til å kanalisere seg til kommunal, administrativt skuleleiarnivå. Konsekvensen av dette kan vere “brot” i form av harde frontar og konflikter, eller som i kommune D-, brot som følgje av styringsomgåing: Rektor vel bort styringa og forventningane frå leiarnivået over seg og styrer på den måten han meiner er best for elevar og lærarar. Samstundes kjem det kanskje fram at han i eit slikt system treng kollegiet sitt som partnarar i større grad enn om han hadde hadde hatt tilrettelagt for eit leiarkollegium i kommunen: Lærar i D- opplever at beslutningane i utviklingsarbeid ved skulen er fleirtalsbeslutningar i kollegiet. Så kan ein spørje seg om slik fleirtalsstyring gjort av profesjonen, over tid, fører til at elevane ved skulen får betre læringsresultat. Skuleforskarar og historia har vist at utvikling ikkje automatisk skjer

i eit profesjonsfellesskap (Regjeringen, 2016c). I skulen sitt utviklingsarbeid blir “Push og pull- leiarskap” vist til som vesentleg for å oppnå god nok profesjonell kapital. Dette ved at lærarar lærer, som i sin tur må til for å skape betre læring hjå elevane. (Hardgreaves, Harris & Boyle, 2014). I dette teorilyset saknar nok rektor i D- “pull-kraft”. I sin situasjon kan rektor truleg ha vanskar med å ta avgjerder som ikkje fleirtalet i kollegiet er einige i ev. ikkje har fått bestemme.

I intervju av kommune C- er det nær sagt rein harmoni mellom nivåa. Det framkjem ei tydeleg einigheit i det meste. Det viser seg ikkje ved at dei har den same styringslogikken på alle tre nivåa, men ved at kombinasjonen av forvaltningslogikk og profesjonslogikk ser ut til å fungere i lag. I framkant kan ein kanskje ha tenkt at desse to styringslogikkane kan fungere godt i lag når profesjonen får fred frå inngripen dei ikkje likar frå forvaltninga/ forvaltningslogikken. Dette kopla saman med at profesjonen innser at dei også får noko hjelp frå forvaltning og forvaltningslogikk, til ein del vanskelege profesjonsval. Det kan illustrerast ved følgjande spørsmål frå profesjonen: Kven av elevane skal få meir hjelp når vi ikkje klarar å gje den same læringa til alle elevar? Kva er “godt nok” når det gjeld opplæring som blir/ har vore gjeven? I kommune C- ser bilete av harmonien mellom forvaltningslogikk og profesjonslogikk litt annleis ut, ved at dette er snudd på hovudet: Lærar og rektor uttrykkje dominans av forvaltningslogikk og kommunal, adm. skuleleiar uttrykkjer dominans av profesjonslogikk. Så harmoni mellom forvaltningslogikk og profesjonslogikk kan også komme frå ei slik samansetjing av roller og logikkdominansar.

Konflikter mellom profesjon og *andre* sektorar/ fagfelt derimot, kjem fram i intervju av alle dei tre nivå i kommune C-. Kanskje er det modelleringa i det øvste leiarskapet som gjer at spenningar kanalisert til profesjonen sine yttergrenser og ikkje framkjem mellom profesjonsutøvarer innan same sektor? Det kunne vore spennande å sjå korleis læringsresultat i ein kommune med denne miksen av styringslogikkar, vil utvikle seg over tid. I følgje teori om “push og pull” (ibid.) vil ein streve med å utvikle lærarprofesjonen noko særleg, fordi det ikkje skjer læring oppover i organisasjonen samstundes. Det heile blir prega av at eksperten på toppen avgjer ovanfrå og ned, resten utfører som bestilt. Organisasjonen kan då bere preg av det Roald (2012) kallar ein hierarkisk utviklingskultur. Kommunal, administrativ skuleleiar i C- framstår som svært mektig ved å vere den “fremste” i profesjonen i tillegg til den formelle makta ho har ved rolla i kommune- organisasjonen. Ikkje minst mektig blir ho

når rektor og lærar forstår rolla hennar også som skuleeigar. I tillegg blir det nytta tydeleg mål- og resultatstyring av kommunal, adm. skuleleiar, men på måtar som er mest i tråd med forvaltningslogikk i ein hierarkisk organisasjon og ikkje så mykje i tråd med utviklingslogikk.

For kollektiv kapasitet treng profesjonen på like og ulike nivå, å samarbeide og utfordre kvarandre systematisk. Slik utviklar den enkelte sin refleksjon og deretter praksisen sin. (Fullan & Sandengen, 2014). I kommune C- uttrykkjer rektor at dei før hadde ein kommunal, adm. skuleleiar som ville at dei skulle bli “best for barna”. I intervjuet frustrerer ho ved slike tingingar frå overordna leiing og gler seg over at noverande kommunal, adm. leiarane gjev konkrete og tydelege tingingar. Dette er eit godt eksempel på at å utvikle seg ikkje er utan anstrenging, og at det å leggje til rette for at profesjonen skal utvikle seg, ikkje alltid er tatt vel imot: Det kan vere enklare å få beskjedar om kva ein skal gjere, slik at ein utfører, medan andre har ansvar. Samstundes gjev ikkje dette den kollektive kapasitetsbygginga i profesjonen som forskning viser at elevane treng for stadig betre læring. Slik styring er heller ikkje i tråd med nasjonale styringsdokument, som til dømes St.meld 28 (2015-16) (Regjeringen 2015). Empowerment er eit godt engelsk fagomgrep som seier meir enn ansvarleggjering/ ansvarlegheit. Det ligg også ein dimensjon av sjølvstyrking i omgrepet, og ikkje berre det å “ta ansvar”. Denne sjølvstyrkinga, saman med medansvar og samtenking kring både problem, analyse og løysingar, kan ein kommune som C-, gå glipp av. Samstundes er det ikkje til å komme forbi at ein umoden profesjon (ikkje vane med å skulle/ få høve til å analysere og finne løysingar) må øvast opp. I mellomfasen treng dei støtte og tilrettelagte prosessar som sikrar at dei opplever det som fruktbart og ikkje berre frustrerande. A+ kommune har tiltak som “opplæring i analyse” for alle tilsette. Det tyder på ein kommune som har medvite strategi for å styrkje profesjonen si analyse- og problemløysingsevne. “Gjev ein mann ein fisk, og han har mat for ein dag. Lær ein mann å fiske, og han har mat for resten av livet”, seier eit ordtak. C- kommunen framstår som ein kommune kor tilsette får det dei treng og alle er nøgde med det. Kommune D- ser ut til å få målt “stadig for lite fisk”, til tross for tydeleggjorte forventningar og vedtak om meir. Med det er avmakta er aukande.

