



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Anne Grete Røgenes Frestad	<i>Anne Grete R. Frestad</i> ... (signatur forfatter)
Veileder: Elsa Westergård, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger	
Tittel på masteroppgaven: Skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen. Et eksempel fra et distrikt i Norge. Engelsk tittel: Superintendent's role in innovation in schools. An example from a district in Norway.	
Emneord: Skoleeier, innovasjonsarbeid, ledelse, kapasitet for endring, nettverk	Antall ord: 21943 ord inkl. forside, sammendrag og innholdsfortegnelse + vedlegg/referanser: 2309 Stavanger, 12. 06. 2017

Sammendrag

Noen skoleeiere ser ut til å lykkes bedre enn andre, og det finnes variasjoner i skoleeiers rolle. Denne studien handler om skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvilken rolle har skoleeier i innovasjonsarbeid i skolen?» Dette har jeg knyttet til et eksempel fra et distrikt i Norge. Skoleeier i denne studien handler om det administrative nivået i kommunen, gjerne kalt «skolesjef», «kommunalsjef» eller lignende.

I eksempelet jeg har brukt i studien, som tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets utviklingsstrategi «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge, har leder av det «Pedagogiske senteret» i distriktet fungert som en samarbeidspartner i innovasjonsarbeidet sammen med skoleeierne i de fem kommunene som utgjør dette distriktet. Det «Pedagogiske senteret» har kontor i en av kommunene i området og har en funksjon i samarbeid med skoleeierne ut mot de fem kommunene i ulike pedagogiske sammenhenger.

Det er brukt sentral innovasjonsteori knyttet til skoleeier og skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen i denne studien. Ved hjelp av dette har jeg presentert noen sentrale tematikker knyttet til skoleeier, innovasjonsarbeid og ledelse av innovasjonsarbeid i teoridelen av oppgaven.

Denne studien er basert på en fenomenologisk tilnærming som forskningsmetode. Det er en kvalitativ case-studie basert på semistrukturerte intervju med to skoleeiere, en leder av «Pedagogisk senter» og to rektorer fra to ulike kommuner i distriktet.

Resultatene i denne studien peker på at skoleeierne i distriktet ivaretar ulike sentrale roller knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet. Skoleeier har roller som igangsetter og pådriver for arbeidet. Skoleeier har også en viktig rolle i forhold til å bygge kapasitet for innovasjonsarbeidet. Dette er i stor grad i tråd med tidligere forskning. Modellen som her finner sted i et distrikt i Norge er veldig spennende. Ved å koble på en felles ressurs i leder av «Pedagogisk senter» og nettverk på tvers av kommunegrenser, er det grunn til å anta at disse mindre kommunene – *sammen* – har skapt en sterk kollektiv kapasitet for innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet.

Forord

TAKK!

-til UiS for lærerike og spennende år

-til min veileder, Elsa Westergård,

for dyktig veiledning

-til informantene, for engasjement og vilje til å bidra

-til min arbeidsgiver, for muligheten til

å gjennomføre dette studiet ved siden av jobb

-til min kjære familie

*«Education is the most powerful weapon
which you can use to change the world»*

Nelson Mandela

Kvinesdal, 12. juni 2017

Anne Grete Røgenes Frestad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

1.0	Introduksjon	6
1.1.	Bakgrunn	6
1.2.	Problemstilling- og formål	8
1.3.	Oppgavens struktur	8
2.0	Teoretisk rammeverk	8
2.1.	Skoleeier	9
2.2.	Lederstiler i endringsarbeid	13
2.3.	Innovasjonsarbeid og implementeringskvalitet.....	14
2.4.	Kapasitet for endring	21
2.4.1	Kapasitetsbygging i Ontario	24
2.4.2	Humankapital, sosial kapital og beslutningskapital	26
2.5.	Nettverk.....	27
3.0	Metode.....	28
3.1.	Forskningsdesign og valg av metode	28
3.1.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	28
3.1.2	Forskerens forforståelse	29
3.2.	Datainnsamling.....	29
3.2.1	Utvalg	29
3.2.2	Utarbeidelse av intervjuguide	31
3.2.3	Gjennomføring	32
3.2.4	Transkribering.....	33
3.3.	Analyse og tolkning	33
3.3.1	Fortolkning under intervjuet	33
3.3.2	Analyse av de transkriberte tekstene	34
3.4	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	36
3.4.1	Troverdighet.....	36
3.4.2	Bekreftbarhet	36
3.4.3	Overførbarhet.....	37
3.4.4	Feilkilder	37
3.5	Forskningsetikk.....	38
4.0	«Vurdering for læring»	39
5.0	Resultat	41

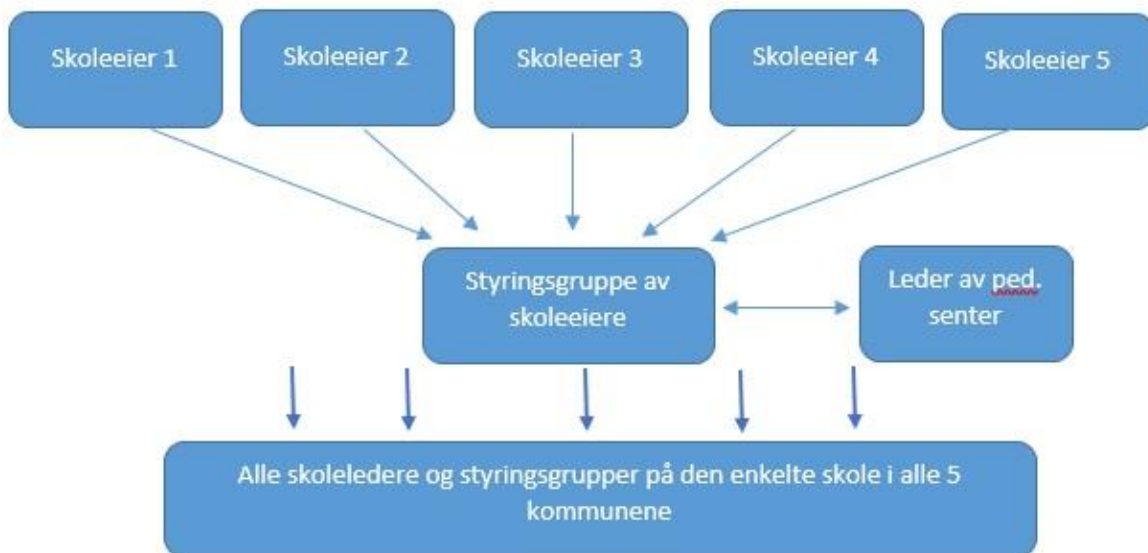
5.1	Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet.....	41
5.2	Skoleeiers ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»	44
5.3	Hvordan skoleeier viser vilje til endring.....	47
5.4	Skoleeiers kompetanse knyttet til innovasjonsarbeid	48
5.5	Hvordan skoleeier bygger kapasitet for endring.....	50
5.6	Utfordringer for skoleeier knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring».....	52
5.7	Oppsummering av resultatene	53
6.0	Drøfting	53
6.1	Skoleeiers ledelse av innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»	53
6.2	Rollen til skoleeier: en endringsvillig leder	55
6.3	Skoleeiers rolle som kapasitetsbygger.....	56
6.4	Rolle: igangsetter og pådriver. Gir retning for arbeidet.....	58
7.0	Oppsummering og veien videre	61
7.1	Oppsummering.....	61
7.2	Implikasjoner for praksis	62
7.3	Videre forskning	62
8.0	Referanser	63
9.0	Vedlegg.....	67
	Vedlegg 1 Intervjuguide skoleeier	67
	Vedlegg 2 Intervjuguide leder av «Pedagogisk senter»	68
	Vedlegg 3 Intervjuguide skoleleder	70
	Vedlegg 4 Informert samtykke	71

1.0 Introduksjon

1.1. Bakgrunn

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på *skoleeiers rolle* i innovasjonsarbeid i skolen. Norge er et langstrakt og mangfoldig land med stor variasjon i skoleeiers rolle (Ertesvåg, 2012). Ertesvåg viser til at skoleeier i Norge heller har fått lite oppmerksomhet i litteraturen om endringsarbeid i skolen, og at skoleeier i en slik forbindelse ofte blir oversett (Ertesvåg, 2012). Internasjonal forskning tyder på at skoleeierrollen i innovasjonsarbeid kan ha avgjørende betydning med tanke på utfallet av innovasjonsarbeid i skolen (Fullan, 2007). I forbindelse med studier av implementering og videreføring av Respekt-programmet, ble skoler spurt om rollen til skoleadministrativ ledelse i kommunen. Her kom det frem at ansatte i skolen ikke klarte å identifisere bidrag fra den administrative ledelsen på kommunenivå og at informantene fokuserte på at administrasjonen i liten grad hadde vært tilstede på skolen (Ertesvåg et al., 2010). På hvilken måte skoleeierne gjennomfører og organiserer innovasjonsarbeid i kommuner og fylkeskommuner, har innvirkning på hvorvidt det skjer endringer i lærernes og skolens praksis (Ludvigsen et al., 2015).

For å se nærmere på *skoleeiers rolle* i innovasjonsarbeid i skolen har jeg valgt å ta utgangspunkt i utviklingen av «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge. I tillegg til skoleeierne i de aktuelle kommunene, fungerer også leder av «Pedagogisk senter» her som ekstern støtte i samarbeid med skoleeierne. Våren 2012 ble det satt i gang en satsing knyttet til «Vurdering for læring» i denne regionen. I oppstart av dette ble det arrangert fem samlinger på ledernivå i sammenheng med implementeringsteori. Videre har leder av det «Pedagogiske senteret» i samarbeid med skoleeiere sørget for regionale samlinger i forbindelse med «Vurdering for læring». Disse samlingene har foregått i nært samarbeid med skoleeiere, også oppfølgingen av de 25 skolene i distriktet har fungert som et samarbeid mellom skoleeierne og leder av det «Pedagogiske senteret». Videre presenterer jeg en modell som synliggjør strukturen i samarbeidet i distriktet:



Figur 1. Oversikt over aktører i samarbeid om innovasjonsarbeidet i distriktet.

Motivasjonen for å sette søkelyset på innovasjonsarbeid i skolen og i den sammenheng skoleeiers rolle, har blant annet bakgrunn i egne erfaringer med innovasjonsarbeid i min daglige jobb som lærer og avdelingsleder på en skole. Jeg har selv lederansvar i innovasjonsarbeid på egen arbeidsplass, og kjenner også godt til innovasjonsarbeid knyttet til «Vurdering for læring». I jobbsammenheng og gjennom studiet ved Universitet i Stavanger, har jeg tilegnet meg kompetanse knyttet til endringsledelse og innovasjonsarbeid. Dette har gitt mersmak og bidratt til valg av tittel og problemstilling på min masteroppgave. Nyere forskning knyttet til skoleeiers rolle viser til funn som peker på et behov for å vektlegge det kommunale og fylkeskommunale skoleeierskapet (Paulsen og Strand, 2014). I tillegg har det, som det fremkommer i første avsnitt, heller vært mindre fokus på skoleeiers rolle i denne forbindelsen. Også det har gjort meg mer nysgjerrig på akkurat skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid.

I denne oppgaven har jeg valgt ut fem informanter. Informantene består av to skoleeiere, leder av pedagogisk senter (som jobber inn mot fem kommuner i distriktet) og to skoleledere i det samme distriktet. Studien er av kvalitativ art, og går i dybden på informantenes betraktninger i sammenheng med problemstillingen. Studien vil i så måte ikke automatisk ha overføringsverdi til andre lignende prosjekter. Funnene fra denne studien kan ha betydning for andre kommuner og skoler som skal gjennomføre innovasjonsarbeid i skolen. Dette må leseren eventuelt vurdere ut fra eget ståsted.

Skoleeier defineres gjerne som et både politisk og administrativt lederansvar. I denne oppgaven fokuseres det på den administrative skoleledelsen, gjerne ofte kalt for skolesjef, oppvekstsjef eller kommunalsjef. Videre i oppgaven kaller jeg disse variantene *skoleeier*. «Skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikerne» (NOU 2002:10, s. 10). Det er ikke tatt høyde for det politiske ledernivået i denne studien.

1.2. Problemstilling- og formål

Innovasjonsarbeid og implementering er et stort tema. Jeg har spisset min studie i forhold til følgende problemstilling: «Hvilken rolle har *skoleeier* i innovasjonsarbeid i skolen?» Jeg er her opptatt av å se på hvilken rolle skoleeier spiller i innovasjonsarbeid og hvordan skoleeier bidrar til å fremme innovasjonsarbeid i skolen. Jeg har studert dette i sammenheng med prosjektet «Vurdering for læring i et skoledistrikt i Norge».

Formålet med studien er å belyse *skoleeiers rolle* i innovasjonsarbeid i skolen. Funntil knyttet til skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid og hva som er viktige grep i denne forbindelsen vil kunne bidra i andre i lignende innovasjonsarbeid i skolen.

1.3. Oppgavens struktur

Med bakgrunn i problemstillingen «Hvilken rolle har *skoleeier* i innovasjonsarbeid i skolen?», inneholder kapittel 2 – *Teoretisk rammeverk*, teori knyttet til dette. Det har her vært nødvendig å gjøre et utvalg, da det finnes omfattende teori som her kunne vært aktuelt å se nærmere på. I kapittel 3 – *Metode – metodiske overveielser*, gjør jeg rede for metodisk design og metodiske valg i forbindelse med studien. Her kommer jeg også inn på forskningsetikk og overveielser i denne sammenhengen. I kapittel 4 – «*vurdering for læring*», gir jeg en kort redegjørelse for hva det handler om, i og med at skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid er knyttet til dette som et eksempel. I kapittel 5 – *Resultat*, blir funntil presentert. Dette for å belyse problemstillingen for studien. I kapittel 6 – *Drøfting*, drøfter jeg hvorvidt empiri og analyse kan svare på problemstillingen. I kapittel 7 – *Oppsummering og veien videre*, oppsummerer jeg funntil og gjør meg noen betraktninger om veien videre.

2.0 Teoretisk rammeverk

Problemstillingen for denne oppgaven handler om *skoleeiers rolle* i innovasjonsarbeid i skolen. Innovasjonsarbeid er komplekst og det er mange elementer som virker inn i en slik prosess. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» fremheves skoleeiers ansvar i

endringsprosesser. Innovasjons- og endringsarbeid er gjerne et høyt aktuelt tema. I et samfunn i stadig endring, er det naturlig at også offentlig forvaltning og skole må være endringsdyktige. Ludvigsenutvalgets sluttrapport, «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse» (NOU 2015:8) trekker frem implementering som et begrep i sammenheng med systematiske endringer. Utvalgets forslag handler om og er en del av skolens praksis og mulige utvikling. Teoretisk kunnskap om innovasjonsarbeid og ledelse av innovasjonsarbeid er sentralt for skoleeier.

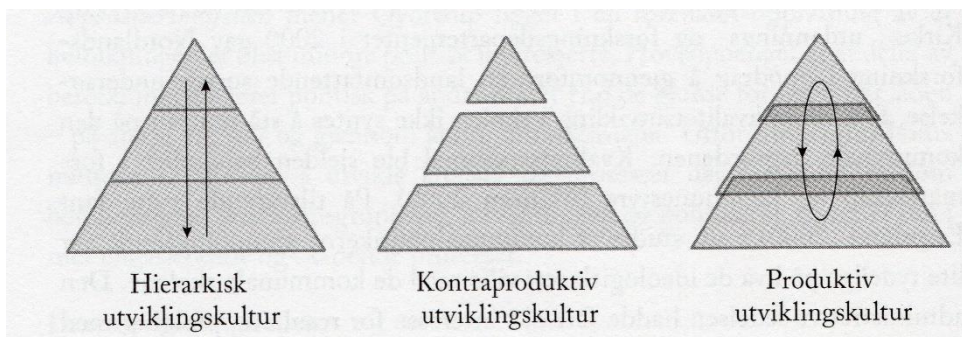
For å studere hvilken rolle skoleeier har i innovasjonsarbeid i skolen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i ulike teori, som viser til tematikker som er aktuelle for å belyse problemstillingen. Det er i de senere år gjort en del forskning som viser retning i ledelse av skoler og innovasjonsarbeid, jeg har derfor gjort et nødvendig utvalg med hensyn til rammeverk. Jeg vil trekke frem Michael Fullan (2007; 2014) i det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg viser også til teori fra Fixen (2005), Leithwood (2010), teori presentert av Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012), samt teori presentert av Ertesvåg (2012) og Roland og Westergård (2015). I forbindelse med innovasjonsarbeid og implementering, viser jeg blant annet til modeller av Blase et al. (2012) og Greenberg et al. (2005). Det vil også forekomme supplerende teori i forbindelse med rammeverket. I sammenheng med «Vurdering for læring» og kjernekomponenter i dette innovasjonsarbeidet peker jeg på teori presentert av Trude Slemmen (2012). I det første underkapittel fokuserer jeg på teori knyttet til skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. I kapittel 2.2 viser jeg til teori i sammenheng med ledelse. For øvrig i dette kapittelet er jeg inne på tematikker som omhandler innovasjonsarbeid og implementering, kapasitet for endring og nettverk.

2.1. Skoleeier

Det er et stort fokus på ledelse og kompetanse i skolen i dag, også for skoleeier. I St. mld. nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» understrekes skoleeiers ansvar hva gjelder å sette mål, lede pedagogisk arbeid, vurdere skolens resultater og praksis. Det poengteres også her at skoleeier har viktige oppgaver i å sørge for systematisk gjennomføring av tiltak og det å forvalte økonomiske ressurser. Det ser ut til at noen skoleeiere lykkes bedre enn andre (Jøsendal et al., 2012). Skoleeiere som bevisst legger vekt på rektorenes og lærernes profesjonsutvikling, ser ut til å lykkes bedre med å utvikle skoler med godt læringsmiljø og gode faglige resultater (Jøsendal et al., 2012). Jøsendal et al. (2012) har funnet at et utviklingsorientert skoleeierskap hviler på tre grunnleggende antagelser: 1. *Vilje* til å utgjøre

en forskjell, 2. *Kompetanse* til kvalitetsutvikling i politikk og profesjon og 3. *Kapasitet* til å følge opp politikk og profesjon.

Gjennom forskningsprosjektet *Achieving Accountability in Practice (ASAP)* har Engeland, Langfeldt og Roald (2008) forsket på blant annet hva som kjennetegner sentrale relasjoner og prosesser i kommuner og fylkeskommuners styring av skolen. Her fant de at statlig vektlegging av resultat- og målstyring kunne gi et snevrere handlingsrom for kommunal skoleeier (Engeland et al., 2008). Studien peker på at noen skoleeiere lykkes i å utvikle gode samhandlingsformer mellom elever, foresatte, ledere på skolenivå, tilsatte, faglige ledere på kommunenivå og politiske nivå, men at også kvalitetsarbeidet kan gjennomføres på måter som taper utviklingskraft (Engeland et al., 2008). Figuren under illustrerer ulike former for mønster i skoleeierrollen:



Figur 2. Ulike mønstre i kommunens skoleeierrolle (Jøsendal et al., 2012)

Vi ser her figurer av hierarkisk utviklingskultur, kontraproduktiv og produktiv utviklingskultur. I den hierarkiske utviklingskulturen ser man gjerne klare skiller mellom nivåene og styringslinjene er klare (Jøsendal et al., 2012). Den hierarkiske modellen gir snevrere handlingsrom for et dynamisk kvalitetsutviklingsarbeid (Jøsendal et al., 2012). Trekanten i midten av figuren over illustrerer en kontraproduktiv utviklingsstruktur. Denne formen for utviklingskultur generer gjerne til lokalt ansvar i tiltakende spenninger. Dette kan i neste omgang føre til økt avstand mellom nivåene (Jøsendal et al., 2012). I figur 1 ovenfor kan vi helt til høyre se «Produktiv utviklingskultur» og modell for dette. I en produktiv utviklingskultur legges det vekt på samhandlingsdynamikk mellom de ulike aktørene i endringsprosessen. Det etableres møtearenaer på tvers av nivåene, der alle inngår som «ansvarlige og medskapende deltakere i kvalitetsarbeidet» (Jøsendal et al., 2012, s. 29).

Jøsendal et al. (2012) viser til at lignende funn knyttet til skoleeierrollen blant annet kom frem i den KS-initierte FoU-rapporten *Hvordan lykkes som skoleeier*, gjerne omtalt som *Kom nærmere*. Hvorvidt man som skoleeier lykkes med positiv utvikling av kommuner synes i vesentlig grad å stå i nær forbindelse med hvordan man «*skaper sammenheng, overlapping og integrasjon mellom ulike nivåer i skolesystemet*» (Jøsendal et al., 2012, s. 29).

