



Uio • Universitetet i Oslo

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

Lars Johansen

Masteroppgave i utdanningsledelse (UTLED 4090)

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV)

Høsten 2021

© Lars Johansen

2021

Tittel: På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

Forfatter: Lars Johansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

Det har i perioder vært svært krevende å kombinere 100 % stilling som skoleleder midt i en pandemi og samtidig skrive masteroppgave. Når alt kommer til alt så handler det om prioriteringer, dette skulle jeg bare klare, og jeg klarte det, jeg fullførte!

Masterprogrammet i utdanningsledelse har gjort at jeg har flere knagger å forankre avgjørelser jeg som leder tar i en hektisk skolehverdag. Utdanningen har også gitt meg et større helhetlig og analytisk blikk for kompleksiteten i skolehverdagen.

Vi har hatt mange dyktige forelesere ved UIO og jeg vil spesielt takke Kristin Helstad. Ditt engasjement og din entusiasme ovenfor studentene er noe jeg tar med meg videre i samhandling og interaksjon med kollegaer og elever. Videre vil jeg takke forskningsdeltakerne for bidrag til oppgaven.

Jeg vil også takke min veileder Pia Skog Hagerup for all hjelp og støtte, gjennom et krevende arbeid med masteroppgaven. Det har vært noen smeller og bratte motbakker underveis, men dine tydelige og konstruktive tilbakemeldinger og innspill har hver gang hjulpet meg tilbake på riktig spor.

Til slutt så vil jeg takke min samboer Lena for stor tålmodighet i en krevende hverdag, og for god hjelp med å lese igjennom avhandlingen med et kritisk blikk.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie hvor det undersøkes hvordan skoleeier kan legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere. Datainnsamlingen er basert på semistrukturerte intervjuer med tre skolesjefer og to rektorer. Roald (2012) og Paulsen (2019) er sentrale bidragsyttere i avhandlingens teoretiske rammeverk.

Funnene i oppgaven viser at rektormøter har et uforløst potensial for skoleutvikling. Responsen fra forskningsdeltakerne er at møteagendaen inneholder i all hovedsak saker knyttet til drift og at rektormøtene ikke er spesielt effektive. Det kommer også fram at skoleeiere stiller ulike krav til hvor godt forberedt rektorene skal være til rektormøtene. Videre indikerer responsen fra forskningsdeltakerne at skoleeier i dag ikke har en bevisst strategi eller plan for hvordan rektormøtene kan bidra til skoleutvikling.

Med bakgrunn i dette kan skoleeier med fordel utvikle en strategi for hvordan gruppen av skoleledere kan utvikle kunnskap i og på møtene. I tillegg bør skoleeierne iverksette strategier som kan være med på å gjøre rektormøtene mer effektive (Roald, 2012). Videre kan skolesjefen i større grad løfte frem rektorene i rektormøtene gjennom medvirkning og involvering. Dette er sentrale punkter som forskningsdeltakerne gir tilbakemelding på. I tillegg kan fordeling av møtelederansvaret være en relativ enkel måte å aktivisere den enkelte rektor og møtedeltaker (Roald, 2012).

Implikasjoner for ledelse er blant annet knyttet til bruk av tid i gjennomføringen av møter, prioriteringer i hvilke saker som tas med i et møte, rolleavklaring i ledelse av møter og en leders rolle i medvirkning og inkludering av ansatte i møter.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Sentrale begrep	
2.0 Litteratur	11
2.1 <i>Del en</i>	
2.1.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	
2.1.2 Kvalitetsvurdering – Norsk skole og målstyring	
2.1.3 Organisasjonslæring – Lærende organisasjoner	
2.1.4 Ledelsesteorier - Motpoler i synet på norsk utdanning	
2.1.5 Det administrative støtteapparatet hos skoleeier	
2.1.6 Rektormøter. Kontrollvirksomhet eller utvikling?	
2.1.7 Sammensatte systemer under mye usikkerhet	
2.2 <i>Del to</i>	
2.2.1 Kommunale ledermøter – en mulig arena for læring og utvikling	
2.2.2 Møter som er kunnskapsutviklende. Sentrale kjennetegn	
2.2.3 Skolesjefens ledelse av rektorene	
3.0 Metode.....	27
3.1 Teori om metode	
3.2 Validitet og reliabilitet – Gyldighet og troverdighet.	
3.3 Fremgangsmåte i innsamling av data	
3.4 Etske refleksjoner	
3.5 Presentasjon av empiriske funn	
3.6 Analyse og oppsummering av data	
4.0 Diskusjon.....	44
5.0 Konklusjon.....	56
6.0 Ny forskning og implikasjoner for ledelse.....	58
7.0 Litteraturliste.....	60
 Vedlegg 1: Intervjuguide – rektor	
 Vedlegg 2: Intervjuguide – skolesjef	
 Vedlegg 3: Samtykkeskjema	
 Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	

1.0 Innledning

Mange har vært til stede på et jobbmøte og tenkt «Dette er bortkastet tid. Kunne ikke denne informasjonen blitt sendt ut på e-post istedenfor?». Akkurat den følelsen og tanken har vært utgangspunktet for en idé, grunnlaget for en prosess som endte opp i denne masteravhandlingen Hvordan bruker du, jeg og vi tiden vår? Et naturlig oppfølgingsspørsmål er hvordan tidsbruk bidrar til å sette fokus på hva som er viktigst, og som har mest påvirkning på ønsket resultat.

Jeg har selv arbeidet som lærer i sju år og som skoleleder, assisterende rektor og rektor i to og et halvt år. Som lærer tok jeg meg selv ofte i å tenke at møter i regi av skoleledelsen var kjedelig og lite relevante. Jeg ble tidlig oppmerksom på all tiden som forsvant bort. Tid jeg som pedagog kunne ha brukt mer konstruktivt sammen med egne elever. Som fersk skoleleder har jeg forsøkt å ha slike erfaringer i bakhodet. I denne rollen prøver jeg i størst mulig grad å tenke igjennom innholdet i fellesmøter, som ansatte er innkalt til. Kan for eksempel informasjon sendes ut på epost istedenfor å ta det opp i plenum på møtet? Mange av utfordringene og frustrasjonen forskningsdeltakerne responderer på i intervjuene har jeg selv reflektert over de ulike rollene jeg har hatt i skoleverket. Det har ført til en nysgjerrighet som har endt opp i denne masteroppgaven, konkretisert gjennom oppgavens problemstilling.

Det er det politiske nivået, altså kommunestyret eller fylkestinget som er øverste ansvarlig som skoleeier. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å avgrense skoleeier representert og delegert ved og til skolesjefen, altså den øverste administrative representant for skoleeier, sett bort i fra kommunedirektør eller fylkeskommunedirektør. Årsaken til valget er at skolesjefen er tettest på rektorene i skolehverdagen. Skoleeier (kommuner og fylkeskommuner) har et ansvar samt muligheter når de samler rektorene til rektormøte. Det sitter mye kompetanse rundt bordet, og de fleste har travle hverdager. Hvordan kan skoleeier utnytte og ta hensyn til dette i størst mulig grad? Hvordan kan skoleeier legge til rette for at det foregår skoleutvikling, utviklingsarbeid og læring på møtene? Dette er spørsmål og refleksjoner som er gjennomgående i denne masteroppgaven.

Arbeidet med å velge ut teori relatert til problemstillingen har vært en lærerik prosess. Gjennom å lese referanselisten i Roalds bok «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring» (2012) fant jeg mye relevant litteratur. Paulsen «Strategisk skoleledelse» (2019) er også blitt referert og sitert flittig i masteravhandlingen. I tillegg er litteratur referert fra Irgens (2016), samt Møller og Ottesen (2011) sentral for oppgaven.

Oppgavens tema og problemstilling har gitt retning gjennom hele perioden som student ved masterprogrammet i utdanningsledelse.

Det har vært en prioritet og velge teori som er aktuell sett opp imot problemstilling, men som også kan være med på å analysere responsen fra forskningsdeltakerne fra ulike vinkler og sider. I arbeidet med prosjektbeskrivelsen av masteroppgaven på anvendt metode ble det tidlig klart hva jeg ønsker å skrive masteroppgave om. Problemstilling og forskningsspørsmål ble justert og finpusset gjennom høsten 2020 og etter igangsettingen av masteroppgaven på nyåret 2021. Med bakgrunn i dette presenteres denne oppgavens problemstilling med underliggende forskningsspørsmål.

Problemstilling

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

Forskningsspørsmål

F1: Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaene de har for og med rektorene?

F2: Hvilket forhold har skoleeier, representert ved skolesjefen, til rektormøtene som en arena for skoleutvikling?

F3: Hvilke refleksjoner har skolesjefen om sin rolle som møteleder og leder for skoleledere?

1.1 Sentrale begrep

Innledningsvis velger jeg å definere og avgrense sentrale begrep, herunder skoleutvikling, skoleeier og skolesjef som de mest sentrale begrepene i oppgaven. Kvalitetsarbeid betraktes også i denne avhandlingen som viktig, og kan betraktes som en prosess i et utviklingsarbeid på, underveis og imellom rektormøtene.

- Skoleutvikling
- Skoleeier
- Skolesjef
- Kvalitetsarbeid

Skoleutvikling – en generell tilnærming

I overordnet del av læreplanen utdypes det: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18). Videre utdypes læreplanen: «Alle ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.1)

Den overordnede delen i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18) forteller at skoleeiere og skoleledere begge har et felles ansvar i å legge til rette for skoleutvikling. Partene må sammen sørge for at praksisen i skolen legger grunnlaget og bidrar til utvikling individuelt og kollektivt. De har også et felles ansvar for å sørge for at måtene skolen arbeider på er i samsvar med læreplanen. Videre pekes det på at “En god skoleutvikling krever plass og rom for å stille relevante spørsmål, samt lete etter svar som gjennom et profesjonsfellesskap som setter søkelys på hvordan skolens praksis kan være med å bidra til elevenes utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 19).

Skoleutvikling – En avgrensning av begrepet

Skoleutvikling er et relativt omfattende begrep, og jeg velger å snevre begrepet inn og definere hva “skoleutvikling” betyr i denne oppgaven. Denne avgrensingen ansees som nødvendig med tanke på oppgavens omfang.

I denne oppgaven plasseres begrepet skoleutvikling i en kontekst med skoleledermøter, også kalt rektormøter. Dette vil si møter som skoleeier, representert og ledet av skolesjefen, har med sine rektorer. Skoleutvikling handler i denne sammenhengen om mulig økt individuell eller kollektiv kompetanse hos skoleeier og/eller hos rektorene, gjennom deltakelse på rektormøtene, som begge parter kan ta med tilbake til organisasjonen eller arbeidsplassen.

Skoleeier - Tydeliggjøring av ansvarsrolle og innføring av begrepet

Fylkeskommuner og kommuner fikk gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetssystemet (Nkvs) i 2006 et tydeligere ansvar (Mausethagen et al., 2018). Ifølge Paulsen (2019) ble begrepet *skoleeier* ble styrket og tydeliggjort i Kunnskapsløftet i 2006. Dette ble gjort med ønske om å tydeliggjøre den kommunale og fylkeskommunale rollen i fordelingen av ansvar mellom sentrale og lokale myndigheter (Paulsen, 2019). Roald (2012) viser til at skoleeierbegrepet har fått større plass i politiske styringsdokumenter som omhandler utdanning.

Skolesjef

Det politiske nivået i kommunen og fylkeskommunen er øverst ansvarlig som skoleeier. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i det administrative nivået. Ser man bort i fra kommunedirektøren og fylkeskommunedirektøren er skolesjefen delegert myndighet som øverste administrative leder, på vegne av skoleeier. Rollen har gjennom tiden hatt mange ulike titler, som enhetsleder skole, oppvekstsjef, skolesjef, fylkesutdanningssjef, og kommunalsjef oppvekst. I denne oppgaven brukes benevnelsen skolesjef konsekvent. Dette av hensyn til å ivareta anonymiteten til forskningsdeltakerne.

Kvalitetsarbeid

Ifølge opplæringsloven (1998, § 1-1) og Roald (2012) har skoleeier ansvaret for kvaliteten i opplæringen, og er derfor en sentral aktør i kvalitetsarbeidet i skolen. Skoleeier er pålagt å inneha faglig formell pedagogisk kompetanse innenfor opplæringen over skolenivå. Gjennom denne kompetansen har skoleeier mulighet til å ha en sentral rolle og funksjon i kvalitetsarbeidet (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Roald (2012) mener at en økt tilgang på resultatinformasjon kan bidra til skoleutvikling mellom skoleeier og skole. Arbeid med kvalitetsvurdering kan likevel også være destruktive prosesser når resultatene, fra for eksempel elevarbeid, ikke blir analysert eller arbeidet med på en kollektivt og konstruktiv måte, men heller oppleves som belastende med hensyn til tids- og ressursbruk. Økt tilgang på resultatinformasjon kan dermed inneholde både muligheter og begrensninger, og i hvor stor grad man lykkes med dette avhenger av hvordan skoleeier og den enkelte skole arbeider med resultatinformasjonen som foreligger (Roald, 2012).

Læreplanverk og Stortingsmelding – Hva er forskjellen?

En stortingsmelding kan sees på som en presentasjon fra regjeringen til Stortinget. Den er av informativ, veiledende og påvirkende art. En stortingsmelding kan inneholde informasjon om hva regjeringen har jobbet med på for eksempel utdanningsfeltet, eller en drøfting av fremtidig politikk. Stortingsmeldinger inneholder ikke lovforslag. Regjeringen kan imidlertid utarbeide en lovproposisjon ved en senere anledning basert på nettopp stortingsmeldingen (Stortinget, 2019).

Læreplanverket er delt inn i ulike deler; en overordnet del, fag- og timefordelingen samt læreplan i hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse er forskriftsfestet og styrer hvilken opplæring norske elever skal få. Enkelt forklart er en stortingsmelding ment som informasjon og kan sees på som veiledende. En læreplan er derimot forankret i en forskrift til opplæringsloven, som regulerer hva opplæringen skal inneholde.

Tabell 1: Stortingsmelding og Læreplanverket, forklaring

Stortingsmelding	Informativ, veiledende og førende. En stortingsmelding er ofte et forvarsel om hvilke lovendringsforslag en sittende regjering kan komme til å fremme (Stortinget, 2019)
Læreplanverket	Forskrifter og lover til opplæringsloven. Styrer innholdet i utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.0 Litteratur

Litteraturkapittelet er strukturert i to deler. Den første delen inneholder generell teori innenfor fagfeltet utdanningsledelse, i tillegg til en avgrensning av oppgaven gjennom definisjon og forklaring av sentrale begrep. I del to er ambisjonen å redegjøre for sentral teori som er mer spesifikt rettet inn mot mulige funn i oppgaven. Litteraturen som presenteres er valgt ut for å i best mulig grad være i stand til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Problemstilling og forskningsspørsmål repeteres i hvert hovedkapittel. Dette for å synliggjøre de sentrale elementene i oppgaven, og samtidig bidra til struktur og en gjennomgående «rød tråd».

2.1 Del en

Denne delen tar for seg Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og ulike ledelsesteorier med relevans for oppgaven, herunder det instrumentelle perspektivet og motstrømsperspektivet. Videre gjengis utdrag av teori rundt lærende organisasjoner og et sosiokulturelt perspektiv på læring.

2.1.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble innført i 2006, som en del av Kunnskapsløftet. Systemet skal bidra til kvalitetsutvikling, dialog og åpenhet rundt skolens virksomhet. Det skal også gi grunnlag for kvalitetsutvikling av den enkelte skole. NKVS omfatter (Kunnskapsdepartementet, 2006):

- Nasjonale prøver
- Kartleggingsprøver
- Nasjonale tilsyn
- Nettstedet skoleporten.no
- Brukerundersøkelser

Kvalitetsvurderingssystemet kan brukes til å gi informasjon for kvalitetsarbeid og utvikling i skolen. Forholdet mellom sentrale myndigheter og skoleeier, herunder lokale myndigheter, kjennetegnes av ansvarliggjøring, tilsyn og elevresultater på nasjonale prøver. Skoleeier har et direkte ansvar for det lokale kvalitetsutviklings- og kvalitetsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Møller & Ottesen (2011) hevder at kvalitetsbegrepet i skolen er et tema som stadig kommer igjen i debatten om norsk skole. Betydningen av god skoleledelse legges ofte til resultater av undersøkelser og elevresultater på lokalt nivå hos skoleeier og ved den enkelte skole. Rektorer og andre med lederfunksjon i skolen omtales ofte som sentrale personer som er med på å løfte og styrke kvaliteten i utdanningen. Det finnes ingen enkle løsninger på komplekse og sammensatte utfordringer i opplæringen av elever, men skolelederens innflytelse på læringsmiljøet ved skolen har en betydning for kvaliteten. Ledelse på alle nivå, også skoleeiernivå, har en betydning i elevenes læring (Møller & Ottesen, 2011).

I Stortingsmelding nr.19 (2010-201, s. 6) presiserer regjeringen at det forventes at skoleeier tar et større ansvar enn tidligere for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen og læringsmiljøet. Med bakgrunn i Stortingsmeldingen forklarer Colbjørnsen i sitt kapittel om forholdet mellom skoleeier og enkeltskolen (Colbjørnsen et al., 2012) at en viktig betingelse for et dialogbasert samspill mellom skoleeier og skole er at ledelsen har kompetanse og tid til å analysere relevante sider av egen virksomhet. Dersom skoleeier i arbeidet med kvalitetsvurdering kun ser på tall og resultater, uten å gå inn i en dialog om årsaker, kan det oppstå en situasjon preget av mistillit. Dermed kan avstanden mellom nivåene øke og videre kan tilliten mellom nivåene svekkes (Colbjørnsen et al., 2012). Møller & Ottesen (2011) hevder at det kan bli en ubalanse i omfanget av kvalitetsvurderinger og den tid og ressurser som trengs for å analysere og følge opp vurderinger på skolene. Skoleeier kan på den ene siden bruke den økte tilgangen til informasjon til å tydeliggjøre hvilke utfordringer den enkelte skole står ovenfor. Samtidig kan skoleeier legge mer vekt på å støtte skolene og bidra til dialog og samhandling mellom skoleeier og den enkelte skole (Roald, 2012).

