
Samhandling, translasjon og kollektiv kapasitetsbygging: et casestudie om skoleeiers rolle i forbedringsarbeid



Hilde Forfang
ph.d.-stipendiat, Høgskolen i Innlandet



Ann Margareth Gustavsen
Førsteamanuensis, Høgskolen i Innlandet

Alle skoler gjennomfører en eller annen form for forbedringsarbeid, men resultatene er varierende. Denne artikkelen handler om skoleeiers rolle i dette arbeidet, med særlig vekt på samhandling, translasjon og kapasitetsbygging. Artikkelen vil presentere forskningsbasert kunnskap om emnet, i tillegg til å beskrive hvordan administrativ skoleeier fylte sin rolle som aktør i et omfattende forbedringsarbeid. Forskning viser at skoleeier er viktig både for elevenes læringsresultater direkte og indirekte gjennom lærernes kompetanseutvikling.

Målet med et forbedringsarbeid i skolen er å forbedre lærernes praksis slik at elevene oppnår et så godt læringsutbytte som mulig, både faglig og sosialt (Fullan, 2007). Forskning viser til at det er vanskelig å implementere et forbedringsarbeid i skolen som skal skape varig endring (Midthassel & Ertesvåg, 2009). Det vises til store forskjeller mellom skolers endringsvilje og hvordan de planlegger og gjennomfører sine prosjekter (Short, Greer, & Melvin, 2001) i tillegg til at det kan være utfordrende å få lærerne på den enkelte skole til å videreutvikle egen undervisningspraksis i en bestemt retning (Haug, 2004). Det er lett å glemme at skoleeierskapet er et sentralt og viktig

ledd i forbedringsarbeidet. For å forbedre lærernes praksis kreves det fokus og innsats over tid fra alle aktører på ulike nivåer i utdanningssystemet (Fullan, 2014). For skoleeier handler det blant annet om å utarbeide tydelige overordnende målsettinger, lede det pedagogiske arbeidet, analysere og vurdere praksis og resultater, sørge for systematisk gjennomføring av tiltak, utvikle og bruke lærernes kompetanse (Leithwood, 2016). Det ser ut til å være en sammenheng mellom hvordan skoleeier gjennomfører forbedringsarbeid og i hvilken grad det skjer endring i skolens og lærernes praksis (Roald, Lillejord, & Arntsen, 2017). For å lykkes som pådriver i dette arbeidet må skoleeier ha kompetanse, kapasitet og evne til å transformere, samt skape sammenheng, overlapping og integrasjon mellom ulike nivåer i skolesystemet (Roald, Andreassen, & Ekholm, 2012).

I Norge fungerer kommunene som et formidlende nivå mellom staten og enkeltskolene, noe som i teorien betyr at staten har delegert formell makt, myndighet og ansvar til kommunene når det gjelder sine skoleeierfunksjoner i samsvar med egne prioriteringer (Moos, Nihlfors, & Paulsen, 2017). Gjennom kommuneloven i 1992 ble kommunenes rolle og selvstendighet i forhold til staten styrket, og i 2003 ble § 13-10

føyd til i opplæringsloven, der skoleeiers ansvar for regeletterlevelse og kvalitet i skolene understrekes (Opplæringslova, 1998).

Begrepet skoleeier er relativt nytt og ble innført i forbindelse med Kunnskapsløftet (Paulsen, 2019). Et skoleeierskap kan deles inn i den formelle og den utøvende skoleeier. De lokale folkevalgte i kommunestyret er den formelle skoleeier, og utgjør det politiske nivået. I praksis delegeres myndigheten videre til rådmannen, slik at skoleeierskapet i stor utstrekning utøves av en kommunalsjef eller skolesjef på administrativt nivå. Den enkelte kommune skal ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået (Opplæringslova, 1998). I denne artikkelen er det den administrative skoleeierrollen som er i fokus. Den administrative skoleeier opptrer på vegne av politisk skoleeier og er overordnet rektorene i myndighetshierarkiet (Paulsen, 2019).