Jøsendal og Langfjæran (2010) peker i rapporten «Kom nærmere», som også Jøsendal et al. (2012) trekker frem i boka *Skoleeier som kvalitetsutvikler*, til faktorer for å lykkes som skoleeier og derigjennom ha mulighet til å støtte og stille krav til skolene som organisasjoner. Det vises blant annet til at transformering er en særdeles viktig funksjon som ligger til det administrative nivået for å skape felles forståelsesrammer og en gjensidig og legitim oppfattelse av alle parters ansvar (Jøsendal et al., 2012). For å ivareta viktig styringsinformasjon er det behov for kompetanse og kapasitet i kvalitetsarbeid og arbeid i forhold til de lovmessige forpliktelsene (Jøsendal et al., 2012).

Det er i klasserommet og i opplæringsbedriftene skolens kvalitet blir skapt, og det også i denne kjernevirksomheten skolene bør bli målt på. Denne erkjennelsen utløser samtidig et behov for tett oppfølging av lærere og skoleledere for å legge til rette for målrettet profesjonsutvikling, samt å kunne vurdere om lærerne klarer å ivareta de forventningene som ligger innenfor deres ansvarsområde.

(Jøsendal et al., 2012, s. 32)

Jøsendal og Langfjæran (2010) poengterer at å lykkes som skoleeier dreier seg om å skape utviklingskapasitet og kunnskap i et nært samarbeid med alle aktører i skolesystemet. De gir rede for at kvalitetsarbeid må baseres på forståelse og tillit, det står sentralt å kunne forholde seg til ulike typer kunnskap, håndtere uenighet, kunne inngå kompromisser og jobbe for god og åpen kommunikasjon. Det legges vekt på det å skape sammen, og at man sammen skaper mer enn hva man kan skape alene (Jøsendal & Langfjæran, 2010; Jøsendal et al., 2012).

Flere forskere viser til prinsipper og karakteristika ved ledelse og skoleeierrollen som har vært til stedet der endringsprosesser har vært vellykket (Johnson, 1996; Leithwood, 2010; Miller 2009).

Leithwood (2010) bygger sine funn på 31 studier som er publisert etter 2000. Han viser til flere karakteristika som er vesentlige i forhold til skoleadministrasjonens ledelse i endringsarbeid. Han lister opp ti punkt som viktige karakteristika ved skoleadministrasjonens ledelse i endringsarbeid. Blant annet viser han til at det er sentralt at skoleadministrasjonen

fokuserer på elevprestasjoner i hele distriktet, og at det fokuseres på tilnærming til læreplaner og undervisning. Leithwood (2010) trekker frem at man bruker forskning og data som grunnlag for planlegging, læring og som grunnlag for vurdering. Han poengterer videre det å utvikle tro på at man kan lykkes, samt å bygge god kommunikasjon, gode relasjoner og læringsfellesskap og distriktskultur (Leithwood, 2010). Et annet funn knyttet til karakteristika ved skoleadministrasjonen er investering i ledelse av undervisning, han understreker også målretta arbeid for å oppnå utvikling i skolene (Leithwood, 2010). Leithwood (2010) peker på strategisk orientering i forhold til departementet sin agenda for utvikling og ressurser knyttet til dette. En annen faktor Leithwood (2010) finner viktig i forhold til skoleadministrasjonen er kompetanseheving som er distriktsomfattende og en del av den ordinære jobben. Videre viser han til at det er viktig for skoleadministrasjonen å utvikle infrastruktur som støtter utvikling (Leithwood, 2010). Leithwood (2010) trekker også frem noen av disse elementene i sammenheng med kollektiv kapasitet i tilknytning til innovasjonsarbeid og endring. Jeg kommer inn på dette i kapittel 2. 4 *Kapasitet for endring*.

Miller med flere (2009) kom frem til flere prinsipper som ble regnet som viktige knyttet til ekstern støtte. I denne sammenhengen forbinder jeg *ekstern støtte* med skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. Disse prinsippene handler om å sette av tid og ressurser for innovasjonsarbeidet, og det blir pekt på å inkludere alle lederne i endringen. Samarbeid i team blir trukket frem som et prinsipp, og det å engasjere alle i meningsfull læring og arbeid er et av prinsippene og det å bruke data som grunnlag for å ta avgjørelser (Miller et al., 2005).

Johnson (1996) har også gjort funn i forhold til skoleeiers rolle, som gjerne kan kjennes igjen i Leithwood (2010). Dette er områder som pedagogisk ledelse, med vekt på pedagogikk og læring, politisk lederskap ved å sikre ressurser og bygge strukturer for samarbeid og administrativ ledelse, ved å støtte, rettlede, planlegge og utnytte strukturer for å sikre deltakelse (Johnson, 1996).

Roland (2015a) peker på at skoleeier kan fungere som avgjørende pådriver i skolens implementeringsarbeid, og trekker dette frem som viktig faktor i endringsarbeidets støttesystem (Roland, 2015a, s. 37).

Skoleeier innehar et stort ansvar og hvilke arbeidsoppgaver som prioriteres og vektlegges har gjerne sammenheng med hvordan skoleeier utfører lederskap. I ovennevnte teori ser

man at mye handler om å danne gode systemer og god infrastruktur for samarbeid. I kapittelet under vil jeg komme nærmere inn på perspektiver på ledelse.

2.2. Lederstiler i endringsarbeid

Forskning og teori trekker frem ulike lederstiler ut fra hva som vektlegges i ledelse. Muijs viser til *transaksjonell*, *transformerende*, *distribuert* og *undervisningsfokusert* som former for ledelse når det gjelder endring og effektivitet. Disse er ikke nødvendigvis motsetninger (Muijs, 2011). Skoleeiers lederegenskaper og hva som vektlegges i skoleeiers ledelse vil spille en vesentlig rolle i omfattende innovasjonsarbeid (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012).

En transaksjonell lederstil vil være opptatt av de strukturelle sidene ved organisasjonen, og bygger gjerne på bytteteori (Ertesvåg, 2012). Gjennom en arbeidskontrakt kan lederen forvente innsats mot at arbeidstakeren mottar lønn. Lønn eller andre goder vil kunne bli brukt som motivasjon for de ansatte. I denne kategorien lederstil legges det vekt på skriftlige planer og forutsigbarhet hva gjelder aktiviteter og ansvar. I endringsarbeid vil det her legges til rette for gode strukturer som sørger for avsatt tid til, slik at arbeidet kan gjennomføres forsvarlig (Midthassel, 2015, s. 102-103). «Ein skule prega av transaksjonsleiing vil kunne halde ved lag organisasjonen, men vil ikkje utvikle seg» (Ertesvåg, 2012, s. 101).

Transformerende lederstil har et større fokus på endring og vekst, den retter seg mot den kulturelle delen av organisasjonen og mot verdier (Muijs, 2011). Flere forskere deler en oppfatning om at en transformerende lederstil tar for seg å skape vilje og samhørighet til å utvikle organisasjonen (Leithwood & Jantzi, 2006). Leithwood og Jantzi (2006) viser til tre dimensjoner knyttet til transformerende lederstil. Disse dimensjonene er: 1) *sette retning*, som handler om å bygge visjoner, ha høye forventninger og utvikle mål; 2) *Utvikle enkeltansatte*, dette dreier seg om å gi intellektuell stimulans, modellere ønsket verdier og praksis; 3) *endre strukturer*, som gjenspeiler å utvikle strukturer, involvering og samarbeidskultur og etablere kontakter i nærmiljøet (Leithwood & Jantzi, 2006). En kritikk av denne lederstilen har pekt på at den kan bli for avhengig av rektor som den ene som skal motivere mange (Muijs, 2011). Denne sårbarheten kan gjerne bøtes på ved *distribuert ledelse* (Midthassel, 2015, s. 104).

Distribuert ledelse er en lederstil der ledelse blir «delt ut» i hele organisasjonen. Denne lederstilen handler ikke om at skoleleder koples av, men at ansatte blir koblet på (Spillane et al., 2010). Denne lederstilen vil gjerne bidra til at ansatte i større grad blir involvert i

organisasjonen. Dette kan foregå ved at man etablerer formelle strukturer som ledergrupper, avdelinger, team eller trinn, men det kan også foregå ved at ansatte uten formell lederrolle får ta ansvar for oppgaver i organisasjonen (Ertesvåg, 2012; Midthassel, 2015).

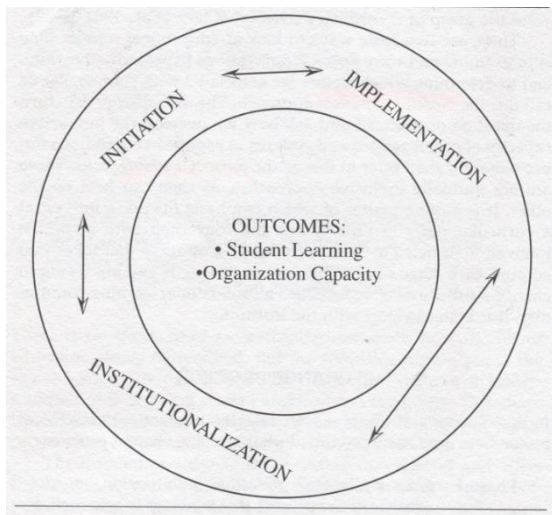
Undervisningsfokuset ledelse er en lederstil som holder fokus på elevenes læring og på den pedagogiske virksomheten. Forskning viser til at denne type ledelse utvikler effektive skoler (Muijs, 2011). Disse lederne besitter pedagogiske visjoner og er selv pedagoger. De er fokusert på læringsarbeidet i skolen (Midthassel, 2015).

I praksis vil gjerne god ledelse av innovasjonsarbeid ivareta ulike lederstiler i ulike sammenhenger (Midthassel, 2015). Det er sentralt at det er god struktur og avsatt tid til trening og andre implementeringsdrivere. Visjoner og tydelige mål er viktig for å sørge for et langsiktig og fokusert arbeid. Ved å involvere ansatte i avgjørelser og deler av arbeidet vil gjerne sikre innflytelse og eierforhold til innovasjonen. Å ha elevene i fokus og deres læring er å ta ansvar for skolens kjernevirksomhet, elevenes læring og undervisning (Midthassel, 2015). I lys av ulike typer stiler ledelse, kan det også tenkes at det er et viktig ledelsesoppdrag å sørge for at de riktige ressursene er på riktig sted. Fullan (2007) sier det slik: «Ensure that the best people are working on the problem» (Fullan, 2007, s. 51).

2.3. Innovasjonsarbeid og implementeringskvalitet

Innovasjon er en planlagt endring for å forbedre praksis (Skogen, 2004). Fullan (2007) viser også til at det skal innebære noe nytt for de som mottar endringen. En innovasjon, som er en endringsprosess, kan deles inn i tre faser; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Fullan, 2007). Utbyttet i innovasjonsarbeid i skolen vil være elevenes læring og organisasjonskapasitet (Fullan, 2007). For å skape endring er det nødvendig med kunnskap om nettopp endringsprosesser og implementering (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Westergård, 2015). Kompetanse knyttet til endringsledelse og innovasjonsteori vil i så måte gjerne karakteriseres som sentralt knyttet til skoleeiers rolle.

Fullan (2007) peker på at skoleomfattende innovasjoner vil kunne ta 3-5 år, større innovasjoner som omfatter flere skoler vil kunne ta 10 år. Han poengterer hvor viktig det er å holde trykket oppe over tid for vellykket endring (Fullan, 2007).



Figur 3. Enkel oversikt over endringsprosessen (Fullan, 2007).

Initieringsfasen er gjerne en forberedelsesfase. «Initieringsfasen forbereder og leder opp til beslutningen om å sette i gang endringsarbeid (Ertesvåg, 2012; Roland, 2015a; Fullan, 2007). Roland (2015a) viser også til at det i denne fasen er sentralt å involvere ansatte i slik at det etableres en felles forståelse og forpliktelse til endringen som skal igangsettes (Roland, 2015a).

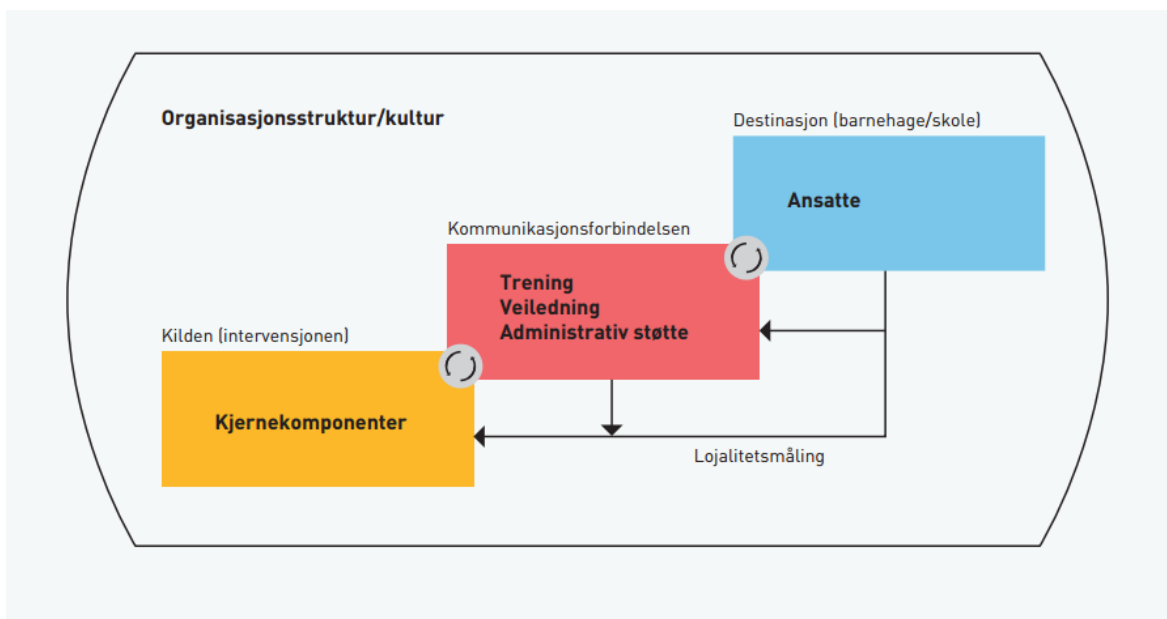
Implementeringsfasen er en krevende og kompleks fase i innovasjonsarbeid (Fullan, 2007). Fullan definerer implementering slik: «*Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change*» (Fullan, 2007, s. 84). I denne delen av endringsarbeidet skal visjoner, ideer og teorier omsettes til praksis. Det er mange faktorer og nivåer som virker inn i implementeringsfasen, effekten av innovasjonen er avhengig av kvalitet gjennom hele implementeringsprosessen (Fullan, 2007; Roland, 2015a).

Videreføringsfasen handler om at innholdet i innovasjonsarbeidet, kjernekomponentene, har blitt en del av skolens praksis (Fixen et al, 2005; Fullan, 2007). Ertesvåg viser til at det i denne forbindelsen er viktig at ledelsen fronter arbeidet og at nyansatte sluses inn i innovasjonsarbeidets innhold (Ertesvåg, 2012).

Fullan (2007) opererer med fire faktorer i implementeringsprosessen. Disse faktorene beskriver han som *behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet/ anvendelighet*. En innovasjon vil gjerne ha sterkere motivasjon og lojalitet hos de involverte dersom den samsvarer med det som oppleves som et *behov* i organisasjonen. Den vil i så måte ha en større mening i et

personale (Midthassel, 2004). Neste faktor, *klarhet*, dreier seg om tydelige mål og forståelse for egen deltakelse i implementeringsprosessen. Større endringsprosesser vil by på større utfordringer i det å skape klarhet for innovasjonen (Roland, 2015a). *Kompleksitet* har sammenheng med omfanget av endringen. *Kvalitet/ anvendelighet* har med utfallet å gjøre. Det vil alltid være noe avvik fra teori og praksis. Høy grad av videreføring av endringen, vil indikere høy *kvalitet* knyttet til implementeringen (Fullan, 2007).

Dean Fixsen et al., (2005) har utviklet en modell som gir en god oversikt over implementeringsprosessen:



Figur 4. Rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005).

Organisasjonsstruktur handler i denne modellen gjerne om systemer, rutiner og orden i organisasjonen. «En rekke faktorer på skolenivå, slik som ledelse, kultur og klima kan i stor grad påvirke hvor beredt skolen er til å engasjere seg i et spesifikt skoleprogram, og videre, hvilken kapasitet den har til å implementere programmer» (Oterkiil, 2015).

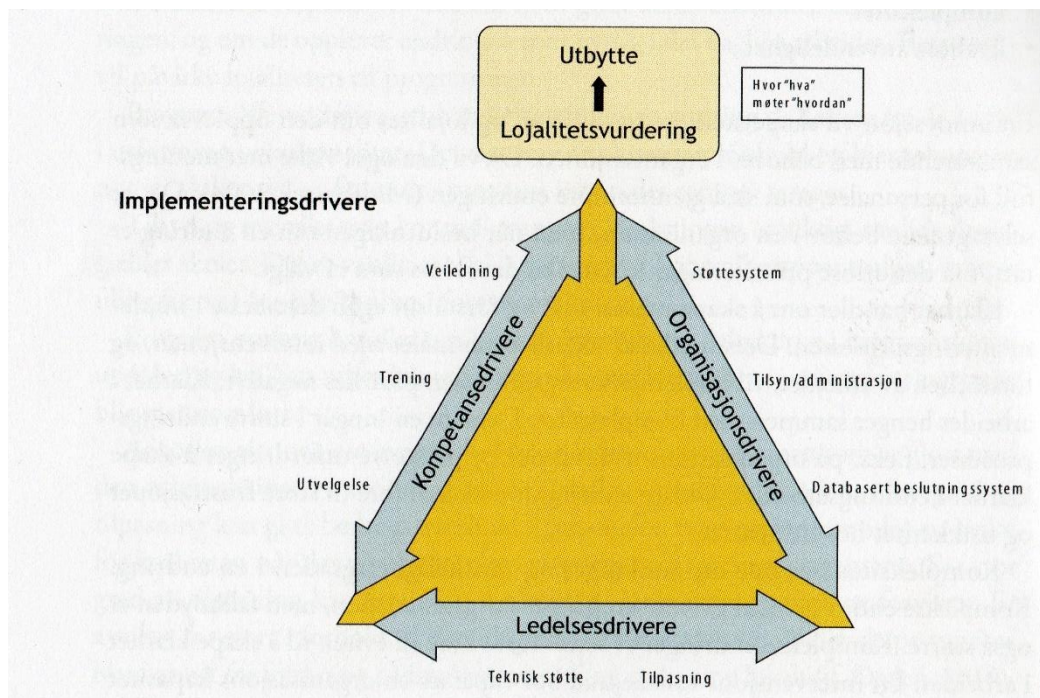
Kilden betegnes som endringen som skal implementeres, med kjernekomponenter som er innholdet i endringen (hva) (Roland, 2015a). Dette kan være ulike programmer, eller som i forbindelse med «Vurdering for læring» de fire prinsippene som blir beskrevet i kapittel fire. I en initieringsfase vil det gjerne være vesentlig å gjøre grep som sørger for gode systemer, samt bidrar til klarhet i forhold til kjernekomponenter (Fixsen et al., 2005).

Destinasjonen er for eksempel den skolen som har besluttet å gjennomføre en endring eller innovasjon, både på individ og kollektivt nivå (Roland, 2015a). I eksempelet med «Vurdering for læring» i denne studien, vil destinasjonen handle om flere skoler i flere kommuner i et distrikt i Norge. *«For å kunne overføre og omsette den aktuelle kilden (endringen) til destinasjonen er det avgjørende å skape en kommunikasjonsforbindelse til destinasjonen»* (Roland, 2015a, s. 22). Faktorer i kommunikasjonsforbindelsen er trening, veiledning og administrativ støtte (hvordan), dette beskrives som implementeringsdrivere. Trening handler her om læring og endring av praksis i tråd med kjernekomponentene i innovasjonen (Roland, 2015a).

Modellen vektlegger også veiledning i sammenheng med kommunikasjonsforbindelsen. Veiledning kan være innspill eller tilbakemeldinger i forbindelse med trening (Roland, 2015a). *«Administrativ støtte kan for eksempel gå på ledelsens tilsyn, tildeling av ressurser og motivasjon»* (Roland, 2015a, s. 22). God ledelse blir pekt på som en sentral faktor, ledelsen vil kunne ha en avgjørende rolle i implementeringsprosessen (Roland, 2015a). Fixen et al. (2005) viser også til at effekten vil være avhengig av at kjernekomponentene er kjent og implementeringsdriverne brukes aktivt i prosessen.

Lojalitet trekkes frem i modellen over. Også lojalitet er vesentlig for effekten av endringen. I hvilken grad de ansatte er lojale til endringsarbeidet, spiller en rolle med tanke på å få effekt av endringsarbeidet (Fixen et al., 2005; Roland, 2015a).

For å lykkes i innovasjonsarbeid er det sentralt med kompetanse både i forhold til *hva*, altså kjernekomponenter (Domitrowich et al., 2008) og innhold i intervensjonen, men det er også vesentlig med kompetanse og kjernekomponenter knyttet til *hvordan*, altså kompetanse i forhold til endring og implementeringsteori (Blase et al., 2012; Ertesvåg, 2012; Fixen et al., 2005; Westergård, 2015).



Figur 5. Implementeringsdrivere (Blase et al., 2012).