Kommunane A+ og D - ser ut til å vere ytterpunkta i materialet. Kommunane er også den beste og den dårlegaste kommunen med omsyn til læringsresultat. I styringslogikkmixen, skil dei seg berre litt frå kvarandre: Om kommunal, adm. skuleleiar i D- hadde vist mest utviklingslogikk og ikkje mest forvaltningslogikk, var dei like med omsyn til logikkdominans

på ulike styringsnivå. Ei undring som stig fram, er knytt til kva om kommunal, adm. skuleleiar hadde vist mest profesjonslogikk (medan lærarar og rektor framleis hadde same dominans av profesjonslogikk)? Ein slik kommune hadde også vore spennande å forske på som ein del av utvalet/ elles mest mogleg like. Truleg ville det ha vore spenningar mellom nivåa også då, for med kommunal, administrativ leiar med profesjonslogikkdominans, ville det framleis ikkje vore arenaer for å få fram ulikskapar og skape læring på alle styringsnivå. Ville då desse spenningane kunna laga vekst og utvikling, eller ville profesjonen ha “glidd over” mot forvaltningslogikk, om dei anerkjente profesjonskunnskapen til kommunal, adm. rolla? I så fall liknar dette etter kvart på profilen som kommune C- har.

I alle kommunane finn vi at lærar og rektor innom same kommune, deler same logikkdominans. (C- skil seg litt ut ved at rektor balanserer dominansen mellom to styringslogikkar). Vi finn også ein “minuskommune” (D-) kor lærar og rektor er dominerte av profesjonslogikk på samme måten som hjå plusskommunanen. På bakgrunn av dette kan ein kome til at det ikkje ser ut til å ha størst tyding for elevane sine læringsresultat at rektor og lærarar i same kommune er dominerte av same styringslogikk, om dette er forvaltningslogikk eller profesjonslogikk. (Vi veit ikkje korleis det vil arte seg om desse to nivåa var dominerte av utviklingslogikk). Men at om det i ein kommune, på desse to nivåa er prega av profesjonslogikk og kommunal, adm. leing er prega av utviklingslogikk, så gjev det til saman den miksen som ser ut til å vere best for læringsresultata til elevane.

Om ein held teorien til Fullan, Quinn og Goveia (2017) om *koherens* opp mot *mønstra* i styringslogikkane, så skulle ein gjerne tenkje seg at det viktigaste var at alle nivå i ein organisasjon var mest styrte av same styringslogikken? Men koherensen innan skulesektor i kommune C- framkjem som stor, sjølv om logikkane ikkje er like. Og koherensen i C-kommune *som heilheit*, er nok dårleg på grunn av negative spenningar/ lite samarbeid mellom sektorar. Samstundes ser det i undersøkinga ut til at spenningar mellom utviklingslogikk og profesjonslogikk er bra for gode elevresultat. Det kan kanskje tyde på at motsetningar sett saman på visse måtar likevel kan skape samanhengar (nok) og god utvikling? Altså at koherens kan oppstå også når styringslogikkane på ulike nivå er sett saman på bestemte måtar. Eller alternativt at koherens ikkje er like viktig som at styringslogikkane “driv kvarandre”, og at det ser dei ut til å gjere når dei framkjem i visse mønster hjå nivåa i den kommunale skuleorganisasjonen.

Det er nærliggjande å tolke at det er eigenskapane og konsekvensane ved ein kommunal, administrativ skuleleiar som er dominert av ein utviklingslogikk, som er det som skal til for å skape utvikling av slike “positive” motsetningar. Dette ut frå at ein kommunal, adm. leiar har makt og mynde i organisasjonen til å gjennomføre grep som involvarar seg sjøve og andre i tråd med utviklingslogikk. Når spenningar og ulike meiningar blir etterspurt kan organisasjonen gjere seg nytte av det. Det vil med dominans frå utviklingslogikk frå dette styringsnivået, vere mogleg å prioritere og leie slik at ulike nivå i sektor opplever involvering og lettare finn mening ved å få hjelp til å sjå samanhengar (koherens). Samstundes som det med utviklingslogikk på toppen gjev rom for profesjonell autonomi og bruk av fagleg kompetanse på skulenivå.

Noko av undringa som oppstår, men som ikkje svarast på her, er om utviklinga ville ha vore like god i “plusskommunane” om lærarane og rektorane hadde hatt felles, men *andre* logkkdominansar enn profesjonslogikken? Og kva om det er to ulike logikkar som prega h.h.v. lærar- kontra rektornivåa i same kommune? Og ikkje minst, ville det ha vore enno betre resultat i “plusskommunane” om utviklingslogikk var den dominerande logikken på alle nivå i kommunane, eller *er* spenninga mellom logikkane vesentleg også? Er det nødvendig med spenningar for å få utvikling, eller er det vesentlege at ulikskapar framkjem? Om svaret er ja på det siste, så vil ein slik kunne få betre resultat i ein kommune med utviklingslogikk på alle nivå, fordi ein då moglegvis enno betre vil klare å få fram diversiteten i organisasjonen, utan at det også skapar negative spenningar/ energi lekkasjar. Og kanskje kan ein slik organisasjon også skape enno betre løysingar i lag på felles kartlagte problem?

I utvalet framkjem det som nemnd, at i “minuskommune” D- kjem ikkje spenningane i organisasjonen fram til eit overordna nivå. Her blir det ein “tilrettelagt skinndialog” mellom rektor og kommunal, adm. skuleleiing (Bukve, 2009). Mangel på reell dialog gjer at kommunal, adm. skuleleiing manglar viktige styringssignal, til tross for vel utbygd mål- og resultatstyringssystem. Det sagnast fagleg og relasjonell tillit i linja mellom rektor og overordna skuleleiing. Nettverk av gjensidig tillit mellom ulike nivå i skule forklarte ein svært stor variasjon i elevane sine resultat (Tschannen- Moran, 2014). I organisasjonen vil kommunalt, administrativt skuleleiar nivå med si makt, sannsynlegvis ha stor tyding for kva nettverk av relasjonar som blir skapt. Til dømes inviterer “plusskommunane” med politikarar,

føresette lærarar, leiarar og elevar i arbeid med resultatane, medan “minuskommunane” ikkje gjer det i denne undersøkinga.