Hensikten med denne artikkelen er gjennom teori og empiriske resultater å belyse den sentrale rollen administrativ skoleeier har som translatør og kapasitetsbygger i et forbedringsarbeid der utvikling av læreres praksis gjennom kollektiv kompetanseutvikling står sentralt. De empiriske resultatene i artikkelen er innhentet gjennom et casestudie, bestående av både kvalitative og kvantitative data, fra et regionalt fireårig forbedringsarbeid i tre kommuner på Østlandet.

Beskrivelse av caset

Casestudier er intensive studier av en eller få enheter og brukes til å bidra med kunnskap om enkeltpersoner, grupper av mennesker, organisasjoner og sosiale og politiske fenomener for å forstå komplekse sosiale fenomener (Yin, 1994). Bakgrunnen for valg av caset er at de tre kommunene har lang tradisjon for å samarbeide om skoleutvikling, at prosjektledelsen var forankret lokalt hos skoleeier og at alle ansat-

te (skoleledere, lærere, assistenter og fagarbeidere) på alle skoler i regionen deltok aktivt gjennom bruk av ulike tilnæringsmåter. Caset er et eksempel på hvordan skoleeier kan ta et betydelig medansvar for elevenes skoleprestasjoner gjennom blant annet å bruke kollektiv kunnskapsutvikling som virkemiddel i et forbedringsarbeid med mål om bedre læringsutbytte og trivsel hos elevene.

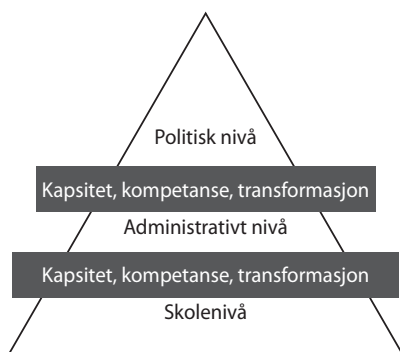
Regionen består av tre nabokommuner på Østlandet med til sammen over 400 lærere, ca. 25 skoleledere og rundt 130 assistenter og fagarbeidere, samt administrative skoleeiere. Forbedringsarbeidet ble gjennomført i perioden 2010–2014. Hovedmålet var at alle skolene i regionene skulle forbedre kompetanse og strategier som satte dem i stand til å utvikle et læringsmiljø ved den enkelte skole, med forbedret læringsutbytte og økt trivsel hos elevene som resultat. I forbedringsarbeidets plandokument ble delmålene beskrevet slik:

- Alle skolene skal ha videreutviklet rutiner og arenaer for å kunne vurdere, reflektere over og endre egen praksis.
- Alle skolene skal arbeide med holdninger, regler og rutiner som har en felles forankring og forståelse blant hele skolens personale innenfor områder som elever og ansattes adferd, hjem-/skolesamarbeid og arbeid mot mobbing.
- Alle ansatte skal ha økt sin kompetanse innen: klasseledelse, relasjoner, forventninger til læring, elevvurdering og elevmedvirkning.

Praksisfeltet var hovedlæringsarena, og størst mulig del av forbedringsarbeidet foregikk som en prosess lokalt på den enkelte skole, i samarbeid med et eksternt høgskolemiljø. Høgskolemiljøet hadde det faglige ansvaret, mens skoleeierne ledet implementeringen av forbedringsarbeidet lokalt.

Teori og tidligere empiri om skoleeier som translatør og kapasitetsbygger i samhandling mellom nivåene

For å lykkes med et forbedringsarbeid, fremhever studier at alle ledd fra politisk nivå til den enkelte lærer i klasserommet må involveres (Fullan & Quinn, 2015; Roald, 2012). Dette krever samhandling mellom politikk, administrasjon og profesjon. I denne samhandlingen må skoleeier *hakompetanse, kapasitet og evne til å oversette* utdanningspolitiske signaler både i en lokalpolitisk, administrativ og skolerelatert kontekst (Langfjæran, Jøsendal, & Karlsen, 2009). Figur 1 illustrerer denne samhandlingen.



Figur 1. Administrativ skoleeiers kompetanse, kapasitet og evne til å transformere (oversette) (Langfjæran et al., 2009, bearbeidet versjon).