Blase et al. (2012) har utarbeidet en modell som synliggjør ulike kjernekomponenter i endringsprosessen, som vist i figur 5 over. Modellen gir rede for implementeringsdrivere i innovasjonsarbeid. Disse implementeringsdriverne kan deles i tre ulike kategorier; *kompetanse, ledelse og organisasjon* (Roland, 2015a).

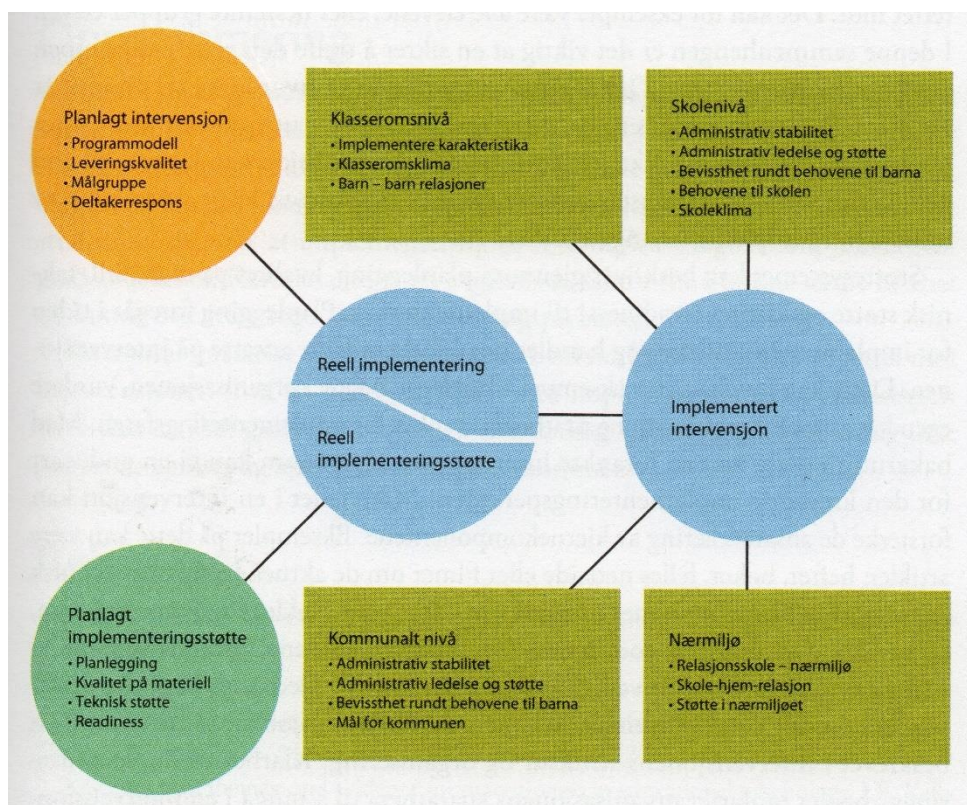
Blase et al., (2012) har utviklet en modell som vektlegger kjernekomponenter i implementeringsprosessen, og de benevner de ulike komponentene som implementeringsdrivere. Implementeringsdrivere beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon. De er nødvendige for å oppnå endring, og bidrar til at endringen blir bærekraftig over tid. (Roland, 2015a, s. 32).

Kompetansedrivere beskrives som faktorer som bidrar til å forbedre, utvikle og opprettholde troen og evnen på å implementere intervensjoner med tanke på lojalitet, slik at det fører til positiv effekt for elever og deres familie (Blase et al., 2012, s. 22). Implementeringsdriverne må sees i sammenheng og påvirker hverandre. «Coaching» og trening vil for eksempel virke annerledes i et samspill enn faktorene hver for seg. I modellen til Blase et al. (2012) kan også driverne kompensere for hverandre, dersom man innen en driver fungerer svakt, kan dette veies opp mot at en annen driver fungerer sterkt (Roland, 2015a). I sammenheng med kompetansedrivere ser vi av modellen at det her dreier seg om veiledning, trening og utvalgelse. *Utvalgelse* i denne forbindelsen handler om hvem som skal gjennomføre

endringen. *Trening* dreier seg i denne forbindelsen om aktiviteter som bidrar til at personalet tilegner seg ferdigheter og kunnskap i endringens kjernekomponenter (Roland, 2015a, s. 33). Trening fremheves av Fixen et al. (2005) og Domitrowich et al. (2012) som vesentlig for å oppnå ferdigheter som er nødvendige for endringen. Trening kan være kollegaveiledning, ulike varianter av refleksjonsoppgaver og observasjon med refleksjoner (Ertesvåg & Roland, 2013). Coaching og veiledning handler om observasjon, tilbakemeldinger og støtte til implementeringsprosessen (Roland, 2015a, s. 33). Blase et al. (2012) poengterer at veiledning i denne sammenhengen er sentralt.

Når det gjelder *ledelsesdrivere* pekes det på at dynamisk ledelse er viktig (Roland, 2015a). Dette begrunnes med at de ulike stadiene i implementeringsprosessen vil ha ulike utfordringer, en viktig oppgave for lederne er å følge opp de ulike implementeringsdriverne og hvordan jobben med disse blir utført (Roland, 2015a).

Elementer som skaper og opprettholder strukturer i en organisasjon som bidrar til gjennomføring og støtte med tanke på innovasjonsarbeid, kalles i denne modellen for *organisasjonsdrivere* (Blase et al., 2012). Disse driverne dreier seg om beslutningsstøttesystem, systemintervensjon og administrativt tilsyn (Roland, 2015a). Lojalitet og bruk av brukerdata kan være eksempler på beslutningsstøttesystem. Evalueringer av ståsted kan være et slikt element som bidrar til riktig tilpasning og motivasjon videre i innovasjonsprosessen. Administrativt tilsyn handler om at ledelsen, både ved skolen og skoleeier, legger til rette for å skape kulturer og systemer som bidrar til læring og utvikling (Roland, 2015a). Faktorer som å oppmuntre og støtte intervensjonen er også viktig i denne sammenhengen (Blase et al., 2012).



Figur 6. Modell over implementeringskvalitet (Greenberg et al., 2005).

Implementeringskvalitet «gir et bilde av forholdet mellom det som er planlagt i en endring, og det som faktisk er gjennomført i organisasjonen» (Roland, 2015, s. 35). Dette er i tråd med det Fullan (2007) peker på i forbindelse med grad av videreføring av innovasjonen eller programmet, som referert til ovenfor. Dersom avviket fra den planlagte endringen og det som faktisk er gjennomført i organisasjonen er lite, er implementeringskvaliteten høy (Roland, 2015a). Greenberg et al. (2005) sin modell ovenfor gir en oversikt over kompleksiteten i dette. Skoleeiers rolle er i denne modellen synliggjort i støttesystemet i kommunalt nivå, hvor blant annet ledelse blir pekt på. I forbindelse med undervisningsfokusert innovasjonsarbeid, er det gjerne i klasserommet vi kan se og vurdere implementeringskvaliteten. Det er her det gjerne kan måles hva som faktisk er endret.

Domitrovich et al. (2008) og Greenberg et al. (2005) skiller begge mellom intervensjonen, det som skal implementeres, og støttesystemet for endringen. «Svakheter eller mangler i støttesystemet vil ofte utgjøre en barriere i implementeringsprosessen» (Roland, 2015a, s. 35). Det kan tenkes at dersom strukturer for samarbeid ikke er på plass, og dersom det ikke finnes en tydelig nok plan for arbeidet, vil dette kunne være barrierer knyttet til manglende

støttesystem. Roland (2015a) trekker frem at intervensjonen kan beskrives i fire hovedfaktorer. Han viser videre til *programmodellen, levering og målgruppe*, samt *deltakernes respons* (Roland, 2015a). Hva gjelder programmodellen er de teoretiske hovedperspektivene og særpreget som utgjør rammen for innovasjonen. Ertesvåg (2012) peker på viktigheten av at programmodellen er forankret i forskning og har dokumentert effekt. I sammenheng med «Vurdering for læring», vil dette handle om de fire prinsippene som jeg presenterer under kapitlet «Vurdering for læring». Roland (2015a) beskriver leveringen som måten kjernekomponentene blir formidlet på og også hvordan disse «*doseres innenfor et tidsperspektiv*» (Roland, 2015a). Målgruppen er i skolesammenheng ofte elevene, de intervensjonen er rettet mot (Roland, 2015a). Deltakernes respons handler om hvor mottakelige eller åpne de ansatte er for å forplikte seg og gå inn i innovasjonsarbeidet. Hvis responsen er god, vil gjerne de ansatte legge mer innsats inn i implementeringen (Roland, 2015a).

Hva gjelder støttesystemet er planlegging, kvaliteten på materiell, teknisk støtte og klarhet til implementering, vesentlige faktorer (Roland, 2015a). Teknisk støtte i denne sammenhengen kan handle om ulike datasystem. Materiell kan dreie seg om faglitteratur, for eksempel artikler eller bøker knyttet til kjernekomponentene i innovasjonsarbeidet (Roland, 2015a).

Det er som nevnt tidligere, viktig å fokus både på *hva* og *hvordan* i innovasjonsarbeidet, dette er gjerne en sentral kompetanse hos ulike aktører i prosessen.

En sentral forståelse er at en i endringsarbeid må ha like stort fokus rettet mot intervensjonen (Hva en skal gjøre) som mot implementeringen av endringen (hvordan en skal gjøre det). Uten en slik tosidig vektlegging vil en trolig ikke oppleve noen særlig effekt, selv om intervensjonen er av god kvalitet (Roland, 2015a, s. 37).

I forbindelse med skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen er det gjerne sentralt å ha en viss oversikt over teori og kunnskap knyttet til innovasjonsarbeid. Dette kan betraktes som forutsetninger for å kunne utvikle kapasitet for endring og innovasjonsarbeid. I neste underkapittel vil jeg komme nærmere inn på kapasitet for endring.

2.4. Kapasitet for endring

I forbindelse med innovasjonsarbeid og endringsarbeid i skolen er det sentralt å peke på behovet for kapasitet for endring. Her er det viktig å ha fokus på individuell kapasitet og

organisasjonskapasitet (Flaspohler et al., 2008). Dette er to ulike nivåer som i forbindelse med innovasjonsarbeid henger nært sammen. Wandersman (2006, s. 789) definerer kapasitet som: «*the skills, motivations, knowledge, and attitudes necessary to implement innovations wich exist at the individual, organization, and community levels*».

Individuell kapasitet er ikke nok alene i innovasjonsarbeid. Den individuelle kapasiteten handler om den enkelte ansattes verdier, utdanning, mestringstro (self efficacy) og evne til å tilegne seg ny kunnskap (Roland, 2015b). Motivasjon og gode verdier er viktige faktorer både med tanke på individuell kapasitet og organisasjonskapasitet (Roland, 2015b).

Organisasjonskapasitet handler i stor grad om infrastrukturen, som gjerne dreier seg om etablerte systemer, IKT, rutiner og samarbeid og organisasjonsklima (Roland, 2015b).

Organisasjonsklima handler om faktorer som støtte fra ledelse, trivsel og tilhørighet (Roland2015b). Ledelse er også sentralt hva gjelder organisasjonskapasitet. Ledelse vil her for eksempel omfatte utvikling, klarhet og styrke. Ressurser som tid, støtte, utstyr og økonomi vil også ha betydning for kapasiteten i organisasjonen (Roland, 2015b).

I Fullans bok «*Å dra i samme retning- et skolesystem som virker*», legger han i innledningen vekt på kollektiv kapasitet.

Om det er en ting du bør huske på gjennom hele denne boken, så er det dette konseptet: *kollektiv kapasitet*. Dette er nøkkelen til denne boken og er sannsynligvis det elementet som står i størst fare for å bli ignorert av politikere. Kollektiv kapasitet er et resultat av at hele kulturgrupper i skolesystemet forbedres – det gjelder skolekultur, skoledistriktkultur og regjeringskultur (Fullan, 2014: 19).

Fullan (2014) poengterer videre: «*Kollektiv kapasitet fremmer et mye høyere nivå av følelsesmessig engasjement enn det individuell kapasitet noensinne vil klare* (Fullan, 2014, s. 19). Begrepene organisasjonskapasitet og kollektiv kapasitet ser slik ut til å omfatte samme innhold.

I forbindelse med kollektiv kapasitet, gir Leithwood et al. (2010) rede for karakteristikker av et vellykket skoledistrikt. Blant annet peker Leithwood et al. (2010) på *fokus*. Det poengteres her at det er essensielt å ha en klar retning og sterkt fokus på læringsresultater gjennom forbedret klasseromsundervisning. Videre pekes det på et sentralt og enhetlig fokus som resterende deler jobber ut fra. *Data* blir trukket frem som et viktig grunnlag for forbedringen av klasserom og skole. Det vises til at dette vil gi føringer til å sette seg mål for de neste fasene og stadig finne behovet hos elever og skole (Leithwood et al., 2010).

En annen karakteristikk ved et vellykket skoledistrikt gjelder *lederskap*. For å skape suksess i hele skoledistrikter trekkes det frem at fokus på utvikling av lederskap blant lærere, skoleledere og på distriktsnivå har betydning. Det er viktig at disse deler god praksis med hverandre fra et bredt forskningsgrunnlag (Leithwood et al., 2010). Det fokuseres på forskning som handler om undervisningsstrategier for både høyt- og lavtscorende skoler. Lederrollen er videre definert som deltakende og lærende i samarbeid med lærere i det de vurderer undervisningsbehov (Leithwood et al., 2010).

Leithwood et al. (2010) peker på at *ressursene* skal være presist tilpasset til å støtte kjerneoppgaven ved skoledistriktet, som er undervisning og læring, på en måte som gjør at man ikke er avhengig av engangs- eller ekstrabevilgninger. Videre viser Leithwood et al. (2010) til karakteristikken *reducere distraksjoner*. Han beskriver distraksjoner her som elementer som bidrar til å forstyrre fokus fra elevenes resultatoppnåelse. I følge Leithwood et al. (2010) tar ikke effektive skoledistrikt for mange initiativer på en gang, som kan bidra til å forstyrre fokus. I dette kan skoleeier tenkes å ha en viktig funksjon. *Lokalsamfunn* er en annen faktor som blir trukket frem for å finne karakteristikk ved et vellykket skoledistrikt. Leithwood et al. (2010) fremhever kontakten med foreldre, hjelpeapparat og lokalsamfunn for å kunne bistå og gi støtte til elever og lærere. Dette handler også om å kunne gripe inn tidlig når elever og skoler opplever utfordringer (Leithwood et al., 2010). En konstant og tydelig *kommunikasjon* står sentralt ved et vellykket skoledistrikt, hva gjelder positiv endring og innovasjon (Leithwood et al., 2010). Leithwood et al. (2010) viser til at kjernebudskapet må kommuniseres både oppover, nedover og på tvers av skoledistriktet, alle må kjenne det sentrale fokuset på undervisning og læring og på hvordan det er mulig å gjennomføre dette. «Å holde seg til saken er ytterst viktig» (Fullan, 2014, s. 62). Dette kan sees i sammenheng med Leithwood et al. (2010), som nevnt ovenfor, som peker på at man ikke må ha for mange initiativer på en gang og det kan svekke kapasiteten. *Lagånd* trekkes frem som et kjennetegn eller karakteristikk ved et skoledistrikt som mestrer å bygge endringskapasitet og skape forbedret endring (Leithwood et al., 2010). Det pekes på at mellom lærere, rektorer og mellom skoler og skoledistrikt skapes en følelse av identitet og tilhørighet, de kjenner stolthet over eget og andres arbeid og opplever en sterk tilknytning til hele skoledistriktet (Leithwood et al., 2010). «Lojaliteten er sterk, og den samarbeidsbaserte konkurransen påvirker skolene til å strebe etter stadig sterkere prestasjoner» (Fullan, 2014, s. 62).

2. 4. 1 Kapasitetsbygging i Ontario

Kapasitetsbygging er et sentralt fokus også i sammenheng med det vellykkede endringsarbeidet Fullan har vært involvert i Ontario. Her vises det til at det viktigste elementet i hver strategi involverte tiltak for å bygge kapasiteten hos skolefolk og skoler. Dette med den hensikt å gi støtte i forbedring i elevenes læringsutbytte (Levin, 2012). Strategiene bygget på en forståelse om at resultatene bare kunne forbedres gjennom at skoler ble hjulpet og støttet i sin praksisendring ved å skape (og opprettholde) gode elevresultater (Levin, 2012). Det ble fokusert på «å heve lista og tette gapet- på å forbedre det generelle prestasjonsnivået og redusere gapet i prestasjoner for utvalgte elevgrupper som ikke gjorde det så godt som forventet» (Levin, 2012, s. 57).

Strategien for kapasitetsbygging i Ontario var omfattende, den hadde fokus på ulike faktorer som står i nær sammenheng med hverandre (Levin, 2012). *Planlegge for forbedring* var et viktig element i dette. Alle skoler og skoledistrikt i Ontario ble bedt om å lage en utviklingsplan, dette for å sette realistiske rammer for endringsarbeidet. Prosessen for utarbeiding av disse planene, ble kollektivt ledet av folk i distriktet og fra departementet. Planene kunne se ulike ut ved forskjellige skoler, det var greit, så lenge de fokuserte på reelle måter å forbedre praksis, læring og elevenes resultater. I denne prosessen kom også folk sammen på tvers av skoledistriktene for å lære av hverandre og dele ideer (Levin, 2012).

Å *tette gapet* er et annet viktig fokus i kapasitetsbyggingen. Strategiene i Ontario var basert på at endring og forbedring skjedde ved alle skolene. Det ble også anerkjent at visse elevgrupper hadde særlig behov for oppmerksomhet. Spesielle strategier for disse elevene ble vektlagt. Det er her blant annet snakk om tilpasset opplæring og bruk av forskjellig undervisningsmateriell (Levin, 2012). Dette kan sees i sammenheng med undervisningsfokusert ledelse, hvor elevenes læring står i sentrum (Midthassel, 2015).

Ledelse for utvikling blir trukket frem som en annen sentral faktor ved kapasitetsbyggingen ved Ontario. «Det kan ikke bli noen varig utvikling uten effektiv ledelse» (Levin, 2012, s. 59). Hva angikk ledelsen i denne sammenhengen inkluderte utvidet ferdighetstrening og læringsmuligheter for rektorer. Arbeidet hadde fokus på nettverk i og på tvers av distrikter. Utbygging av infrastruktur for deling og koordinert ledelsesutvikling ble prioritert (Levin, 2012). Dette har gjerne paralleller til tidligere presentert teori av blant annet Leitwood et al. (2010). Det ble gjort en innsats for å ta opp utfordringer i forbindelse med stort arbeidspress

på rektorene, slik at de i større grad skulle kunne ha fokus på pedagogisk ledelse. Rektorene deltok i mye av opplæringen som lærerne fikk i forhold til lesing, skriving og matematikk (Levin, 2012).

Ontariostrategiene ser ikke på engangskurs som tilstrekkelig for profesjonsutvikling. *Profesjonsfaglig utvikling* er et vesentlig element i kapasitetsbygging i sammenheng med utviklingsarbeidet i Ontario (Levin, 2012). I stedet for engangskursing, ble en rekke ulike lærings- og utviklingstiltak gjennomført i flere skolekretser og skoler på tvers av delstaten, vektlagt. Det ble brukt «coacher» eller «lead teachers» knyttet til kjernekomponenter i ulike former for lærende fellesskap (Levin, 2012). Intensjonen har vært å forankre profesjonell læring i det arbeidet lærere og skoler allerede gjør. Dette profesjonelle læringsarbeidet har vektlagt nøkkelområder som differensiert læring, bruk av data og differensiert bruk av lesestoff (Levin, 2012). Levin (2012) peker på at det er satt av ressurser som sikrer alle lærerorganisasjonene muligheten til å drive profesjonsfaglig utviklingsarbeid.

Materiell er faktor i denne sammenhengen. Det ble bestilt og produsert dokumenter for å bistå effektiv undervisning og læring innen fokusområdene (Levin, 2012). Disse var basert på implikasjoner av forskning knyttet til mer effektiv undervisning (Levin, 2012).

Flere forskere peker på betydningen av bruk av data og forskning i forbindelse med innovasjonsarbeid og utviklingsarbeid i skolen, blant annet kan her nevnes Blase et al. (2012). Også i sammenheng med utviklingsarbeidet i Ontario ble *bruk av forskning og data* knyttet til kapasitetsbygging (Levin, 2012). Planen ved Ontario vektla at utforming av praksis og utdanningspolitikk begge skulle være forskningsbasert (Levin, 2012). I tillegg ble skolene og distriktene oppfordret til å ta i bruk interne data og aksjonsforskning, samt bruk av forskningslitteratur, for å støtte eget arbeid (Levin, 2012). På delstatsnivå ble et forskningsprogram utviklet, universiteter ble koplet på for å skrive korte «Hva virker»- hefter for skoler. Det ble også bestilt ekstern evaluering av delstatens hovedstrategier. Skoler og distrikter ble på denne måten støttet i å utvikle bruk av data som retningsgivende faktorer i sine egne utviklingsplaner (Levin, 2012).