2.1.2 Kvalitetsvurdering – Norsk skole og målstyring

Roald (2012) forklarer at en internasjonal debatt om utdanning og styring av denne har hatt påvirkning på den norske utdanningssektoren. En internasjonal tankegang preget av «accountability» har blitt sentral i norsk skole, som på norsk kan oversettes til «ansvarsstyring». I en slik måte å styre på får lokale myndigheter, kommuner og fylkeskommuner stor frihet når det kommer til organisering, økonomi og strategier i et utviklingsperspektiv. På den andre siden bedriver sentrale myndigheter en mer utstrakt form for kontrollvirksomhet, gjennom ulike ordninger for tilsyn og forskjellige (Roald, 2012). Denne tankegangen kan sees på som ensidig målstyring med et fokus på elevresultater (Roald, 2012).

2.1.3 Organisasjonslæring - lærende organisasjoner

Irgens (2016) argumenterer for at læring i organisasjoner kan sees på ulike måter. Ett kjennetegn er at organisatorisk læring, eller en organisasjon som lærer, tilsvarer mer enn læringen til en enkelt person. Når læring skjer på det organisatoriske nivået, skjer det kollektivt, og i slike tilfeller blir kunnskapen værende i organisasjonen, i motsetning til kun hos den enkelte. Nasjonale styringsdokumenter bruker begrepet «lærende organisasjoner», men de nevner i liten grad hvordan en kan forstå læring i kollektive sammenhenger, eller hvordan en kan forstå kommuner som organisasjoner (Roald, 2012). Liagaarden (2007) påstår videre at lærende organisasjoner derfor blir lagt fram mer som et retorisk ideal, enn et begrep som er faglig forankret.

Et sosiokulturelt perspektiv – situert læring

Lave og Wenger (2003) sitt perspektiv på situert læring er naturlig å plassere innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Dette fordi handling og deltakelse kan betraktes som sentrale momenter når læring oppstår. Handling og deltakelse foregår videre i en felles praksis med aktiv bruk av språket, og er en sentral måte å handle og delta på i ulike sosiale situasjoner. Med et slikt perspektiv som utgangspunkt hevder Roald (2012, s. 104): «Dermed er ikke læring bare knyttet til tilegnelse og utvikling av avgrensede ferdigheter. Det handler like mye om utviklingen av identitet gjennom læringsaktivitetene vi deltar i». Det å lære innebærer at en aktivt deltar i en allerede etablert praksis, hvor erfaringer formidles gjennom fysiske og kognitive redskaper. Når deltakerne tar i bruk de kollektive redskapene lærer de handlinger og tankemønstre som kan tas i bruk innenfor det sosiale fellesskapet de er en del av. Kunnskapen og ferdighetene lever og utvikles altså gjennom aktive mennesker i samhandling med hverandre (Wenger et al., 2002).

Roald (2012) mener at når en utfører ledelse av kunnskapsutviklende prosesser ligger det til grunn at skoleeier må ha gjennomført bevisste former for forberedelse, gjennomføring og oppfølging, som skiller seg fra mer tradisjonelt arbeid i forvaltningen. I tråd med en slik forståelse kan skolesjefens oppgave i kvalitetsarbeid bli å utforme faglige problemstillinger, og prosesser som utfordrer til refleksjon, felles ansvar og kreativ tenkning.

2.1.4 Ledelsesteorier - Motpoler i synet på norsk utdanning

Ifølge Irgens & Jensen (2008) er det to ytterpunkter som synes å skille seg ut i synet på norsk skole. Den ene siden ønsker tydeligere ledelse og større disiplin, hvor kravet om tydeligere styring fra skoleeier kommer synlig frem. Her blir rektors og lærers autonomi mindre. Denne siden hevder at det eksisterer stor motstand blant mange yrkesgrupper til å innordne seg, noe som igjen er med på å at ikke skjer endring eller utvikling. På den andre siden finner vi de som forsvarer rektor og lærer som profesjonsutøvere med en stor grad av autonomi. De er skeptiske til nye reformer og inngrep fra skoleeier og sentrale myndigheter (Irgens & Jensen, 2008).

Det instrumentelle perspektivet – Kontroll og styring. New Public Management (NPM)

De instrumentelle ledelsesteoriene bygger på ulike antakelser om at god ledelse i stor grad handler om å oppnå resultater gjennom å gjøre trygge og rasjonelle valg. Som en konsekvens av dette vil valgene resultere i minst mulig bruk av ressurser (Gergen, 1992).

Innenfor det instrumentelle perspektivet i offentlig forvaltning finner en New Public Management (NPM) (Roald, 2012). Ideologien har amerikanske røtter og har i tre tiår hatt stor påvirkning på ulike nivåer innenfor offentlig sektor. Resultat- og målstyring er sentrale kjennetegn, kombinert med økt resultatansvar for lederen. Lederen har et tydelig ansvar når det kommer til resultatoppnåelse innenfor tildelte rammer (Roald, 2012). Enkelte skoleeiere har slikt resultatansvar knyttet inn i personlige lederavtaler for rektorene. Kritikken mot denne styringsformen er at den kan føre til en usunn konkurranse mellom skoler og mellom skoleeiere (Irgens, 2016). Moos (2013) utdyper at NPM-tankegangen har en rasjonell tankegang, bygget på målstyring og standardisering. Den kjennetegnes også av en sterk «top-down»- tilnærming, hvor sporene fra vitenskapelig bedriftsledelse er spesielt synlige.

Ifølge Irgens (2016) kan styringsformen bidra til ryddige styringslinjer og tydelige ansvarsforhold. Til tross for kritikk fra praksisfeltet har det instrumentelle perspektivet, gjennom NPM som styringsform, et fortsatt tydelig avtrykk innenfor offentlig sektor. I et instrumentelt perspektiv ser man på den mest effektive lederen som den som oppnår konkrete resultater gjennom sin ledelse av ansatte, med minst mulig bruk av ressursene som er tilgjengelig. Det instrumentelle synet på ledelse kom tidlig inn i ledelsesteorier og ble dermed befestet gjennom ingeniørers dominans i stillinger med lederansvar (Irgens, 2016).

Motstrømsperspektivet – på motsatt side av det instrumentelle perspektivet

Ifølge Irgens (2016) har motstrømsperspektivet en orientering mot at mennesket er meningsskapende og tolkende individer i en organisasjon. Motstrømsteoriene har til felles at de har en sterk orientering mot mennesket som skapende og fortolkende, som videre er rettet inn mot praksis. I motstrømsperspektivet påpekes det gjerne at rutiner og regler ikke bør bestemmes av lederen alene, men heller utvikles i en dialog mellom mennesker i ulike funksjoner og roller (Irgens, 2016).

Videre vurderer Irgens (2016) at det er mye som tyder på at det er for snevert å peke på ett av perspektivene når det kommer til å utøve god ledelse. En organisasjon som bygger både på det instrumentelle perspektiv og motstrømsperspektivet kan ha gode forutsetninger for å utøve god ledelse.

En praksisorientert kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse har som fagområde en instrumentell retning som tilhører hovedstrømmen av teorier i organisasjon og ledelse. I tillegg har kunnskapsledelse retninger som er orientert mot praksis. Disse bygger på en mer fortolkende filosofi, og hører naturlig hjemme i motstrømsperspektivet innenfor organisasjon og ledelse (Irgens, 2016). Med kunnskapsledelse som utgangspunkt kan en muligens hevde at skoleeiere og skoler som ikke innehar systemer for opprettholdelse og deling av kunnskap risikerer å gjenta de samme feil og ugunstige arbeidsformer over tid: «Har vi ikke diskutert dette før, hva var det vi egentlig ble enige om da?» (Irgens, 2016, s. 175).

Tengblad (2012) mener at de instrumentelle teoriene har begrensninger. Han argumenterer at ledere også behøver ferdigheter i å kunne håndtere en kompleks hverdag, sammensatt av ulike problemstillinger og emosjonelt stress. Skoleeier står ovenfor en utfordring i å slippe unna en fallgrube. En slik fallgrube blir for eksempel aktuell dersom lokal politisk ledelse lar seg imponere over instrumentelle ideer og forventer en hurtig endring i elevresultater på nasjonale prøver. Alternativet til systematikken er ledere som innser at kontrollen er av midlertidig art. Den må stadig reforhandles gjennom endrede mål og nye beslutninger. Tengblad (2012) påpeker at dette er virkeligheten, som ikke kan styres av systemer alene. Han representerer motstrømsperspektivet gjennom å være en brobygger mellom teori og praksis. Han mener at instrumentelle teorier bygger på en forestilling om en verden som er svært forenklet, og at en i større grad bør ta utgangspunkt i virkeligheten. Man bør altså se på hvordan betingelsene er for organisasjoner og ledere faktisk er. Fordi betingelsene kan være uoversiktlige og

uforutsigbare mener Tengblad (2012) at en slik hverdag vanskelig kan håndteres med instrumentelle perspektiver alene.

2.1.5 Det administrative støtteapparatet hos skoleeier

Paulsen & Hjertø (2019) har i sin forskning studert rektors opplevelse av skoleeiers kompetanse. De fremhever at dersom rektorene, individuelt og kollektivt, erfarer at skoleeier innehar kompetanse på sentrale områder som læreplanarbeid, utdanningspolitikk, ledelse og jus innenfor utdanningssektoren, kan dette være en faktor som er med på å bygge opp under rektorenes kompetanse, i kombinasjonen med å utvikle et sterkt tolkningsfellesskap (Paulsen & Hjertø (2019). Når læring finner sted kan dette skje med utgangspunkt i et tolkningsfellesskap, eller med utgangspunkt i en felles ramme av referanser (Paulsen & Hjertø (2019). Det kom også frem at rektors grad av tillit til sin egen sjef, skolesjefen, henger sammen med følelsen av, eller mangelen på, et kompetent administrativt støtteapparat hos skoleeier. Når rektorene opplever at de møtes i regi av en kompetent og faglig sterk skoleeier, så kan dette være med på å kompensere for lav tillit og svak grad av forventningsstyring. Utviklingen av det administrative støtteapparatet, og andre støttesystemer hos skoleeier, er en svært sentral faktor for at skoleeier skal være i stand til å bidra og støtte til utviklingen av hver enkelt rektors ledelse av sin skole (Paulsen & Hjertø, 2019).

2.1.6 Rektormøter: Kontrollvirksomhet eller utvikling?

«Det er krevende å oppnå kvalitet i kvalitetsarbeidet» (Roald, 2012, s. 25). Fra en skolesjef som styrer etter regler, og til en skolesjef som i større grad styrer etter mål- og ansvarsstyring, er dette med på å gjøre rollen til skoleeier tydeligere er det stor avstand når det kommer til å utøve ledelse. Skoleeier, gjennom skolesjef, har fått en større lokal frihet, for eksempel når det kommer til økonomi, organisering og langsiktig planarbeid. På den andre siden utøver derimot nasjonale myndigheter en større grad av kontroll av resultatene elevene leverer. Gjennom arbeidet med kvalitetsvurdering oppstår det nye muligheter, som former samhandling og dialog (Roald, 2012).

2.1.7 Sammensatte systemer under mye usikkerhet

Paulsen (2019) forklarer at kommuner og fylkeskommuner som skoleeier er sammensatte organisasjoner. I prosesser frem mot beslutninger foreligger det en stor grad av usikkerhet. I tillegg er aktørene (skoleeier) representert ved skolesjef og rektorene, gjensidig avhengige av hverandre for å lykkes i korte og lange tidsspenn. Med usikkerhet menes det at skoler hele tiden er i prosesser som er komplekse, som det ofte er vanskelig å vite utfallet av.

Beslutninger, strategier og lokale satsningsområder vil inneha momenter av usikkerhet om endelig sluttresultat. Dette fordi læring og resultater på hver enkelt skole har mange sammensatte faktorer som sammen påvirker hverandre. I tillegg er aktørene innad i en kommune gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå vedtatte målsettinger (Paulsen, 2019).

Med bakgrunn i dette er det viktig at rektorene føler trygghet i å kunne ta opp alle slags utfordringer og forhold de føler det er nødvendig å si fra om, uten frykt for mulige konsekvenser fra skoleeier. Et viktig moment vil være en drøfting og meningsutveksling, basert på fakta inn mot elevresultater og lokale strategivalg mellom rektorene i en ledergruppe, og mellom skolesjef og hver enkelt rektor. Det er også viktig at rektorene føler trygghet til å kunne gi beskjed om forhold som er kritikkverdige, for eksempel knyttet til elevsaker og drift av en skole (Paulsen, 2019).

2.2 Del to

Denne delen tar for seg kommunale ledermøter som en mulig arena for læring og utvikling, skolesjefens ledelse av skoleledere, lærende møter som metode og kjennetegn ved møter som er kunnskapsutviklende. Tillitsbasert ledelse fra skoleeier og rektorgruppen som en mobiliserende kraft nevnes også i denne delen. Teorien fra del to benyttes aktivt i diskusjonskapittel, knyttet opp mot funn fra datamaterialet.

2.2.1 Kommunale ledermøter – en mulig arena for læring og utvikling

Paulsen (2019) mener at de strukturelle koblingene mellom skoleledere og skolesjefen, og hyppigheten i møtene mellom partene, rettferdiggjør at en kan se på dette forumet som en ledergruppe. Waageman et al. (2008) påstår at ledergrupper sjelden tar ut sitt potensiale som lærings- og utviklingsarena i de foraene grupper er samlet. Derfor er det viktig å tydeliggjøre potensialet som eksisterer i en slik gruppe. Da har man i et fremtidsperspektiv bedre forutsetninger for å etablere konstruktive arenaer, som i større grad får ut potensiale til ledergruppen som lærings- og utviklingsarena (Paulsen, 2019).

Rektorenes mulige læring i en skoleledergruppe vil i utgangspunktet handle om økt individuell og kollektiv læring gjennom de formelle møtene, men også gjennom den uformelle samhandlingen mellom møtene. Den mulige økte kompetansen kan skje både individuelt og kollektivt (Paulsen, 2019).

Paulsen (2019) mener at skoleeier bør utvikle en strategi i å legge til rette for utvikling av sin skoleledergruppe, individuelt og kollektivt. Dette kan fungere som et lærende verksted i ledelse, hvor skoleledernes kompetanse og holdninger blir utfordret og utviklet gjennom lærende møter med skoleeier. Arbeidet med tilrettelegging for utviklingen av ledergruppen gir muligheter, men det er heller ingen automatikk i at skoleeier lykkes med å etablere en arena for skoleledere hvor prosesser knyttet til individuelt og kollektiv læring finner sted. En slik praksisrettet læring forutsetter at skoleeier bruker tid på utviklingstiltak, bygger relasjoner og tillitt mellom partene, legger til rette for utvikling av team, og bidrar til kollektiv mestringstro (Louis et al., 2010).

Ifølge Paulsen (2019) kan en strukturert sakliste, basert på et hensiktsmessig møteinnhold, kan danne et grunnlag for utvikling av kunnskap. I tillegg bør skoleeier legge til rette for at prosessene i et møte for skoleledere er siktet inn mot at det kan bidra til den enkelte leders økte mestringsorientering. Læringen til rektorene gjennom skoleledermøter vil dermed kunne handle om å få sin kompetanse forsterket gjennom de formelle møtearenaene, og gjennom den de uformelle møtene som oppstår imellom møtepunktene (Paulsen, 2019).

Hjertø & Paulsen (2017) har studert gruppelæring blant rektorer i en skoleledergruppe. I studien rapporterte rektorene ulike grader av forsterket evne til å effektivt utføre ledelse ved sin skole. Nye ferdighetsbaserte verktøy, holdningsmessige endringer og økt kognitiv kunnskap er faktorer som kan være med på å forsterke evnen til å utføre ledelse. Forsterket kompetanse i kommunale ledergrupper vil i hverdagen kunne utspille seg på gruppe- og individnivå. Eksempelvis er innsikt i motivasjonsbygging, konflikthåndtering, større teoretisk innsikt og større kunnskap om håndtering av utfordringer på egen skole forskjellige former for økt kompetanse som kommunale ledergrupper kan være med å bidra til.

Når kommunale ledergrupper utvikler og optimaliserer metodiske ferdigheter vil forsterket kompetanse være gjenkjennbar. For eksempel kan dette skje metodisk gjennom bruken av coaching, øving i profesjonelle dialoger og modellering blant rektorene. Dette kan igjen være med på å hjelpe rektorene til å tilpasse metodikken i gruppen til sine ansatte på sin skole. (Kristiansen & Riis, 2008).

Ifølge Roald (2012) så er rektorgruppen sin funksjon under endring. Tidligere har kommunale rektormøter vært en arena for å motta informasjon fra skoleeier. Nå har rektorer i større grad store fullmakter på egen skole, som møtes gjennom rektormøter for å utvikle skoletilbudet hos skoleeier. Rektormøtene utvikler seg i større grad mot å være kunnskapsutviklende med rektorenes egne refleksjoner som en sentral faktor. en forutsetning for at en slik utvikling er at skoleeier tar i bruk lærende møter (Roald, 2012).

Roald (2012) påpeker likevel at en slik beskrevet utvikling og praksis ikke er entydig. Det er svært lett for å skoleeier å falle tilbake til rektormøter som preges av informasjons og saker knyttet til drift. Det handler i stor grad om mangel på forberedelse fra skolesjef og eller rektorene (Roald, 2012).

Lederforumets kollektive mestringstro

En gruppes mestringstro kan defineres som «gruppens kollektive tro på at gruppen kan være effektiv og at den har det den trenger for å lykkes; ferdigheter, tid og kompetente medlemmer» (Shea & Guzzo, 1987, s. 26). En kollektiv mestringstro er svært viktig for ledergrupper. Van den Bossche et al. (2006) hevder at en felles og individuell tro på egen mestring bidrar til en større lyst til å dele informasjon, samt engasjere seg i de kollektive læringsprosessene som foregår. Rektorer har, på samme måte som sine ansatte, behov for at skoleeier legger forholdene til rette for tro på egen mestring gjennom støttende lederskap, innenfor tydelige og strukturerte rammer (Paulsen, 2019).

Lærende møter

Ifølge Roald (2012) har skoleeier makt og myndighet til å prøve ut nye møteformer. Et mulig mål kan være at de bli mer kunnskapsutviklende. For å at skoleeier skal lykkes med å gjennomføre gode skoleledermøter kan det være viktig at skolesjefen klarer å etablere en kritisk, aktiv og nysgjerrig holdning i kommunikasjonen mellom møtedeltakerne, altså mellom rektorene. Roald (2012) presiserer at en lederstil som tar utgangspunkt i overnevnte kriterier krever gode forberedelser, en gjennomføring av møter med en tydelig struktur, og at det forekommer en systematisk oppfølging i etterkant og mellom møtene.