“Plusskommunane” har gode digitale kvalitetssystem, seier alle tre nivåa i begge desse kommunane. Alle skildrar at dei har nytte av systemet i kvardagen sin. Dette står i motsetning til minuskommunane. Dei har også slike system, då fortalt om av kommunal, adm, skuleleiing. Denne tydelegheita og avklaringane frå kvalitetssystema i “plusskommunane”, kan ha mykje å seie for korleis usikkerheit, ueinigheit og andre spenningar i organisasjonen kan avhjelpast. Det er av tyding at det som ein finn i kvalitetssystemet er til hjelp og blir akseptert som “sant”. Det dei i “plusskommunane” fortel, kan tyde på at kvalitetssystema her har vore utvikla over tid, med involverande prosessar, god informasjon og opplæring. Til dømes fortel kommunal, adm. skuleleiing i A+ kommune, at når dei gjer justeringar, så blir det informert om i mail frå leiarar til tilsette før/ når endringane i systemet blir gjort. Det er også ei felles forståing av at systemet er under stadig arbeid, slik at om nokon meiner at det som står der ikkje (lengre) er godt nok, så blir det sett ned ei faggruppe som raskt skal justerer innhaldet. Slik blir feil og manglar rapportert/ gjort kjent også oppover og blir så til vidareutvikling av kvalitetssystemet. “Plusskommunane” har også meir sikring/ styring av til dømes SU- møta som skulane skal ha. Det tyder at kommunenivå følger opp den involveringa av andre som er lovpålagd at skulane skal ha.

I undersøkinga framkjem det i høve variabelen knytt til “samarbeid på tvers av nivå”, at det i “plusskommunane” er eit større samarbeid også på tvers av sektorar og fagfelt. I kommune A+ har til dømes rådmannen initiert til leiarsamlingar kor ulike fagleiarar både blir kjent relasjonelt, men også får/ må ha faglege samtalar med ein annan. Dette har vore knytt til utvikling av eit felles rapporteringssystem i kvalitetssystemet. Sjølv om rektor i kommune A+ er skeptisk til det språket han tvingast over i, fordi alle rapportane skal være like uansett sektor, så er han svært positiv til det han opplevde på desse tverrfaglege samlingane. Han seier det utviklar leiarskapet hans og kjensla av å høyre til i ein stor kommune i lag. Det igjen reduserte motstanden hans mot det framande “rapporteringsspråket” han var pålagt.

I kommune B+ er dei også opptekne av tverrfagleg samarbeid. Der gjev det seg uttrykk i at innom skulesektor arbeider det ulike kommunale yrkesgrupper med ulike roller, men som alle har med kommunale tjenester for barn og unge frå 0-18 år. Dei i er samlokaliserte i eit

eige bygg, slik at dei reint praktisk blir daglege kollegaer og godt kjente. Det gjer at ulike faggrupper rundt born og unge berre er ein dørterskel unna kvarandre.

I “minuskommunane” framkjem det ikkje system eller organisering som sikrar tverrfagleg arbeid. Bortsett frå at vi får vite at rådmannen i kommune C- skal ha ei kommunal leiaropplæring. Dette framkjem fordi den intervjuja rektoren i kommunen fortel at ho er svært frustrert fordi ho må nytte tid på det.





## 6 Konklusjon og implikasjon for praksisfeltet

### 6.1. Skilnader på “pluss- og minuskommunar”

Dette kan det sjå ut som om det har vesentleg tyding kva logikkar kommunal adm. skuleleiar har, rektor og lærar har. Når lærarar- og rektornivåa er dominerte av profesjonslogikk og kommunal, administrativ skuleleiing er dominert av utviklingslogikk, ser det ut til å vere miksen som skapar best læringsresultat i utvalet. Dette kan skuldast maktfordelinga i ein byråkratisk organisasjon, kor øverste leiarnivå har høve til stor påverknad på nivået/ nivåa under. Utviklingslogikk frå kommunal, adm. skuleleiing sitt nivå, operasjonalisert ved samarbeid på langs og tvers av organisasjon/ nivå, ser ut til å kunne sikre god styringsinformasjon til leiarnivåa oppover, meir kunnskap og forståing på tvers av nivå, og potensiell utviklingskanalisering av naturlege spenningar og motsetningar i organisasjonen.

Det viser seg i undersøkinga at det er stor uklarheit og feilforståing knytt til skuleeigaromgrepet i “minuskommunane” enn “plusskommunane”. Men også i “plusskommunane” kan det lage seg nokre “omgrepshybridar”, som at kommunal, adm. skuleleiing er “fungerande-skuleeigar” eller at dei kallar seg “administrativ skuleeigar”. Felles kunnskap om styringsnivå i eigen organisasjon/ tilhøve mellom politikk og administrasjon, vil nok bidra til betre analysar både av avgjerder som blir tatt, og av kva påverknad ein sjølv kan vere med å ha/ korleis. Det kan vidare lage meir samanheng og oppleving av koherens innan sektoren, at nivåa forstår det same med omsyn til skuleeigaromgrepet- også med tanke på lokal/ nasjonal styring. Slik kan det, ved auka opplevd samanheng hjå tilsette i ulike roller/ nivå, også til slutt ha tyding for elevane sine læringsresultat. “Minuskommunane” i undersøkinga er svært uklare/ ev. tek rett og slett feil si si forståing av skuleeigaromgrepet.

I undersøkinga framkjem det også at kommunane er ganske like når det kjem til variablane i analysemodellen som er nytta i oppgåva. Det tyder at ein finn kjenneteikn på ulike styringslogikkar hjå alle. Dei fleste har både kontrollsystem, planar, spenningar, dei nyttar skuledata og rapportering og så bort etter. Skilnadane framkjem først i intervju, når ein får innsikt i korleis dei ulike verkemidlane blir nytta. Mål- og resultatstyring til dømes, i seg sjølve, seier ikkje noko om kvaliteten knytt til opplevd støtte, samarbeid, gjensidig læring og tillit mellom nivåa. Men dette viser seg i intervju og lar seg forklare noko vidare ved å nytte

teori knytt til styringslogikkar. Korleis dei ulike styringsverktya blir nytta, ser altså ut til å være viktigare enn kva verkty ein finn.