Ontarioteorien om forbedring ser på skoler som et økologisk system (Fullan, 2007), og setter derfor fokus på å bygge opp kapasitet blant lærere, forbedre ledelsen, involvere foreldrene, endre politikken, og øke ressursene – alt på samme tid. Det er også viktig å være oppmerksom på saker som kan føre til store avsporinger – som for eksempel å ha kollektive avtaler på plass med lærere og andre tilsatte, håndtere sikkerhetssaker som mobbing, og sikre at skolebygningene er godt vedlikeholdt.

(Levin, 2012, s. 61).

Det er nærliggende å tenke at mye av innholdet i det ovennevnte er overførbart til skoleeierrollen i Norge. Blant annet ser vi i siste sitat at det er viktig med ulike perspektiv på ledelse. Her tenker jeg blant annet på transaksjonsledelse, som ivaretar gode strukturer og rutiner, slik at mobbesaker og andre utfordringer innen forvaltning blir effektivt ivaretatt av gode, innarbeidede systemer. Det vil i så måte gjerne skape større kapasitet til pedagogisk ledelse og utvikling. Her kan også trekkes paralleller til lederens betydning i å vise retning og bidra til visjoner og tydelige mål for arbeidet. Dette for å hindre unødige forstyrrelser i et ellers krevende endringsarbeid.

2. 4. 2 Humankapital, sosial kapital og beslutningskapital

I boka «Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler» av Andy Hargreaves og Michael Fullan (2016), brukes begrepene *humankapital*, *sosial kapital* og *beslutningskapital*. Disse begrepene har gjerne en del paralleller hva gjelder kapasitetsbygging for endring. «*God og effektiv undervisningspraksis i hele profesjonen skyldes at disse tre typene kapital forsterker hverandre*» (Fullan & Hargreaves, 2016, s. 108).

Human kapital handler innenfor læreryrket om å utvikle og ha nødvendig kunnskap og ferdigheter (Fullan & Hargreaves, 2016). Videre omfatter human kapital å kunne undervise, kunnes sitt fag og være flink med barn (Fullan & Hargreaves, 2016). Det dreier seg gjerne om individuelt talent, om å være entusiastisk og ha et moralsk engasjement med tanke på å tilby god undervisning til alle barn og et ønske om å bli bedre og bedre i yrkesutøvelsen (Fullan & Hargreaves, 2016).

Sosial kapital har gjerne nær tilknytning til nettverkstanken, som jeg kommer inn på i kapitlet under. Sosial kapital vil ha innflytelse på hvordan man har tilgang til informasjon og kunnskap (Fullan & Hargreaves, 2016). Det refereres til hvordan kvaliteten og kvantiteten på interaksjoner og sosiale relasjoner blant andre har innvirkning på deres tilgang til informasjon og kunnskap, følelse av forventninger, tillit og plikt (Fullan & Hargreaves, 2016). Ved å dele og samarbeide med andre ligger det gjerne store muligheter for læring og utvikling.

Beslutningskapital handler om evne til god dømmekraft i situasjoner som er preget av uvisshet, der «bevisene eller reglene ikke er kategorisk klare» (Fullan & Hargreaves, 2016, s.

113). I sammenheng med innovasjonsarbeid kan det tenkes at ledelse og skoleeier er sentrale bidragsytere, i det å vise retning for arbeidet.

2.5. Nettverk

Fullan har også pekt på at det kan være hensiktsmessig i en endringsprosess at flere skoler i en kommune eller i et distrikt sammen, systematisk fokuserer på utvikling og forbedring (Fullan, 2007). Dette er også i tråd med teori fra Leithwood (2010) som jeg har vist til ovenfor. Fullan (2007) poengterer også at det er komplisert og vanskelig å drive utviklingsarbeid i flere skoler og i skoledistrikt, han kommenterer også at det er vesentlig å ikke være avhengig av enkeltpersoner i slike prosjekt. Han understreker viktigheten av involvering og ledelse i alle ledd (Fullan, 2007). Han viser til fordeler ved at flere skoler eller distrikt fokuserer systematisk på utviklingsarbeid sammen (Fullan, 2007). Innovasjon og endringsarbeid er komplekst, og endringsarbeid som omfatter flere skoler og flere kommuner, vil være omfattende. Fullan er brutalt ærlig og poengterer at kommuner og distrikt ofte er lite effektive, han unnskylder dette videre til en viss grad med å trekke frem at det er vanskelig å systematisere utviklingsarbeid i flere skoler og distrikt (Fullan, 2007).

Fullan viser til å etablere nettverk på tvers av skoler, blant annet trekker han frem samarbeid på tvers for skoleledere (Fullan, 2007).

Noen av de mest gjennomslagskraftige og dårligst utnyttede forbedringsstrategiene er: hensiktsmessig bruk av teamarbeid – som tillater lærere å lære av hverandre innenfor og på tvers av skoler – og i tillegg skape kulturer og opprette nettverk preget av kommunikasjon, læring, tillit og samarbeid rundt teamene. Om du ønsker å akselerere læringen innenfor et hvilket som helst prosjekt, må du konsentrere deg om *gruppen*. Dette er *sosial kapital*.

(Fullan & Hargreaves, 2016, s. 110)

I dette pekes det på muligheter og støtte i utvikling og læring ved å møte medaktører på tvers i ulike nettverk i forbindelse med innovasjonsarbeid og utviklingsarbeid. En skole alene kan være en samarbeidende skole med kollektiv orientering uavhengig av kommunen eller distriktet han er en del av, men det er ikke sannsynlig at man vil lykkes som en samarbeidende skole over tid (Fullan, 2007). Erfaringene fra blant annet Ontario i Canada viser entydig at skoler utvikles best i sitt nærmiljø sammen med andre skoler (Fullan, 2007; 2014).

3.0 Metode

Dette kapitlet handler om studiens forskningsmetodiske tilnærming, og valg jeg har gjort i denne sammenhengen for å belyse min problemstilling. Metoden forteller om hvordan man går frem for å skaffe informasjon om det man skal utforske, og følgende hvordan data analyseres og tolkes. I det følgende presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted for studien og refleksjoner rundt forskerens forforståelse. Jeg orienterer videre om prosessen fra innsamling av data og utvalg av informanter. Jeg kommenterer arbeidet med analyse og tolkning, samt studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Avslutningsvis i metodekapitlet tar jeg opp temaet forskningsetikk og vurderinger jeg har gjort i den forbindelse. Jeg kommer også inn på feilkilder i eget underkapittel.

3.1. Forskningsdesign og valg av metode

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne oppgaven er basert på en fenomenologisk tilnærming som forskningsmetode. Studien bygger på kvalitativ forskningsstrategi som har som hensikt å beskrive den meningen mennesker opplever i forbindelse med ulike fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hensikten med min studie har vært å belyse skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen.

Dette har jeg valgt å gjøre i sammenheng med innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge. Det er i så måte en case-studie, som tar utgangspunkt i noen skoler i ulike kommuner i et distrikt i Norge (Thagaard, 2013, s. 214).

Kvalitative data innsamles i hovedsak gjennom intervju eller observasjon. I min studie har jeg benyttet semistrukturert intervjuguide. I kvalitativ forskning er innsamlet data preget av informantenes perspektiver hva gjelder meninger, selvforståelse, intensjoner og opplevelser (Thagaard, 2013). Med denne form for forskning har man i større grad mulighet til å gå inn i spørsmål og svar og en dialogform i intervjusituasjonen er gjerne vanlig. I motsetning til kvantitativ forskning er ikke datainnsamlingen «låst» til tall og skjema for avkrysning (Thagaard, 2013).

Kvalitativ forskning har gjerne et mer induktivt preg. Metoden er gjerne mer åpen og tar utgangspunkt i det deltakerne sier og legger vekt på informantenes subjektive perspektiv (Thagaard, 2013). I og med at dette handler om noen skoler i et skoledistrikt i Norge knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring», fant jeg det hensiktsmessig å bruke denne type forskningsdesign.

3.1.2 Forskerens forforståelse

Forskerens forforståelse vil gjerne påvirke forskningen (Thagaard, 2013). Det kan virke som en drivkraft og styre valg av tema og problemstilling for studiet, noe det klart også har bidratt til i mitt tilfelle. Jeg er genuint opptatt av endringsarbeid og innovasjonsarbeid i skolen. Videre kan min forforståelse føre til at jeg ser etter bestemte kategorier eller faktorer opp mot den kunnskapen jeg har på feltet fra tidligere. I sammenheng med denne studien hadde jeg i forkant noen formeningene om skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid, dette på bakgrunn av tidligere erfaringer med innovasjonsarbeid og kjennskap til teori på feltet. Gjennom arbeidet med studien har jeg likevel vært åpen og spørrende underveis. I forbindelse med intervjuene har jeg forsøkt, så langt som mulig, å være lyttende og åpen for informantenes syn og meninger om fenomenet.

3.2. Datainnsamling

Under vil jeg orientere om utvalg med tanke på å belyse min problemstilling, utarbeidelse av intervjuguider, gjennomføring av intervju og transkribering av intervjuene.

3.2.1 Utvalg

Utvalget mitt er et såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg har valgt informanter som er aktuelle for å belyse min problemstilling som handler om *skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen*. Intervjuobjektene skulle være deltakere i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i det aktuelle distriktet i Norge. Jeg ønsket å intervju skoleledere og skoleeiere i distriktet. I tillegg er leder av «Pedagogisk senter» interessant i og med at han i stor grad, sammen med skoleeierne, har bidratt i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring». Utvalget ble naturlig relativt lite, da jeg vil stille spørsmål knyttet til skoleeiers rolle i sammenheng med «Vurdering for læring» i det aktuelle distriktet. Gjennom dialog med min veileder gjennom studien valgte jeg å ta utgangspunkt i fem informanter. Utvalget består av leder av det «Pedagogiske senteret» i distriktet, to skoleeiere i distriktet og to skoleledere. Kommunene i det aktuelle distriktet er relativt små. Det er kommuner med ca. 6000- 10000 innbyggere. Det er viktig å konsentrere seg om noen informanters informasjon, da oppgavens rammer setter grenser for antall informanter og omfang av data i studien. Dette gir også rom for å gå i dybden på informantenes perspektiver knyttet til fenomenet (Thagaard, 2013). Innenfor kvalitativ metode er det gjerne føringer på at utvalget ikke skal være større enn at man har mulighet til å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2013).

Utvalget består av, som det kommer frem ovenfor, av fem informanter. Jeg tok kontakt med disse fem, og de takket ja til å delta i prosjektet. To av informantene tok jeg først uformell kontakt med ved en anledning hvor vi var samlet i forbindelse med en felles kursdag i en av kommunene i distriktet. Jeg spurte her om det kunne være aktuelt for dem å delta som informant i min studie. De sa at det ville de og at dette hørtes spennende ut. De andre tre har jeg først tatt kontakt per telefon. I god tid før intervjuet, mer enn en uke før, har informantene fått tilsendt intervjuguide og informasjon om studiet per mail.

Alle informantene har deltatt i det regionale innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» siden det startet våren 2012, dette er noe jeg forsikret meg om før jeg tok kontakt med intervjuobjektene. Jeg ønsket informanter som hadde vært med i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» fra starten i distriktet. På denne måten vil de kunne si noe om skoleeiers rolle i innovasjonsarbeidet gjennom hele prosessen.

Jeg kaller informantene «Skoleeier L» og «skoleleder L», disse kommer fra samme kommune. Videre kaller jeg informantene «Skoleeier K» og «Skoleleder K», også disse jobber i samme kommune. Leder av det pedagogiske senteret jobber ut mot alle kommunene i det regionale samarbeidet rundt innovasjonen «Vurdering for læring». For øvrig består informantene av to kvinner og tre menn. Skoleeierne har ulike sammensetninger av ansvarsområder og har ulike faglige bakgrunner. Skolelederne kommer fra skoler med variasjon i størrelse og skolelederne jobber i to ulike kommuner i det aktuelle distriktet. Videre vil jeg redegjøre grundigere for informantenes bakgrunn.

«Skoleeier L» har jobbet som skoleeier i kommunen i 11 år. Han har tidligere jobbet som skoleleder og til sammen jobbet i 36 år i kommunen. Han er utdannet lærer, med videreutdanning i kroppsøving, spesialpedagogikk og samfunnsfag. Han forteller også at han har noe innen ledelse, både i forhold til generell ledelse og økonomi. Han sier at han har vært med i innovasjonen «Vurdering for læring» i regionen fra det startet i 2012. I denne kommunen er det en person knyttet til skole på administrativt nivå og ansvarsområdet dekker grunnskolen og kulturskolen. I denne kommunen kalles stillingen som administrativ skoleeier skolesjef, det jeg i oppgaven kaller «skoleeier L».

«Skoleleder L» har jobbet i kommunen i 41 år. Hun har jobbet som lærer, som inspektør og de siste 12 årene som rektor. Hun er utdannet lærer fra lærerskolen i Kristiansand. Hun forteller at hun som fag har småskolepedagogikk og engelsk. Hun har tatt et år med

skoleutvikling og ledelse. Hun forteller at hun har vært med i innovasjonen «Vurdering for læring» i regionen siden den startet i 2012.

«Skoleeier K» forteller at han er utdannet maskiningeniør og siviløkonom. Han sier at han nå har startet på en master i ledelse. Han har 23 års erfaring som leder innen industri, og har jobbet de siste 10 årene som kommunalsjef. Også «Skoleeier K» forteller at han har vært involvert i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i regionen siden det startet. I denne kommunen er det to stillinger knyttet til skole på administrativt nivå, og det er en stilling som oppvekstkoordinator foruten «skoleeier» eller i denne kommunen «kommunalsjef». Ansvarsområdet for «skoleier K» er barnehager og grunnskolene i kommunen. I tillegg har han ansvar for kommunalt beredskap og kriseteam.

Leder av det «Pedagogiske senteret» i distriktet forteller at han har jobbet innen skole siden 1973. Han har jobbet som lærer på barnetrinnet og mye med spesialpedagogikk. Han har videre jobbet som inspektør noen år og rektor ved en større barneskole i ca. 10 år. Han har jobbet som leder ved «Pedagogisk senter» i distriktet i åtte og et halvt år, siden dette senteret startet i 2008. Han er utdannet lærer, med grunnfag i engelsk, spesialpedagogikk og sosialpedagogikk.

Grunnet utvalgets ulike stillinger i skolesammenheng og ulike perspektiver i så måte i forhold til skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen, utarbeidet jeg flere varianter av intervjuguiden. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapitlet under.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Å utarbeide intervjuguide er gjerne en del av planleggingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervju i min studie, fordi jeg mener det er hensiktsmessig for å belyse min problemstilling i studien. Med semistrukturerte intervju som metode menes det at det er laget en intervjuguide i forkant og intervjuobjektet følges opp gjennom ulike temaer. Semistrukturert intervju er en variant av kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det trenger ikke nødvendigvis å følge en fast rekkefølge og her er det mulighet for digresjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg å formulere spørsmål jeg mente var viktig for å få informasjon knyttet til mitt forskningsspørsmål, disse ble utarbeidet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket for studien. På denne måten ble intervjuguiden

et hjelpemiddel for å holde fokus på tematikken og problemstillingen gjennom intervjuene. De ble som nevnt ovenfor noe tilpasset de ulike rollene informantene har gjennom sitt arbeid. Intervjuguidene består av tre ulike versjoner, med noe tilpasning den stillingen informanten har (vedlegg 1-3). *Vedlegg 1* gjelder intervjuguide til skoleeier, *vedlegg 2* er intervjuguide til leder av det Pedagogiske senteret og *vedlegg 3* er intervjuguiden til skoleledere.

Ved bruk av semistrukturerte intervju kan svarene i ettertid noenlunde sammenlignes fordi informantene har svart på de samme temaene (Johannessen et al., 2010).

I det neste avsnittet kommer jeg inn på selve gjennomføringen av intervjuene og datainnsamlingen.

3.2.3 Gjennomføring

Informantene ble i første omgang kontaktet på telefon i god tid i forveien, jeg spurte da om de kunne tenke seg å delta i min studie og hva dette innebar. Alle informantene som ble spurt takket ja til å delta. De fikk tilsendt intervjuguide en ukes tid før intervjuet. I tillegg sendte jeg samtykkeerklæring via mail i forkant av intervjuene. Denne inneholdt også informasjon om studiet og bakgrunnen for dette. Intervjuet i denne sammenhengen søker kvalitativ kunnskap knyttet til nyanserte beskrivelser fra den som intervjues. Det legges vekt på informantens opplevelse av fenomenet.

Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Jeg gjennomførte et prøveintervju før informantene ble intervjuet. Jeg benyttet i dette tilfellet min mann som selv er rektor på en skole. Han har kunnskap om innovasjonsarbeid knyttet til «Vurdering for læring», slik at han kunne uttale seg i forhold til spørsmålene, kanskje lignende de «ordentlige» informantene. På denne måten fikk jeg testet intervjuguiden og fikk en følelse av hvor lang tid et intervju ville ta omtrent. Blant annet omformulerte jeg noe på et av spørsmålene.

Selve intervjuene ble gjennomført på de ulike informantenes kontorer i uke sju og i uke ni, tre før vinterferieuka og to etter ferieuka. Da jeg møtte de ulike intervjuobjektene gikk vi

først gjennom informert samtykke og de skrev under på dette. Det var greit for samtlige at jeg benyttet båndopptaker gjennom intervjuet. Vi så på intervjuguiden sammen før selve intervjuet startet, og informantene fikk anledning til å stille eventuelle spørsmål. Jeg la vekt på å formidle at jeg synes det er flott at de stilte opp til intervju. Intervjuene varierte i varighet. Det tok alt fra 40 minutter til i overkant av en time å gjennomføre et intervju. Intervjuene opplevdes greit å gjennomføre, informantene var informative og engasjerte i dialogen, slik jeg opplevde det. Jeg fulgte underveis opp med noen oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «*Du nevnte nettverk, kan du fortelle mer om det?*». Jeg takket avslutningsvis informantene for deres viktige bidrag til oppgaven.

Jeg lagret lydopptakene som lydfil etter at intervjuene var gjennomført. Selve intervjuene inneholder ingen navn. De ble slettet fra båndopptakeren etter at opptaket var lagret som lydfil. Disse vil naturligvis bli slettet når oppgaven er levert og godkjent. For å gjøre materialet mer tilgjengelig for analyse, stod nå transkribering for tur. Dette gir jeg rede for i kapittelet under.

3.2.4 Transkribering

Transkribering er en prosess der man omsetter det muntlige intervjuet til skriftformat, dette for å gjøre materialet tilgjengelig for språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er tidkrevende, samtidig som denne prosessen gjerne gir en nærhet til datamaterialet som siden skal kodes og analyseres.

Jeg kom godt i gang med transkriberingen av de tre første intervjuene i vinterferieuka. Det var tidkrevende og mange timers arbeid gikk med til å oversette materiale fra muntlig språk til skriftlige dokumenter. Samtidig fikk jeg jobbet grundig gjennom informantenes svar gjennom denne prosessen. Struktureringen av muntlig tale til skriftformat er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3. Analyse og tolkning

3.3.1 Fortolkning under intervjuet

I intervjusituasjonen hadde både intervjuobjektet og jeg intervjuguiden som felles utgangspunkt. Spørsmålene stilles og formålet her er å få frem informantens perspektiv i forhold til spørsmålene og fenomenet. Jeg har i tillegg det teoretiske rammeverket ferskt i minnet og lytter på mange måter ut fra allerede eksisterende forståelse av fenomenet. I de tilfeller hvor jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål gikk gjerne de i formuleringer som

«Kan du fortelle mer om det...», for å få mer utfyllende informasjon på ulike temaer og spørsmål i intervjusituasjonene. Dette var jeg bevisst på i forkant, og har nok hjulpet meg til å i større grad frembringe informantenes perspektiver og subjektive meninger.

Thagaard (2013) peker på et dilemma i intervjusituasjonen, dette handler om forholdet mellom det å følge retningslinjer som intervjuguiden foreskriver, stille spørsmål knyttet til temaer som utvikles i samtalen og å utdype svar intervjuobjektet tar opp. Jeg kan tenke meg at dette er aspekter ved intervju som man, etter å ha gjennomført flere intervjuer, blir mer bevisst på og sikrere på. Slik sett ble intervjuguiden i stor grad førende med tanke på gjennomføringen av intervjuene i denne studien.

3.3.2 Analyse av de transkriberte tekstene

Analyse er en prosess, her ordnes og struktureres datamaterialet, slik at det blir mer tilgjengelig for tolkning (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) definerer videre analysebegrepet som den jobben forskeren gjør for å skaffe seg en forståelse av datamaterialet som er samlet (Thagaard, 2013).

De transkriberte intervjuene utgjorde, sammen med det teoretiske rammeverket for studien, grunnlaget for analysen. Analysen er av en aktørorientert type, som tar for seg aktørens opplevelse i sosiale kontekster (Thagaard, 2013).