Skoleeiers ledelse av skoleledere - Utøvelse av ledelse gjennom rektorgruppen

Paulsen et al. (2017) forklarer at skolesjefen møter skoleeiers rektorer gjennom ulike møtearenaer. Rektorer er derfor en viktig gruppe for skolesjefen til å utøve ledelse.

Møtearenaene Rektormøtene blir dermed et forum med potensiale. De kan ha et potensiale for en mulig kollektiv meningsdannelse og overordnede initiativer og beslutninger. Rektormøtene er dermed et sted hvor skoleeier og rektorene får muligheten til å utvikle en kollektiv kompetanse (Paulsen et al., 2017).

Ifølge Paulsen (2019) setter skolesjefen i stor grad agendaen for kommunale ledermøter. De kan også hente inn ekstern kompetanse inn i ledermøtene, noe som kan bidra til innsikt og utvikling av eksisterende kunnskap. Paulsen (2019) påpeker at det også er viktig at skolesjefen lytter til rektorene gjennom å være åpen for argumenter og ha en tydelig konstruktiv tilbakemeldingskultur. Dette gjelder også egen lederatferd, noe som kan være en krevende øvelse. Når medlemmer av en gruppe kjemper for ideer og samtidig gjør det med gjensidig respekt er det større sjanse for at kreativiteten blomstrer i gruppen.

Videre kjennetegnes lærende møter blant annet med at deltakerne på forhånd har gjort seg kjent med møteagendaen, i tillegg til at deltakerne tar med seg innspill og ulike problemstillinger som er relatert til agendaen (Roald, 2012).

Paulsen (2019) mener at skolesjefen i sin veiledende tilnærming kan utspille seg i form av spørsmål, på bekostning av forslag, og at rollen har et ansvar for å tilrettelegge for god dialog og samspill mellom rektorene som er en del av møtekollegiet. Dette gjelder spesielt i saker der det for eksempel kan være fristende å gjennomføre en votering. «I det veiledende perspektivet ligger også motivet om å oppnå felles prioriteringer i gruppen» (Paulsen, 2019). Paulsen (2019) hevder også at når en skole oppnår lite tilfredsstillende elevresultater har skolesjefen et særskilt ansvar for å unngå at rektor blir ansvarliggjort i negativ art. Skolesjefen kan se det som en mulighet for læring i rektorkollegiet. Dette betyr riktignok ikke at en skole som over flere år leverer svake elevresultater ikke bør bli ansvarliggjort, det handler derimot om å se de lange utviklingstrekkene. Dette med bakgrunn i at resultater kan variere fra år til år. Paulsen (2019) eksemplifiserer dette med en skoleledergruppe som innehar en sterk kollektiv psykologisk trygghet. Her kan muligens en rektor som har utfordringer med svake elevresultater ved egen skole oppleve støtte og trygghet i rektorkollegiet og fra skolesjefen. I en slik gruppe kan medlemmene åpne seg opp om forhold knyttet til ledergruppen og om utfordringer ved egen skole. På motsatt side, ved fravær eller mangel på psykologisk trygghet,

vil medlemmene i skoleledergruppen trolig unngå å ta opp kritikkverdige forhold eller utfordringer som en opplever på egen skole (Paulsen, 2019).

Nye former for samhandling

Roald (2012) mener at utviklingen av kvalitetsarbeidet på skoleeiernivå vil bety en endring i måten ulike yrkesgrupper innenfor ulike profesjoner samhandler på. Den omfattende kreativiteten og gjennomføringskraften som trengs for å løse til tider krevende sammensatte utfordringer vil kreve en høy grad av åpen kommunikasjon mellom nivåene og effektive samhandlingsreformer. Det vil det kanskje være nødvendig for skoleeier å ha en strategisk tilnærming og jobbe med utviklingen av nye møtearenaer og arbeidsformer som er dialogbaserte.

2.2.2 Hva kjennetegner møter som er kunnskapsutviklende?

Ifølge Roald (2012) er typiske kjennetegn ved kunnskapsutviklende møter at de går igjen på tvers av nivå. De samme kjennetegnene kommer til syne i dialogmøter på mellom skoleeier og skole, skolesjefen og rektor, og innad i rektormøter og i andre kommunale ledermøter. Roald (2012) nevner følgende kjennetegn og innspill for å oppnå slike kvaliteter ved møter.

Medskaping istedenfor medbestemming

Medskaping er noe som skjer ved aktiv deltakelse fra deltakerne. Skulle det underveis i et møte dukke opp nye komplekse problemstillinger kan det være hensiktsmessig å ta korte pauser, der rektorgruppen individuelt eller i mindre grupper får muligheten til refleksjon og diskusjon (Roald, 2012). Medskaping forutsetter at alle møtedeltakerne stiller forberedt ved møtestart. I møter hvor agendaen er interessant og deltakerne er godt forberedt, blir deltakerne i større grad en aktiv deltaker i medskapingen som foregår i møtet (Roald, 2012).

Spørsmål istedenfor absolutte svar

Under et møte kan det være nyttig at skoleeier stiller åpne spørsmål og prøver å få i gang diskusjon, spesielt for temaer som oppleves som tunge eller lite engasjerende. Roald (2012) legger vekt på at det er viktig å legge til rette for at alle rektorene i møtet deltar i individuelle og kollektive utviklingsprosesser, med andre ord prosesser som bærer preg av en arbeidsform som er spørrende og kunnskapsutviklende. Det å kunne åpent og diskutere en sak med kollegaer kan være svært interessant, og en måte for deltakerne å fremstå fra en spørrende og nysgjerrig side. Hvis saken for eksempel handler om økonomi, kan det å stille spørsmål, fremfor å legge absolutte føringer gjøre noe med engasjementet og inngangen i saken.

Selv om økonomi er et viktig tema er det ikke nødvendigvis slik at alle møtedeltakerne er like spesielt nysgjerrige på temaet. Dette utgjør et eksempel på en typisk sak som tradisjonelt har flere absolutte svar enn for eksempel en sak av mer utviklingsrettet art, og hvor skoleeier kan skape mer engasjement ved å stille spørsmål. Det kan også ha en gunstig effekt når skoleeier legger frem problemstillinger som rektorene må jobbe med i forkant av et møte.

Åpenhet og nysgjerrighet i prosess

Roald (2012) forklarer når rektorene er i utforskermodus i en innledningsfase, blir ideer og refleksjoner kastet på bordet. Videre skjer det en kritisk gjennomgang av de ulike ideene som har blitt foreslått. Dette kan være med på å gi en mer konstruktiv arbeidsprosess enn andre former for møter der en deltaker kommer med forslag og de andre medlemmene er mest opptatt av å komme med motforestillinger (Roald, 2012). Dette krever også at skoleeier signaliserer i forkant hva som forventes av rektorene, noe bør tydeliggjøres i møteagendaen. Ofte vil de som får en slik beskjed sette av tid i forkant av møte på å være så godt forberedt som mulig, fordi en slik beskjed forplikter. Samtidig gjør det å møte forberedt noe med innstillingen til selve møtet.

Jakten etter sammenhenger i en kompleks hverdag

Roald (2012) påstår at det er sentralt at et utviklingsarbeid, i regi av skoleeier og mellom skolesjef og rektor, tar utgangspunkt i at det er mange forhold som spiller inn i skolehverdagen. Konsekvensen av dette kan bety at det må søkes etter en flerfoldig sammenheng når det kommer til analyse- og tiltaksfasene i nåværende og fremtidig utviklingsarbeid. Slike prosesser er gjerne kontinuerlige og tidkrevende. Hvis ikke skoleeier har et bevisst forhold til slike prosesser og setter av nok tid til dem kan de forsvinne de fort bort i andre saker, spesielt kortsiktige utfordringer som ofte må håndteres «her og nå» (Roald, 2012).

Fokus på positive erfaringer

Når skoleeier, sammen med rektorene, arbeider med saker som omhandler for eksempel daglig drift eller fremtidig utviklingsarbeid kan prosessen styrkes når skoleeier bevisst setter søkelys på de positive aspektene og momentene fremfor de negative. Dette bidrar til å danne et godt grunnlag for en konstruktiv møtedialog, der skoleeier og rektor arbeider med vurderingsarbeid, gjennom systematisk innhenting av positive og negative aspekter ved en sak (Roald, 2012). På en annen side er tilfeldig innhenting av positive og negative sider med på å forsterke de negative aspektene gjennom at de får en dominerende plass, og dialogen blir ofte

lite konstruktiv. Ifølge Roald (2012) danner en systematisk innhenting av informasjon grunnlaget for en konstruktiv møtedialog.

Fordeling av møtelederansvaret

Det kan virke som om fordeling av ansvaret for møteledelse kan være med på å styrke det kollektive ansvaret for utviklingsprosesser, som i en skoleledergruppe (Roald, 2012). Dette er et relativt enkelt grep fra skoleeier sin side som kan inkludere møtedeltakerne. Jeg har selv tidligere erfaring med at møtelederansvaret ble delegert på omgang, som nevnt under punktet «Vær åpen og nysgjerrig i oppstarten av en prosess». Denne delegeringen bidro til at de fleste stilte svært godt forberedt til møtet de selv skulle lede. Samtidig følte man seg moralsk forpliktet til å være en aktiv deltaker i møtet som en kollega skulle lede. På denne måten gjorde fordelingen av møtelederansvaret noe med hele kollegiet; vi fikk et større eieforhold til hele prosessen.

Prioritering istedenfor avstemming

Når skoleledergrupper arbeider med skoleutviklingssaker, kommer det opp ulike forslag. Roald (2012) mener at en effektiv metode kan være at møtedeltakerne prioriterer de forskjellige forslagene gjennom systematiske diskusjoner. Med mindre struktur i drøftingene kan fokuset lett bli på hvilke forslag som møtedeltakerne syntes er dårlige, fremfor å sette søkelys på de som er gode og hensiktsmessige (Roald, 2012).

Ansvarsfordeling i et utviklingsarbeid

Roald (2012) forklarer at prosessen og fremdriften i et utviklingsarbeid ser ut til å bli styrket ved at oppgaver og ansvar for oppfølging blir tydelig fordelt. Her har skoleeier en sentral rolle gjennom involvering og avklaring av forventninger opp mot rektorene. Roald (2012) forteller at skoleeiers møteledelse og systematisk delegering av oppgaver og ansvarsområder er sentralt.

Tilbakemeldinger om kompetanseheving

Roald (2012) viser til at det på skolenivå ofte blir gitt tilbakemeldinger og innspill fra personer som gjennomfører utdanning og tilegner seg økt formell og uformell kompetanse utenfor skoleeiernivå. Det kan virke som en slik tilbakemelding har best effekt når den legger vekt på det personen har lært som kan bidra til utviklingen av egen praksis. Mer spesifikke tilbakemeldinger av teoretisk art har i mindre grad effekt på skoleeiers utviklingsarbeid (Roald, 2012).

Skoleeier har her et ansvar for å legge til rette for at rektorene som gjennomfører etterutdanning og andre former for økt formell kompetanse får et fora gjennom de kommunale ledermøtene for å dele kunnskap med de andre rektorene og med skoleeier (Roald, 2012).

Et tydelig skille mellom driftssaker og utviklingssaker

Roald (2012) beskriver at et arbeid med utviklingsprosesser ofte er mer tidkrevende og sammensatte enn arbeidet med saker rettet mot forvaltning. Når skoleeier klarer å utvikle et rektormøte til å være et fora som har et bevisst forhold til utviklingssaker og tilhørende prosesser, kan dette være med på å redusere tiden en bruker på forvaltningssaker. Roald (2012, s. 227) utdyper at «utgangspunktet er en felles forståelse av at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjøres av ledelsen uten allmenne diskusjoner».

Skoleledergruppen av rektorer som en mobiliserende kraft

Roald (2012) mener at kommunale ledermøter, i regi av skoleeier, i økende grad har blitt et viktig forum for utvikling og vurdering av skolen. Det er flere årsaker til dette. En forklaring er at den skolefaglige ledelsen på skoleeiernivå er bygd ned, samtidig som den enkelte rektor har fått et utvidet ansvar for sin skole. Rektormøtene kan med andre ord ha potensiale som en arena for refleksjon for hver enkelt rektor, i tillegg til å være en arena hvor skoleeier og rektorene kan drøfte mulige utviklingstiltak.

En styringsdialog som baserer seg på kunnskap

Roald (2012) forteller videre at det blir stadig viktigere med jevnlig dialogmøter mellom skoleeier og den enkelte rektor. Det er viktig for skoleeier å utvikle arbeidsformer som er kunnskapsutviklende gjennom dialogmøtene. Derfor bør skoleeier prøve ut ulike former for deltakelse fra skoleeier og fra den enkelte skole. De rektorene som aktivt samhandler med foresatte, lærere og andre instanser i sitt lokalmiljø, er de rektorene som er mest åpne og dialog og samhandling med skoleeier.

2.2.3 Skolesjefens ledelse av rektorer

Paulsen (2019) mener at dersom relasjonene mellom rektorer i en skoleledergruppe er av en slik art at de støtter individuell og kollektiv utvikling, så vil slike bidrag være positive og inn i utviklingen av hver enkelt skole. En sentral faktor for at slike relasjoner skal fungere er tillit mellom skolesjefen og hver enkelt rektor. Tschannen-Moran (2001) vektlegger fem sentrale praksiskategorier i sin forskning på tillit i skoleorganisasjoner: velvillighet, pålitelighet, ærlighet, kompetent opptreden og en kommunikasjon som baseres på åpenhet.

Paulsen (2019) påstår at når en maktrelasjon er asymmetrisk, som skolesjef (rektor) er, er det da helt avgjørende at skolesjefen er tillitsbyggende i sin fremtoning og utførelse av stillingen. Denne tilliten går begge veier. Det betyr også at rektorene i en skoleledergruppe må gi sin sjef, skolesjefen, tillit, samt ha positive forventninger til skolesjefens måte å løse sine ledelsesoppgaver på. Rektorene må ha troen på at skolesjefen har gode hensikter, og vise at de kan sette visjoner og uttalte mål ut i praksis. En sentral faktor for skolesjefen blir å tydelig signalisere at han eller hun virkelig trenger rektorene for å lykkes med de målene skoleeier har satt seg.

Tillit gjennom autentisk ledelse

Paulsen (2019) mener at kjernen i en autentisk lederstil er en skolesjef som viser vilje og opptrer med høy grad av personlig integritet, og samtidig har positive intensjoner ovenfor rektorene i en skoleledergruppe. Rektorene får følelsen av «vi drar i samme retning», som er et sentralt punkt i utøvelsen av en autentisk ledelse. Det er en tett sammenheng mellom uttalte verdier og det som skjer i det praktiske lederskapet, og i relasjonen mellom skolesjef og rektor. Skolesjefen bygger og utvikler relasjonen til den enkelte rektor gjennom støtte og veiledning, som en sparringspartner. Skolesjefen har også rollen på vegne av skoleeier som agendasetter og leder for skoleledergruppen. I kombinasjonen formell utøvelse av rollen relasjonsbygger med den enkelte rektor kan skolesjefen utvikle tillit og legge til rette for læring i skoleledergruppen (Paulsen, 2019).

Louis & Murphy (2017) viser også til en sterk sammenheng mellom opplevd tillit, omsorg og læring i grupper. Opplevd omsorg mellom leder og medarbeider er ofte situasjonsbestemt og styres i liten grad i praksis. «Når folk opplever omsorg, øker sannsynligheten for at de gjengjelder den som gir omsorg med tillit» (Louis & Murphy, 2017, s. 107).

Skoleeiers åpenhet for nye ideer og tanker

Paulsen (2019) mener at man gjennom en åpen og fri dialog kan få nye innfallsvinkler og innsikt. Lærende møtesamtaler om ulike temaer danner grunnlaget for å stille spørsmål om dagens etablerte praksis, samt bane vei for en ny og endret praksis. Rektorene kan på denne måten tilegne seg nye ideer til utvikling og forbedring på egen skole. I en dysfunksjonell ledergruppe vil medlemmene unngå å snakke og si sin mening, i frykt for mulige konsekvenser. Derfor har skoleeier, representert ved skolesjefen, et spesielt ansvar for å signalisere og utøve en atferd som bygger tillit (Paulsen, 2019). Hvis skolesjefen faktisk klarer å utvise en slik atferd argumenterer Tschannen-Moran (2001, s. 313) om mulige

positive konsekvenser: «Da er medlemmene tilbøyelig til å dele korrekt, relevant og fullstendig informasjon om problemer i organisasjonen, og tilsvarende er de mer tilbøyelige til å dele sine tanker, følelser og ideer».

Skolesjefens lederstil – en veiledende tilnærming

Lederskap basert på en veiledende tilnærming betyr at skolesjefen bygger opp om åpenhet for nye ideer. Edmondson (1999) viser til i en studie at et veiledende og støttende lederskap stimulerer den psykologiske tryggheten i grupper. Med utgangspunkt i Edmondson (1999) kan en tenke seg at en kompetent skolesjef er en person som rektorer og andre ansatte fritt kan åpne seg opp om sine ideer og tanker, samtidig som ansatte får muligheten, og tid, til å prøve ideene ut, uten noen former for sanksjoner eller utfrysing.

Utøvelse av ledelse gjennom rektorgruppen

Paulsen et al. (2017) forteller at skolesjefen møter skoleeiers skoleledere gjennom ulike møtearenaer, og rektorer er derfor en viktig gruppe for skolesjefen til å utøve ledelse ovenfor. Rektormøtene blir dermed et forum med potensiale for mulig kollektiv meningsdannelse og overordnede initiativer og beslutninger. Rektormøtene er samtidig et sted hvor skoleeier og rektorene får muligheten til å utvikle en kollektiv kompetanse (Paulsen et al., 2017).

Paulsen & Hjertø (2017) har gjennom sin forskning synliggjort at tillitsbasert ledelse bidrar til å styrke rektorkollegiets læring. En skolesjef som viser tillit og støtte til rektorene legger grunnlaget for et støttende og utviklende læringsmiljø. En annen sentral faktor er skoleeiers administrative apparat for støtte opp mot hver enkelt skole. Dette kan være med på å påvirke rektorenes læring og individuelle utvikling (Paulsen & Hjertø, 2017).

I dette kapitlet har teori relatert til avhandlingens problemstilling blitt presentert. Deler av denne og spesielt fra del to, blir presentert på nytt sammen med empiriske data i kapittel fire som er diskusjonskapittelet.