Dei digitale kvalitetssystema i “plusskommunane” framkjem som eit tydeleg, viktig verkemiddel frå forvaltningslogikken som er nytta på måtar som samsvarar med utviklingslogikk . Involverande prosessar og at innhaldet er til nytte og gjev støtte/avklaringar for alle nivå i organisasjonen, ikkje berre resultatoversikter for kommunenivå, ser ut til å være det som skil kvalitetssystemet i” pluss- og minuskommunar”. Dei digitale kvalitetssystema framstår i “plusskommunane” som ei god leiarstøtte, som kulturbyggjar og som positivt for arbeidsmiljøa ved at raske avklaringar er tilgjengeleg. Roald (2012) forklarar at store prakisskilnader lett kan bli resultatet i organisasjonar med uklare og gjerne konkurrerende mål, og stort handlingsrom/ autonomitet for den enkelte profesjonsutøvar. Samstundes med forskning som viser at den kollektive kapasiteten og læringa til profesjonen har stor tyding for elevane si læring (Roald 2012, Fullan & Sandengen 2014), kan det sjå ut til at gode digitale kvalitetssystem er med på å ramme inn profesjonsutviklinga i skulefeltet i kommunen på ein god måte. Ein kan forstå det som at merksemda og tida til profesjonen ikkje treng gå til å få avklaringar på ein del av dilemma og ueingheitane som dukkar opp i kvardagane? Det er i så fall i tråd med det Fullan (2014) kallar “å rydde bort distraksjonar”, som ein del av det som må gjerast for å dyrke fram kollektiv kapasitet.

Rolleavklaringar og felles fagspråk er vesentleg for å kunne forstå styringsdokument og for å ha reelle dialogar. Kven er skuleeigar, kva er dialog, kva er skilnaden på nettverk og møter etc. kan være slike nødvendige avklaringar som “plusskommunane” har på plass, betre enn “minuskommunane”. Verkemiddel frå forvaltningslogikken som igjen framkjem som utviklande/ kvalitetsbetrande, ved at avklaringane framkjem ved involverandre prosessar. Igjen er måtane verktya blir nytta prega av utviklingslogikk.

Tverretateg/ tverrfagleg samarbeid, og dermed koherens som omfattar berørte fagfelt for barn og unge i ein kommune, ser ut til å være til nytte for betre læringsresultat hjå elevane. Dette skjer i “plusskommunane” ved tilrettelegging for samarbeid på kryss og tvers i organisasjonen. Også dette lagt til dette for av overordna leiing som nyttar utviklingslogikk.

Når det gjeld bemanning hjå kommunal, adm, skuleleiing, er det ikkje her råd å sjå samanhengar mellom elevane si læring og kommunale, adm. skuleleiing som er rikt bemanna

og slike kontor som er skrinne i så måte. Det ser ut til at også her handlar det meir om *kva desse gjer og på kva måtar*: Om dei stimulerer til kunnskap og kunnskapsutvekslingar mellom nivå/ roller, betyr meir enn talet på stillingar som arbeider i avdelinga.

Det er framleis mange spørsmål knytt til dette med miksen av styringslogikkar som oppgåva og undersøkinga ikkje kan svare på. Til dømes er det uklart om det har tyding kva logikkar lærarar og rektorar styrere mest i tråd med, om berre kommunal, adm., skuleleiing nyttar mykje utviklingslogikk? Og det er uklart korleis det er nå lærarar og rektorar er dominerte av ulike styringslogikkar seg i mellom, og kva grep frå utviklingslogikken er dei viktigaste for ein kommunal, adm. skuleleiar å nytte? Oppgåva svarar ikkje på dette. Men det undersøkinga viser, er at det kan sjå ut som ein vesentleg faktor for gode elevresultat, er eit kommunalt, administrativt skuleleiar nivå er dominert av utviklingslogikk i si leiing. Dette kan forklarast med at det lagar plass (innom trygge rammer), for ulik kunnskap, forståing og meiningar og nye løysingar blir skapt av dei som skal nytte dei. Det vil med utviklingslogikk bli laga arenaer med prosessleiing, kor desse ulikskapane er meint å bli tydelige for (kvar-) andre på ulike nivå av organisasjonen. Slik lærer ein kvarandre å kjenne og det aukar tillit og fagforståing og skapar forbetra løysingar, på kryss og tvers i organisasjonen. Ved å leggje til rette for og sikre læring hjå og seg sjølve, mellom ulike fag/ sektorar og mellom dei innom same profesjonen, ser det ut til at kommunal, administrativ skuleleiing kan påverke læringsresultata for elevane positivt. Ved mynda i rolla og leiing prega av utviklingslogikk, ser det ut til at det blir plass nok til den profesjonelle autonomien på skulenivå, samstundes som det blir lagt til rette for ein sterk, kompetent og stadig utviklande profesjon.

## 6.2 Praktiske implikasjonar

Undersøkinga viser at skuleeigaromgrepet er meir uklart eller feilforstått av dei kommunane i utvalet som har dårlegast læringsresultat. Generelt ser det ut til at sektor og nasjonal mynde kan ha trong for å få klargjort omgrepet *skuleeigar* tydelegare.

Det kan ut frå denne undersøkinga sjå ut til at det kan være av tyding for elevane sine læringsresultat i ein kommune, om kommunal, administrativ skuleleiing nyttar utviklingslogikk i si leiing. Dette fordi det i desse kommunane blir lagt til rette for deling av ulik kunnskap, meiningar, perspektiv, kjennskap på kryss og tvers i organisasjonen.

I utvalet kan det sjå ut som om at når kommunal, adm. skuleleiing er dominert av utviklingslogikk, uansett størrelse på avdelinga, saman med at dei har eit stadig prosess-utvikla kvalitetssystem, så gjev det positivt utslag for elevane sine læringsresultat. Dette kan ha tyding for organisering, rekruttering og opplæring av dette nivået.

Det kan sjå ut til å være av positiv tyding for samarbeidskultur og utviklingskultur i skulesektor at ein kommune nyttar ressursar (pengar, tid og involverande prosessar) knytt til det å utvikle eit felles kvalitetssystem. Ved involverande og informerande prosessar, kjem forvaltningslogikken sitt verkty, kvalitetssystem, verkeleg til nytte for utvikling og utviklingskultur i organisasjonen. Vesentleg for nytten på dei ulike nivåa, blir det då at kvalitetssystem ikkje berre omhandlar ulike resultatdata, men også slikt som kan være til hjelp og avklaringar i kvardagen for alle nivåa av organisasjonen. Systemet kan då “rydde bort distraksjonar” (Fullan og Sandengen, 2014).