Som jeg er inne på ovenfor er man på en måte i gang med analysen i det man jobber med teksten gjennom transkriberingen. Videre jobbet jeg grundig med de skriftliggjorte intervjuene. Jeg leste dem nøye og flere ganger. Jeg noterte i margen og strekte under ord og setninger. På denne måten skaffet jeg meg oversikt over materialet og gjorde meg kjent med innholdet i intervjuene. Jeg forsøkte her å få frem intervjuobjektene perspektiver og meninger.

Gjennom tidligere erfaringer og teorigrunnet for studien, hadde jeg i forkant gjort meg noen refleksjoner rundt hvilke temaer som kunne være mer fremtredende enn andre knyttet til datamaterialet. Intervjuguiden er i så måte til en viss grad styrende for hvilke temaer datamaterialet vil handle om. Likevel er jeg bevisst på gjennom studien at det er informantenes beskrivelser og meninger som skal være i fokus. Det var likevel ikke overraskende at det var en sammenheng mellom empiri og teori.

Temaene i resultatdelen ble til gjennom datamaterialet som kom frem og jeg laget temaoverskrifter knyttet til spørsmålsformuleringene i intervjuguiden. I og med at denne studien ser på skoleeiers rolle i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge, fant jeg det naturlig å samle informasjon fra informantene rundt innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i en av temaoverskriftene for analysen. Videre var for eksempel var et spørsmål i intervjuguiden «Hvordan viser skoleeier vilje til endring?». I datamaterialet kom det her frem relativt mye informasjon fra de ulike informantene. I teorigrunnet er dette hentet fra Jøsendal et al. (2012) som beskriver vilje til endring som en av grunnpilarene knyttet til et utviklingsorientert skoleeierskap. Videre formulerte jeg temaet som en overskrift i resultatdelen som «Hvordan skoleeier viser vilje til endring». På samme måte kom jeg frem til de øvrige temaoverskriftene i kapittelet for resultater:

1. Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet
2. Skoleeiers ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»
3. Hvordan skoleeier viser vilje til endring
4. Skoleeiers kompetanse knyttet til innovasjonsarbeid
5. Hvordan skoleeier bygger kapasitet for endring
6. Utfordringer for skoleeier knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»

I forbindelse med temaoverskriftene over gikk jeg grundig gjennom intervjuene flere ganger for å hente ut informasjon og perspektiver fra informantene. På denne måten ble datamaterialet kategorisert.

Gjennom analyseprosessen ble temaene nærmere knyttet til problemstillingen *Skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid*. I denne prosessen kunne jeg bekrefte flere av funnene i tidligere forskning og teori. Temaene jeg kom frem til tydeliggjør forskningsspørsmålet, slik jeg ser det, siden disse fungerer som overskrifter i kapittelet *Drøfting*. Jeg kom frem til disse temaoverskriftene for drøftingskapittelet:

1. Skoleeiers ledelse av innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»
2. Rollen til skoleeier: en endringsvillig leder
3. Skoleeiers rolle som kapasitetsbygger
4. Rollen til skoleeier: igangsetter og pådriver. Gir retning for arbeidet.

I kapittelet *Oppsummering og veien videre*, trekker jeg tråder fra kapitlene ovenfor for å belyse oppgavens problemstilling. I denne forbindelsen kommer jeg også inn på implikasjoner for praksis. Avslutningsvis gjør jeg rede for noen tanker om videre forskning.

3.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (2013) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Disse vil jeg redegjør for nedenfor og sette i sammenheng med min metode for studien.

3.4.1 Troverdighet

I følge Thagaard (2013) dreier troverdighet seg om at forskningen gjennomføres på en tillitsvekkende måte. Troverdighet handler om at man redegjør for hvordan data utvikles, og at man som forsker klart skiller mellom empiri og egne tolkninger (Johannesen et al., 2010). Jeg har forsøkt å tydelig skille på dette i egen studie. I presentasjonen av datamaterialet har jeg så godt som mulig lagt frem empiri systematisk og objektivt. I denne forbindelsen har jeg også presentert flere sitater for å understreke informantenes meninger og perspektiv.

I kvalitativ forskning vil gjerne troverdigheten styrkes ved å gjøre studien «gjennomsiktig» og gjøre rede for valg og gjennomføring med hensyn til metode (Thagaard, 2013). Jeg mener å ha gjort rede for fremgangsmåten i min studie, slik at den langt på vei skal være «gjennomsiktig». Det at jeg i intervjusituasjonen la vekt på informantenes meninger og svar og hadde relativt åpne oppfølgings spørsmål, vil gjerne bidra til studiens troverdighet. Informantene ble intervjuet på egne kontorer, noe som også kan bidra til trygghet og tillitsskapende omstendigheter rundt intervjuet. Dette vil også kunne bidra til oppgavens troverdighet.

3.4.2 Bekreftbarhet

Troverdighet i denne forbindelsen dreier seg gjerne om fremgangsmåten i forskningen, mens bekreftbarhet handler om selve tolkningen (Thagaard, 2013). Gjennom å tydelig skille mellom empiri og egne tolkninger, som for eksempel bruk av sitater, har jeg forsøkt å være bevisst på nettopp dette gjennom studien. Det styrker gjerne oppgavens bekreftbarhet. I tillegg ser jeg at funnene gjennom studien støttes av tidligere forskning på feltet, dette har gjerne også ha betydning for undersøkelsens bekreftbarhet. Jeg har, i mitt forskningsprosjekt, brukt internasjonale og anerkjente teoretiske begreper, noe som bidrar i positiv forstand med tanke på begrepsvaliditet. Av slike begreper kan nevnes innovasjonsarbeid, initieringsfase, implementering, videreføringsfasen, nettverk,

transformerende ledelse og kapasitet for endring. Jeg har kontinuerlig mottatt veiledning Elsa Westergård, som er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger. Også dette er faktorer som gjerne bidrar til å fremme studiens bekreftbarhet.

3.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene fra studien kan overføres til andre situasjoner eller andre steder (Thagaard, 2013). Eller sagt på en annen måte, om tolkningene fra en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger.

Det er en styrke med tanke på overførbarhet, at tolkninger koples til teori. Det er lagt vekt på å skille data og egne meninger og tolkninger. Studien baserer seg på et relativt lite utvalg og funnene kan derfor ikke uten videre overføres eller generaliseres. Det kan likevel, med hensyn til analyse og tolkning, tenkes at funnene kan gi innsikt i skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. Kanskje kan funnene bidra til en bevisstgjøring hos andre aktører i innovasjonsarbeid i skolen med tanke på skoleeiers rolle i dette? Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos leser med kunnskap til de fenomenene som blir undersøkt (Thagaard, 2013). Mine tolkninger i kapittelet *Drøfting* vil kunne være gjenkjennelige for leseren.

3.4.4. Feilkilder

Innen all forskning vil det være rom for feilkilder som kan påvirke studien. I kvalitative intervju er det en sjanse for at informantene forsøker å svare «riktig» på ulike spørsmål. I enkelte tilfeller kan kanskje også lojalitet til andre medarbeidere føre til at informantene opptrer som «politisk korrekte» i intervjusammenheng. Likevel har jeg i intervjuet som tidligere nevnt lagt vekt på informantenes meninger og perspektiver. Jeg har i forkant av intervjuene forklart at det er deres meninger som er viktige for studien og at således ingen svar er riktige eller feil. I min studie har jeg vært opptatt av informantenes opplevelser og forståelse, datamaterialet er i så måte heller ikke behandlet som objektive fakta.

Bruk av båndopptaker har ført til at jeg har hatt muligheten til å få oversikt over hele intervjuene, og i så måte sikret meg informasjonen som kom frem gjennom intervjuene.

3.5 Forskningsetikk

Det er sentralt i all forskning å måtte gjøre etiske refleksjoner og valg gjennom hele prosessen. Thagaard (2013) legger særlig vekt på tre etiske krav i forskning som involverer andre mennesker: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelsen*.

Gjennom arbeidet med prosjektet er enkeltpersoner, skoler og skoledistrikt anonymisert (NESH, 2016). Krav i forhold til konfidensialitet ble ivaretatt ved at alle opplysninger som direkte eller indirekte kunne knyttes til enkeltpersoner ble anonymisert. Allerede i intervjusettingen opplyste jeg om at det ikke er nødvendig å nevne navn på personer eller skoler, men at jeg anonymiserer dem i studien dersom man kommer til å nevne navn gjennom intervjuet. Jeg har i desember 2016 vært i kontakt med NSD per telefon. I tillegg har jeg tatt meldetesten på NSD nettside, det kommer her frem at prosjektet ikke er meldepliktig NSD. Etter at oppgaven er levert og godkjent vil alt av rådata slettes.

De som har deltatt som informanter gjennom kvalitative intervjuer har i forkant gitt informert samtykke (vedlegg 4). Det vil si at samtykket er fritt, uten press og at det er informert, det vil si at de vet hva det vil innebære å delta i studien (Thagaard, 2013). Dette gjøres for å ivareta deltakernes rett til autonomi og selvbestemmelse. Alle informantene fikk tilsendt dette i forkant hvor de også fikk informasjon om studiens bakgrunn og hensikt. Alle informantene fikk vite at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Alle informantene skrev under på informert samtykke og ville delta i studien.

Det er viktig å videre reflektere over konsekvensene av å delta i studien. Det er sentralt at informantene ikke på noen måte skal oppleve det negativt å delta i intervju. Jeg la i så måte vekt på å vise takknemlighet over informantenes bidrag ved å stille til intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

For øvrig er de etiske prinsippene jeg har fulgt gjennom prosessen i tråd med etiske prinsipper knyttet til «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (NESH, 2016). Her poengteres blant annet at god forskerskikk ikke plagierer andres arbeid, at forskeren jobber etter prinsipper om redelighet og nøyaktighet i sitt arbeid (NESH, 2016). Riktige og nøyaktige kildehenvisninger er også vesentlig i denne sammenhengen (NESH, 2016).

Siden min studie er knyttet til eksempelet «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge vil jeg i det neste kapittelet gjøre kort rede for hva «Vurdering for læring» handler om.

4.0 «Vurdering for læring»

Denne studien ser på innovasjonsarbeid i skolen og *skoleeiers rolle* i sammenheng med av «Vurdering for læring» i flere kommuner i et distrikt i Norge. Jeg trekker derfor kort frem hva «Vurdering for læring» dreier seg om og hva som regnes som kjernekomponenter i dette endringsarbeidet. Som det både i Ertesvåg (2012) og Roland og Westergård (2015), pekes på, er det vesentlig at kjernekomponenter i innovasjonsarbeidet eller endringsarbeidet, er klare.

I forbindelse med «Vurdering for læring», vil de fire prinsippene for «Vurdering for læring» være kjernekomponenter i endringsarbeidet.

En rekke undersøkelser de siste årene viser at vurdering kan ha både positive og negative konsekvenser. Dersom man ser vurdering som kun karakter og resultatbaserte prøver, kan det gå på bekostning av elevers motivasjon for å lære. Dersom man ser vurdering som mer enn prøver og karakterer, kan vurdering fremme elevers læring. Det siste krever at du som lærer fokuserer på de prosessene som gjøres i klasserommet (Black & William, 1998: 9).

I august 2009 fastsatte Kunnskapsdepartementet nye forskrifter til opplæringsloven og privatskoleloven som handlet om individuell vurdering i grunnopplæringen. Alle elevers rettigheter og skolers plikter i grunnskolen og videregående opplæring er beskrevet i opplæringsloven med forskrift (Opplæringsloven, 1998). I tredje kapittel i forskrift til loven handler det om «individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» (Opplæringsloven, 1998). Vurderingsarbeid er i så måte lovpålagt, og ikke noe som kan velges vekk. Utdanningsdirektoratet oppsummerer elevenes rettigheter i forbindelse med vurdering, og peker blant annet på at elevenes vurdering skal bidra til læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Vurderingen har også som formål å bidra til tilpasset opplæring for eleven. Elevene har også krav på å få veiledning om hvordan de kan øke egen kompetanse, videre har eleven rett til egenvurdering, det å vurdere egne læringsprosesser. Formålet med egenvurdering er refleksjon og bevissthet rundt egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsyn gjør Trude Slemmen i sin bok «Vurdering for læring i klasserommet», rede for hvordan ulike vurderingsprosesser kan igangsette læring hos elevene (Slemmen, 2012). Hun viser til forskning av Black & William (1998), og forklarer

at vurdering i skolen ikke er noe nytt, men legger til at det som er nytt er at vi i dag har tilgang på studier og forskning som forteller at systematisk bruk av vurdering for læring kan bidra til at elever lærer bedre (Black & William, 1998).

Vurdering FOR læring handler om de prosessene som skjer i klasserommet. Det handler om at du som lærer innhenter informasjon om elevenes kompetanse og ferdigheter med det formål å tilpasse opplæringen og involverer elevene i deres egen læring. Ved hjelp av vurdering og kartlegging underveis vil elevenes læring og utvikling bli mer synlig både for elevene selv og deg som lærer (Slemmen, 2012, s. 20).

I et innovasjonsarbeid er det sentralt at kjernekomponentene er klare (Fullan, 2007). I arbeid med vurdering for læring er det noen prinsipper som gjør seg gjeldene i en slik sammenheng. Prinsippene er forskningsbaserte og er en del av forskrift til opplæringsloven. Elever og lærlinger har krav på underveisvurdering (Slemmen, 2012). Det første prinsippet i «Vurdering for læring» handler om mål. «*Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem*». Dette er viktig fordi elever og lærlinger lærer best når de forstår hva de skal lære og når de er klar over hva som forventes av dem. Videre kan man se på dette som forutsetninger for at elevene skal få en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hvordan de kommer videre i sin læring.

Neste prinsipp lyder «*Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*». Tilbakemeldinger kan ha stor betydning for læring. I denne forbindelsen er det viktig at man er bevisst på hva slags tilbakemeldinger man gir, også tidspunktet for tilbakemelding har innvirkning på elevenes læringsprosess. Gode faglige tilbakemeldinger tar gjerne utgangspunkt i mål for oppgaven og kriteriene for å nå målet. Tilbakemeldingen bør også ta utgangspunkt i prestasjon, mestring og forståelse. Tilbakemeldingene bør gi elevene eller lærlingen informasjon som kan føre til utvikling av arbeidet og læringsprosessen. Andre kjennetegn på en god tilbakemelding er at den fører til refleksjon og innsats, og brukes til videre utvikling. Å gi tilbakemeldinger som bidrar til at eleven blir bevisst på egen læring og egne strategier er sentralt, dette kan ha stor læringsfremmende effekt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Videre heter det at «*Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg*». Vurderingen eleven mottar bør inneholde «fremovermeldinger», den bør, i tillegg til å

peke på det som er bra, gi noen pek på hva som skal til for videre utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilbakemeldinger til enhver elev bør vise til kvaliteten på hans eller hennes arbeid etterfulgt av råd og veiledning om hvordan han eller hun kan forbedre seg, uten at eleven blir sammenlignet med andre elever (Black & William, 1998; 9).

Det fjerde prinsippet er «*Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling*». Egenvurdering er nedfelt i opplæringsloven og en rett alle elever og lærlinger har (forskrift til opplæringsloven § 3-12). Elever og lærlinger må få øvelse i å vurdere eget læringsarbeid og styre egen læring, noe som kan føre til at de lærer bedre og at de opplever større motivasjon for læringsarbeidet. Elevinvolvering er et gjennomgående prinsipp i all undervisningsvurdering. Elever og lærlinger som er selvregulerte reflekterer over og prøver aktivt å kontrollere og påvirke egen læring. For å utvikle selvregulert læring er det viktig at elevene blir involvert og at de får anledning til å vurdere eget og gjerne medelevers læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.0 Resultat

I dette kapitlet presenterer jeg data som belyser min problemstilling om hvilken rolle skoleeier har i innovasjonsarbeid i skolen. I mine intervju er spørsmålene, som tidligere nevnt, sett i sammenheng med innovasjonsprosessen rundt «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge. Funnene er presentert på bakgrunn av temaer. Jeg har kommet frem til disse temaene ved å kategorisere resultatene. Disse temaene er: «Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i regionen», «Skoleeiers ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»», «Hvordan skoleeier viser vilje til endring», «Skoleeiers kompetanse knyttet til innovasjonsarbeid», «Hvordan skoleeier bygger kapasitet for endring» og «Utfordringer for skoleeier knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring». Under hvert underkapittel presenterer jeg dataene ved å oppsummere aktuelle svar fra de ulike informantene i studien.

5.1 Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet

Alle informantene fikk spørsmål om innovasjonen «Vurdering for læring» i regionen. I dette kapitlet vil jeg oppsummere hva informantene fortalte om «Vurdering for læring» i distriktet, og hvordan dette kan bidra til å belyse hvilken rolle skoleeier har i innovasjonsarbeid i skolen.

«Skoleeier L» sier at det startet med at skoleeierne i regionen fant ut at «Vurdering for læring» er noe som de ønsket å jobbe med i fellesskap. Han, sammen med alle informantene, forteller at arbeidet startet våren 2012 i distriktet. Han forteller at de gikk inn i «Vurdering for læring» via utdanningsdirektoratet og brukte felles ressurser som de har tilgjengelig i forbindelse med «Pedagogisk senter». Skoleeierne i regionen fungerer som en styringsgruppe hva gjelder «Vurdering for læring» i forhold til «Pedagogisk senter».

«Skoleeier L» sier videre at skoleeierne i regionen *«la strukturene og strategiene for hvordan skal dette gjøres i forhold til Pedagogisk senter»*. Han forteller at når det gjelder «Vurdering for læring» er det føringer fra direktoratet, samtidig som det er lokale planer for arbeidet i regionen.

«Skoleleder L» forteller at det er satt opp en plan på skolen for arbeidet med «Vurdering for læring». Hun forteller at personalet har vært involvert i prioritering i denne planen. Hun forteller at de hver siste onsdag i måneden har en felles samling på skolen hvor «Vurdering for læring» er temaet. Også hun forteller at det har vært et felles satsingsområde med fellessamlinger for skoleledere og styringsgrupper fra de ulike skolene, hvor «Pedagogisk senter» har hatt regien. Hun redegjør for at hun har brukt skolevandring som et element i oppfølgingen av innovasjonen «Vurdering for læring» også sammen med klasseledelse. Hun sier: *«Jeg går skolevandring, og da bruker jeg punkt fra det vi holder på med, stort sett fra «Vurdering for læring», men også fra klasseledelse»*.

Samtlige informanter redegjør for at det ble opprettet «styringsgrupper» på alle skolene i distriktet og at det ble gjennomført fellessamlinger knyttet til «Vurdering for læring» og kompetanseheving på tvers av kommunegrensene. Disse styringsgruppene består av to-tre lærere sammen med rektor og har fått et ekstra mandat for styringen av endringsarbeidet.

«Skoleeier K» informerer om at det startet med at skoleeierne i regionen i samråd med leder av «Pedagogisk senter» sammen sendte en søknad om midler til dette samarbeidet knyttet til «Vurdering for læring». Han beskriver dette som «skolenettet» og forklarer videre at det er nettverket av skoleeiere i distriktet og at de jevnlig har møter en gang per måned. Her settes en hel dag av til samarbeid. I fellesskap ble det laget en plan med «grovsniske for framgang». Denne planen inneholdt målsettinger og det «Pedagogiske senteret» var involvert i denne prosessen. «Skoleeier K» forteller at da dette startet i regionen, var de veldig klar på at det er en utfordring å få til implementeringen. Han gir rede for at det ble

satt i gang en lederopplæring i forhold til implementering hvor Pål Roland fra Læringsmiljøsentret ble leid inn.

«Skoleleder K» legger også vekt på styringsgruppa ved skolen i dette arbeidet. Hun beskriver «Vurdering for læring» som et nasjonalt endringsarbeid som direktoratet valgte å dele opp i puljer og at ulike regioner har satt i gang dette arbeidet til ulike tider. Hun forteller at det er utarbeidet en plan for arbeidet som inneholder innhold, frister, mål og ansvar for arbeidet. Hun sier at det har vært en god plan å følge og at det «Pedagogiske senteret» har fulgt dette opp. Hun forteller at hun har jobbet som ekstern veileder gjennom Utdanningsdirektoratet og derfor har noen andre regioner å sammenligne med, og at hun i den sammenhengen opplever at regionen her har kommet langt i arbeidet med «Vurdering for læring». Hun sier at *«det har skjedd en revolusjon i skolen. Jeg tenker mange ganger på det, at mange lærere snakker mer om nå om elevene har lært det de skal, mer enn om de har gjort det de skal»*. Hun sier at: *«Vurdering for læring» er ganske vellykket på mange vis, men at ikke alle er med enda*. «Skoleleder K» har brukt skolevandring som et ledd i oppfølgingen av den enkelte læreren i klasserommet. Hun forklarer at de i denne sammenhengen har blitt enige om i personalet på forhånd om spesifikke kriterier som rektor observerer på knyttet til kjernekomponentene i «Vurdering for læring». Sitatet under fra «Skoleleder K» sier noe om dette: *«Et annet tiltak i forhold til dette, det er at vi har koblet på skolevandringen på den praktiske delen. Kjennetegn på praksis, god vurderingspraksis, koblet vi da på tema for skolevandringen»*.