Spenning mellom nasjonal og statlig styring

Paulsen (2019) forklarer at nasjonale myndigheter har forsterket sin styring og kontroll av opplæringen gjennom en sterkere rettsliggjøring. Hvis grunnopplæringen blir styrt gjennom ulike kontrollmekanismer så vil det kunne redusere det lokale handlingsrommet skoleeier har, og utgjør et dilemma i skoleeiers ledelse av lokal opplæring (Paulsen, 2019). Det er en økende tendens til statlig styring gjennom et økende antall av statlige rundskriv, veiledning og tildelinger. Disse sendes i større grad direkte til skoleeier og rektor (Paulsen et al., 2017).

3.0 Metode

Innledning – Begrunnelse for metodisk tilnærming

Metodisk tilnærming baseres på min problemstilling, med utdypende forskningsspørsmål. Ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg arbeidet med metode og intervjuform som jeg mener er hensiktsmessig som en del av en overordnet kvalitativ forskningsmetodologi, nærmere bestemt ved bruk av semistrukturert intervju.

Et semistrukturert intervju kan være en gunstig intervjuform fordi det er en relativt strukturert tilnærming til datagenerering, men samtidig også fleksibel og åpen for oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene man får underveis (Cohen et al., 2015). Den metodiske tilnærmingen og intervjuformen opplevdes naturlig, siden det var viktig at formatet tillot at noen av spørsmålene kunne forberedes før intervjuet, men at jeg også fikk muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til intervjuobjektet ut ifra svarene jeg fikk. Jeg var opptatt av at de forberedte spørsmålene og naturlige oppfølgingsspørsmålene skulle være åpne, noe som kunne gi rom og tid for rike og utfyllende svar. Eksempler på åpne spørsmål kan være «hva tenker du om», «hva er din opplevelse av?». Jeg unngikk å stille spørsmål som kunne virke ledende. Et eksempel på ledende spørsmålsstilling kan være av typen: «Min erfaring er at det er slik, er det også din erfaring?» Vi mennesker kan ha en tendens til å ønske å få bekreftet det vi tror eller allerede har en formening om. Et slik bekreftelsesbehov kan være en trussel for validiteten i oppgaven. Derfor er det sentralt at den metodiske tilnærmingen i avhandlingen sammen med et semistrukturert intervju er med på å styrke validiteten, fordi det i størst mulig grad stilles åpne spørsmål til forskningsdeltakeren, med utgangspunkt i personens perspektiv.

Opplevelsen min underveis i intervjuet var at intervjuformen passet i samspillet med noen av forskningsdeltakerne, mens den opplevdes som mer utfordrende med andre. Spesielt opplevde jeg det som utfordrende å stille relevante oppfølgingsspørsmål basert på responsen fra forrige spørsmål. Årsaken til det er at spørsmålet må formuleres der og da i selve intervjuet, og for en fersk masterstudent så var dette periodevis utfordrende. Dette var spesielt utfordrende i tilfeller hvor responsen på det planlagte spørsmålet havnet litt på utsiden av hva en kunne forvente. Det kreves ferdigheter og erfaring for å dreie intervjuet tilbake til ønsket tema gjennom et impulsivt, men samtidig veloverveid oppfølgingsspørsmål.

Intensjonen i dette metodekapittelet er å få frem relevante drøftingsperspektiver rettet mot skoleeier, representert ved skolesjefen. I tillegg rektors tanker og refleksjoner rundt ulike spørsmål knyttet til organisering og gjennomføringen av skoleledermøter. Oppgaven blir derfor å undersøke nærmere hvordan skoleeier kan legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for skoleleder. Med dette som utgangspunkt er problemstillingen og utdypende forskningsspørsmål utarbeidet:

Problemstilling

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for eller med skoleledere?

Forskningsspørsmål

F1: Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på møtearenaene de har for eller med rektorene?

F2: Hvilket forhold har skoleeier representert ved skolesjefen, til rektormøtene som en arena for skoleutvikling?

F3: Hvilke refleksjoner har skolesjefen om sin rolle som møteleder og leder for skoleledere?

3.1 Teori om metode

Sentrale kjennetegn for kvalitativ forskning

Frers (2017) argumenterer for at forskning krever en systematisk tilnærming, i tillegg til at resultatene eller funnene må være mulig å etterprøve i etterkant. Ferdigheter i å kunne tilpasse seg uventede hendelser og være fullt og helt til stede i selve intervjuet er viktig for en forsker i sitt arbeid med å gjennomføre god kvalitativ forskning (Fres, 2017). I løpet av intervjuene erfarte jeg at det var utfordrende å være fullt og helt til stede i intervjusituasjonen. Jeg tok opp intervjuet som lydfil, samtidig som jeg noterte ned stikkord underveis. I ettertid har jeg reflektert over at dette var med på å gjøre at jeg ikke klarte å være helt til stede og aktivt lytte til responsen fra forskningsdeltakerne. Det ble med andre ord for mange oppgaver på en gang. Fres (2017) skisser på mange måter den ideelle forskeren med mange års erfaring. I denne avhandlingen er det et ideal å strekke seg etter. Jeg opplevde en modningsprosess i løpet av rekken med intervjuer, og mot slutten av intervjuene noterte jeg mindre fordi det krevde en høy grad av tilstedeværelse og oppmerksomhet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.

Refleksiv tilnærming

En fordel ved det å gjøre opptak av intervjuene på lydfil er at det er mulig å spille av dialogen flere ganger. For min del fungerte gjentakende avspillinger som et godt virkemiddel som bidro til å spisse min oppmerksomhet i tråd med problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennomhøringer styrket min evne til å reflektere over dialogen mellom forsker og forskningsdeltaker. Denne refleksjonen avdekket at dialogen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne var i perioder varierende, gjennom oppfølgingsspørsmål av ulik kvalitet. Alvesson og Sköldberg (2018) hevder at det eksisterer to hovedelementer i refleksiv metode, der den ene er tolkning og den andre er refleksjon. Empiriske data som oppstår gjennom for eksempel et intervju, oppstår som et resultat av tolkning og forståelse. Forståelsen vender seg innover til forskeren selv og til forskningsdeltakeren, og den er dynamisk. Når det forekommer systematisk refleksjon kan en tillegge tolkningen en høy grad av kvalitet for data som er innsamlet (Alvesson & Sköldberg, 2018).

«Inter» og «view»: en dialog mellom to parter

Kvale og Brinkmann (2018) beskriver et intervju som en aktiv kunnskapsprosess. Det er intervjueren og den som blir intervjuet som sammen produserer kunnskap. En kan betrakte et intervju som et håndverk, hvor en legger vekt på forskeren som intervjuer sin faglige dyktighet. En kan også oppfatte et intervju som en sosial praksis, hvor det foregår menneskelig samhandling bestemt av kulturelle, materielle og historiske kontekster. Det mellommenneskelige samspillet står sentralt i et intervju. Hvis intervjuer klarer å få forskningsdeltakeren til å senke skuldrene og få de til å oppleve høy grad av tillit vil verdien av kunnskapen i samtalen kunne bli større. Min opplevelse underveis i intervjuene var at forskningsdeltakerne stort sett klarte å slappe av og svarte fritt uten spesielle bindinger rundt seg, noe som kan anses som et positivt moment.

Forskningsintervju som verktøy søker kunnskap uttrykt gjennom språket. Den som intervjuer er på jakt etter beskrivelser og informasjon om hvordan personen som blir intervjuet opplever et eller flere bestemte fenomen. Følelsene og handlingene som personen beskriver står også sentralt. Det handler om ord, ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2018). Med bakgrunn i dette var det sentralt at både de planlagte spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene var så åpne som mulig, da dette ville øke muligheten for å få beskrivelser fremfor konkrete svar. Dette lykkes jeg med i varierende grad, avhengig av det enkelte intervjuobjekt og det mellommenneskelige samspillet oss imellom.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) har et kvalitativt intervju av god kvalitet et stort innslag av spontanitet. Det vil si at hele prosessen ikke kan være planlagt til punkt og prikke. En forsker som er dyktig på intervju stiller godt forberedt, men man må også være forberedt på at en må avvike fra opprinnelig plan. Dette er et sentralt moment i å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervjuer av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Intervjukvalitet

Dersom selve intervjuet er av god kvalitet vil dette være med på å legge et godt grunnlag for det videre arbeidet med transkribering og analyse. Både intervjuer og personen som intervjues har dermed en sentral rolle. De innsiktsfulle intervjupersonene er kunnskapsrike, veltalende og fremstår som samarbeidsvillige, og responsen deres er sammenhengende og konsis. De holder seg til spørsmålet og unngår avsporing (Kvale & Brinkmann, 2018).

Kvale og Brinkmann (2018) forklarer videre at denne personen med alle de beskrevne kvalitetene ikke eksisterer i det virkelige liv. Det påpekes at forskjellige personer passer til forskjellige typer intervju. En person som er dyktig i rollen som intervjuer må imidlertid være god på samspeillet mellom personene og temaet intervjuet omhandler. Intervjueren må på svært kort tid velge hvilke svar som fortjener et oppfølgingsspørsmål, og hvilke som ikke trenger det. Den bør være strukturert, vennlig, åpen og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2018).

Muligheter for innsikt og etiske utfordringer – semistrukturert intervju

Muligheter er blant annet knyttet til at en intervjuguide kan være med på å øke sjansen for at intervjuet blir omfattende. Den kan også bidra til at gjennomføringen er preget av systematikk. Intervjuformen kan tilpasses situasjonen og svarene som kommer frem fra forskningsdeltakerne. Et semistrukturert intervju er en fleksibel og åpen intervjuform (Cohen et al., 2015). I tillegg gir det muligheten for å aktivt lytte til hva forskningsdeltakeren svarer, fordi det kan være at det åpner opp for et naturlig oppfølgingsspørsmål. Opplevelsen som fersk forsker var at et semistrukturert intervju var et hensiktsmessig valg. Det gav muligheten og rammene for å forberede spørsmål i forkant, samtidig som jeg opplevde at det ga fleksibilitet i å stille oppfølgingsspørsmål basert på respons.

En viktig utfordring er at sentrale tema kan bli utelatt. Den fleksible rekkefølgen på spørsmålene kan også resultere i vesentlige forskjeller fra ett intervju til et annet, som kan redusere muligheten for å sammenligne intervjuene i etterkant (Cohen et al., 2015). Dette var også opplevelsen i etterkant av enkelte intervjuer. I samtalen mellom partene havnet vi av og

til på utsiden av hva tema i utgangspunktet var, og dermed gikk en glipp av mulig viktig informasjon og muligheten for å sammenligne respons og intervju ble mindre.

Utfordringer i kommunikasjonen og samhandlingen mellom intervjuer og forskningsdeltaker er en annen aktuell begrensning. For eksempel ved at forskeren kan påvirke svarene ved å stille ledende spørsmål. Forskningsdeltakerens endringsfeil eller selvpresentasjon kan også påvirke svarene (Grønmo, 2016). Det ble tilstrebet å stille åpne spørsmål i jakten på svar som kunne inneholde mye informasjon, og jeg opplevde å lykkes i nok så god grad med det.

En annen etisk utfordring er intervjuerens evne eller manglende evne til aktiv lytting. Aktiv lytting vil være relevant når det kommer til å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål basert på svarene som kommer frem. Som nevnt tidligere så mistet jeg nok noe av dimensjonen av aktiv lytting, i og med at jeg noterte stikkord og noen setninger underveis i intervjuet, til tross for at alt ble tatt opp på lyd. Skulle jeg gjort det en gang til så hadde jeg droppet alle notater og vært til stede fullt og helt hele tiden. Likevel anser jeg at mange av oppfølgingsspørsmålene var med på å gi et rikt datamateriale, mens lydopptakene bidro til å få frem nyanser i samtalen.

Samtale som forskning

Jeg opplevde at skolesjefene og rektorene var åpne og svarte ærlig på spørsmålene de fikk. De delte suksesshistorier, men også erfaringer av mer negativ art, som for eksempel at det går bort mye tid til saker som omhandler drift, og konsekvenser ved det går bort mye tid. Kvale og Brinkmann (2018) mener at et kvalitativt forskningsintervju søker intervjuobjektet sin måte å se verden på. Intervjuet ønsker på denne måten å få frem menneskers erfaring, samt å utforske personers opplevelse av den verden de er en del av. En kan kanskje tenke seg at det er en enkel øvelse å intervjuer en annen person, at alt som skal til er å trykke på «record-knappen» og så er man i gang med planlagte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) hevder også at det kan være utfordrende å gjennomføre kvalitativ forskning gjennom et intervju på en egnet måte. Et forskningsintervju innebærer at forskeren må inneha svært mange sosiale ferdigheter innenfor å føre en samtale. Intervjuet bygger også på hverdagslige samtaler, men det er en profesjonell samtale. Gjennom intervjuet konstrueres kunnskap i interaksjon og samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det er med andre ord en gjensidig avhengighet mellom produsering av kunnskap og menneskelig interaksjon og samhandling (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.2 Validitet og reliabilitet - Gyldighet og troverdighet

Kvale og Brinkmann (2018) mener at *validitet* omhandler hvorvidt valgt metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. *Reliabilitet* omhandler troverdigheten og konsistensen i forskningsresultater, og sees ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt andre forskere kan reprodusere et resultat på andre tidspunkt. I praksis kommer dette an på personen som blir intervjuet ville endret svarene sine fordi det var en annen person som stilte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018). Ser man til en metodologisk positivistisk tilnærming til samfunnsvitenskapen snevres den vitenskapelige validiteten inn til målinger, forklart av Kerlinger (1979, s. 13): «validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: måler du det du tror du måler?» Ser man til et bredere perspektiv omhandler validitet i hvilken grad en metode undersøker det den skal (Kvale & Brinkmann, 2018). I kvalitativ forskning er det viktig med åpenhet. Responsen fra en forskningsdeltaker i et intervju kan ikke måles eller veies (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.3 Fremgangsmåte i generering av data – Prosessen med å sikre gyldighet og troverdighet: utfordringer og styrker

I en kvalitativ tilnærming forholder man seg til krav til gyldighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2018). arbeidet med å sikre gyldighet og troverdighet beskrives prosessen fra planleggingsfasen, gjennomføringen av intervjuene og arbeidet i etterkant. Jeg redegjør også for mulige begrensinger og mulige styrker ved de ulike fasene, med et kritisk blikk på synliggjøringen av mulige begrensinger og styrker i arbeidet knyttet til innsamling av data.

Planleggingsfasen: opprettelse av kontakt med mulige forskningsdeltakere

For meg var det et viktig moment i utvelgelsen av forskningsdeltakere var at de skulle inneha en variert og sammensatt yrkesmessig erfaring. Noen av skolesjefene har mange års erfaring som rektor, mens andre har en bakgrunn med kortere tid i rollen som rektor før de ble skolesjef. Det samme gjelder rektorene. Noen har flere års erfaring, mens andre er relativt ferske i rollen. Alle forskningsdeltakerne som deltok, både skolesjefene og rektorene, har formell utdannelse i skoleledelse. Alle intervjuer ble gjennomført digitalt. På grunn av pandemisituasjonen var det imidlertid vanskelig å gjennomføre fysiske intervjuer.

Jeg tok kontakt med skolesjefer og rektorer via epost. Noen kjente jeg til fra tidligere, mens andre var ukjente og ble valgt med bakgrunn i geografisk beliggenhet. I e-posten forklarte jeg formålet med masteravhandlingen og at deltakelse i den kunne være en mulighet for skoleeier til å tilegne seg kunnskap om møter for skoleledere. Alle tre skolesjefene takket ja umiddelbart. Jeg ventet med å kontakte rektor før skolesjef hadde gitt samtykke for egen deltakelse, siden jeg var avhengig av å få med begge parter fra skoleeier; både skolesjef og rektor. Hos en skoleeier var skolesjefen akkurat ansatt i rollen, etter mange år som rektor. Derfor tenkte jeg det ville være en interessant vinkling at denne personen først svarte på spørsmålene i sin tidligere jobb som rektor, for deretter å svare på spørsmålene som nyansatt skolesjef. Responsen fra rektorene var også udelt positiv og alle ønsket å delta. Etter at alle hadde bekreftet sin deltakelse ringte jeg hver enkelt forskningsdeltaker. Intensjonen med telefonsamtalen var at en hyggelig og formell samtale var med på å klargjøre intensjonen med masteravhandlingen, samt forklare hvordan det var planlagt at intervjuet skulle gjennomføres. Vi avtalte her dato for intervju, samtidig som vi pratet om løst og fast. Telefonsamtalen skulle også fungere som et signal om at jeg ønsker å intervju nettopp vedkommende fordi de hadde mye kunnskap som var være interessant i et forskningsøyemed. Det er også mer personlig med en telefonsamtale, kontra en epost i innboksen med samme innhold skriftlig. Opplevelsen var at samtalen var viktig for å bygge en bro fra en formell setting gjennom telefonen til å gjøre intervjuet uformelt, noe som kunne bidra til å få forskningsdeltakerne til å slappe av og føle seg komfortable, som nevnt ovenfor.

Planleggingsfasen: skriftlig samtykke

Etter opprettelse av kontakt med mulige forskningsdeltakere fikk forskningsdeltakerne tilsendt et samtykkeskjema som de leste gjennom og returnerte med en bekreftende signatur. Dette var et standardisert samtykkeskjema fra NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). Forskningsdeltakerne ble informert om sine rettigheter, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke til deltakelse, uten noen form for begrunnelse.

Planleggingsfasen: informasjon til forskningsdeltakeren før intervjuet startet

I telefonsamtalen før selve intervjuet fikk intervjuobjektet beskjed om at ingen andre personer utenom de involverte ville finne ut eller få informasjon om at intervjuet hadde funnet sted. Det samme gjaldt for personer internt i organisasjonen som intervjupersonen var en del av. Det innebar at skolesjef og rektor fra samme skoleeier som deltar i intervjuet ikke ville få vite om hverandres deltakelse.

Mulige utfordringer: Forskningsdeltakerne ble informert om at en annen person i organisasjonen også ble intervjuet. Utfordringen med tanke på å ivareta anonymitet kan være hvis en rektor (som er intervjuet) leser selve masteravhandlingen. Da kan det tenkes at personen kanskje vil finne ut at det er skolesjefen hos skoleeier som er intervjuet, selv om forskningsdeltakerne er anonymisert og blandet, og at svarene de kommer med også kan være skrevet noe om av anonymitetshensyn. I omskrivingen er det tatt hensyn til kjønn, alder og transkribering på bokmål.

Planleggingsfasen: anonymisering

Skoleeiers øverste administrative ansvarlig for utdanning og oppvekst har ulike titler i stillingsinstruksen. Av hensyn til anonymiteten til personene jeg har intervjuet har jeg valgt å gi dem alle tittelen «skolesjef». Da vil det være vanskeligere for leseren å identifisere personen gjennom svarene som har blitt gitt. Dette ses på som en mulig styrke.