I eit tid kor offentleg sektor er overrisla med ord og handlingar knytt til “digitalisering”, har ein slik kunnskap stor tyding: Det tyder her på at det er vesentleg for god kvalitet i det digitaliserte, *korleis det digitaliserte har framkome og korleis dei digitale systema evnar å fornye/justere seg*. Dei digitale systema lever berre om dei er opplevd nyttige. Det krev digitale systemskaparar og leiarar i organisasjonen som er prega av utviklingslogikk.

Kvalitetssystema kan i så måte også bidra til sikre eins forståing av *kven* som har kva rolle og *korleis* samspelet mellom ulike fag og nivåa skal vere.

### 6.3 Kva nye problemstillingar og moglege oppgåver dukka opp som interessante å sjå nærare på i samanheng med undersøkinga?

**Undring 1: Enno betre?** Det ville ha vore nyttig for undersøkinga om det var høve til å samanlikne resultat også med resultat frå ein kommunen som hadde alle tre kommunenivåa prega av utviklingslogikk. Vil det gje enno betre resultat? Eller er det spenninga mellom skulen med sin profesjonslogikk og overordna leiing sin utviklingslogikk som lagar driven?

**Undring 2: Spesielt for skule?** Kva styringslogikkar pregar leiarnivå i andre sektorar som “gjer det godt”? Er det andre mønster for dominerande logikkar som skal til innom andre fagfelt i ein kommune?

**Undring 3: Styringslogikk hjå rådmenn/ leiarteama deira.** Utviklingslogikk snakkar ofte om “samarbeid på kryss og tvers av nivå”, men det bør gjerne også vere på kryss og tvers av nivå **og fagfelt**. Dette krev sitt av rådmannen og leiarteama i kommunane. Det kunne vore spanande å sjå meir på om det er samanhengar mellom dei dominerande styringslogikkar på dette leiarnivået og ulike resultat i kommunen.

**Undring 4: Kva logikkar pregar ulike forvaltningsnivå sine digitaliseringsprosessar?** Er det slik at det er tekniske systemutviklarar no får ansvaret for å sikre all kvalitet i det offentlege? Kva styringslogikk blir nytta i digitaliseringa av offentleg sektor? Er det systemutviklarar i samarbeid med fagfelte økonomi og jus som samarbeider hovudsakleg, og kva styringslogikk gjev det i praksis?



## Referanseliste

- Agyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bachman, K., Skove, G. K., Groven, G. (2015). «*Evaluering av den gode skoleeier*». *Kommuners arbeid med skoleeierrollen og erfaring med skoleeierprogrammet*. Molde: Møreforskning Molde AS.
- Barlindhaug, E. (2017, 20.01). Kommune- og skolebidragsindikator for grunnskolen. Henta frå:  
<http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/webinar-om-kommune--og-skolebidragsindikator-for-grunnskolen/> 29.08.18
- Barnham, K., Fraser, J., Heath, L. (1988). *Management for the Future*. UK: Ashridge Mangement College/ The Foundation For Management Development.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledelse og lærernes læring I kunnskapsløftet. *I Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90 (6), 470-482.
- Bolman, Deal, Thorbjørnsen, Deal, Terrence E, & Thorbjørnsen, Kari Marie. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bonesrønning, Hans; Iversen, Jon Marius Vaag; Pettersen, Ivar. (2010) *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner. Analyse av nasjonale prøver 2008. 1/10*. 2010. Henta frå:  
<https://docplayer.me/4514452-Sof-rapport-nr-01-10-prestasjonsforskjeller-mellom-skoler-og-kommuner-analyse-av-nasjonale-prover-2008.html> 29/08.18
- Bukve, O. (2009). *Styringsdialog-Styring eller dialog? Om vikåra for samhandling ved fleirnivåstyring*.  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149315/Styringsdialog%20090102%20Brage.pdf?sequence=1> /06.11.16
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T., B. Askling, K. Heggen, L. I. Kulbrandstad, T. Lauvdal, L. Qvortrup, K. G. Salvanes, K. Skagen, S. Skrøvset, F. W. Thue og S. Mausethagen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring : Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Foucault, M. (1999). I Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

- Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J., Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforl.
- Fullan, M., Guldahl, T., Mekki, S., & Mekki, O. (2017). *Ledelse som setter spor : Etterlat alltid dine medarbeidere i læring (Skoleledelse som virker)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glosvik, Ø. (2015). *Eit lærande utdanningssystem?* Høgskulen i Sogn og Fjordane. Henta frå Globalglasset, KS.  
<http://www.ks.no/globalassets/regionene/ks-btv/utdanningoppvekst/sogn-og-fjordane/forsker-glosvik-et-larande-utdanningssystem-070515.pdf> / 24.07.18
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Harris, A., & Boyle, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis.
- Irgens, E. (2010): Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir.
- Irgens, J. (2014). *God ledelse gir bedre lærere*. Utdanningsforskning. 06.02.2014. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/god-ledelse-gir-bedre-lare> 25.11.17
- Johnsen, Åge (2001). «Nettverk og iverksetting av resultatmåling i lokalforvaltningen». I Tor Busch, Erik Johnsen, Kurt Klaudi Klausen og Jan Ole Vanebo (red.), *Modernisering av offentlig sektor: New Public Management i praksis: 234-250*. Oslo: Universitetsforlaget. I *MAGMA, Econas tidsskrift for økonomi og ledelse (6/2005)*. Henta frå: [www.magma.no/resultatstyring-i-norsk-offentlig-sektor](http://www.magma.no/resultatstyring-i-norsk-offentlig-sektor) / 24.07.18
- Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M., Mapp, K., Grossman, A. (2015). “Acheving Coherens in District Impowerment”. I Fullan, M., Quinn, J., Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen : De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforl.
- Jøsnedal, J. S., Langfeldt, G., Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kommunenes sentralforbund (2010). *Hvordan lykkes som skoleeiere? Kom nærmere!* Globalglasset. Henta frå <https://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/084013kortversjon-skoleeier.pdf> 10.06.18