Også de andre informantene peker på at det «Pedagogiske senteret» har fungert bra i dette arbeidet. Samtlige informanter bekrefter at det er variasjon i tempo blant enkeltlærere og enkelte skoler. Også leder av det «Pedagogiske senteret» sier noe om at det finnes variasjoner i hvor langt han opplever at implementeringen har kommet, både med tanke på enkeltlærere og enkelte skoler. Han forteller videre at det ikke er noen av kommunene i distriktet som skiller seg ut i denne sammenhengen.

Leder av det «Pedagogiske senteret» gjør rede for at «Vurdering for læring» er en kompetanseutviklingsstrategi utdanningsdirektoratet har. Han forklarer at han foreslo ovenfor skoleeierne i regionen å satse på og søke på «Vurdering for læring». Han laget en regional plan som ble godkjent våren 2012 i forhold til utdanningsdirektoratet og skoleeierne, på bakgrunn av dette fikk distriktet prosjektmidler for å drive endringsarbeidet

videre. Han forteller at det ble satt i gang forankringsopplegg for skolelederne våren 2012, de skulle videre informere sine personale. Forankringen ble ikke 100 %, sier han, men at «*det var slik de valgte å gjøre det, i og med at det handlet om 26 skoler den gangen*». Leder av det «Pedagogiske senteret» sier at han hentet ut en enkel spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet som ble sendt ut til alle skolene i distriktet. Alle ansatte skulle svare på hva de visste om «Vurdering for læring» knyttet til spørsmålene her, for å ha et grunnlag. Denne spørreundersøkelsen er sendt ut tre ganger etterpå, for å se om det har vært en utvikling. Han forklarer videre at det har vært en utvikling. Det «Pedagogiske senteret» fikk utvidet sin kapasitet ved å tilsett to nye 20 % stillinger som i tillegg til leder skulle bistå i å følge opp skolene. Han forteller også at det ble satt i gang fem regionale samlinger med alle styringsgruppene fra de ulike skolene samlet. I planen fra leder av det «Pedagogiske senteret» var det føringer på at lederne måtte være deltaker i styringsgruppe fra egen skole. Informantene peker på at innovasjonsarbeid tar tid og at dette arbeidet er pågående på skoler i regionen. Leder av «Pedagogisk senteret» sier at av de ulike prinsippene som inngår i «Vurdering for læring» ser det ut, både nasjonalt og lokalt at det fjerde prinsippet er det som er minst implementert. Dette handler om elevinvolvering. Han forteller at han nylig har satt opp en ny fellessamling med påmelding som handler om dette prinsippet spesielt.

Oppsummerende kan det trekkes noen tråder av kapittelet «Innovasjonsarbeidet Vurdering for læring i distriktet». Det kommer frem av resultatene over at informantene har en viss felles forståelse av innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring». Strategier og støttesystemer vektlegges sammen med planer og strukturer for innovasjonsarbeidet. Informantene nevner planer og strukturer for innovasjonsarbeidet. Blant annet blir det trukket frem at det ved hver enhet er opprettet styringsgrupper. Det kommer også frem at leder av det «Pedagogiske senteret» har hatt et nært samarbeid med skoleeierne i de ulike kommunene i distriktet. Informantene understreker også at endring og innovasjonsarbeid tar tid, og at det er variasjoner blant skolene.

5.2 Skoleeiers ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»

I dette underkapittelet sier jeg noe om funn i data som peker på skoleeiers ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring i distriktet. Funn i forhold til skoleeiers

ledelse og oppgaver i innovasjonsarbeidet vil gjerne kunne bidra til å belyse problemstillingen «Hvilken rolle har skoleeier i innovasjonsarbeid i skolen?».

«Skoleeier L» forteller at en av hans oppgaver i innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» på mange måter har fungert via «Pedagogisk senter». Som skoleeier forteller han at han har gitt signaler og innspill til «Pedagogisk senter». I tillegg sier «Skoleeier L» at han har sine faste møter, seks til syv møter i løpet av året, med den enkelte skole i sin kommune. Her etterspør han arbeidet knyttet til «Vurdering for læring». På disse møtene reiser han ut til skolene og etterspør hvordan det går på ulike områder. Han nevner ulike spørsmål som eksempler fra slike møter: *«hva er gjort? hva jobber dere med? hva er utfordringer? hva trenger dere?»* Han sier at han spør for å være orientert omkring den enkelte skole, og forteller at de kan være relativt åpne mot hverandre. Han forteller at kontroll kan være et negativt begrep, men han sier at de vet at han også kommer med et element av kontroll. Han sier at *«de vet jo det at jeg kommer jo ikke bare fordi jeg er interessert i det. De vet at jeg også kommer for å sjekke»*. Han forklarer at noe av den faglige delen følges også opp av «Pedagogisk senter». Videre forklarer han at *«det er nettopp fordi at ikke jeg skal gå inn i en rolle og sånn sett på mange måter en kompetanse som jeg faktisk ikke har. For det er klart at etter hvert som tiden går så er jo alle på mange måter flinkere enn meg i det faglige der»*.

«Skoleeier L» sier at han synes at *«det å ha muligheten til å legge noen premisser i forhold til det som en ser og mener er viktig for skolen å ivareta for at elevene skal ha størst mulig læringsutbytte»*, er noe av det han synes er mest spennende i jobben sin. Han forteller at *«min tenkning, som jeg i hvert fall er innom en gang om dagen, det er liksom det jeg holder på med nå; er det med på å gjøre at Knut får en bedre opplæring i tredje time onsdag?»*. Han forteller at det er i klasserommet det viktige skjer. Han sier at noen av oppgavene han har slett ikke har noen slik forbindelse. Han forteller at oppgaver knyttet til forvaltningen ikke er moro, men at det er noe som må gjøres. En gang hver måned har de rektormøter på tvers av skolene i kommunen, forklarer han, hvor også inspektørene er innkalt. På disse møtene deltar også en representant fra PPT og hovedtillitsvalgt fast.

«Skoleleder L» gir også rede for rektormøtene som skoleeier leder hver måned, hun forteller at det her blir etterspurt ulike satsingsområder og også «Vurdering for læring». Her kommer det frem at skoleeier besøker skolene med jevne mellomrom. Hun sier at skoleeier bidrar til

å holde «Vurdering for læring» varmt og holde fokus. Hun sier at skoleeier prioriterer det pedagogiske.

«Skoleeier K» forteller at han *«tenker at det viktigste er egentlig å være en tilrettelegger og pådriver, og under det kan du si, ha en veldig tett kontakt med skolene»*. I tillegg forteller han at han har hatt et veldig tett samarbeid med leder av «Pedagogisk senter». «Skoleeier K» sier at han leder rektormøter fast en gang per måned og at «Vurdering for læring» særlig i starten var et fast punkt på disse møtene. Han sier at det ikke er så hyppig etterspurt nå. Han forteller at han hver sjettede uke besøker hver skole. Han gjør rede for at han leder på en måte som er tett på, og at han etterspør mye. Han forklarer at han har deltatt på noen personalmøter rundt på skolene og har vært til stede i noen klasserom.

«Skoleleder K» sier at det er blitt gitt føringer på etablering av styringsgrupper på skolen. Hun sier at leder av «Pedagogisk senter» har fulgt opp skolen i tråd med planen. Hun sier at også skoleeier har fulgt dette tett. Videre sier hun at hun *«har ikke opplevd det som en slags kontroll eller top-down-regime, selv om det egentlig er det»*. Hun sier at det har dekket et behov hos oss *«og det behovet er for å gi en bedre undervisning til enkelteleven»*. Hun forklarer at det har blitt holdt varmt «i alle ender» og at hun synes det er system som har fungert godt. Hun forteller at skoleeier er veldig oppfølgende, og etterspør arbeidet i styringsgruppa. Det kan se ut som at styringsgruppa har vært et vesentlig element i strukturen for endring, noe som kommer frem av sitatet under fra «Skoleleder K»: «Den styringsgruppa der har vært helt avgjørende». Også «Skoleeier K» peker på betydningen av styringsgrupper ved den enkelte enhet som et viktig bidrag i ledelsen av innovasjonen, han trekker frem «at de har vært veldig sentrale de gruppene. Det er enkelte skoler som har kommet lengre enn andre, og der tror jeg nok også at de gruppene har hatt en stor betydning». Stabilitet i disse styringsgruppene kan se ut til å være viktig. «Skoleeier K» viser til at «noen skoler har vært litt uheldige på grunn av permisjoner. Så de gruppene har ikke vært så stabile gjennom perioden, og de skolene kommer litt bak. Det ser vi».

Leder av «Pedagogisk senter» sier at han *«tror nok i hovedsak at skoleeierne har lent seg på Pedagogisk senter som den som skal være kontakten utad»*. Han forteller: *«jeg foreslår ting for skoleeierne og hvis de synes det er en god ide, så gjør vi det sånn»*. Han forklarer at slik region er lagt opp med felles samlinger, styringsgrupper og lærende møter, har foregått i et samarbeid med skoleeierne i regionen. Han forteller at etter at han har vært på besøk på en

skole gir han den aktuelle skoleeieren «en minirapport» om status i forhold til «Vurdering for læring» der, og at han har fått gode tilbakemeldinger fra skoleeierne på dette. Han forteller også at skoleeierne synes det er nyttig å få disse tilbakemeldingene.

Oppsummerende kan det pekes på flere oppgaver og trekk ved ledelse hos skoleeier knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i distriktet. Det kommer frem i funnene at skoleeier har hatt nært samarbeid med «Pedagogisk senter» i oppgaver som oppfølging av skolene. Det kommer også frem at skoleeier oppleves som «tett på» og tilstede ved den enkelte skole. Skoleeier har i tråd med resultatene over hatt en funksjon i å etablere støttesystem for innovasjonsarbeidet, blant annet blir her pekt på nettverk for leder av «Pedagogisk senter» sammen med skoleeierne. Også rektormøter i de ulike kommunene blir trukket frem. Styringsgruppene ved den enkelte skole blir igjen nevnt i sammenheng med innovasjonsarbeidet. I forhold til skoleeiers ledelse blir det blant annet pekt på at man er opptatt av elevens læring, slik «Skoleeier L» gjengir i sitatet over hvor han reflekterer over hvordan hans arbeid kan påvirke «Knut» sin undervisning «tredje time onsdag». I funnene over kommer det også frem at skoleeier er opptatt av det pedagogiske. En av informantene beskriver at innovasjonsarbeidet ikke «oppleves top-down», selv om «Vurdering for læring» «egentlig er det».

5.3 Hvordan skoleeier viser vilje til endring

Under peker jeg på funn som kan si noe om hvordan skoleeier viser vilje til endring. Videre kan dette bidra til å belyse hvilken rolle skoleeier har i innovasjonsarbeid i skolen.

«Skoleeier L» sier at når det kommer til endring så er man gjerne litt ulike som personer, for noen er endring det verste som kan skje i denne verden, men at han synes det er kjempegøy, sier han. «*Det å lære noe nytt, det å finne ut av noe nytt og det å prøve ut noe nytt, det trigger meg og det synes jeg er moro*», forteller han. «Skoleeier L» sier videre at:

Skal du gjøre en ting så er det jo nettopp det å holde på. Der tenker jeg at «Vurdering for læring» i regionen her, har vært et veldig godt eksempel på at det er noen som kan se endringer ute i praksis rundt, og en av årsakene til det, det er at en har holdt fast på det over tid. (Skoleleder L)

«Skoleleder L» trekker frem at hun opplever at skoleeier viser vilje til endring ved stadig å holde fokus på «Vurdering for læring». Hun forteller om at «Vurdering for læring» er hovedtema på en del av samlingene skolene har, og at skoleeier veldig ofte spør etter hva vi gjør og hvordan ting går. Hun forteller at skoleeier er pedagog selv og at han prioriterer det pedagogiske. «Skoleleder L» sier at skoleeier bidrar til å holde «Vurdering for læring» varmt.

Hun forklarer også at *«det er vanskelig for skolene å ikke følge opp, fordi man skal gi tilbakemelding på hvordan det går»*.

«Skoleeier K» forteller at han viser vilje til endring i forhold til «Vurdering for læring» ved å være tilstede på de samlingene som har vært. Han sier at det å være til stede viser at dette er noe skoleeier står bak og vil støtte opp om. Han nevner også det å vise interesse. Videre sier han: «At det med tilstedeværelse nok er en ting han har undervurdert tidligere. Han sier at det å være til stede har en effekt, og at han blir en bedre samtalepartner med skoleleder etterpå.

«Skoleleder K» sier at hun opplever at skoleeier har gått gjennom en kompetanseheving på området, fra vi begynte. Hun forteller at i denne aktuelle kommunen er det to personer på kommunalt nivå i stillinger som skoleeier, på en måte. I denne kommunen er det både en «kommunalsjef» og en oppvekstkoordinator, forteller hun. «Skoleleder K», sier at hun jobber en dag i uka på rådhuset sammen med dem. Hun sier at oppvekstkoordinator *«nok er en ganske god pedagogisk debattant inn mot skoleeier»*.

Leder av «Pedagogisk senter» sier at «Vurdering for læring» har vært et felles satsingsområde. Han sier at han får høre at det skal det være, fra de ulike skoleeierne. Han sier at «Vurdering for læring» skal ligge til grunn i hele skolesystemet i regionen.

I funnene ovenfor blir det pekt på flere faktorer i forbindelse med informantenes svar på hvordan skoleeier viser vilje til endring. Blant annet blir det å vise interesse og lyst til å lære trukket frem. Det at skoleeier holder fokus på innovasjonsarbeidet kommer også frem i resultatene over. Videre vises det til at skoleeiers tilstedeværelse bidrar til støtte og at det da oppleves som noe skoleeier står bak. I funnene ovenfor trekkes det også frem at skoleeierne legger føringer på «Vurdering for læring» som et felles satsingsområde i distriktet.

5.4 Skoleeiers kompetanse knyttet til innovasjonsarbeid

«Skoleeier L» sier at han kan en god del om innovasjonsprosesser. I tillegg til at han også har erfaring fra det nasjonale veilederkorpset gjennom Utdanningsdirektoratet. Han forklarer at han har lært mye av å reise rundt omkring i landet som veileder i andre skoledistrikt. Han sier også *«det starter med den gode forankringen, og så er det å ha utholdenhet. For du må gjenta ting så mange ganger at du blir kvalm»*.

«Skoleleder L» bekrefter at skoleeier i hennes kommune er pedagog og at han kan dette. Hun forteller også at skoleeier har reist rundt i landet i veilederkorps i regi av Utdanningsdirektoratet. Hun sier at *«derfor har han god kompetanse på hvordan dette skal følges opp og skal følges opp, og han har ganske mye tanker om hvordan du skal jobbe med dette for å få en god skole»*.

«Skoleeier K» sier at han jo har veldig lang erfaring som leder. Han sier at *«du har en realkompetanse som du har lært deg opp gjennom»*. Videre trekker han frem satsingen i regionen, og samarbeid med Pål Roland, som han beskriver som en guru på implementering. Han forteller også at *«mye her handler om relasjoner, tenker jeg. Det er viktig i forhold til å få dette til»*.

«Skoleleder K» gir uttrykk for at hun har sett at skoleeier begynte på «scratch», og videre sier hun at *«vi har gått veien litt sammen»*. Hun forteller at *«vi som har jobbet i mange år, vi hadde et annet utgangspunkt for å skjønne utviklingen i klasserommet»*. Hun sier videre: *«en del av, jeg vil ikke si problematiseringen, men en del av spørsmålene som har kommet underveis fra skoleeier avslører nok at kunnskapen om undervisningen for både klasser og enkelteleven, klasseledelsesbiten, naturlig nok ikke er på plass»*. Hun forklarer at skoleeier ikke har bakgrunn som pedagog og at han aldri har undervist. Men hun trekker frem at det har vært litt morsomt også, *«fordi at man har blitt spurt om ting som hun sier at hun aldri hadde trengt å forklare til en som er pedagog»*. Hun legger til at *«det er ikke på noen måte negativt, men vi har gått parallelt her i regionen og også skolene her og skoleeier»*. Videre forteller hun at skoleeier er en virkelig «tett på leder» og at evnen til å lytte er tilstede, og at du da kan komme langt.

Leder av «Pedagogisk senter» forteller her om samarbeidet med en ekstern ressurs fra Universitetet i Stavanger rundt regional kompetanseheving knyttet til innovasjonsteori og implementering. Disse samlingene har fungert som fellessamlinger både for skolelederne og skoleeierne i distriktet. Han fremhever også at det er vesentlig at man har den nødvendige kompetanse innen innovasjonsarbeid. Han gir rede for at skoleeierne er *«på i forhold til disse prosessene. Det er jo de som er med på å sette i gang ledersamlinger»*.

I funnene ovenfor kan det se ut til at skoleeierne synes det er viktig at de har kompetanse knyttet til innovasjonsarbeid i skolen. Det kommer frem at det er viktig å holde fokus over tid. Viktigheten av den «gode forankringen» blir nevnt i resultatene. For øvrig legges det vekt

på samarbeid både i regionen og internt i kommunen. Skoleeierne har også knyttet til seg eksterne støttespillere som kan bidra inn mot innovasjonsarbeidet.

5.5 Hvordan skoleeier bygger kapasitet for endring

«Skoleeier L» forteller om samarbeid og nettverk i sammenheng med kapasitet. Han sier at innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» er et samarbeid med «Pedagogisk senter» og også at det er samarbeid internt i egen kommune. Han trekker frem samarbeidet i rektormøtene. Han sier at de tenker om ulike spørsmål sammen:

Hva kan vi gjøre, hvordan kan vi klare sammen i denne kommunen, å si at det er kommune.. Skolen, det er.. Skolen er på en måte skolen, litt uavhengig av hvilken enhet de enkelte går på. Hvordan kan vi i større grad bli samstemte i forhold til de tingene vi gjør?». Han sier at skolene er «veldig på å dele. Vi vil gi hverandre.. Her er det noe som vi har prøvd som har fungert, det er det andre som eventuelt kan få i den grad de ønsker det. Det er stor grad av åpenhet i forhold til det (Skoleeier L).

Samtlige informanter beskriver et nettverk blant skoleeierne på tvers av kommunegrensene i regionen. «Skoleeier L» forteller at de møtes fast en gang i måneden, da sette det av en hel dag. Han sier at det finnes en felles overordnet oppvekstplan for regionen, denne handler også om «Vurdering for læring». I dette nettverket, forteller han, at skoleeierne i distriktet deler, drøfter og utfordrer hverandre på felles områder. Han gir uttrykk for at flere tenker bedre, og at dette bidrar til et større og bredere tilbud. Han sier videre «Og alene, så er vi små og puslete, i hop så er vi borte i mot sterke».

«Skoleleder L» trekker også frem det tette samarbeidet både internt i kommunen og i nettverk på tvers av kommunegrenser, i denne sammenhengen peker også hun på samarbeidet mellom skoleeierne i regionen. Hun forteller også om felles planer og faste møtepunkt sammen med skoleeier. Hun forklarer at planen fastsetter tid til trening og tilbakemeldinger i forhold til «Vurdering for læring».

«Skoleeier K» sier at internt i kommunen er det en del ting som skal ligge «likt og fast», og så er det noen «som kan få lov til å tilpasse seg litt på hver enhet». Han trekker også frem dette med struktur for arbeidet. Han sier at han tror det har vært vellykket og at det for eksempel er fast tema på rektormøter. Han forteller at «vi har prøvd å bygge opp fellesskapet, og det synes jeg langt på vei at vi har lykkes med». Han forklarer at han opplever rektorgruppa som ei gruppe, som også PPT og hovedtillitsvalgte deltar i. Han sier at denne gruppa «felles drar kommunen videre, som har ansvar for det». Han uttrykker at han opplever denne gruppa som et «team», der man utnytter hverandres styrker for fellesskapet.

«Skoleeier K» beskriver også seg selv som en tett på leder, og trekker frem «lærende møter» som en metode for utvikling. Han forteller at skolene har brukt Trude Slemmens bok om «Vurdering for læring», og at det er forberedelser i forkant av personalmøter på skolene.