For å ivareta anonymiteten brukes med andre ord betegnelsen skolesjef, uavhengig av hva stillingstittelen er i virkeligheten. Rektorene omtales i avhandlingen som rektor X, rektor Y og rektor Z.

Tabell 2: Størrelse på skoleeier og anonymisering av navn

Størrelse på skoleeier, innbyggere og antall skoler	Fiktivt anonymisert navn
Stor skoleeier	Skoleeier X
Mellomstor skoleeier	Skoleeier Y
Liten skoleeier	Skoleeier Z

Gjennomføring av intervjuene

Totalt ble fem personer intervjuet, tre skolesjefer og to rektorer. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt. Noen av personene kjente jeg litt eller delvis fra før, mens andre var ukjente. Det kan diskuteres om mitt delvis bekjentskap til noen av dem som ble intervjuet var med på å påvirke relasjonen og interaksjonen mellom intervjueren og intervjuobjektet, om dette kan utgjøre en mulig begrensning. Det var en vurdering jeg gjorde i forkant av intervjuet, samt reflekterte over i etterkant. Jeg opplever selv at det var en naturlig distanse og avstand mellom intervjueren og intervjuobjektet. Kvalitetssikringen med å sende et

transkribert utkast til alle personene som ble intervjuet, med spørsmål om de ønsket å endre på noe, kan også være en faktor som kan redusere denne mulige svakheten.

En mulig styrke er hvordan sammensetningen og kombinasjonen av forskningsdeltakernes erfaring og kompetanse er med på å gi avhandlingen et rikt datamateriale, som gir grunnlag for å besvare avhandlingens problemstilling.

Opptak av lyd

Forskningsdeltakerne ble spurt om de var komfortable med at intervjuet ble tatt opp og lagret kryptert, noe alle gav sitt skriftlige samtykke til.

Det er mulig å spille av sekvenser av intervjuet flere ganger. Det kan være med på å klargjøre hva forskningsdeltakeren faktisk sa, og egen tolkning kan kvalitetssikres gjennom aktiv og gjentakende refleksjon. I tillegg er det en trygghet for personen som blir intervjuet av lydfilen lagres kryptert etter de standardene som gjelder etter søknad gjennom NSD, og at personvern og informasjon blir ivaretatt på en trygg måte. Deltakeren har også muligheten til å lytte til lydfilen, om det skulle være ønskelig. Dette ser jeg på som en mulig styrke.

Etterarbeid. Transkribering av lyd som oppdagelsesreise

De planlagte spørsmålene opplevde jeg stort sett som relevant med tanke på avhandlingens problemstilling. Underveis og i etterkant opplevdes det utfordrende å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Noen av spørsmålene var gode, mens flere var av for dårlig kvalitet. I etterkant av enkelte av intervjuene satt jeg igjen med en følelse av å være mellomfornøyd. Det kunne av og til resultere i at samtalen havnet litt på sidelinjen av opprinnelig plan. Men det har tilført forskningen min verdifull erfaring gjennom og stille presise og åpne oppfølgingsspørsmål.

En mulig styrke ved prosessen med transkriberingen er at jeg innimellom fikk noen aha-oplevelser. Flere ganger slo deg meg hvor mye interessant og god informasjon jeg fikk ut av svarene i intervjuene, som jeg i utgangspunktet var mellomfornøyd med. Når jeg lyttet til spørsmålene med tilhørende svar på lydfil og deretter transkriberte, oppleves svarene som intervjuobjektene kommer med som rikere og fyldigere enn hva jeg følte i umiddelbar etterkant av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2018) hevder at det å transkribere intervjuer så kan det føre til «oppdagelseslæring» underveis i prosessen. Uerfarne intervjuere og forskere får gjennom transkribering utviklet egen praksis gjennom nye teknikker og dilemmaer som

dukker opp, i forbindelse med overføring av levende samtaler til tekstform (Kvale & Brinkmann, 2018).

Med utgangspunkt i avsnittet ovenfor om mulig begrensning har jeg forsøkt å transkribere svarene slik at det vil være svært vanskelig i praksis å skjønne hvem som svarer hva i intervjuene. Fokuset har spesielt vært å transkribere det personene ordrett forteller. En mulig begrensning i forbindelse med prosessen er likevel at det kan være utfordrende for meg som fersk forsker å finne balansen mellom å ordrett gjengi responsen til forskningsdeltakeren, samtidig som jeg delvis må skrive om hva personen svarer for å kunne ivareta dens anonymitet.

Utvalg av spørsmål knyttet til problemstilling

I kapittel fire, under delkapittel presentasjon av empiriske funn, presenteres spørsmål og svar som er relevante for problemstillingen. Det betyr at mange av spørsmålene, med tilhørende svar, ikke er valgt ut i avhandlingen. Noen fordi de er for personlige og kan være med på å identifisere personen, mens andre spørsmål er utelatt fordi svarene havner litt på siden av det jeg faktisk prøver å undersøke, og dermed er ikke relevante nok når en knytter de opp til problemstillingen. Ett eksempel på et slikt spørsmål er «Fortell litt om hvilken forventning du har til å rektorene skal stille godt forberedt til rektormøtene?».

En mulig begrensning knyttet til dette er det faktum at flere av spørsmålene, uavhengig om de var planlagt eller om det var et oppfølgingsspørsmål i selv intervjuet, er tatt bort fordi de ikke er relevante nok. Det betyr at noe av informasjonen som ble produsert gjennom intervjuet ikke er relevant sett opp mot avhandlingens problemstilling og jeg må gjøre et kritisk utvalg i datanalysen. Det har vært utfordrende å velge ut hva som presenteres og hva som blir valgt bort. Spørsmål og svar som ikke ble tatt med i avhandlingen ble lagt inn i et eget dokument, kalt «Kom ikke med». Dette er gjort for å kvalitetssikre prosessen med utvelgelse av svar og respons. Avsnitt med svar har underveis blitt tatt bort fra avhandlingen og inn i dette dokumentet. Det samme gjelder motsatt vei. Mye av responsen har vært interessant i utdannings- og skoleøyemed, men de har ikke vært presise nok opp mot problemstilling til å bli valgt ut. Prosessen med å fjerne og legge til avsnitt med respons har vært med på å bevisstgjøre meg på hva som faktisk bør være med og hvorvidt det er konkret nok opp mot avhandlingens problemstilling, og hva som ikke er det og dermed hører hjemme i «kom ikke med»-dokumentet. Jeg ser på denne prosessen som en mulig styrke.

Etterarbeid: fra passive respondenter til aktive forskningsdeltakere – «memory check»

Da intervjuene var ferdig transkribert, mottok forskningsdeltakerne et utkast av dette. I e-posten ble de bedt om å lese igjennom og komme med tilbakemelding på om det var noe av innholdet de ønsket å redigere. Flere kom med tilbakemelding på setninger og/eller enkelte avsnitt som de ønsket noe redigering på. Jeg endret naturligvis det de ønsket, og bekreftet tilbake at ønskene deres ble tatt hensyn til. Denne prosessen kan ha bidratt til at respondentene gikk fra å være passive til aktive forskningsdeltakere. En slik prosess er med på å styrke kvaliteten og troverdigheten i data som er innhentet, og jeg anser dette som en mulig styrke.

3.4 Etiske refleksjoner

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) kan et forskningsintervju kan inneholde mange etiske dilemmaer. Kunnskapen som kommer ut av et intervju henger som nevnt sammen med det sosiale samspillet mellom forskeren og personen som blir intervjuet. Forskeren har et ansvar for å skape et klima der personen som blir intervjuet føler at det er trygt og at det kan snakkes fritt. Det er en balansegang for forskeren, mellom eget ønske gjennom innhenting av informasjon som er interessant, og respekten for integriteten til personen som blir intervjuet. Derfor vil det foregå en spenning mellom streben etter kunnskapsutvikling og å opptre etisk forsvarlig (Kvale & Brinkmann, 2018). Ansvarer mitt som forsker ved å skape et godt klima i intervjuet jobbet jeg etter beste evne mot. Som tidligere nevnt var det var delvis utfordrende å skape det gode klimaet når alle intervjuene ble gjennomført digitalt, men på forskningsdeltakerne virket som om jeg lykkes relativt godt med dette.

Forskningsdeltakere ble informert om at en annen person i organisasjonen også ble intervjuet. Utfordringen med tanke på å ivareta anonymitet kan være dersom en rektor som er intervjuet leser selve masteravhandlingen. I dette tilfellet kan det tenkes at personen kanskje vil finne ut at det er skolesjefen hos skoleeier som er intervjuet, selv om forskningsdeltakerne er anonymisert og svarene de kommer med også kan være skrevet noe om av anonymitetshensyn. Det er etisk utfordrende å ivareta anonymiteten til alle involverte. Det er en balansegang å transkribere svarene til forskningsdeltakerne slik at de ikke blir identifisert, samtidig som en gjengir det de faktisk svarer.

En annen etisk problemstilling er min delvis kjennskap til noen av forskningsdeltakerne fra før. Det var også grunnen til at jeg kontaktet dem for å delta i intervjuene. Jeg mente de passet til avhandlingen og kunne komme med mye god informasjon. I tillegg til dette var tanken at vår delvis kjennskap med hverandre kunne være med på å få dem til å senke skuldre og føle seg komfortable gjennom hele intervjuet. Det er ikke til å legge skjul på at det kan være etisk problematisk å hente inn personer som man delvis kjenner fra tidligere. Med bakgrunn i problemstillingens tema, som er av mindre sensitiv karakter, og at deltakelsen er basert på frivillighet, anser jeg disse konkrete etiske aspektene som mindre problematisk i dette tilfellet.

3.5 Presentasjon av empiriske funn

Etter presentasjon av empiriske funn analyseres disse og det trekkes ut fire sentrale hovedfunn, ved hjelp av teoretisk refleksjon. I kapittel fem, som er diskusjonskapittelet, drøftes de fire hovedfunnene opp mot relevant teori. I kapittel seks konkluderes de fire hovedfunnene og avhandlingens problemstilling blir besvart. Det siste kapittel belyser deretter forslag til videre forskning, samt hvilke implikasjoner avhandlingens funn har på ledelse.

Problemstilling

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

Forskningsspørsmål

F1: Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaene de har for og med rektorene?

F2: Hvilket forhold har skoleeier, representert ved skolesjefen, til rektormøtene som en arena for skoleutvikling?

F3: Hvilke refleksjoner har skolesjefen om sin rolle som møteleder og leder for skoleledere?

Videre presenteres det utdrag fra intervjuene av forskningsdeltakerne. Disse er i utgangspunktet omfattende og med bakgrunn i dette blir kun de mest sentrale svarene gjengitt, fordi de i størst grad gir grunnlag for å besvare problemstillingen i konklusjonskapittelet. Hvert forskningsspørsmål blir presentert i tillegg til utvalgte andre spørsmål, grunnet til det er at de er med på å gi verdifull informasjon i arbeidet med å svare på avhandlingens problemstilling.

F1: Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaer de har for og med rektorene?

Rektor X: «Min erfaring er at rektormøtene kan være lite effektive, med for mange saker på agendaen. Det blir mye fokus på driftssaker. Møtene foregår i all hovedsak digitalt».

Skolesjef X: «Agendaen på rektormøtene er stram. Informasjonsaker blir stort sett sendt ut på epost i forkant. Rektormøtene brukes til rapportering til skoleeier. De brukes også til saker som rektorene har meldt inn. Skoleeier bruker rektormøtene til å tilnærme seg en lik praksis mellom skolene».

Rektor Y: «Rektormøtene kunne vært mer effektive. Ting kan fort skli litt ut. Blir fort litt for "hyggelig" å prate med kollegaer. Sakslisten blir ofte for omfattende. Noe informasjon kunne med fordel blitt sendt på epost i forkant. Rektorene spiller inn for mange saker. Smått og stort. Noen saker er ikke nødvendig å melde inn. Disse kan løses internt på hver enkelt skole».

Skolesjef Y: «Rektormøtene er ikke spesielt effektive eller gode møter. Det er for mange saker knyttet til drift som vi «må» igjennom, i tillegg så er det få saker med utviklingsfokus. Det blir automatisk mange saker knyttet til drift og håndteringen av Covid-19».

Rektor/skolesjef Z: «Tidligere var møtene for skoleledere tidkrevende og lite effektive, det var veldig mange saker som tok mye tid. Som skolesjef ønsker jeg at oppvekst samarbeider mer og rektorene melder selv inn saker etter behov. Møtene brukes nå til å utarbeide felles strategier og planer på kort og lang sikt».

Forskjellene mellom digitale møter og fysiske møter

Et av spørsmålene til forskningsdeltakerne var knyttet til forskjeller og likheter mellom digitale og fysiske møter. Nedenfor er det gjort et utdrag av responsen fra forskningsdeltakerne, for å synliggjøre denne. Årsaken til at dette presenteres er at dette er med på å gi informasjon om hvordan skoleeier kan legge til rette for skoleutvikling i møter for skoleledere, selv om dette ikke er et direkte forskningsspørsmål.

Tabell 3: Digitale og fysiske møter, forskjeller

Digitale møter	Fysiske møter
Effektive og sparer tid	Tar ofte lengre tid
Lite tilrettelagt for utviklingsarbeid	Større potensiale for utviklingsarbeid
Redusert mulighet for den gode dialogen	Større sjanse for den gode dialogen
Utfordring å lede digitale møter	Klarer å fange opp stemningen i større grad
Man klarer ikke å fange stemningen lokalet	Vanskelig å involvere alle

F2: Hvilket forhold har skoleeier til rektormøtene som en arena for skoleutvikling?

Rektor X: «Skolesjefen har en utfordring i å velge saker som tas med i møter. Det blir ofte for mange saker knyttet opp mot drift og Covid-19. Slik jeg ser det fungerer ikke rektormøtene som en utviklingsarena».

Skolesjef X: «Informasjonsaker kan inneholde spor av utviklingsarbeid. Retningslinjer fra nasjonale myndigheter settes i livet gjennom rektormøtene, spesielt saker knyttet til Covid-19. Men disse sakene inneholder også utviklingsarbeid, som kan føre til skoleutvikling ved den enkelte skole. Skoleutvikling skjer altså ved den enkelte skole, ikke i rektormøtene. Inkludering av rektorene er det viktigste. Rektormøtene skal gi idéer og inspirasjon, som rektorene kan ta med tilbake til egen skole».

Rektor Y: «Skoleeier har et genuint ønske om å jobbe med utviklingssaker i rektormøtene, men Covid-19 beslaglegger mye tid. Derfor handler rektormøtene nå i all hovedsak om saker knyttet til informasjon og drift. Skoleeier har som ønske å gjennomføre "lærende møter", men pga. Covid-19 blir utviklingssaker nedprioritert. Jeg føler likevel at skoleeier er på rett vei. Det vil åpne seg en større mulighet til å jobbe med utviklingssaker i rektormøtene når Covid-19 er et tilbakelagt stadium».

Skolesjef Y: «Rektormøtene kan være en arena for skoleutvikling, og det var veldig synd at Covid-19 kom på det tidspunktet den gjorde. Vi hadde en veldig fin flyt før det «smalt». Vi hadde faste møter hver sjettede uke i oppvekst-avdelingen, hvor vi jobbet med utviklingsarbeid. Mange ansatte er svært slitne pga. Covid-19. Dette er også viktig å ha i bakhodet når en jobber med utviklingsarbeid. Selv i saker som omhandler drift, for eksempel økonomi, så kan det foregå utviklingsarbeid og skoleutvikling. For eksempel i et budsjettmøte, der man ser på

ulike måter til hvordan en i størst mulig grad kan utnytte midlene i budsjettet. For meg er dette også en form for utviklingsarbeid. Da arbeider skoleeier og rektor sammen om å finne nye muligheter for gode løsninger. Med andre ord mener jeg at utvikling kan også skje i en driftsrelatert sak, for meg er også det skoleutvikling».

Rektor/skolesjef Z: «Mitt ønske med skoleledermøtene er at rektorene skal reise fra møte og føle at de har fått hjelp med det de strever med. Min viktigste oppgave er at mennesker vokser rundt meg. Utviklingsarbeid foregår absolutt på rektormøtene, men utviklingsarbeid er som jeg har nevnt tidligere inkluderer også systemarbeid, strukturarbeid og organisasjonsarbeid».

F3: Hvilke tanker har du om skolesjefens sin rolle som møteleder og leder for skolelederne?

Skolesjef X: «Jeg fungerer som en programleder. For meg er det viktig med involvering og medvirkning. Jeg ønsker å løfte fram andre mennesker, og for meg er det det som er god ledelse. I møtene prøver jeg alt jeg kan for å rektorene skal føle seg trygge, slik at vi kan løfte fram en god delingskultur. Det som er enda bedre er hvis min møteledelse kan bidra til at rektorene tør å dele historier fra praksis hvor ting har gått skikkelig galt. Det er de historiene som det ligger mye læring og utvikling i».

Rektor Y: «Skolesjefen utøver en klar og tydelig møteledelse. Bruker vi for mye tid på enkeltsaker så skjærer skolesjefen igjennom»

Skolesjef Y: «Jeg er både programleder og fungerende «orakel» i ledelsen av rektormøtene. Jeg har styringen på hvem som får ordet. Jeg føler innimellom at skoleeier muligens legger litt for mye til rette for rektorene. De stiller spørsmål og så forventer de at skoleeier, altså meg, har svar på absolutt alt. Jeg savner av og til at de blir mer selvstendige og mye av informasjonen kan de selv søke opp. Som type så tar jeg meg selv ikke så høytidelig, og det er viktig for meg at tonen i møtet er uhøytidelig, noe jeg tror kan være med på å bidra til trivsel og at rektorene tør å være seg selv».

Rektor/skolesjef Z: «Jeg tror på transformasjon, og det er verdier og mennesker som betyr noe. Derfor er det svært viktig for meg med medvirkning, at rektorene må inkluderes og føle seg hørt. Jeg er opptatt av at det skal være godt å komme på møtene, og jeg er opptatt av det personlige møtet, blikket mellom mennesker. Jeg prøver også å være tydelig på rammene for møtet. Det vil si at jeg passer på at vi holder oss til møteagendaen og at vi ikke bruker mer tid enn oppsatt. Jeg er den som prøver å modellere, f.eks. hvordan man gir ordet likt til alle som ønsker det. Jeg passer på at det ikke er noen «møteplagere», som får muligheten til å snakke hele tiden. Jeg tror også jeg er veldig god på ros og annerkjennelse. Rektorer er ikke for gamle til å høre om ting de har gjort bra. De bare mennesker av kjøtt og blod, de også».