Et aktivt administrativt skoleeiernivå er viktig både for å utvikle kunnskap, veilede og utfordre skoleeier på politisk nivå, samt rektorer og lærere på skolenivå, og vil på den måten fungere som et koordinerende, veiledende og oppfølgende ledd i forhold til utvikling i kommunens skoler (Leithwood, 2016). Dette nivået er også viktig for å kunne gjennomføre nettverksamarbeid i og mellom kommuner, slik det senere omtalte caset er et eksempel på. En større aktivisering av lokalpolitikere vil kunne føre til økt fokus på samarbeid og få tydeliggjort hvilken informasjon og kunnskap politikere trenger for å utøve en mer aktiv og tydelig rolle i forbedringsarbeidet innenfor skole-

sektoren (Langfjæran et al., 2009). Selv om kvalitetsutvikling er et av skoleeiers ansvarsområder, viser tidligere studier at kvalitetsspørsmål sjelden har blitt behandlet i formannskap og kommunestyre (Madsen, 2000). Det er også studier som peker på at kvaliteten på implementering av forbedringsarbeid ved den enkelte skole har sammenheng med skoleeiers oppfølging gjennom dialog med skolene (Roald et al., 2012). Det er derfor viktig å tilrettelegge for samhandling mellom nivåene.

Videre skal vi se nærmere på administrativ skoleeiers rolle i samhandling mellom nivåene og hvilken kunnskap, translatørkompetanse (oversetterkompetanse) og kapasitet det krever hos skoleeier.

Samhandling mellom nivåene

Kommuner kan ikke reguleres frem til oppnåelse av gode skoleresultater (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derimot viser både nasjonale og internasjonale studier at strategier som vektlegger sammenheng mellom ulike nivåer i en organisasjon kan bidra til å heve kvaliteten i skolen (Fullan & Quinn, 2015; Roald, 2012). Mange skoleeiere lykkes med å utvikle en kultur for forbedring, men forbedringsarbeid kan også bli håndtert slik at de ulike nivåene i en organisasjon taper utviklingskraft (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Utfordringen består blant annet i å skape koherens, en samstemthet om forståelse og hensikt av opplæringen, og som kommer til uttrykk i oppfatninger og handlinger hos individer og i fellesskapet, på alle nivåer i skolesystemet (Fullan & Quinn, 2015). Dersom politisk og administrativ skoleeier og fagmiljøer i skolen definerer kvalitet på ulike måter i ulike kontekster, blir grunnlaget for produktive forbedringsprosesser på kommune- og skolenivå svakt (Roald, 2012). Det kan beskrives tre mulige utviklingskulturer for en kommune; klassisk hierarkisk kultur, en kultur basert på lokalt ansvar og en produktiv samarbeidskultur (Roald, 2012). En *klassisk hierarkisk utviklingskultur* har tradisjonelle skiller og sammenhenger

mellom de ulike nivåene. Styringslinjene er tydelige og modellen gir et avgrenset handlingsrom for lokalt forbedringsarbeid i skolen. En *kultur som i større grad er preget av delegering og lokalt ansvar* vil i hovedsak skape økt avstand mellom nivåene. I denne kulturen opplever lærere økt avstand til skoleledelsen, samtidig som at skoler opplever stor avstand til kommunens skoleeier. En produktiv utviklingskultur derimot, der det er etablert møtearenaer på tvers av nivåene, vil stimulere til samhandling og læring mellom skoleeier og skolene. Dette handler om å legge til rette for, og bygge en samarbeidskultur mellom skoleeier og den enkelte skole, gjennom delte verdier og mål, medvirkende deltakere og et kollektivt samarbeid på alle nivåer (Nonaka & Takeuchi, 1995). Der skoleeier veileder og støtter skolelederne gjennom gjensidige tillitsrelasjoner, vil også bidragene være positive og sporbare ut på den enkelte skole (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Skoleeier må i tillegg sørge for å sikre at de fastsatte målene får hovedprioritet slik at de blir en drivkraft for skolens forbedringsarbeid og samtidig reduserer forstyrrende elementer, som svekker skolelederens og lærerens kapasitet til å gjennomføre forbedringsarbeidet (Fullan, 2014; Leithwood & Louis, 2012).