- Kommunenes sentralforbund (2017). *Kommune- og skolebidragsindikator*. Henta frå: <http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/webinar-om-kommune--og-skolebidragsindikator-for-grunnskolen/> 28.04.17
- Kragh Jespersen, P. (2005). *Mellem profession og management : Ledelse i danske sygehuse*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Kvale, S., Brinkman, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal A London: Sage.
- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics : An introduction (3rd ed.)*. London: Routledge
- Langfeldt, G. (2012). Kommunenes oppgåve i utdanningspolitikken. I Jøsnedal, Langfeldt og Roald (red.). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Le Compte & Goetz (1982). I Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode (2. utg. ed.)*. Oslo: Universitetsforl.
- Llyewellyn, S. (2001). *Two-Way Windows: Clinicians as Medical Managers*. Research Article. The University of Edinburgh Management School, Edinburgh, Scotland, UK. Henta frå: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840601224003#articleCitationDownloadContai> / 24.07.18
- Lovdata. *Opplæringslova §13.1*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL> 12.10.17
- Lund, T. (2015). I *Vurdering for læring*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/skoleutvikling/videoforedrag-torbjorn-lund---larende-nettverk/> 20.11.17
- Læringsmiljøseneteret (2013). *LP-modellen*. Henta frå: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/tidligere-prosjekter/lp-modellen> 17.06.18
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative reserach design. An Interactive Approach*. 3nd Ed. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage.
- March, J. G. (1991).” Exploration and exploitation inorganizational learning”, *Organization Science*, 2(1): 71-87. I *MAGMA, Econas tidsskrift for økonomi og ledelse (6/2005)*. Henta frå: [www.magma.no/resultatstyring-i-norsk-offentlig-sektor](http://www.magma.no/resultatstyring-i-norsk-offentlig-sektor) / 24.07.18
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Møller, J., Ottesen, E. (2012). *Kunnskapsinformert leiing i skolen-en utfordring for skoleeier*. I Jøsnedal, J. S., Langfeldt, G. og Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultat*. Oslo: Kommuneforlaget

Newman, F. M., King, M.B og Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: lessons from Urban Elementary School. *American Journal of Education* 108(4), side 259-299.

Nordah, T. (2015). *Slik får vi gode skoler; mener skole forsker*. I Forskning.no, 27.04.2015.

Henta frå:

<http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener> /06.11.16

Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging*. Henta frå:

<http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf> /16.08.18

Nordenbo, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.

København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En introduksjon med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M.B., & Rokkones, K. (2011). Videreutdanning av lærere, et bidrag til bedre elevresultater? I *Utdanning*, 16,40.

Regjeringen (2004). *Rundskriv F-008-04. Endringer i Opplæringsloven og friskoleloven*.

Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-008-04/id109405/> 15.10.17

Regjeringen (2010). Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf> /05.11.16

Regjeringen (2015). *St. meld. nr. 28 (2015-2016). Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=7/> 10.10.16

Regjeringen (2016a). *Prop.96 S (2016-2017)*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-96-s-20162017/id2548145/sec1> 09.09.18

Regjeringen (2016b). *Frie inntekter*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommuneokonomi/inntektssystemet-for-kommuner-og-fylkeskommuner/frie-inntekter/id2353954/> / 01.05.

Regjeringen (2016c). Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec11?q=Dahl/16.08.18>

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

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossy- Bass.

Røvik, K., Eilertsen, T., & Furu, E. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skoleporten.no Henta frå:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/Rapportvisning/UtvidetVeiledning?RapportTypeEnum=StandardRapport&EnhetsId=975267687&VurderingsOmrade=11&UnderOmrade=12&Skoletype=0&OversikttypeId=Ukjent&Fordeling=Periode&DiagramType=0&SkoletypeMenuId=0&Sammenstilling=1&SammensattIndikator=False&KanVisePrikking=0&SkjulDelskarLinker=False&BareVisOffentligeData=True&SammenligningId=EgenEnhet&DiagramtypeId=Ukjent> (27.03.18)

Statistisk sentralbyrå (2017a). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? – en kvantitativ studie*. Henta frå:

<http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvor-mye-bidrar-skoler-til-elevers-laering> 28.10.17

Statistisk sentralbyrå (2017b). Befolkning: Folketall. Henta frå:

<http://www.ssb.no/befolkning?de=Folketall> 30.08.17

Thornton og Ocasio (2008). I Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Tschannen-Moran, M. (2014). I “*Styrken i institusjonell og relasjonell tillit*”. Paulsen, Merok, J. Artikkel, Skolelederen nr. 5- juni 2018.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Små og store kommuner og skoleeierrollen*. Temanotat 2011:1. Henta frå:

[http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sma\\_kommuner.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sma_kommuner.pdf)

Vabo, S., & Vabø, M. (2014). *Velferdens organisering*. Oslo: Universitetsforl.

Vabø, M. (2014). Reformtrender og endringsparadokser. I *Velferdens organisering*. Oslo: Universitetsforl.

Vassli, O. (2014). *Skolen vet best. Hvorfor oppnår enkelte kommuner fremgang på nasjonale prøver?* Oslo: Universitetet i Oslo. Henta frå:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40271/Vassli-2014-Skolen-vet-best---master-oppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y> /13.12.16

Vibe, N. & Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010: resultater og analyser frå Utdanningsdirektoratetets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Rapport 14, 2010*. Oslo: NIFU STEP

Ødegård, M. (2014). *Styringsutfordringer og utviklingstrekk - jakten på den nye kommunen: fra Public Administration - New Public Management - New Governance*. Forelesning, SAMPLAN, Lillehammer. Henta frå:  
<https://www.ks.no/globalassets/blokker-til-hvert-fagomrade/ny-mappe/samplan/ogard.pdf>  
25.07.18

I oppgåva er det nytta meir og mindre bearbeidde, eigne, tidlegare nytta tekstar, skrive i samband med eksamensoppgåver i Forskingsstrategiar og metode, (ME6-500, haust 2016) og Styring, omstilling og leiing i offentlege organisasjonar (OR6-502, vår 2018). Dette gjeld kapitla 1 t.o.m. 4. I studiet har det vore lagt opp til at desse eksamenane kan være direkte førebuing til masteroppgåva i organisasjon og leiing. Tekstane er elles upubliserte.

Oddbjørn Bukve

6851 SOGNDAL

Vår dato: 08.01.2018

Vår ref: 57425 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 27.11.2017 for prosjektet:

57425	<i>Hvilke sammenhenger er det mellom trekk ved kommunal, administrativ skoleleier og elevresultat i ulike kommuner?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Oddbjørn Bukve</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Merete Vabø Haugane</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / [Oivind.Reinertsen@nsd.no](mailto:Oivind.Reinertsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne-Merete Vabø Haugane, [annehaugane@gmail.com](mailto:annehaugane@gmail.com)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57425

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Vi gjør oppmerksom på at vi har endret navn fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet/skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

# Vedlegg 1b: Utsett ferdigstilling

## Utsett dato ferdigstilling Master

Endre dato på ferdigstillelse av master 

**Anne-Merete Vabø Haugane** <annehaugane@gmail.com>

til Øivind Reinertsen ▾

Prosjekt 57425

tir, 9. jan., 09:42

Viser til telefon i dag.