3.6 Analyse og oppsummering av data

Funnene antyder at skoleeier ikke har utarbeidet tydelige strategier for hva de ønsker å bruke rektormøtene til. Selv om Covid-19 har tatt stor plass på rektormøtene ser det ut som om disse strategiene manglet også før pandemien. Roald (2012) argumenterer for at medvirkningen og involveringen av rektorene er sentrale faktorer i utviklingen av rektormøter. Med bakgrunn i responsen fra skoleeier og rektorer kan det virke tilfeldig hvorvidt skoleeier har en bevisst utviklet strategi for hvordan rektorene skal medvirkes og involveres. Flere skolesjefer oppgir at medvirkning og involvering er viktig for dem. Rektorene skal føle seg sett og hørt gjennom rektormøtene. De svarer derimot i varierende grad hvordan de faktisk arbeider med dette i forkant, underveis og mellom rektormøtene. Det kommer frem fra flere skolesjefene og rektorene at rektormøtene kan være en arena for skoleutvikling, men at det eksisterer et uforløst potensial for dette. Det kan virke uklart hva det uforløste potensialet faktisk er, og hvordan skoleeier sammen med rektorene sammen kan utnytte det. Det mangler en tydeliggjøring på hvorfor skoleeier ikke tar i bruk potensialet som eksisterer i møtene. Det er sammenfallende med den manglende strategien for rektormøtene.

Det siste punktet som er sentralt å trekke frem er bruk av tid, som henger sammen med innholdet i møteagendaen. Det kan virke noe tilfeldig hvordan tiden blir disponert på møtene, og at svært mye av møteagendaene domineres av saker knyttet til drift. Alle rektorene får muligheten til å spille inn saker til møte, som i utgangspunktet er et positivt grep fra skoleeier gjennom involvering og medvirkning. Mange av innspillene er saker knyttet til drift som må løses på kort sikt og omfanget kan fort bli en ond kontinuerlig sirkel, som det er vanskelig å bryte ut av for skolesjefen. Skolesjefen bør her utvise tydelighet på hva slags saker det ønskes innspill på. Mange av disse kan kanskje løses på et lavere nivå, gjennom en epost eller en

telefonsamtale, uten å involvere alle de andre rektorene. Det kan også tenkes at andre personer hos skoleeier, for eksempel økonomiavdelingen, skolefaglig rådgiver, eller vaktmestertjenesten er den rette instansen for å bistå rektoren i den konkrete saken. Skolesjefene bør gjennomføre en forventningsavklaring sammen rektorene. Det vil skape en tydeligere forståelse om hvilke saker som hører hjemme på rektormøte og hvilke som ikke gjør det.

I forrige delkapittel ble aktuelle utdrag av innhentet data presentert. I dette delkapittelet trekkes det ut fire temaer i responsen fra forskningsdeltakerne som er sentrale for å kunne besvare problemstillingen, som diskuteres videre i neste kapittel. Temaene er en oppsummering av hva majoriteten har svart, og utgjør dermed hovedlinjene i responsen fra skolesjefer og rektorer.

Dette betyr ikke at alle har svart nøyaktig lik, eller er enig om alt. Majoriteten har likevel noenlunde samme perspektiv og med utgangspunkt i dette er følgende temaer valgt ut:

1. Skoleeiers strategi for rektormøter
2. Medvirkning og involvering av rektorene
3. Rektormøter som en arena for skoleutvikling, og hvordan dette er et uforløst potensial
4. Bruk av tid og innhold i møteagenda

Disse funnene vies nærmere oppmerksomhet gjennom en analytisk diskusjon basert på teori som er presentert i kapittel fire.

4.0 Diskusjon

I dette kapitlet benytter jeg teori for å belyse de empiriske funnene. Dette med mål om å belyse avhandlingens problemstilling, samt avdekke muligheter for ny forskning og mulige implikasjoner for ledelse. Organiseringen av kapitlet er en diskusjon rundt de fire temaene som beskrives i neste avsnitt, i kombinasjon med relevant teori, samt en oppsummering av respons på forskningsspørsmålene. Dette danner sammen grunnlaget for å svare på problemstillingen.

Med bakgrunn i innsamlede data og analyse av disse framstår fire empiriske temaer som sentrale, som gir retning for videre diskusjon.

1. Skoleeiers strategi for rektormøter
2. Medvirkning og involvering av rektorene
3. Rektormøter som en arena for skoleutvikling, et uforløst potensial
4. Bruk av tid og innhold i møteagenda

Disse fire temaene diskuteres ved hjelp av valgt teori som er belyst i litteraturkapitlet, for på den måten kunne belyse og besvare avhandlingens problemstilling. Resultatet fra denne teoridrevne analysen blir presentert i kapittel fem, hvor innsamlet og analyse av data, samt diskusjonskapitlet blir oppsummert i en konklusjon.

Problemstilling

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

F1: Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaene de har for og med rektorene?

Når det kommer til effektiviteten av møtene for skoleledere er gjennomgangstonen hos de aller fleste at møtene er lite effektive. Rektorer og skolesjefer gir tilbakemelding på at saker som omhandler drift i stor grad preger møtene. Tilbakemeldingene er at mange av disse kan igjen relateres til håndteringen av skolehverdagen og Covid-19. Responsen fra forskningsdeltakerne viser at det er relativt liten forskjell i tilbakemeldingene fra både rektorer og skolesjefer. Organiseringen og tidsbruken i møtene viser også at det er liten forskjell mellom den store, mellomstore- og mindre skoleeieren. Alle synes å ha utfordringer

knyttet til de samme tingene, det vil si at møtene er lite effektive i kombinasjon med en for omfattende møteagenda. Det trekkes også frem at så godt som all tid i hovedsak går til saker som omhandler drift og informasjon.

F2: Hvilket forhold har skoleeier, representert ved skolesjefen, til rektormøtene som en arena for skoleutvikling?

I synet på hvorvidt rektormøtene kan være en arena for skoleutvikling er skolesjefene av en mer ulik oppfatning. Skolesjef X, som representerer den store skoleeieren, er tydelig på at skoleutvikling ikke forekommer på rektormøtene, men at *«skoleutvikling skjer på den enkelte skole»*. Videre påpeker Skolesjef X at *«rektormøtene kan være med på å gi ideer og inspirasjon som rektorene kan ta med seg tilbake til egen skole»*. Skolesjef Y og Z har et annet syn. Skolesjef Y mener at rektormøtene kan være en arena for skoleutvikling, mens skolesjef Z opplever at skoleutvikling kan foregå på rektormøtene.

Det som imidlertid er felles for alle skolesjefene er et interessant punkt: de forteller at de opplever at det kan forekomme utviklingsarbeid, og/eller skoleutvikling i saker som er relatert til drift. Skolesjef Y nevner at *«selv i saker som omhandler drift, for eksempel økonomi, kan det foregå utviklingsarbeid og skoleutvikling»*. Perspektivet til skolesjefene er at møtene i all hovedsak omhandler saker relatert til drift. Det kommer imidlertid frem at også i arbeidet med en konkret sak eller tema, for eksempel med saker knyttet til effektiv ressursbruk og økonomi, finnes det et potensiale for skoleutvikling og utviklingsarbeid i selve arbeidsprosessen.

F3: Hvilke refleksjoner har skolesjefen om sin rolle som møteleder og leder for skoleledere?

Medvirkning og involvering er momenter som går igjen hos alle skolesjefene hvordan de ser på sin rolle som møteleder og leder for rektorene. Skolesjef X og Y ser på seg selv som en slags programleder som skal guide deltakerne gjennom møtet. Skolesjef Y påpeker også at det er et ønske om at rektorene skal bli mer selvstendige, og det påpekes videre at skolesjefen ikke nødvendigvis har svaret på alle spørsmål. Skolesjef Y opplever eksempelvis det som en utfordrende balansegang å legge til rette for rektorene, samtidig som de i større grad burde opptre mer selvstendig. Alle skolesjefene er som nevnt opptatt av medvirkning og involvering i sin rolle som møteleder. Spesielt skolesjef Z forteller om viktigheten i sin rolle som møteleder at deltakerne, altså rektorene, skal være komfortable i settingen og føle seg sett og hørt.

Formålet med å knytte svarene på forskningsspørsmålene sammen er å danne et grunnlag for å drøfte og svare på hovedproblemstillingen. Under følger en diskusjon av de fire empiriske temaene i kombinasjonen med, og opp mot, relevant teori. Alle temaene er delt inn i egne avsnitt.

Empirisk tema 1: Skoleeiers strategi for rektormøter

Ifølge Paulsen (2019) kan skoleeier med fordel utvikle en strategi for å legge til rette for utvikling av sin skoleledergruppe, individuelt og kollektivt, som et lærende verksted i ledelse. I et slikt lærende verksted vil skoleledernes kompetanse og holdninger bli utfordret og utviklet gjennom lærende møter med skoleeier (Paulsen, 2019).

Man kan da reflektere rundt spørsmålet, om hvor mange skoleeiere har aktivt utarbeidet en strategi, når det kommer til å legge til rette for utvikling av sin gruppe med skoleledere? Det kommer frem fra datainnsamlingen at kun én skoleeier har utarbeidet strategier for møtene, mens hoveddelen av forskningsdeltakerne i avhandlingen har manglende erfaringer rundt dette. Skoleeier kan med fordel i større grad sette av nødvendig tid til å utarbeide og utvikle en strategi for at læring og utvikling skal skje i rektormøtene. I en hektisk hverdag, med mange arbeidsoppgaver, er det forståelig at dette kan være en krevende øvelse, fordi det tar tid. Tid man kanskje opplever at man ikke har. Likevel kan man anta at skoleeier kan få mye tilbake, dersom strategien har en gunstig effekt på rektorgruppen når det kommer til individuell og kollektiv læring og utvikling. Ny kunnskap og læring kan bidra til skoleutvikling som rektorene kan ta med tilbake til sin egen skole. Rektorene kan også benytte dette forumet til å dele og lære av hverandre samt å utveksle erfaringer, både i form av suksesshistorier og de situasjonene hvor det ikke gikk som planlagt.

Det må nevnes at skoleåret 2020/2021 på mange måter har vært en unntakstilstand, hvor skolesjefene og rektorene har måtte håndtere en pandemi. Det er begrenset hva som kan forventes av skoleutviklingsarbeid i en slik situasjon, men det betyr likevel ikke at man skal legge bort utviklingsarbeid. Høsten 2020 markerte oppstarten av implementering av Fagfornyelsen, og det ble sendt tydelige signaler fra sentrale myndigheter at dette arbeidet skulle prioriteres. Dette må skoleeier og rektorene forholde seg til, selv i en pandemi.

Arbeidet med Fagfornyelsen midt i en pågående pandemi har nok blitt opplevd som svært krevende for alle som arbeidet med skole og utdanning. Nasjonale myndigheter har vært tydelige på at implementeringen av Fagfornyelsen skal iverksettes, uavhengig av Covid-19. Dette stiller store krav til skolesjefer og rektorer.

Ifølge Roald (2012) er rektorgruppens funksjon under endring. Tidligere har kommunale rektormøter vært en arena for å motta informasjon fra skoleeier. Nå har derimot rektorer i større grad fullmakter på egen skole, og møtes gjennom rektormøter for å utvikle skoletilbudet hos skoleeier. Rektormøtene utvikler seg i større grad mot å være kunnskapsutviklende, med rektorenes egne refleksjoner som en sentral faktor. En forutsetning for en slik utvikling er at skoleeier tar i bruk lærende møter (Roald, 2012). Uten å ha spurt deltakerne om å sammenligne dagens situasjon med hvordan rektormøtene var før i tiden, er det likevel interessant at responsen fra forskningsdeltakerne tilsier at rektormøtene i dag ikke er spesielt kunnskapsutviklende.

Roald (2012) påpeker likevel at en slik beskrevet utvikling og praksis ikke er entydig. Det er svært lett for å skoleeier å falle tilbake til rektormøter som preges av informasjons og saker knyttet til drift. Det handler i stor grad om mangel på forberedelse fra skolesjef og/eller rektorene (Roald, 2012). på dette punktet.

Responsen fra forskningsdeltakerne er at rektormøtene inneholder en hovedvekt av saker knyttet til drift og informasjon. Roald (2012) mener at dette skyldes manglende forberedelse fra skolesjefer og rektorer, som trolig kan henge sammen med mangel på tid i forkant av møte. Hverdagen til skolesjefer og rektorer er så presset at det er begrenset med tid til forberedelse til møter. Dette gjenspeiles i noen av svarene fra forskningsdeltakerne, knyttet til hvilke forventninger skoleeier har til at rektorene skal møte godt forberedt til rektormøtene. Skoleeier kan vurdere om det er hensiktsmessig å gjennomføre en forventningsavklaring sammen med rektorene når det kommer til forberedelser til rektormøtene.

Lærende møter som metode

Roald (2012) forteller at skolesjefen har makt og myndighet til å prøve ut nye møteformer. Et mål, hvis skolesjefen ønsker det, kan være at rektormøtene skal bli mer kunnskapsutviklende. For at dette skal bli en etablert praksis bør skolesjefen, i samarbeid med rektorene, utvikle den nysgjerrige, kritiske og aktive kommunikasjonen sammen med, og mellom, rektorene. Roald (2012) påpeker at en lederstil basert på nevnte kriterier krever gode møteforberedelser, en tydelig struktur når det kommer til gjennomføring, samt oppfølging mellom møtene. Dette kan nok virke som et urealistisk ideal for skolesjefene i en svært hektisk og krevende hverdag. Likevel det kan det være noe å strekke seg etter. Dersom skolesjefene ønsker å innføre lærende møter som metode vil medvirkning og involvering av rektorene være sentralt.

Louis (et al., 2010) hevder at en slik praksisrettet læring forutsetter at skoleeier bruker tid på utviklingstiltak, bygger relasjoner og tillitt mellom partene, legger til rette for utvikling av team, og bidrar til kollektiv mestringstro (Louis et al., 2010).

Skolesjefs dilemma – «mellom barken og veden»

Det kommer tydelig frem fra intervjuene at skolesjefene opplever press fra flere hold, både med tanke på å bruke rektormøtene effektivt, og å skulle rekke å gå gjennom de sakene som kommer frem, samtidig som rektorene skal føle seg sett og hørt. Å balansere disse hensynene er ingen enkel oppgave, og krever tilstrekkelig erfaring. Skolesjefen havner i en situasjon hvor skolehverdagen krever at rektormøtene håndterer saker knyttet til driftsrelaterte spørsmål, som svært ofte er saker som må løses på kort sikt. Å komme i gang med skoleutviklingsarbeid passer dermed «aldri», fordi det alltid er andre saker som haster mer.

Det blir også tydelig gjennom intervjuene at det ikke finnes nasjonale retningslinjer for hva et rektormøte bør inneholde. Dermed blir det opp til hver enkelt skolesjef å definere akkurat det, og styre møtene deretter. Det er forståelig at det ville vært en utfordring for nasjonale myndigheter å definere hva rektormøtene skal eller bør inneholde, fordi det er store lokale forskjeller som trenger lokale tilpasninger. Med utgangspunkt i et økende antall rundskriv og veiledninger fra nasjonale myndigheter som Paulsen (2019) og Paulsen et al. (2017) forklarer, så kunne det muligens vært til hjelp og støtte for skoleeier med en enkel veiledning og retningslinjer fra nasjonale myndigheter for hva et rektormøte bør. Slike retningslinjer ville redusert noe av svakheten knyttet til at rektormøtene og måten de blir styrt på kan være svært personavhengige.

Paulsen (2019) forklarer at nasjonale myndigheter har forsterket sin styring og kontroll av opplæringen gjennom en sterkere rettsliggjøring. Hvis grunnopplæringen blir styrt gjennom ulike kontrollmekanismer så vil det kunne redusere det lokale handlingsrommet skoleeier har, og utgjør et dilemma i skoleeiers ledelse av lokal opplæring (Paulsen, 2019). Det er en økende tendens til statlig styring gjennom et økende antall av statlige rundskriv, veiledning og tildelinger. Disse sendes i større grad direkte til skoleeier og rektor (Paulsen et al., 2017).

Empirisk tema 2: Medvirkning og involvering av rektorene

Fordeling av møtelederansvaret

Ingen av forskningsdeltakerne gir tilbakemelding på at møtelederansvaret blir fordelt mellom deltakerne. Det er skolesjefen som leder møtene. Skolesjefene uttaler, som nevnt tidligere, at involvering og medvirkning fra rektorene er noe de mener er svært viktig. Skolesjef X: «For meg er det viktig med involvering og medvirkning». Skolesjef Z: «Medvirkning er svært viktig for meg, rektorene må bli sett og inkludert». Dersom rektorene hadde fått mulighet til å lede deler av møtene kan det tenkes at de også hadde stilt enda bedre forberedt, og at terskelen for å melde inn saker hadde blitt noe høyere.

Praksisen med skolesjef som eneste møteleder står i konflikt med hva Roald (2012) nevner angående fordeling av møtelederansvar. Det kan virke som om fordeling av ansvaret for møteledelse kan være med på å styrke det kollektive ansvaret for utviklingsprosesser i eksempelvis en rektorgruppe (Roald, 2012).

Fordeling av møtelederansvaret er et relativt enkelt grep fra skoleeier sin side, slik Roald (2012) argumenterer, som igjen kan ha mulige positive konsekvenser gjennom involvering, inkludering og bidra til kunnskapsutvikling for rektorene. Dette handler om å etablere en ny praksis i organiseringen rundt møtene. Gjennom et slik grep kan skoleeier legge til rette for involvering og medvirkning for rektorene. Fordelingen av møtelederansvaret kan også på sikt, når praksisen er etablert, avlaste skolesjefen for arbeidsoppgaver. Skolesjefen kan muligens da ha en noe mer tilbaketrukket rolle i møtene, om ønskelig. Det kan være en måte for skolesjefen å medvirke og inkludere rektorene på. Skolesjefene uttrykker selv at dette er viktig for dem. Et relevant moment her er størrelsen på skoleeier. Det kan tenkes at det kan være enklere for en rektor å lede et rektormøte med få andre deltakere, enn for en rektor hos stor en skoleeier med mange rektorer, som Skoleeier X er.