«Skoleleder K» trekker frem, foruten nettverket blant skoleeierne og «Pedagogisk senter», at alle skolelederne i regionen har blitt kjent med hverandre gjennom «Vurdering for læring». Hun sier at *«det har blitt en ny kultur i regionen som gjør at det er en selvfølge for skolelederne å snakke sammen og kjenne hverandre og tipse hverandre»*. Hun sier at *«det er utrolig mye godhet du møter mellom skoleledere i regionen. Ja, det har skjedd mye i kjølvannet av dette»*. Hun forteller i sammenheng med skoleeiernes samarbeid, at hun opplever at egen skoleeier etterspør på bakgrunn av kunnskap og erfaringer han har fra samarbeid med de øvrige skoleeierne i regionen. Hun sier at hun opplevde at det ble gitt føringer på at alle skolene skulle ha styringsgrupper knyttet til «Vurdering for læring». Det ble satt av tid for arbeidet og det ble laget en plan for dette, forklarer hun. Det ble klart at «Vurdering for læring» skulle være et satsingsområde, og hun sier at det med det ble en *«ro i kommunen og ro på egen skole, nå er det dette vi jobber med»*. Hun trekker frem «lærende møter». Hun forteller *«måten vi vi da har bygget opp med å helt bevisst jobbe med systemet til lærende møter, og se skolen som en lærende organisasjon på, der vi skulle ha kollektiv læring»*. Hun sier også at det var en helt klar struktur på det. Alle skolene skal sette av tid til «Vurdering for læring», forteller hun. Skolene følger en «milepælsplan», og denne kan også skoleeier orientere seg i. Alle skolene skal ha styringsgrupper, og alle disse styringsgruppene ble invitert til de samme fellessamlingene. «Skole møter skole» ble en naturlig del på samlingene på tvers i regionen og det ble naturlig å dele. *«Når skoleeier da etterspør etter hvert»* sier hun, *«så kom også etterspørselen på tema på lærende møter, for eksempel. For han kunne lese det i milepælsplanen»*. «Skoleleder K» sier at *«skoleeier har staket ut retningen»*. Hun forteller at *«de har lagt føringer for strukturen og de har etterspurt resultater. Skoleeier har gått helt inn i personalmøter, ved to anledninger har han vært her»*.

«Skoleleder K» forklarer at styringsgruppa sammensatt av skoleeierne i regionen er *«litt unik»*. Hun peker på samarbeidet i denne styringsgruppa som legger føringer som strekker seg ut til alle skolene.

Leder av «Pedagogisk senter» forteller om samarbeid med skoleeierne i regionen og felles satsing i distriktet. Han trekker frem plan for arbeidet og oppfølgingen han bidrar med

sammen med skoleeierne. Leder av «Pedagogisk senter» beskriver fellessamlinger i regionen på tvers av kommunegrenser hvor der foregikk erfaringsutveksling og pedagogisk refleksjon. Han forklarer at i forkant av disse samlingene har deltakerne forberedelser som skal gjøres, på en måte en slags lekse til samlingen.

I resultatene over blir samarbeid med «Pedagogisk senter», nettverk med fellessamlinger, nettverk og samarbeid blant skoleeierne i distriktet pekt på i sammenheng med hvordan skoleeier bygger kapasitet for endring. Planer og avsatt tid til innovasjonsarbeidet blir trukket frem. Erfaringsdeling og pedagogisk refleksjon i fellessamlinger er også vist til i resultatene ovenfor. En av informantene beskriver at strukturene i innovasjonsarbeidet har bidratt til en «ny kultur» for samarbeid.

5.6 Utfordringer for skoleeier knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»

«Skoleeier L» peker på betydningen av «*det å ha faglig innsikt i forhold til det man skal stå for*». Han sier at som skoleeier er det mange områder som er «vide og brede». «*Jeg må likevel ha en tilstrekkelig kunnskap*». Han forteller at han ikke har noen problemer med at det er mange rundt ham som kan være flinkere enn han og som kan mer om enkelte emner. Han sier videre at da er det hans oppgave å spille på dem. «*Det kan nærmest bli en utfordring bare å ha tilstrekkelig oversikt på kompetansen i egen kommune*», sier han. Ellers gir «Skoleeier L» uttrykk for at det kan være utfordrende å «skjerme for sidevinder». Han forteller at han er engasjert og opplever at så mange ting er viktig.

«Skoleleder L» sier at «*skoleeier har også mange ting å være opptatt av og mange ting som skal inn*». Hun forteller at det er mange oppgaver i forhold til blant annet fylkesmannen, tilsyn og rapporter.

«Skoleeier K» trekker frem at det kan være utfordrende med tanke på det å være skoleeier å sette av tid og ressurser. Han forteller at det er mange ting som skal gjøres på skolene og at det kan være utfordrende å få nok tid og prioritere oppgaver.

Leder av «Pedagogisk senter» er inne på noe av det flere andre informanter har pekt på når det gjelder utfordringer knyttet til skoleeiers rolle i innovasjonen «Vurdering for læring». Han sier «*de springer på alt for mange møter*». Han forteller videre at de skal forholde seg til mange ting og «*hvis ikke de hadde hatt Pedagogisk senter som en støttefunksjon her, så*

hadde de ikke vært i nærheten av det resultatet som foreligger. Det er jeg helt overbevist om». Han forklarer også at han synes det er viktig at kommunalsjefene er tett på.

Funnene ovenfor peker i stor grad på tid og prioritering som utfordringer for skoleeier. Det blir også trukket frem at skoleeier på noen områder spiller på andre, og at det da kan være utfordrende å ha oversikt over kompetansen blant ansatte i egen kommune.

5.7 Oppsummering av resultatene

I dette kapittelet har jeg presentert resultater som jeg mener kan bidra til å belyse hvilken rolle skoleeier har i innovasjonsarbeid i skolen. Skoleeiers rolle knyttes til ledelse, endringsvillighet, kapasitetsbygger, igangsetter og pådriver. I det videre vil jeg drøfte disse funnene opp mot det teoretiske rammeverket for studien.

6.0 Drøfting

Hvilken rolle har skoleeier i innovasjonsarbeid i skolen? Dette har jeg studert med utgangspunkt i en regional satsing knyttet til «Vurdering for læring» i et distrikt i Norge. Resultatene i forrige kapittel gjør rede for hvilken rolle skoleeierne i den aktuelle regionen har hatt i sammenheng med innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring». Videre vil jeg drøfte resultatene i lys av det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere. På bakgrunn av de fremkomne resultater drøftes følgende tema: Skoleeiers ledelse, skoleeiers endringsvillighet, skoleeiers rolle som igangsetter og pådriver og skoleeiers rolle som kapasitetsbygger. Noen av disse temaene under kan overlappe hverandre, da de henger nøye sammen. Jeg har likevel valgt å dele kapitlene opp på denne måten, da jeg mener det kan bidra til å tydeliggjøre skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen.

6.1 Skoleeiers ledelse av innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring»

«Vurdering for læring» er en «top-down innovasjon» som i utgangspunktet er initiert av Utdanningsdirektoratet. Skoleeierne har i samarbeid, på tvers av kommunegrensene, laget planer underordnet forskrifter i Opplæringsloven. De har videre, via Pedagogisk senter, lagt føringer og planer for det regionale arbeidet med «Vurdering for læring». På denne måten har de bidratt til å gi arbeidet retning og lagt til rette for at arbeidet skal vare over tid (Fullan, 2014; Leithwood, 2010). «Vurdering for læring» er et felles satsingsområde i regionen. Dette er i tråd med teori knyttet til innovasjonsarbeid over, blant annet Fullan (2007). Å gi arbeidet retning er gjerne et av de viktigste områdene i ledelse generelt (Ertesvåg, 2012), og i tråd med viktige prinsipper for transformerende lederstil (Midthassel, 2015). Skoleeierne har, i

samarbeid med leder av «Pedagogisk senter», sørget for å gi arbeidet retning ved hjelp av planer med mål for arbeidet, de har utviklet enkeltansatte ved hjelp av styringsgrupper på den enkelte skole og utviklet strukturer som bidrar til involvering og kontakter i nærmiljøet. Dette er også i tråd med Leithwood og Janzi sine dimensjoner i sammenheng med transformerende lederstil (Leithwood og Janzi, 2006). Ved å gå sammen flere skoler og kommuner vil man kunne styrke innovasjonsarbeidet, slik som blant annet Fullan (2007) og Leithwood (2010) peker på.

Ved hjelp av etablerte styringsgrupper, med både rektorer og lærere, som har deltatt på felles kompetansehevingssamlinger, har skoleeier også bidratt til involvering og distribuert ledelse (Midthassel, 2015). Dette er i tråd med Jøsendal et al. (2012) og det som her blir karakterisert som produktiv utviklingskultur, hvor «*alle aktørene inngår som ansvarlige og medskapende deltaktakere i kvalitetsarbeidet*» (Jøsendal et al., 2012).

Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» er nært knyttet til praksis i klasserommet og elevens læring. Skoleeierne i regionen har i så måte i stor grad fokusert på elevsentrert ledelse og pedagogisk ledelse av skolene. De er opptatt av hvordan eleven kan lære bedre. Dette er viktig med tanke på skoleeiers rolle og i tråd med tidligere forskning som peker på at kvalitetsarbeid i skolen må foregå i nær forbindelse med skolens kjernevirksomhet, lærerens undervisning og elevene sin læring (Jøsendal et al., 2012). Dette er i tråd med det «Skoleeier L» sier i sitt intervju hvor han er opptatt av at det han foretar seg i sin jobb skal ha noe å bety for «Knut» i «tredje time på onsdag».

Ved hjelp av samarbeidet med leder av det «Pedagogiske senteret» har kanskje skoleeierne gjort innovasjonsarbeidet mindre sårbart? Det kan tenkes at skoleeierne har sørget for en mindre sårbar prosess ved å samarbeide med leder av pedagogisk senter i innovasjonsarbeidet. Samtidig som skoleeierne har fulgt opp skoler i egen kommune i et samarbeid med leder av «Pedagogisk senter», har leder av det «Pedagogiske senteret» sørget for driften i det regionale samarbeidet knyttet til innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring». Leder av det «Pedagogiske senteret» har fungert på vegne av skoleeierne i de ulike kommunene, slik det også kommer frem av resultatene ovenfor. Blant annet forteller «Skoleeier L» at han har gitt signaler eller føringer på arbeidet til leder av det «Pedagogiske senteret» og at dette videre har fungert «via» leder av det «Pedagogiske senteret». Leder av det «Pedagogiske senteret» gjør rede for at det innen alle kommunene finnes variasjon i

hvor langt skolene har kommet i endringsprosessen. Han sender, som nevnt ovenfor, «minirapporter» til skoleeier etter å ha besøkt skolene. Dette kan muligens bidra til at skoleeier får nødvendig styringsinformasjon knyttet til videre oppfølging og ledelse av skolene.

Informantene forteller om skoleeier som «tett på», selv om det kan se ut til at det er noen variasjoner i dette i de ulike kommunene. Informantene over bekrefter alle at skoleeier er tilstede på den enkelte skole for oppfølging av innovasjonsarbeidet. «Skoleeier K» beskriver seg selv som en «tett på leder». Leder av det «Pedagogiske senteret» sier også noe om skoleeiers tilstedeværelse og oppfølging av skolene. Skoleeiers tilstedeværelse og oppfølging av skolene vurderes som viktig. Dette er i tråd med FOU-rapporten *Kom nærmere*, som peker på behovet for mer synlige skoleeiere (Jøsendal et al., 2012). «Skoleeier K» forteller at han ser at tilstedeværelse har effekt og at han opplever seg selv som en bedre samtalepartner sammen med skoleleder i etterkant. Det at skoleeier er tilstede og synlig kan også sees i sammenheng med neste underkapittel, hvor jeg drøfter skoleeiers rolle som endringsvillig leder.

6.2 Rollen til skoleeier: en endringsvillig leder

Hvordan skoleeier viser vilje til endring henger gjerne nøye sammen med skoleeiers ledelse av innovasjonsarbeidet. Det å skaffe nødvendige midler til å drive innovasjonsarbeid kan sees i sammenheng med vilje til endring og det å være en endringsvillig leder. «Skoleeier K» forteller gjennom sitt intervju at «Vurdering for læring» har vært et felles fokusområde og at skoleeierne i regionen har søkt og skaffet til veie nødvendige ressurser for å drive innovasjonen. Å skaffe til veie nødvendige ressurser er grunnleggende for å sikre profesjonsutvikling (Jøsendal et al., 2012). Ressursene ble brukt i fellesskap og skapte rom for felles kompetanseheving, samt materiell til ansatte. Det ble blant annet kjøpt inn, til alle ansatte, boka til Trude Slemmen som omhandler kjernekomponenter i «Vurdering for læring». Blant annet «Skoleeier K» viser til dette.

Å vise genuin interesse vil kunne ha betydning i sammenheng med skoleeiers rolle som endringsvillig leder. «Skoleeier L» er inne på dette i sitt intervju. «Skoleeier L» sier noe om egen vilje til å lære om noe nytt og at han opplever det spennende å holde seg oppdatert på fagstoff innen skole. Det å vise ekte interesse kan tenkes å bidra til tillitt og engasjement til andre ansatte. Også «Skoleleder L» sier noe om dette, hun sier han «kan dette, han er

pedagog selv» om sin skoleeier. Likevel ser det ut til at «Skoleeier K», som ikke har pedagogisk bakgrunn, også har skapt forventninger om innovasjonsprosessen. Kanskje det at han er så «tett på» har kompensert for at han i utgangspunktet ikke har pedagogisk bakgrunn? «Skoleleder K» sier noe om at veien er gått sammen. Som nevnt ovenfor sier «Skoleleder K» at hun opplever at skoleeier har gått gjennom en kompetanseheving på området, fra vi begynte. Det å ha kompetanse om innovasjonsarbeid er nødvendig for å oppnå god kvalitet på innovasjonen (Westergård, 2015).

Å holde på over tid er essensielt i forbindelse med endring og innovasjon (Fullan, 2007). Flere av informantene trekker frem at arbeidet med «Vurdering for læring» er et felles fokusområde for distriktet og at dette ikke er ferdig. «Skoleeier L» sier at det er viktig å holde på over tid. Ved forventninger om at dette er et felles satsingsområde over tid viser skoleeierne i samarbeid med leder av «Pedagogisk senter» vilje til endring, slik jeg ser det. Dette er gjerne i samsvar med teori fra Jøsendal et al. (2012), som også peker på skoleeiers vilje til endring.

Samtlige informanter sier noe om at «Vurdering for læring» er felles satsingsområde som blir etterspurt og stilt forventninger til. Dette er i tråd med hva for eksempel Leithwood (2010), Johnson (1996) og Miller (2009) sier om skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid.

Gjennom «Pedagogisk senter» har skoleeierne lagt til rette for tid og strukturer som ivaretar innovasjonsarbeidet, noe som er i tråd med tidligere forskning hva gjelder innovasjonsarbeid og implementering (Fullan, 2007; Ertesvåg 2012). Å legge til rette for samarbeid og nettverk viser vilje til innovasjon, slik jeg ser det, samtidig som det bygger kapasitet for endring. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet under.

6.3 Skoleeiers rolle som kapasitetsbygger

Skoleeier har gjort noen grep, også i forhold til det å bygge kapasitet for endring, i forbindelse med innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i den aktuelle regionen. Flere av funnene i denne sammenhengen er i samsvar med etablert forskning i innen innovasjonsarbeid og utviklingsarbeid (Fullan, 2007).

Skoleeier har gjerne hatt en rolle som kapasitetsbygger i distriktet. Skoleeierne i regionen har samarbeidet på tvers av kommunegrensene, noe samtlige informanter forteller om i sine intervjuer. Flere informanter beskriver et samarbeid ovenfor som gjør små kommuner sterkere

sammen. Informantene redegjør her for at de fast en gang i måneden setter av en dag til samarbeid. Dette er i tråd med Jøsendal et al. (2012), som trekker frem team og nettverk som viktig i utviklingsarbeid. Samarbeid og tillitt er viktige faktorer i kvalitetsutvikling og innovasjon (Jøsendal et al., 2012). Informantene viser til at nettverket de tilhører har betydning for endringsarbeidet, noe også Leithwood (2010) tar til orde for.

Funnene viser at skoleeierne i distriktet har bidratt i å bygge strukturer for samarbeid og kompetanseheving, noe som er sentralt i forbindelse med kapasitet for endring (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012; Jøsendal et al., 2012). Også Jøsendal et al. (2012) viser til at deltakelse i lærende nettverk er vesentlig med tanke på å bygge både individuell og kollektiv kapasitet for skoleforbedring. Det hevdes også at skoleeier opplever effekt av å være tilstede ved skolene ved deres samlinger rundt utviklingen av «Vurdering for læring». Det er også i tråd med øvrig rammeverk ovenfor å være bevisst trening og refleksjon knyttet til kjernekomponenter i innovasjonen (Fixen, 2005; Ertesvåg, 2012). Lærende nettverk er også i tråd med forskning av Blase et al. (2012), som beskriver trening og refleksjon som en av kompetansedriverne i innovasjonsarbeid.

Kompetanseheving både med tanke på hva som skal implementeres og hvordan dette skal implementeres er viktig knyttet til endringsprosesser (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012; Westergård, 2015). I forbindelse med fellessamlinger på tvers av kommunegrensene har skoleeierne sørget for å koble på en felles ressurs fra Læringsmiljøsenderet i Stavanger for å undervise styringsgruppene i implementeringsteori. På denne måten har skoleeierne sørget for endringskompetanse for styringsgruppene i innovasjonsarbeidet.

Flere av informantene trekker frem, foruten nettverket blant skoleeierne og «Pedagogisk senter», at alle skolelederne i regionen har blitt kjent med hverandre gjennom «Vurdering for læring». Det beskrives også en opplevelse av å ha blitt nærmere kjent med andre skoleaktører i regionen i sammenheng med «Vurdering for læring», en av informantene beskriver det som en «ny kultur». Det kan tenkes at innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» også bidrar med fremtidig kapasitet for endring, da vellykkede prosesser gjerne skaper motivasjon og kultur for endring (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007). På den andre siden kan opplevelsen være en annen for de skolene hvor innovasjonsprosessen ikke har samme resultater som «Skoleleder K» beskriver for sin skole. Fullan er inne på at et negativt forsøk på endring, er verre enn endring i det hele (Fullan, 2007). Gjennom resultatene kommer det

frem at det er variasjoner internt i skoler og internt i kommunene. Det kommer ikke frem hva som konkret er årsaker til variasjonene, selv om det pekes på at fungeringen av styringsgruppene ved den enkelte enhet har hatt et ulikt driv i arbeidet og at denne styringsgruppen har vært avgjørende i innovasjonsarbeidet.

Som nevnt ovenfor er nettverk etablert på flere nivåer i distriktet. Blant annet har skoleeierne fra de ulike kommunene i distriktet samarbeid med faste møtedager hvor de fokuserer på felles utfordringer og drar nytte av hverandres kompetanse. Dette bidrar gjerne til økt eierskap og forpliktelse til innovasjonsarbeidet (Ertesvåg, 2012). I tillegg har de nettverk på tvers av nivåer og kommuner i regionen. Jøsendal et al. (2012) poengterer betydningen av nettverk på tvers av nivåer i skolesystemet for vellykket kvalitetsarbeid i skolen (Jøsendal et al., 2012).

Opplevd behov og forankring er essensielt i innovasjonsarbeid og utviklingsarbeid i skolen (Fullan, 2007). I samarbeid med leder av det «Pedagogiske senteret» har skoleeierne lagt føringer med tanke på kartlegging ute i virksomhetene. De har tre ganger gjennom prosessen sendt ut en enkel spørreundersøkelse som går på temaet «Vurdering for læring». Det er leder av «Pedagogisk senter» som gjør rede for dette i sitt intervju, slik jeg referer til under kapittelet «Resultater». Ved å gjennomføre denne «målingen» vil ansatte kunne knytte innovasjonsarbeidet nærmere egen skole og egen praksis. Det kan tenkes at dette bidrar til eierskap til endringen og større forpliktelse. Slike data tydeliggjør behovet for innovasjonsarbeidet lokalt og er viktig i sammenheng med motivasjon, kapasitet og forankring i personalet (Ertesvåg, 2012; Leithwood, 2010). Det kommer imidlertid ikke frem i intervjuene hvordan de ulike skolene bruker denne undersøkelsen konkret internt i personalet.

Innovasjonsarbeid og implementering er teoretisk ganske enkelt, men komplekst å gjennomføre (Fullan, 2007). I det neste kapittelet kommer jeg inn på utfordringer knyttet til skoleeiers rolle som igangsetter og pådriver for arbeidet.

6.4 Rolle: igangsetter og pådriver. Gir retning for arbeidet.

Innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» omfatter i 25 skoler i distriktet. Informantene forteller at de i stor grad opplever at innovasjonsarbeidet er vellykket så langt. Skoleeierne i distriktet har i samarbeid med leder av «Pedagogisk senter» igangsatt innovasjonsarbeidet med å sette «Vurdering for læring» på dagsorden og valgt det ut som et felles

satsingsområde. Skoleeierne har fungert som pådrivere i innovasjonsarbeidet ved at de har gitt føringer på strukturer for arbeidet og fulgt opp skoler ved tilstedeværelse og ved å etterspørre arbeidet. Skoleeierne har videre i samarbeid med leder av «Pedagogisk senter» gitt forventninger om at dette arbeidet skal foregå over tid. De har stadig hatt «Vurdering for læring» som fokusområde og gir rede for at det fremdeles er en pågående prosess. Enkelte gjør rede for at det nærmest oppleves som en revolusjon i skolen hvor fokuset har dreiet fra å handle om innhold i undervisningen til større fokus på elevens læring. Som det kom frem av resultatene over uttrykkes det også at «Vurdering for læring» er ganske vellykket på mange vis, men at ikke alle er med enda. Her kan man trekke paralleller til tidligere forskning i sammenheng med innovasjonsarbeid. Fullan peker på at samtidig som det er effekter av å samarbeide med flere skoler i innovasjon, blir også innovasjonen mer kompleks, og vil i så måte ta lenger tid (Fullan, 2007).