Jeg ønsker å endre dato for ferdigstillelse til 31.12.18.

Mvh AMVH

---

**Øivind A Reinertsen** <Oivind.Reinertsen@nsd.no>

til meg ▾

Hei,

Viser til prosjektnummer 57425.

Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er 31.12.2018.

tor, 11. jan., 10:58

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

Øivind Armando Reinertsen

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 33 48

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Intervjuguide: LÆRAR

##### **Innleiing:**

- 1) Kva rolle har du?
- 2) Kva bakgrunn/ utdanning har du?
- 3) Kor lenge har du hatt denne jobben?
- 4) Beskriv avdelinga di og rollene der. Kompetanse? Oppgåvefordeling?
- 5) Kva syn har du på leiing? På styring?

##### **Del 1:**

- 1) Kva lokale planar, kvalitetssystem og andre tiltak har de (skule/kommune) som er relevante for eleven sitt læringsutbyte? (Kontroll, læring, kven dominerer?)
- 2) Korleis er ansvar og roller fordelt mellom tilsette på ulike nivå i skulesystemet i kommunen (kommunal skuleadministrasjon, skuleleiarar, lærarar)?
- 3) Opplever de at rollene i organisasjonen (kommune-skule-nivå) er avklara frå leiarnivå? (Stillingsbeskrivingar, organisasjonskart, delegasjonsreglement etc.)
- 4) Kva legg du i omgrepet kvalitet i skulen og korleis blir dette lagt til rette for, slik du ser det. Kva rolle har kommunal, administrativ skuleleiar i dette?

##### **Del 2:**

- 1) Kva fagleg sjølvstende og autonomi har skulane i kommunen? Kvifor? Kva autonomi opplever kommunal, administrativ skuleleiing, og kven/ kva kan utfordre denne?
- 2) Kva nettverk finst det for dykk? Veit du noko om korleis desse er kome i stand? Kven som driftar dei?
- 3) Kva meiner du er det viktigaste ein lærar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane?
- 4) Kva meiner du er det viktigaste skuleleiarar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane? Kva med kommunal, administrativ skuleleiar si leiing?
- 5) Kvar oppstår dei vanlegaste spenningsfelta i skulefeltet i din kommune, slik du ser det?
- 6) Kva tilhøve har du til lokal skuleeigar? Kva tilhøve har dei til andre delar av skulefeltet?

##### **Del 3:**

- 1) Kva samarbeid er det mellom nivåa? Kva art? Resultatet av dette? Initiativtakar?
- 2) Gje eit døme på eit vellukka samarbeid mellom nivå? Kva var læringsutbyte for kven? Kva feil kan skje som går negativt utover elevane sitt læringsutbyte? Korleis blir «feil» handtert? (Forsøkt

fanga opp for justering/ læring/ deling? Ikkje omtala/ ordna i stillheit? Karrierestopp/ uendra system?)

- 3) Korleis jobbar de med resultatmålingane i skule? (System? Sjølvstende? Inngrep? Politikarar)

**Avrunding:**

- 1) Om du skulle ha endra noko ved dagens organisasjon i eigen kommune, som du tenkjer ville ha gitt betra læring for elevane, kva var det? (-Kven kan gjere kva for å få dette til? -Kva stoppar det frå å skje i dag?)
- 2) Er det noko anna du gjerne ville ha sagt/ peika på før vi avsluttar?
- 3) Korleis har du opplevd intervjuet?

## Intervjuguide: REKTOR

### **Innleiing:**

- 1) Kva rolle har du?
- 2) Kva bakgrunn/ utdanning har du?
- 3) Kor lenge har du hatt denne jobben?
- 4) Beskriv avdelinga di og rollene der. Kompetanse? Oppgåvefordeling?
- 5) Kva syn har du på leiing? På styring?

### **Del 1:**

- 1) Kva lokale planar, kvalitetssystem og andre tiltak har de (skule/kommune) som er relevante for eleven sitt læringsutbytte? (Kontroll, læring, kven dominerer?)
- 2) Korleis er ansvar og roller fordelt mellom tilsette på ulike nivå i skulesystemet i kommunen (kommunal skuleadministrasjon, skuleleiarar, lærarar)?
- 3) Korleis avklarar de (skule/ kommune) rollene til folk i organisasjonen? (Stillingsbeskrivingar, organisasjonskart, delegasjonsreglement etc.)
- 4) Kva legg du i omgrepet kvalitet i skulen og korleis legg de ev. til rette for dette frå ditt nivå?
- 5) Korleis blir det lagt til rette for dykk frå eiga leiing?

### **Del 2:**

- 1) Kva fagleg sjølvstende og autonomi har skulane i kommunen? Kva skuldast dette? Kven/ kva kan utfordre autonomien?
- 2) Kva nettverk finst det for dykk å vere med i? Korleis har desse blitt til?
- 3) Kva meiner du er det viktigaste ein lærar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane?
- 4) Kva meiner du er det viktigaste skuleleiarar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane? Gjeld det same kommunal, administrativ skuleleiar?
- 5) Kvar oppstår dei vanlegaste spenningsfelt i skulefeltet i din kommune, slik du ser det?
- 6) Kva tilhøve har du til lokal skuleeigar? Kva tilhøve har dei til andre delar av skulefeltet?

### **Del 3:**

- 1) Kva samarbeid er det mellom nivåa? Kva art? Resultatet av dette? Initiativtakar?

- 2) Gje eit døme på eit vellukka samarbeid mellom nivå? Kva var læringsutbyte for kven? Kva feil kan skje som går negativt utover elevane sitt læringsutbyte? Korleis blir «feil» handtert? (Forsøkt fanga opp for justering/ læring/ deling? Ikkje omtala/ ordna i stillheit? Ikkje lønsvekst/ karrierestopp/ uendra system?)
- 3) Korleis jobbar de med resultatmålingane i skule? (System? Sjølvstende? Inngrep? Politikarar)

**Avrunding:**

- 1) Om du skulle ha endra noko ved dagens organisasjon i eigen kommune, som du tenkjer ville ha gitt betra læring for elevane, kva var det? (-Kven kan gjere kva for å få dette til? -Kva stoppar det frå å skje i dag?)
- 2) Er det noko anna du gjerne ville ha sagt/ peika på før vi avsluttar?
- 3) Korleis har du opplevd intervjuet?