Fordeling av møtelederansvaret bør samtidig gjøres innenfor visse rammer, slik at arbeidsbyrden ikke blir for stor for rektorene. Fordelingen bygger dermed på at ansvaret blir fordelt litt til hver, med bakgrunn i at det er flere rektorer enn skolesjefer. Ifølge Roald (2012) kan en møteledelse som går på omgang mellom deltakerne kan være med på å styrke utviklingen av kunnskap til hver enkelt, og mellom møtedeltakerne. Likevel bør det overordnede ansvaret hvile på skolesjefen som har det strategiske overblikket.

Individuell og kollektiv tro på mestring

Van den Bossche et al. (2006) hevder at en felles og individuell tro på egen mestring bidrar til en større lyst til å dele informasjon, samt engasjere seg i de kollektive læringsprosessene som foregår. Rektorer har, på samme måte som sine ansatte, behov for at skoleeier legger forholdene til rette for tro på egen mestring gjennom støttende lederskap, innenfor tydelige og strukturerte rammer (Paulsen, 2019). Skolesjefene svarer at det er viktig for dem med involvering og medvirkning av rektorene i rektormøtene. Responsen fra forskningsdeltakerne bekrefter Paulsen (2019) sine betraktninger om støttende lederskap. Skolesjefens involvering og medvirkning kan være med på å med å styrke rektorenes ønske og lyst til å dele kunnskap og informasjon med andre, samtidig som de engasjerer seg i kollektive læringsprosesser som foregår (Paulsen, 2019).

Louis og Murphy (2017) viser også til en sterk sammenheng mellom opplevd tillit, omsorg og læring i grupper. Opplevd omsorg mellom leder og medarbeider er ofte situasjonsbestemt og styres i liten grad i praksis. «Når folk opplever omsorg, øker sannsynligheten for at de gjengjelder den som gir omsorg med tillit» (Louis & Murphy, 2017, s. 107). Skolesjefene responderer gjennom intervjuene at medvirkning og involvering av rektorene er svært viktig for dem. Det er også viktig for dem at rektorene føler seg trygge og opplever tillit til dem som sine ledere. Som nevnt tidligere kan det være en gyllen balansegang for skolesjefen å vurdere hvor mye rektorene faktisk kan involveres og medvirkes når det kommer til gjennomføringen av møtet, ofte med en omfattende møteagenda. Med Luis og Murphy (2017) sine tanker og refleksjoner om sammenhengen mellom tillit, omsorg og læring i grupper som utgangspunkt kan det tenkes at hvis skolesjefen klarer å få rektorene til å oppleve tillit og omsorg også utenom rektormøtene så kan det også oppleves som former av medvirkning og involvering, kan det øke sjansen for at læring i rektormøte oppstår, fordi rektorene føler seg trygge.

Empirisk tema 3: Rektormøter som en arena for skoleutvikling, et uforløst potensial

Waageman et al. (2008) hevder at ledergrupper sjelden tar ut sitt potensiale som lærings- og utviklingsarena i de foraene hvor grupper er samlet. Dette bekreftes gjennom intervjuene av forskningsdeltakerne, hvor deltakerne oppgir at rektormøtene har et potensiale for mulig skoleutvikling, men at saker knyttet til drift i all hovedsak preger møtene. Responsen fra forskningsdeltakerne støtter også opp om Waageman et al. (2008) sin påstand om at det eksisterer et uforløst potensial som skoleeier ikke klarer å utnytte til sin og rektorenes fordel. Det er nok sammensatte årsaker til dette. Et element kan være at de to siste skoleårene har

vært svært spesielle og utfordrende, i og med at alle landets skoler har måttet håndtere en pandemi. Mange av sakene i rektormøtene har derfor omhandlet Covid-19, og det har oppstått saker og utfordringer rundt dette, som har måttet løses på kort sikt. Forskningsdeltakerne responderer at det går bort mye tid til det. Dette understreker imidlertid hvor sårbare rektormøtene er for at fokus blir påvirket av eksterne forhold, som kan oppstå og må løses uplanlagt. Branner må slukkes på kort sikt, og dette kan dessverre gå ut over mer langsiktig arbeid med utvikling og strategi, som er lettere å skyve på, spesielt når det ikke er lovpålagt eller fastlagt som et punkt på agendaen.

Skoleeiers ledelse av skoleledere - Utøvelse av ledelse gjennom rektorgruppen

Paulsen et al. (2017) forklarer at skolesjefen møter skoleledere gjennom ulike møtearenaer. Rektormøtene kan ha et potensiale for en mulig kollektiv meningsdannelse og for overordnede initiativer og beslutninger (Roald, 2012). Dermed blir rektormøtene et sted hvor skoleeier og rektorene får muligheten til å utvikle en kollektiv kompetanse (Paulsen et al., 2017). Som nevnt i forrige avsnitt, i tilknytning til teorien til Waageman et al. (2008), understrekes nok en gang potensialet rektormøter har når det kommer til å være en mulig arena for skoleutvikling. Flertallet av forskningsdeltakerne bekrefter også at de opplever at det potensialet eksisterer, men at mulighetene dette medfører ikke blir fullt utnyttet i praksis i tilretteleggingen og gjennomføringen av rektormøtene, slik det er i dag. Skoleeier delegert til skolesjefen, har et særlig ansvar i å utnytte dette potensialet.

Kristiansen og Riis (2008) forklarer at når kommunale ledergrupper utvikler og optimaliserer metodiske ferdigheter vil forsterket kompetanse være gjenkjennbar. Forsterket kompetanse kan skje metodisk gjennom bruk av coaching, øving i profesjonelle dialoger og modellering blant rektorene. Dette kan igjen være med på å hjelpe rektorene til å tilpasse metodikken i gruppen til sine ansatte på sin skole (Kristiansen & Riis, 2008). De verktøy som Kristiansen & Riis (2008) nevner kan være viktige hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle rektormøtene til å at det skal være en arena for skoleutvikling. Det stiller imidlertid også krav til skoleeier delegert ved skolesjefen om hvordan de skal innføres og tas i bruk. Det kreves kunnskap i organisasjonen og en plan for gjennomføring. I responsen fra forskningsdeltakerne er det en skoleeier som har arbeidet noe med å systematisere dialoger og modellering blant rektorene. Hvis skolesjefene ønsker å tilnærme seg en slik arbeidsmetode så kan de med fordel kan sette av tid og ressurser for implementering av kunnskap i organisasjonen, og tid på rektormøtene for å gjennomføre coaching, profesjonelle dialoger og modellering.

Ansvarsfordeling i arbeid med utviklingsaker

Ifølge Roald (2012) kan prosessen og fremdriften i et utviklingsarbeids bli styrket ved at oppgaver og ansvar for oppfølging blir tydelig fordelt. Her har skoleeier delegert til skolesjef en sentral rolle gjennom involvering og avklaring av forventninger opp mot rektorene. Roald (2012) forteller at ofte kommer det frem usikkerhet i hvem som har ansvar for hva, i enkeltsaker. Skoleeiers tydelighet i delegering av oppgaver fremstår da som svært viktig. Møteledelse, i tillegg til systematisk delegering av oppgaver og ansvarsområder, står her sentralt. Skoleeier kan med fordel ansvarliggjøre rektorene i større grad, både underveis og mellom møtene. Responsen fra forskningsdeltakerne er at dette skjer i varierende grad. Rektorene utgjør en gruppe som innehar variert og omfattende kompetanse innenfor utdanningsfeltet. De kan i større grad gjøres ansvarlige i og mellom rektormøtene. Ansvarliggjøring kan, som nevnt, samtidig bidra til en mer aktiv møtedeltakelse. Dette kan ses på som en «vinn vinn»-situasjon.

Empirisk tema 4: Bruk av tid og innhold i møteagenda

Ifølge Paulsen (2019) kan en strukturert sakliste, basert på et hensiktsmessig innhold, danne potensiale for utvikling av kollektiv kunnskap. Skoleeier kan her stille seg selv spørsmålene: «Hva ønsker vi å bruke tiden på i rektormøtene?» «Hva er viktigst?» Svarene på dette handler til syvende og sist om prioriteringer. Det finnes jo selvfølgelig en mulighet for at skoleeier mener at rektormøtene bør brukes til driftsrelaterte saker, og hvis dette er tilfelle så brukes rektormøtene til det som er ønskelig, basert på svarene til forskningsdeltakerne. Så lenge det ikke eksisterer føringer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet om å drive med skoleutvikling kan man dermed anse skole X, Y og Z mål med rektormøtene som oppnådd, selv uten å ha drevet med skoleutvikling. Dette kan være problematisk.

Jeg opplever at de rektorene jeg har intervjuet innehar mye kompetanse om utdanningsfeltet. Når de samles til et rektormøte ligger muligens mye av det uforløste potensiale i all den kompetansen de innehar som ikke blir utnyttet i god nok grad. Dette bør skoleeier i større grad planlegge, i utarbeidelse av en strategi for læring og utvikling i rektormøtene. Dersom en prøver å se det fra et skoleeierperspektiv er det forståelig at mye av innholdet på rektormøtene i skoleåret som har vært har vært driftsrelaterte saker, i all hovedsak knyttet til Covid-19. Dette har det vært vanskelig, om ikke umulig, å komme utenom.

Lederskap basert på en veiledende tilnærming betyr at skolesjefen støtter opp om åpenhet for nye ideer. Edmondson (1999) forklarer at et veiledende og støttende lederskap stimulerer den psykologiske tryggheten i grupper. Med utgangspunkt i Edmondson (1999) kan en tenke seg at en kompetent skolesjef er en person som rektorer og andre ansatte fritt kan åpne seg opp for sine ideer og tanker, samtidig som ansatte får muligheten, og tid, til å prøve ideene ut, uten noen former for sanksjoner eller utfrysing. Basert på responsen fra forskningsdeltakerne sett opp imot Edmondson (1999), kan det fort bli omfattende bruk av tid hvis skolesjefen skal la alle rektorene åpne seg opp om sine ideer, i tillegg til at rektorene skal få tid og mulighet til å sette disse ut i livet. Jeg opplever at skolesjefene signaliserer at de gir hver enkelt rektor stor frihet til å utøve ledelse på sin skole.

Når det kommer til rektormøtene er det viktig for skolesjefene at rektorene blir sett og hørt, og inkludering og medvirkning står sterkt for skolesjefene. Argumentene til Edmondson (1999) bør riktignok balanseres opp mot en svært hektisk møtehverdag. Rektormøtene har svært ofte en omfattende agenda, og derfor kan skolesjefene med fordel finne en balanse mellom personlig frihet for innspill gjennom medvirkning og involvering, og at man finner tid nok til å nå gjennom alle sakene på agendaen. Det kan tenkes at skoleeiers gjennomføring av lærende møter, med bakgrunn i Paulsen (2019), i kombinasjon med Edmondson (1999), sine betraktninger om et støttende og veiledende lederskap kan sammen danne et grunnlag for at det skal forekomme skoleutvikling på rektormøter.

Paulsen (2019) hevder at lærende møter er en metode skoleeier kan bruke i og på rektormøtene. En forutsetning for å sette lærende møter i et system er kunnskap om selve metoden. Da kan det være fordelaktig at skoleeier innehar denne kunnskapen i organisasjonen. Flere av forskningsdeltakerne forteller at møteagendaen er svært omfattende, noe som er tid- og ressurskrevende med tanke på utarbeidelsen av møteagendaen. Skolesjefen har et naturlig behov for å ta opp mange saker med rektorene når alle er samlet til møte, samtidig som det samlet kan bikke over med for mange saker. Det kreves kløkt og klokskap, og ikke minst aktiv og strategisk planlegging, fra skolesjefen i å sile ut saker som må være med og saker som faktisk ikke trenger det.

Forventningsavklaring – et tydelig skille mellom saker i møteagenda

Roald (2012) argumenterer for at arbeid med utviklingsprosesser ofte er mer tidkrevende og sammensatte enn arbeidet med saker rettet mot forvaltning. Videre nevner han at når skoleeier klarer å utvikle et rektormøte til å være et fora som har et bevisst forhold til utviklingssaker og tilhørende prosesser kan dette bidra til å redusere tiden en bruker på forvaltningssaker (Roald, 2012). Derfor kan skolesjefen med fordel etablere et tydelig skille mellom driftssaker og saker som har et utviklingsfokus. Et grep kan være å dele møtetiden og møteagendaen i to deler, der den ene delen er saker knyttet til drift, og den andre delen er saker hvor det arbeides med skoleutvikling. De fleste rektorene har også muligheter til å påvirke innholdet i møtene, blant annet ved at de kan spille inn saker til møteagendaen. Skolesjef X forteller at «*Rektormøtene brukes til saker som rektorene har meldt inn*». Det betyr at rektorene har et selvstendig ansvar for å vurdere sakene de spiller inn. Dette må imidlertid rektorene bevisstgjøres på. Hvis mange melder inn saker knyttet til drift vil jo det totale omfanget av driftssaker bli omfattende.

Responser fra forskningsdeltakerne gjenspeiler nettopp dette. Omfanget av driftssaker på møteagendaen er omfattende, og derfor kan det være viktig at skoleeier gjennomfører en forventningsavklaring med rektorene, hvor det sammen arbeides med hva rektormøtene brukes til, og hva slags type saker kan spilles inn. Hvis partene lykkes i arbeidet med disse, så kan en i større grad klare å sile ut saker som ikke hører hjemme på et rektormøte, og som kan løses på en annen måte, for eksempel via e-post eller telefon. På den måten involveres ikke alle rektorene i saker de ikke trenger å bli involvert i.

Som Roald (2012, s. 227) utdyper: «*Utgangspunktet er en felles forståelse av at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjøres av ledelsen uten allmenne diskusjoner*». Det er en krevende øvelse for skolesjefen å lede alle skolene i hverdagen sterkt preget av en pandemi. Det er kanskje for mye å forvente at skoleeier, gjennom skolesjefen, skal være i stand til å gjennomføre lærende møter i en slik situasjon. Likevel kan det tenkes at denne møtemetodikken vil bli mer aktuell og gjennomførbar når den normale skolehverdagen er tilbake.

Det kan virke som om mange skoleeiere ikke har en bevisst strategi for hvordan rektormøter gjennomføres. Forskningsdeltakerne responderer at rektormøter forekommer en gang per uke eller måned, litt avhengig av størrelse på skoleeier, og møteagendaen inneholder svært mange saker som knyttet til drift og håndteringen av Covid-19. Det kan likevel virke som om det

mangler en bevissthet rundt spørsmålet «Hva ønsker vi å bruke rektormøtene til?». Basert på dette kan skoleeier med fordel utarbeide en langsiktig strategi for rektormøtene, som vil tjene alle parter. Strategien kan inneholde noe om organiseringen, for eksempel om møtet er digitalt eller fysisk. Denne strategien kan også si noe om møteformen, for eksempel lærende møter.

En slik organisering forutsetter igjen at skoleeier har opparbeidet seg kunnskap om lærende møter som metode, som igjen krever en langsiktig plan for implementering av kunnskap i organisasjonen til skoleeier. Naturlig nok vil dette også bli sårbart og personavhengig, spesielt hvis det kun er skolesjefen som innehar en slik kunnskap i organisasjonen. Her vil det nok også variere mye mellom skoleeiere når det kommer til størrelse på organisasjonen og antall ansatte. En skoleeier som er liten av størrelse har naturligvis færre personer ansatt som arbeider med skole og utdanning. Det kan for eksempel være skolefaglig rådgiver og skolesjef som bærer lasset nærmest alene i oppfølgingen av skolene. I en større organisasjon vil det som regel være flere ansatte som arbeider med skole, og dermed vil den sammensatte kompetansen være større og fordelt på flere personer, noe forskningsdeltakerne responderer bekreftende på.

Digitale møter – muligheter og utfordringer

Baser på svarene fra skolesjefer og rektorer er flertallet enige om at digitale møter er kommet for å bli. Skolesjefene forteller imidlertid at det er utfordrende å lede de digitale møtene. Mange bekrefter at sakslisten svært ofte er for lang og møtene preges av lite effektivitet. En skolesjef forklarer at de digitale møtene ikke er spesielt gode møter, men de fleste av forskningsdeltakerne er samstemte om at digitale møter er kommet for å bli. Flere av forskningsdeltakerne uttrykker at en kombinasjon av digitale og fysiske møter er veien å gå for fremtidens rektormøter

I dette kapitlet så har empiriske funn oppsummert i fire hovedtemaer blitt diskutert og knyttet opp mot utvalgt teori.

1. Skoleeiers strategi for rektormøter.
2. Medvirkning og involvering av rektorene.
3. Rektormøter som en arena for skoleutvikling, et uforløst potensial.
4. Bruk av tid. Innhold i møteagenda.

I kapittel fem besvares avhandlingens problemstilling.

5.0 Konklusjon

I dette kapitlet blir innsamlet og analysert data i kombinasjon med relevant teori oppsummert og konkludert. Med dette som grunnlag besvares avhandlingens problemstilling. Kapitlet danner også utgangspunktet for kapittel seks, hvor det presenteres forslag til videre forskning, og hvilke konsekvenser avhandlingens funn har for implikasjoner for ledelse konkretiseres. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg med godkjennelse fra NSD, eksempel på samtykkeskjema og intervjuguider.

Oppgavens formål

I denne avhandlingen har jeg fokusert på følgende: På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom møter for og med skoleledere?

Tilnærming til svar på problemstilling

Refleksjonen fra forskningsdeltakerne tyder på at rektormøtene kan være en arena for skoleutvikling. Flere gir tilbakemelding på at det eksisterer et uforløst potensial for skoleutvikling i rektormøtene, og det kommer fram at rektormøtene i all hovedsak inneholder driftsrelaterte saker. Det siste halvannet året har dessuten i stor grad vært preget av saker knyttet til håndteringen av Covid-19. Det virker som en gjengående utfordring at skoleeier, delegert ved skolesjefen, ikke klarer i god nok grad klarer å utnytte potensialet for skoleutvikling som rektormøtene har. Et grep skoleeier bør vurdere er å fordele møtelederansvaret mellom seg selv og rektorene, knyttet til teorier om involvering og medvirkning. Roald (2012) viser til at involvering og medvirkning kan være med på å styrke det kollektive ansvaret for utviklingsprosesser. Samtidig kan skoleeier med fordel jobbe med å finne en balanse mellom digitale og fysiske møter.

Skoleeier kan med fordel utvikle en strategi for hvordan gruppen av skoleledere kan utvikle kunnskap i og på møtene (Roald, 2012). Det kan virke som om en del skoleeiere i dag ikke har en bevisst strategi eller plan for hvordan rektormøtene kan bidra til skoleutvikling. Skoleeier bør derfor utvikle strategier som kan være med på å gjøre rektormøtene mer effektive. Videre kan skoleeier også i større grad reflektere over hva de ønsker å bruke rektormøtene til og hva de bruker vi tiden sammen på, og hvordan.