Det har vært et samarbeid mellom flere nivåer i oppfølgingen av skolene i de ulike kommunene i sammenheng med «Vurdering for læring». For eksempel ser vi fra resultatene at leder av det «Pedagogiske senteret» gir skoleeierne «minirapporter» og tilbakemeldinger i forhold til skoler som man ser «henger etter». Det fremgår ikke av samtalen med informantene hvordan skolene konkret blir fulgt opp etter slike «minirapporter».

Variasjonene som viser seg i de ulike kommunene, kan ha sammenheng med forankringen. I denne fasen ved innovasjonsarbeidet er det viktig å sørge for gode prosesser og involvering for å skape «readiness» eller «klarhet» ved de ulike skolene (Fullan, 2007). Det er sentralt at de ansatte opplever en forpliktelse og eierskap til innovasjonsarbeidet, samt at de opplever behovet eller nytteverdien ved innovasjonsarbeidet (Ertesvåg, 2012). Felles forståelse av kjernekomponenter er viktig (Ertesvåg, 2012). Sannsynligvis vil det også her være variasjoner, og det er i så måte viktig å holde fokus og innsats over tid (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Leithwood, 2010). Fullan (2007) sier noe om at man må ha med seg ca. 80 % av personalet før man setter i gang med innovasjonsarbeid. Dette kan kanskje oppleves som en utfordring med tanke på at dette innovasjonsarbeidet i utgangspunktet er initiert via Utdanningsdirektoratet, og således er et «top-down» innovasjonsarbeid. Det er viktig at skoleeier sikrer eierskap og involvering i slike prosesser (Jøsendal et al., 2012). Det kan se ut til at de i stor grad har mestret dette, ved hjelp av strukturerte planer og føringer på gjennomføring via «Pedagogisk senter», likevel er det ifølge informantene ikke helt slik ved

alle enheter i regionen. Dersom endringene viker i for stor grad i forhold til planlagte kjernekomponenter eller programmet, vil gjerne resultatene utebli (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012). På den andre siden er tilpasning til egen organisasjon samtidig viktig med tanke på forpliktelse og forankring (Ertesvåg, 2012).

Det blir pekt på i resultatene at det er mange ting i skolen som er viktig. Og at det kan være en utfordring å «skjerme for sidevinder». Flere av informantene er inne på utfordringer som peker i retning av dette. Blant annet sier leder av «Pedagogisk senter» at han opplever at de ulike skoleeierne «springer på for mange møter». Han trekker frem at de skal forholde seg til mange ting og at han opplever sin egen støttefunksjon og arbeid i innovasjonen som avgjørende for resultatet. Tidligere forskning sier noe om denne problematikken og viktigheten av få og tydelige mål (Fullan, 2007; Jøsendal et al., 2012). Å holde fokus over tid er sentralt (Fullan 2007; Leithwood, 2010). Ved samarbeid på tvers av kommunegrensar har skoleeier satt fokus på «Vurdering for læring» over tid. Et spørsmål er om planene og støttesystemet rundt har bidratt til at alle ledere på ulike nivå i innovasjonsarbeidet har hatt dette samme fokuset over tid?

Flere informanter trekker frem betydningen av styringsgruppene ved den enkelte skole og at de har vært avgjørende i prosessen. Det blir også pekt på at det i noen av disse styringsgruppene har vært god stabilitet, mens andre slike grupper har blitt «utsatt» for permisjoner. Det kommer videre frem i resultatene at disse gruppene kan ha hatt ulikt driv ved de ulike skolene. Av funnene blir det også vist til at ved noen skoler hvor man har vært «litt uheldige» på grunn av permisjoner, henger gjerne disse skolene litt etter i prosessen. Dette er i samsvar med Fullan (2007), som også peker på at lite stabilitet i personalet og særlig i ledelsen vil kunne ha uheldige virkninger med tanke på innovasjon og implementering. Det vil være en utfordring, tenker jeg, for skoleeier å sikre systemer som tar høyde for at det kan bli utskifting i personalet gjennom perioden og ha tenkt gjennom hvordan man sikrer innovasjonsarbeidet på tross av slike situasjoner. Likedan vil det være en viktig oppgave å sluse inn nyansatte i innovasjonsarbeidet som foregår (Ertesvåg, 2012).

7.0 Oppsummering og veien videre

7.1 Oppsummering

Det kan se ut til at funnene i denne studien, med fokus på skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen, i stor grad er i tråd med tidligere forskning (Leithwood, 2010; Jøsendal et al., 2012; Roland, 2015; Fullan, 2007). Samtidig finner vi her en spennende modell knyttet til innovasjonsarbeid med tanke på at skoleeiere på tvers av kommunegrensene har koblet på leder av «Pedagogisk senter» som en felles samarbeidspartner rundt felles satsing i distriktet.

Skoleeier har bidratt i ulike roller som kan se ut til å ha virket positivt fremmende med tanke på innovasjonsarbeidet og endring fra teori til praksis hva gjelder «Vurdering for læring». Blant annet har skoleeierne i regionen det her har vært fokusert på, samarbeidet på tvers av kommunegrenser og koblet på felles ressurser knyttet til innovasjonsarbeidet. Skoleeier har i så måte fungert som igangsetter og gitt retning for innovasjonsarbeidet. Dette har også sannsynligvis gjort relativt små kommuner sterkere i sammenheng med endring og implementering. Skoleeierne i distriktet har sørget for at det har blitt utarbeidet planverk for innovasjonsarbeidet med klare målsetninger, de har fulgt opp og gitt støtte for arbeidet. De har lagt til rette for nettverk og strukturer for samarbeid. Skoleeierne har gitt leder av «Pedagogisk senter» delegert ansvar og via denne kanalen sørget for gjennomføring og oppfølging av relativt mange enheter i distriktet. Det har vært et felles fokus og satsingsområde i distriktet over tid. Samarbeidet med leder av «Pedagogisk senter» og flere kommuner om samme satsing, ser ut til å ha bidratt til økt kapasitet for endring og innovasjonsarbeidet. Skoleeierne og øvrige informanter peker på at skoleeier er «tett på» i samarbeid med «Pedagogisk senter». Skoleeier har i dette operert som pådriver og kapasitetsbygger i innovasjonsarbeidet.

Det kan se ut til at skoleeierne i distriktet har brukt en nyttig modell for innovasjonsarbeidet på tvers av kommunegrensene, hvor de har benyttet seg av en felles ressurs i leder av «Pedagogisk senter». Jeg kjenner til at andre «Pedagogiske sentre» i landet bistår skoler i deres innovasjonsarbeid. Jeg kjenner derimot ikke til at andre «Pedagogiske sentre» jobber med dette på tvers av kommunegrenser på samme måte som i dette tilfellet. Dette kan se ut til å ha skapt god kapasitet for innovasjonsarbeidet i distriktet. For øvrig ser man også i forbindelse med innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring» i regionen at det finnes

variasjoner internt i alle deltagende kommuner. Det pekes på at ingen av kommunene i dette tilfellet skiller seg ut i så måte. Dette kan tyde på at stadige evalueringer og tett oppfølging er viktige grep knyttet skoleeiers rolle i et kontinuerlig perspektiv.

7.2 Implikasjoner for praksis

I tråd med tidligere forskning er skoleeiers rolle av vesentlig karakter hva gjelder utvikling av gode skoler og for elevens læringsutbytte (Jøsendal et al., 2012; Fullan; 2007, Leithwood; 2010). Også gjennom dette studiet kommer det frem at skoleeier har sentrale roller som leder, igangsetter, pådriver, og kapasitetsbygger i innovasjonsarbeid i skolen. I min studie pekes det på at det er viktig at skoleeier er tett på. Det kan for mindre kommuner, som i dette tilfellet, være av vesentlig betydning å samarbeide med nærliggende kommuner. For skoleeier kan det også være kapasitetsbyggende i innovasjonsarbeid og koble seg på eksterne støttespillere som et «Pedagogisk senter» og universitetsmiljøer. Det kan ved fremtidige innovasjonsarbeid være nyttig å bygge videre på disse studiene i tillegg til å forske videre på skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen.

7.3 Videre forskning

Det kunne være interessant å utvide studien med flere informanter i de øvrige deltagende kommunene, for å se om resultatene da ville vært mer utfyllende eller fanget opp andre aspekter ved skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. Det kunne også være interessant å sett nærmere på problemstillingen ved å gå inn i en dybdestudie ved en av enhetene i distriktet. Gjennom en dybdestudie kunne man fått muligheten til å trekke inn lærerperspektivet knyttet til skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. Skoleeierne i de ulike kommunene i distriktet har ulike ansvarsområder i sin stilling. Det kunne være spennende å se videre på hvordan dette påvirker kapasitet og skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen. En annen spennende mulighet for videre forskning kunne være å se på skoleeiers rolle i videreføringsfasen, og om et særlig fokus på denne fasen i innovasjonsarbeid gir andre funn knyttet til skoleeier rolle i innovasjonsarbeid i skolen.

8.0 Referanser

Black, P. og D. William, (1998). *Inside the black box- Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King`s College.

Blase, K.A., van Dyke, M., Fixen, D.L. & Bailay, F.W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.). *Implementation science for psychology in education*. N. Y.: Cambridge University Press.

Domitrovich, C.E., C.P. Bradshaw, J.M. Poduska, K. Hoagwood, J.A. Buckley, S. Olin og N.S. Ialongo (2008). Maximizing the Implementation Quality og Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.

Domitrovich, C. E., Moore, J.E & Greenberg, M.T. (2012). Maximizing the Effectiveness of sosial emotional interventions for young children through high quality implementation of evidence based interventions. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. N. Y.: Cambridge University Press.

Engeland, Ø., Langfeldt, G., og Roald, K., (2008). *Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen?* I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen.

Ertesvåg, S.K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, & Veland, J. (2010). The challenge of continuation. Schools` continuation of the Repect program. *Journal of educational change*, 11(4), 323-344.

Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fixen, D.L., Naom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: Univeristy of South Florida.

Flashpolder, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M.A. (2008). Unpacking Prevention Capacity: An intercection of Reasearch-to-Practice Models and Community-Centered Models. *American Journal of Community Psychology*, 41(3/4), 182-196.

Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change (4. utg.)*. London: Routlegde.

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo. Kommuneforlaget.

Fullan, M. Hargreaves, A. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (2. utg.) Oslo. Kommuneforlaget AS.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Reasearch, and Practice:*

US. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Centre for Mental Health Services.

Johannesen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstrakt.

Johnson, S.M. (1996). *Leading to change. The challenge of the new superintendency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jøsendal, J. S. & Langfjæran, D. (2010). *Kom nærmere*. Sluttrapport fra KS` FoU- prosjekt «Hvordan lykkes som skoleeier?». Oslo. PricewaterhouseCoopers.

Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., Roald, K. (Red.) *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo. Kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringsloven*. Hentet 9. mars 2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo. Kommuneforlaget.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.

Leithwood, K. (2010). *Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. Leadership and policy in Schools*, 9 (3), 245-291.

Leithwood, K., Harris, A. og Strauss, T. (2010). *Leadership for turning schools around*. San Francisco. Jossey-Bass.

Levin, B. (2012). Introduction to «How to change 5000 Schools». Hvordan forandre 5000 skoler. I Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., Roald, K. (Red.) *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo. Kommuneforlaget.

Midthassel, U. V., (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian Elementary and Junior High school teachers. *Educational Administration Quarterly*. 40(3), 435-456.

Midthassel, U. V., (2015). *Skoleleders rolle og implementeringsprosessen*. I: Roland, P. & Westergård, E. (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Miller, M.N, E.V. Bell og D.F. Holland, (2009). *Slow Turn Ahead: 5 Principle Guide District through a Changing Demographic Landscape*. Journal of staff Development, 30(4), 46-50.

Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 45-60. doi: 10.1108/09513541111100116.

NESH publikasjon (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. (38 sider) [Hentes fra nettet:
"http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer"]

NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fremtidens kompetanse og fagfornyelse*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Oterkiil, T. C., (2015). *Kapasitetsbygging på ulike nivåer*. I Roland, P. & Westergård, E. (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Paulsen, J.M. (2014). School Boards in Sweden. I Moos. L og Paulsen. M.J. *School Boards and the Governance Process*. New York: Springer.

Roald, K., Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere. I Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., Roald, K. (Red.) *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo. Kommuneforlaget.

Roland, P. & Westergård, E. (red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Roland, P., (2015a). *Hva er implementering?* I Roland, P. & Westergård, E. (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Roland, P., (2015b). *Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering?* I Roland, P. & Westergård, E. (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Slemmen, T., 2012. *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo. Gyldendal akademiske forlag.

Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Pareja, A. S. (2010). School principals at work. A distributed perspective. I K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (red.), *Distributed leadership according to the evidence* (s. 87-110). New York og London: Routledge Taylor & Francis group.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Individuell vurdering udir-5-2016*. Hentet 9. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Hentet 9. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>

Wandersman, A., Clary, E. G., Forbush, J., Weinberger, S. G., Coyne, S.M. & Duffy, J.L. (2006). Community Organizing and Advocacy: Increasing the Quality and Quantity of Mentoring Programs. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 781-799.

Westergård, E. (2015). Implementering av «den utfordrende samtalen» mellom foreldre og lærere. I Roland, P. & Westergård, E. (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide skoleeier

Intervjuguide – skoleeier

1. introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker

2. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Utdanning
- Hvor lenge har du vært involvert i prosjektet «Vurdering for læring»?

3. Om «Vurdering for læring»

- Hvilke tiltak har skolene i distriktet satt i verk?
- Fortell om prosjektet «Vurdering for læring» i distriktet

4. Skoleeiers rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»

- Hvor mange skoler støtter du i arbeidet med «Vurdering for læring»?
- Hvilke arbeidsoppgaver ser du på som mest sentrale i din jobb?
- Hvordan er implementeringen av «Vurdering for læring» organisert?
- Hvilke oppgaver og roller har du som skoleeier i implementeringen av «Vurdering for læring»?
- Hvordan viser du vilje til endring med tanke på «Vurdering for læring»?
- Hvilken kompetanse har du knyttet til innovasjon, implementering og «Vurdering for læring»?
- Hvordan bygger du som skoleeier kapasitet for endring i forhold til prosjektet «Vurdering for læring»? Samarbeid med andre kommuner?
- Hva ser du på som utfordrende med tanke på egen rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»?
- Kjenner du til at andre kommuner og skoleeiere jobber annerledes?

5. Avslutning

- Til slutt: Er det noe annet du har lyst til å fortelle når det gjelder din rolle i forbindelse med prosjektet «Vurdering for læring» i distriktet?

Takk for at du stilte opp

Intervjuguide – ekstern støtte- leder av det interkommunale «Pedagogiske senteret»

6. introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker

7. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Utdanning
- Hvor lenge har du vært involvert i prosjektet «Vurdering for læring»?

8. Om «Vurdering for læring»

- Hvilke tiltak har skolene i distriktet satt i verk?

9. Skoleeiers rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»

- Hvor mange kommuner og skoler støtter du i arbeidet med «Vurdering for læring»?
- Hva er din rolle i endringsarbeidet «Vurdering for læring»?
- Hvordan er implementeringen av «Vurdering for læring» organisert?
- Hvilke oppgaver og roller opplever du at skoleeier har i implementeringen av «Vurdering for læring»?
- Hvordan opplever du at skoleeier viser vilje til endring med tanke på «Vurdering for læring»?
- Hvordan opplever du at skoleeier har kompetanse knyttet til innovasjon, implementering og «Vurdering for læring»?
- Hvordan bygger skoleeier kapasitet for endring i forhold til prosjektet «Vurdering for læring»?
- Hvordan tror du skoleeiers rolle i implementeringen av «Vurdering for læring» oppleves av skolelederne og de ulike skolene i distriktet?
- Opplever du forskjeller i hvilke oppgaver og roller skoleeiere i de ulike kommunene har med tanke på innovasjonen «Vurdering for læring»?
- Hva ser du på som utfordrende med tanke på skoleeiers rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»?
- Kjenner du til om andre kommuner – utenfor distriktet – jobber annerledes?

10. Avslutning

- Til slutt: Er det noe annet du har lyst til å fortelle når det gjelder *skoleeiers rolle* i forbindelse med prosjektet «Vurdering for læring» i distriktet?

Takk for at du stilte opp.

Intervjuguide – skoleleder

11. introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker

12. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Utdanning
- Hvor lenge har du vært involvert i prosjektet «Vurdering for læring»?

13. Om «Vurdering for læring»

- Hvilke tiltak har dere på din skole satt i verk?
- Fortell kort om innovasjonen «Vurdering for læring».

14. Skoleeiers (kommunalsjef/ oppvekstsjef) rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»

- Hva er din rolle i endringsarbeidet «Vurdering for læring»?
- Hvordan er implementeringen av «Vurdering for læring» organisert?
- Hvilke oppgaver og roller opplever du at skoleeier har i implementeringen av «Vurdering for læring»?
- Hvordan opplever du at skoleeier viser vilje til endring med tanke på «Vurdering for læring»?
- Hvordan opplever du at skoleeier har kompetanse knyttet til innovasjon, implementering og «Vurdering for læring»?
- Hvordan bygger skoleeier kapasitet for endring i forhold til prosjektet «Vurdering for læring»?
- Hvilken betydning tror du skoleeier (kommunalsjef/ oppvekstsjef) har i implementeringen av «Vurdering for læring»?
- Hvordan tror du skoleeiers rolle i implementeringen av «Vurdering for læring» oppleves av skolelederne og de ulike skolene i kommunen?
- Opplever du/ ser du forskjeller i hvilke oppgaver og roller skoleeiere i de ulike kommunene i distriktet har med tanke på innovasjonen «Vurdering for læring»?
- Hva ser du på som utfordrende med tanke på skoleeiers rolle i innovasjonen «Vurdering for læring»?

15. Avslutning- Takk for at du stilte opp!

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Innovasjonsarbeid i skolen. Et eksempel fra et distrikt i Norge»

Bakgrunn og formål

I tilknytning til masterstudiet Utdanningsvitenskap ved Universitet i Stavanger, har jeg planlagt en intervjustudie der du er forespurt om å være informant. Hensikten med studien er å sette fokus på skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid. Skoleeier i denne sammenhengen handler om skoleadministrativt kommunenivå, gjerne kalt oppvekstsjef eller kommunalsjef.

Jeg ønsker å rette fokus på skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid i skolen. Motivasjonen for valg av tema har blant annet bakgrunn i at jeg selv har erfaring fra endringsledelse og innovasjon i skolen, hvor vi samarbeider med ulike aktører på ulike nivå. Ulike forskere sier noe om skoleeiers rolle i innovasjon og implementering. I min oppgave forholder jeg meg til flere, blant annet Fullan, Westergård og Roland. Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) peker på at aktive skoleeiere på lokalt og regionalt nivå er en sentral forutsetning for god kvalitet i skolen. I tillegg ble jeg motivert gjennom veiledning ved Universitetet i spissingen av min problemstilling.

Problemstillingen for min masteroppgave er denne:

«Hvilken rolle har skoleeier i innovasjonsarbeid i skolen? – i sammenheng med prosjektet «Vurdering for læring» i et skoledistrikt i Norge».

Jeg knytter problemstillingen opp mot innovasjonsarbeidet «Vurdering for læring», som startet i distriktet våren 2012 i samarbeid med det interkommunale Pedagogiske senteret. I oppgaven er skoleeiers rolle i innovasjonsarbeid vektlagt.

Jeg ønsker å intervju noen fra det skoleadministrativt nivå (oppvekstsjef/ skolesjef), leder av det Pedagogiske senteret og noen rektorer, og har derfor tatt kontakt med deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil samle data gjennom intervju med hver informant med en varighet på ca. en time. Dersom du synes det er greit, ønsker jeg å ta opp intervjuet som lydopptak ved hjelp av en båndopptaker.

Spørsmålene vil handle om hvilke arbeidsoppgaver du har i din stilling, hvordan du arbeider med innovasjon og implementering, ansiennitet og utdanning. Jeg er interessert i dine synspunkter i forbindelse med innovasjon og hvilke tanker du har rundt eget bidrag til innovasjon og implementering. I tillegg til lydfil, skriver jeg også noen løpende notater under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alt av personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli brukt navn ved transkripsjon av intervjuene. I studien vil alle data være anonymisert.

Når prosjektet avsluttes, blir slettes alle personopplysninger og båndopptak. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Hvis du trekker deg, blir alle opplysninger om deg anonymisert.

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg så lenge studien pågår.

Dersom du ønsker å delta, må du signere under.

Jeg har vært i kontakt med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Studien har ikke meldeplikt her siden det ikke er fare for at personopplysninger kan gjenkjennes i oppgaven.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg eller min veileder.

Kontaktinformasjon:

Student: Anne Grete R. Frestad, mobil 90686360

Veileder: Elsa Westergård, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, telefon: 51832935

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til deltakelse i intervju