## Intervjuguide: KOMMUNAL, ADM. SKULELEIING

### **Innleiing:**

- 1) Kva rolle har du?
- 2) Kva bakgrunn/ utdanning har du?
- 3) Kor lenge har du hatt denne jobben?
- 4) Beskriv avdelinga di og rollene der. Kompetanse? Oppgåvefordeling?
- 5) Kva syn har du på leiing? På styring?

### **Del 1:**

- 1) Kva lokale planar, kvalitetssystem og andre tiltak har de som er relevante for eleven sitt læringsutbyte? (Kontroll, læring, kven dominerer?)
- 2) Korleis er ansvar og roller fordelt mellom tilsette på ulike nivå i skulesystemet i kommunen (kommunal skuleadministrasjon, skuleleiarar, lærarar)?
- 3) Korleis avklarar de (skule/kommune) rollene til folk i organisasjonen? (Stillingsbeskrivingar, organisasjonskart, delegasjonsreglement etc.)
- 4) Kva legg du i omgrepet kvalitet i skulen og korleis legg de ev. til rette for dette frå di avdeling?

### **Del 2:**

- 1) Kva fagleg sjølvstende og autonomi har skulane i kommunen? Kvifor? Kva autonomi opplever kommunal, administrativ skuleleiing, og kven/ kva kan utfordre denne?
- 2) Har de (skule/kommune) lagt til rette for nettverk for skule/ som skule deltek i, i kommunen? Beskriv desse?
- 3) Kva meiner du er det viktigaste ein lærar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane?
- 4) Kva meiner du er det viktigaste skuleleiarar må kunne for å stimulere til god læring hjå elevane?
- 5) Kvar oppstår dei vanlegaste spenningsfelta i skulefeltet i din kommune, slik du ser det?
- 6) Kva tilhøve har du til lokal skuleeigar? Kva tilhøve har dei til andre delar av skulefeltet?

### **Del 3:**

- 1) Kva samarbeid er det mellom nivåa? Kva art? Resultatet av dette? Initiativtakar?
- 2) Gje eit døme på eit vellukka samarbeid mellom nivå? Kva var læringsutbyte for kven? Kva feil kan skje som går negativt utover elevane sitt læringsutbyte? Korleis blir «feil» handtert? (Forsøkt fanga opp for justering/ læring/ deling? Ikkje omtala/ ordna i stillheit? Ikkje lønsvekst/ karrierestopp/ uendra system?)

3) Korleis jobbar de med resultatmålingane i skule? (System? Sjølvstende? Inngrep? Politikarar)

**Avrunding:**

- 1) Om du skulle ha endra noko ved dagens organisasjon i eigen kommune, som du tenkjer ville ha gitt betra læring for elevane, kva var det? (-Kven kan gjere kva for å få dette til? -Kva stoppar det frå å skje i dag?)
- 2) Er det noko anna du gjerne ville ha sagt/ peika på før vi avsluttar?
- 3) Korleis har du opplevd intervjuet?

# Førespurnad om å delta i intervju i samanheng med masteroppgåve

Eg er masterstudent i utdanningsleing ved Høgskulen på Vestlandet og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er knytt til å sjå nærare på samanhengane mellom trekk ved kommunal, administrativ skuleleing og læringsresultat.

I studiet vil eg intervjuje fire kommunar. Innan desse kommunane vil eg gjerne få intervjuje ein skulesjef eller eit skulekontor (gruppeintervju), ein rektor og ei lærargruppe på 3-4.

Spørsmåla vil dreie seg om korleis dei ulike rollene forstår leing og organisering og samanhengar knytt til elevane si læring. Eg håpar at studien kan vere til nytte for kommunal, administrativ skuleleing i din kommune og at den endelege oppgåva blir nyttig også for andre kommunar, no når nye storkommunar skal etablere sine kommunale, administrative skuleorganisasjonar.

Vidare veit eg at mange ikkje synes det er lett å svare ja til å bli intervjuja om tema ein ikkje veit om ein har full og heil oversikt over. Eg vil be om at de i så fall ser dette som eit fint høve til å finne ut meir ut om eigen organisasjon, få prioritert tid til å reflektere og samstundes bidra til vonleg nyttig forskning. For forskinga sin del er det vesentleg at alle «er som dei er». Det vil seie at det ikkje er meininga at ein skal måtte førebu seg til intervjuja.

Eg vil bruke bandopptakar og ta notat medan vi snakkar saman. Dei ulike intervjuja vil ta ca. ein time kvar, noko meir om det er gruppeintervju. De får høve til å velge dag og tid, så skal eg tilpasse meg. Eg treng at alle tre intervjuja i same kommune, er på same dag, då eg har utval frå heile landet, og må reise til dykk. Og eg håpar på å kunne intervjuje dei fire kommunane innan utgongen av februar 2018 for å halde ønska studieprogresjon.

Det er frivillig å være med og intervjuobjekta har høve til å trekkje seg undervegs, uten å måtte grunngjeve det nærare.

Alle opplysningar blir handsama konfidensielt, og ingen enkeltpersonar eller enkelt kommunar vil kunne bli identifisert i den ferdige oppgåva. Opplysningane blir anonymiseres og opptaka blir sletta når oppgåva er ferdig. Den er planlagt ferdig sommaren 2018.

Dersom du kan tenkje deg å delta i forskninga og dermed til intervjuet, treng eg at du underskriv på samtykkeerklæringa som er under. Ver venleg å sende den til meg på epost: [annehaugane@gmail.com](mailto:annehaugane@gmail.com).

Om du lurar på noko, ver snill å ringe meg på 40085496 eller send epost på adressa ovanfor.

Du kan også kontakte rettleiaren min, professor Oddbjørn Bukve, ved Institutt for samfunnsvitskap, Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal: Epost: [oddbjorn.bukve@hvl.no](mailto:oddbjorn.bukve@hvl.no). Mobil 4805 4368. Tlf. arbeid 5767 6305.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Brattholmen, 26/11-17.

Med vennlig hilsen

Anne-Merete Vabø Haugane

Snekkevikvegen 53

5350 Brattholmen

Samtykkeerklæring:

Eg har motteke informasjon om studien av kommunal, administrativ skuleleiing si tyding for læringsresultat og takkar ja til å delta i studien ved å la meg intervjuast.

Signatur ..... Telefonnummer .....  
rolle.....