Rektorene på sin side, kan også være mere bevisst på, og reflektere over, hvilke møtesaker de spiller inn til møter med skolesjefen. Videre kan skoleeier gjennom delegasjon til skolesjef kritisk vurdere hvilke innmeldte saker som hører naturlig hjemme på et rektormøte. Basert på dette kan det virke som skoleeier og rektorene kan dra nytte av å gjennomføre en forventningsavklaring. Utgangspunktet er at dette kan bidra til at spørsmål som er knyttet til drift i stor grad kan avgjøres av skoleeier uten at dette ender opp som en sak på et rektormøte, og dermed tar opp tiden til alle som er til stede. Dette kan igjen være med på å bane vei for utviklingssaker i rektormøtene.

Det bør med andre ord stilles mer tydelige forventninger fra skolesjefen til rektorene. Det kan være fornuftig at skoleeier prøver ut ulike møteformer og med ulike former for deltakelse fra skoleeier og rektor, og ett eksempel på det kan være lærende møter (Roald, 2012). Forutsatt at skoleeier klarer å utvikle rektormøtene til å bli et fora som har et bevisst forhold til utviklingssaker og tilhørende prosesser, så kan dette være med på å redusere tiden en bruker på konkrete forvaltningssaker i fellesskap (Roald, 2012). Medvirkning og involvering er sentrale punkter som forskningsdeltakerne gir tilbakemelding på, både fra rektorenes og skolesjefens side.

6.0 Ny forskning og implikasjoner for ledelse

Forslag til ny forskning

Forskningsdeltakernes refleksjon antyder at det foreligger uforløst potensiale for skoleutvikling i rektormøtene. Derfor kan det være interessant å forske videre på muligheter for skoleutvikling i rektormøter. Det har kommet frem i svarene fra skolesjefene at det blir stilt ulike forventinger til om rektorene møter godt forberedt til rektormøtene. I forlengelsen av dette vil det være relevant å sette et fornyet søkelys på rektorenes rolle i rektormøtene. De innehar bred kompetanse, og bruk av denne kompetansen i møter med skoleeier kan bidra til ny kunnskap.

Videre formidler forskningsdeltakerne at det virker noe tilfeldig hvorvidt skoleeier har en bevisst strategi til rektormøter som en mulig arena for skoleutvikling. Det kan det være hensiktsmessig å undersøke skoleeiers strategi, eller manglende strategi i utviklingen av rektorer gjennom lærende møter for og med skoleledere.

Skolesjefens rolle i planleggingen og gjennomføringen av rektormøtene blir like relevant for å bidra til et nyansert kunnskapsgrunnlag.

Det kan også være aktuelt å undersøke nasjonale myndigheters fremtidige rolle i møter for skoleleder, med utgangspunkt i mulige retningslinjer og veiledning fra sentralt hold, som kan være til hjelp for skolesjefen i planlegging og gjennomføring av rektormøter.

Implikasjoner for ledelse

Tid: Skoleeier og rektorer har gjennom skoleåret 2020/2021 hatt store utfordringer med å håndtere skolehverdagen gjennom en pågående pandemi. Tilbakemeldingene er at mange har hatt utfordringer med å «holde hodet over vannet». Arbeidspresset gjennom hele skoleåret har vært enormt, og det har begrenset hva skoleeier i praksis klarer å endre rundt organiseringen av møter for skoleledere. Men ser en bort i fra dette unntaksåret så handler det til syvende og sist uansett om hvordan partene disponerer tiden de er sammen. Skolesjefen kan sammen med rektorene, reflektere hvordan tiden blir utnyttet og hva man ønsker å få ut av møtene. Videre kan partene reflektere over hvorvidt de er tilfredse med måten møtene gjennomføres på, eller om de ønsker en retningsendring. Disponering av tid i en krevende arbeidshverdag er også et tema ledere bør reflektere rundt, uavhengig av hvilken bransje og fagdisiplin man opererer i. Tid er en dyrebar ressurs som ledere bør ha et bevisst forhold til.

Prioriteringer: Skolesjefen har en sentral rolle i å prioritere hvilke saker som hører hjemme på et rektormøte. Skolesjefen bør derfor være mer bevisst på å stille seg spørsmål om hva som er viktigst, hvilke saker må med på møteagendaen fordi de må løses på kort sikt, og hvilke saker som er viktige i lange tidsløp. Prioriteringer av tid, økonomiske og menneskelige ressurser omfatter et bredt spekter av utøvende ledelse. Det handler til syvende og sist om at ledere må prioritere ut ifra hva som gir størst påvirkning og effekt på ønsket resultat, ut ifra en overordnet strategi. Det handler om bevisstgjøring gjennom struktur og planlegging.

Rolleavklaring: Dersom skolesjefen klarer, sammen med rektorene, å utvikle rektormøter til å være et fora som har et bevisst forhold til utviklingssaker og tilhørende prosesser, så kan dette være med på å redusere tiden en bruker på saker knyttet til drift (Roald, 2012). Det handler om effektiv og tydelig møteledelse i praksis. Prinsippene kan overføres til ledelse også utenfor utdanningssektoren. Ledelse av møter for ansatte er en viktig rolle for fremtidig utvikling av møter for ansatte og andre ledere, både kollektivt og individuelt.

Medvirkning og involvering: Skolesjefen kan løfte frem rektorene i rektormøtene gjennom medvirkning og involvering. Dette er sentrale punkter som forskningsdeltakerne gir tilbakemelding på. Videre kan fordeling av møtelederansvaret være en relativ enkel måte å aktivisere den enkelte rektor og møtedeltaker. Dette er medvirkning og involvering i praksis. Medvirkning og involvering av ansatte, både i møter og generelt i arbeidslivet, er sentrale oppgaver i en lederrolle uavhengig hvilken bransje det utøves ledelse. Det handler om mennesker som har behov for å føle seg sett og hørt. Gjennom aktiv involvering kan både eierskap og relevans økes.

7.0 Litteraturliste

- Alvesson, Mats, and Sköldbberg, Kaj. *Relative methodology: New vistas for qualitative research*. sage, 2017.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge.
- Colbjørnsen, T. (2012) I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2. utg.).Universitetsforlaget
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams *Administrative Science Quarterly*., 44(2), 350-383.
- Frers, L. (2017). *Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning*. I: L. Frers, K.
- Gergen, K.J. (1992). *Organization theory in the postmodern era*. I M. Reed & M. Hughes (red.), *Rethinking Organizations* (s. 207 – 226). London: Sage
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K.B. & Paulsen, J.M. (2017). Learning outcomes in leadership teams: The multi-level dynamics of performance from collective emotional intelligence. *Small Group Research*, 47, 1-32. doi: 10.1177/1046496416661236
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap g læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. & Jensen, H.S. (2008). *Skolen som kunnskapsorganisasjon*. Utdanning, 3(1/2), 46-47.
- Kerlinger, F.N. (1979). *Behavioral research*. New York: Holt, Rhinehart, & Winston
- Kristiansen, J.G. & Riis, P. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstenking i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem*. Regjeringen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Verdier og prinsipper fra grunnopplæringen – overordnet del av grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling - overordnet del av grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lave, J. & E. Wenger (2003) *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.

Liagaarden, L. (2007). *Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet?* Masteroppgave i pedagogikk. Lillehammer: Avdeling for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Lillehammer.

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S.A. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Reasearch Findings*. Retrieved from Toronto: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/8530141/learning-from-leadership_final-report_march-2010.pdf?1328847508=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLearning_from_leadership_Investigating_t.pdf&Expires=1610700151&Signature=JZXRSiSvO4q0ggoU7lBem9ePA1qkwmHAXiOiB22XnnoIJ5liikT~Wm-XhxS1~Hs-0IwM2UjjWHU4vfyvVf7V1gW9Nw5lICtownDbWZs59MorHq9QuFr~HDwF2iS~e~LafChgtWUBi8VYQ-I1kjnZuDajkaHG347iRB6a-5mAUXft9WwsW-I63K8oCE5AYpFDlo~WJRzRXXsio9gtk0xoLqmvTjS7HlbpkuvWLdAhGwoXnCTgh~BCtXpNCJ30x9No9~HiPqn49xCyzBeMy5-e8xvDF78pHlrM6YCvnHm-EA1UbBE4cJQwMZFkgnU9I9MITmSkG-80s4XUukKiOwP8tQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Louis, K.S. & Murphy, J. (2017). *Trust, caring og organizational learning: the leader`s role*. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. doi:0.1108/JEA-07-2016-0077

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T.S (2017). *Bruk av elevresutater – utfordringer og muligheter*. I: M. Aas % J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Meld. St. 19 (2009 – 2010). *Tid til læring*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>

Moos, L. (2013). Comparing educational leadership reaserch. *Leadership and policy in schools*, 12(3), 282-299.

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Paulsen, J.M & Hjertø, K.B. (2019) *Strengthening school principals`professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. International Journal of Education Management*.

Paulsen, J.M, Nihlfors, E. & Moos, L. (2017). *Nordiske skolesjefer. Aktører i en brutt kjede*. Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeiar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.

Shea, G.P & Guzzo, R.A. (1987). *Group effectiveness: What really matters? Sloan Management Review*, 3 (1), 25-31.

Stortinget. (2019, 21. oktober). *Om regjeringens publikasjoner*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>

Tengblad , S. (2012). *Overcoming the rationaistic fallacy management reaserch*. I S. Tengblad (red.), *The work of managers: Towards a practice theory og management* (s. 3-17). New York: Oxford University Press.

Tschannen-Moran, M. (2001). *Collaboration and the need for trust. Journal of Educational Administration*. 39(4), 308-331

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Van den Bossche, P., Gijsselaers, W.H., Segers, M. & Kirschner, P.A (2006). *Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. Team learning beliefs and behaviors*. *Small Group Research*, 37(5), 490 – 521.

Wageman, R., Nunes, D.A., Burruss, J.A. & Hackman, J.R. (2008). *Senior Leadership Teams. What it takes to make them great*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School press.

Vedlegg 1: Intervjuguide – rektor

Introduksjonsspørsmål

Fortell litt om din yrkeskarriere på veien mot å bli rektor

Hva er din faglige (utdanning) bakgrunn?

Har du formell utdanning i ledelse?

Hvor lenge har du hatt jobben som rektor?

Hva er det største utfordringene ved jobben din?

Mer spesifikt om fenomenet

Hvordan opplever du skoleeier sitt støtteadministrative apparat opp mot skolen du leder?

Kan du fortelle hvor mange formelle møter du deltar på i regi av skoleeier?

Kan du fortelle litt om de ulike typene møter?

Hvor ofte gjennomføres kommunale ledermøter?

Skiller skoleeier det mellom saker relatert til drift og saker relatert til skoleutvikling på agendaen?

Gjennomføring

Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaer de har for rektorene?

Får rektorene muligheten til å spille inn saker som blir en del av agendaen?

Er det en prioritert oppgave for skoleeier i å finne utviklingssaker på møteagendaen?

Hvordan er møtetiden utnyttet? Går mye tid bort eller klarer dere å være strukturerte og effektive? Utdyp gjerne.

Hvor lenge varer møtene?

Fortell litt om hvilken forventning det er til at rektorene skal møte godt forberedt til møtene?

På hvilken måte forventes det at rektorene skal bidra inn i møtene?

Omhandler møtene elevresultater? I så fall hvordan brukes elevresultater inn i gruppen?

Hvilke tanker har du om skolesjefens om sine rolle som møteleder og leder for skolelederne?

Hvordan opplever du de kommunale ledermøtene?

Involvering, bruk og oppfølging

Hvilket forhold opplever du skoleeier har til rektormøtene som en mulig arena for skoleutvikling?

Hvordan arbeider skoleeier med møtesaker mellom møtene opp mot rektorene og skolene?

Hva er ditt syn på Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og elevresultater?

Tiltak og utfordringer

Digitale møter istedenfor møter av fysisk art. Muligheter og utfordringer. Hva er dine erfaringer?

Angående skoleledermøter; Har du gjort deg tanker om det finnes elementer som har potensiale for forbedring?

Slik du ser det, er møter for skoleledere i dag en arena hvor skoleutvikling kan skje/skjer?

Vedlegg 2: Intervjuguide - skolesjef

Intervjuguide – Kommunalsjef/skolesjef

Introduksjonsspørsmål

Fortell litt om din yrkeskarriere på veien mot å bli skolesjef.

Hva er din faglige (utdanning) bakgrunn?

Har du formell utdanning i ledelse?

Hvor lenge har du hatt nåværende jobb?

Hva anser du som de største utfordringene ved jobben din?

Mer spesifikt om fenomenet

Hva slags støtteadministrativt apparat har skoleeier opp mot skolene?

Kan du fortelle om de forskjellige formelle møtefora skoleeier har for skoleledere?

Hvor ofte gjennomføres ledermøter?

Gjennomføring

Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaer som eksisterer for rektorene?

Fortell litt om hvordan møteagendaen blir utarbeidet.

Er det en prioritert oppgave å finne utviklingssaker på møteagendaen?

Hvordan er møtetiden utnyttet? Går mye tid bort eller klarer dere å være strukturerte og effektive? Utdyp gjerne.

Hvor lenge varer møtene?

Fortell litt om hvilken forventning det er til at rektorene skal møte godt forberedt til møtene?

På hvilken måte forventes det at ledergruppens medlemmer skal bidra inn i møtene?

Benyttes elev og skoleresultater i møte mellom skoleeier og skolene? I så fall hvordan brukes elevresultater inn mot hver enkelt skole?

Hvordan opplever du ledermøtene som du arrangerer og som rektorene er med på?

Involvering, bruk og oppfølging

Hvilket forhold har skoleeier til rektormøtene som arena for skoleutvikling?

Kommunalsjefens/skolesjefens rolle som leder for skoleledere; Fortell om strategiene dine som leder når du møter rektorene i ulike formelle og uformelle fora. Hvordan arbeider skoleeier med møtesaker imellom møtene opp mot rektorene og skolene?

Skiller skoleeier det mellom saker relatert til drift og saker relatert til skoleutvikling på agendaen?

Kan du fortelle litt om bruken av Nasjonalt kvalitetssystem og resultatdata inn i arbeidet mot hver enkelt skole og rektor? Foregår dette arbeidet mellom møter eller kan det være en del av møteagendaen?

Tiltak og utfordringer

Hvilke tanker har du om din rolle som møteleder og leder for skoleledere?

Digitale møter kontra fysiske. Muligheter og utfordringer. Hva er dine erfaringer?

Fortell om din rolle i balansen mellom politiske forventninger og krav og rollen som øverste administrative ansvarlig for skoleeier i arbeidet opp imot rektorene.

Angående skoleledermøter; Har du gjort deg tanker om det finnes elementer som har potensiale for forbedring?

Angående skoleledermøter; Hva er bra? Hva synes du fungerer godt?

Slik du ser det, er møter for skoleledere i dag en arena hvor skoleutvikling kan skje/skjer?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”[Mastergrad - utdanningsledelse]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke skoleeiers rolle for skoleutvikling gjennom felles møtearenaer for skoleledere*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Intro

Det snakkes mye om ulike tidstyver i skolen. De felles møtene en rektor er pålagt å delta på kan oppleves som en tidkrevende. Men når så mange skoleledere møtes, så kan det også et potensiale for skoleutvikling. Her har skoleeier og kommunalsjef en nøkkelrolle. Denne personen setter agenda og organiserer møtene i stor grad.

Formålet med masteroppgaven

- * Øke forståelsen av skoleeiers rolle og ansvar for skoleutvikling.
- * Belyse et muligpotensiale for skoleutvikling i de felles kommunale møtearene for rektorene.
- * Utvikle kunnskap om kommunalsjefens rolle og muligheter for å bedrive skoleutvikling gjennom møteledelse og organisering av kommunale skoleledermøter, samt kommunalsjefens rolle som leder av skoleledere.

Problemstilling

På hvilken måte kan skoleeier legge til rette for skoleutvikling gjennom kommunale rektormøter og felles møtearenaer?

Forskningsspørsmål

Hvordan organiserer og disponerer skoleeier tiden på de felles møtearenaer de har for rektorene?

Hvilket forhold har skoleeier til kommunale ledermøter som arena for skoleutvikling?

Hvilke refleksjoner har kommunalsjefen om sin rolle som møteleder og leder for skoleledere?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å undersøke tre skoleeiere. Fra hver skoleeier så ønsker jeg å intervju kommunalsjef/skolesjef og en rektor. Det er i din rolle som skolesjef eller rektor som gjør at du får spørsmålet om å bidra. I tillegg ønsker jeg å være observatør på et rektormøte/skoleledermøte hvor det gjøres lydopptak og notater fra møte.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får tilsendt en intervjuguide, ett sett med spørsmål skriftlig på e-post. Videre så gjennomføres selve intervjuet som et digitalt intervju. Da har du i forkant fått tilsendt spørsmålene og kan stille godt forberedt. Hvis det skulle dukke opp interessante momenter intervjuet så kan det være at du får oppfølgingsspørsmål basert på svaret ditt. Det digitale intervjuet vil ta ca 1 time. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din rolle som kommunalsjef/skolesjef eller rektor med utgangspunkt i problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.*
- *På skoleledermøte ønsker jeg å delta som observatør og gjøre lydopptak. Lydopptaket lagres kryptert på diktafon. Alle deltakerne blir anonymisert.*
- *Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.» All data (lyd og transkribert intervju) vil bli lagret kryptert på diktafon og/eller minnepenn. Alle personopplysninger anonymiseres.*

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Ved behandlingsansvarlig institusjon (Universitetet i Oslo) vil i tillegg meg som student har tilgang til opplysningene dine.*
- *Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med arbeidstittlen din i arbeidet du gjør. All data lagres kryptert jamfør retningslinjene i den nye personvernloven.*

All informasjon vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne noen opplysninger om deg i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 01.11.2021]. *Personopplysninger som er lagret vil bli slettet ved prosjektets slutt.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen Lars Johansen

MasterStudent – Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

å delta i *Intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning – NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Studentprosjekt masterstudium

Referansenummer

855151

Registrert

18.01.2021 av Lars Johansen - larjoha@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tor Colbjørnsen, tor.colbjornsen@ils.uio.no, tlf: +4722855283

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lars Johansen, lars_joha@hotmail.com, tlf: 94496953

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.11.2021

Status

22.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

22.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er

i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)