Translasjonskompetanse

Utfordringen i et forbedringsarbeid består blant annet i å oversette forskning, gode resultater eller praksiser slik at de kan gjenskapes eller kommer til nytte som en inspirasjon i eget forbedringsarbeid. Translasjonskompetanse er et nøkkelbegrep for å implementere og drive forbedringsarbeid i skolen og kan være avgjørende for utfallet av implementeringen og hvilke effekter et slikt arbeid får (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Oversettelsen kan foregå på ulike måter og henger sammen med hensikten eller ambisjonen. Det kan handle om å forbedre egen organisasjon ved å gjenskape eller kopiere praksis fra en annen eller man kan tilpasse den til egen virksomhet. Dette krever at man legger til eller tar bort noen elementer

fra praksisen man ønsker å etterligne for å skape en egen versjon (Røvik et al., 2014). En tredje ambisjon kan være å bruke informasjon og resultater fra flere praksiser som en inspirasjonskilde for å utforme og implementere en helt ny versjon.

«Gode skoleeiere er oppmerksomme på å utvikle en felles forståelse og et felles delt vokabular om praksis» (DuFour & Marzano, 2011, s. 44).

Kvaliteten på oversettelsen vil variere med translatørkompetanse. Den gode oversetteren må ha svært gode kunnskaper om de kontekster det oversettes mellom og kunne tilpasse ny praksis til den som allerede eksisterer. Det er helt avgjørende for translatørens legitimitet at han har detaljert kunnskap om praksisfeltet, noe som høyst sannsynlig også vil føre til autoritet. I tillegg til kunnskap trenger den gode oversetteren myndighet (Røvik, 2007). Det betyr at translatøren må opparbeide tett samarbeid med skoleeier på det politiske nivået fordi politikerne har behov for informasjon som de forstår for å kunne utøve sin rolle. Samtidig trenger skolene å få omsatt politiske prioriteringer og mål til et språk som de forstår. Det å ha en kompetent skoleadministrasjon på kommunenivå med translatørkompetanse er derfor svært viktig (Leithwood, 2016).

Kollektiv kapasitet

Læreren er nøkkelen til kvalitet i skolen (Hattie, 2009), likevel vil det ikke være nok å forbedre den enkelte lærers individuelle kompetanse. Det er gjennom en kollektiv utvikling på den enkelte arbeidsplass at det kan skapes en organisasjon som understøtter forbedring av undervisning og læring (Irgens, 2010). Kollektiv kapasitet er et resultat av at hele kulturgrupper i skolesystemet forbedres (Fullan, 2014). Den største kollektive kapasiteten er den som oppstår når disse gruppene forbedrer seg i fellesskap. Den kol-

lektive kapasiteten må da betraktes som noe mer enn bare det som gjelder den enkelte skole.

I et bredt systemperspektiv blir utøvelsen av skoleeierrollen en forutsetning for å utvide det kollektive kunnskapsrommet, der alle yrkesutøvere forplikter seg til å jobbe med kontinuerlig forbedring som direkte relaterer seg til elevenes læring (Langfjæran et al., 2009). Skoleeier prioriterer forbedringsarbeidet i konkurranse med andre gjøremål (Fullan, 2014; Louis, 2015). Gode skoleeiere legger også stor vekt på å gi støtte og veiledning til skoleledere, slik at skolelederne fremstår som vellykkede ledere på egne skoler (DuFour & Marzano, 2011).

Basert på Schulman (2004) kan det være grunnlag for å hevde at profesjonsfelleskapet utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Som en del av kompetanseutviklingen må det derfor skapes arenaer for refleksjon og læring, dialog og kunnskapsdeling. På disse arenaene trenger deltakerne redskaper og metoder som kan skape gode vilkår for læring og kompetanseutvikling både for lærere, rektorer, skoleeiere og skolen som system (Tobiassen, 2006). I dette arbeidet bidrar hvert individ inn i et profesjonsfelleskap, noe som bryter med den tradisjonelle tanken om den autonome og enerådende lærer.

For at lærere skal kunne utvikle et profesjonsfelleskap, er det viktig at arbeidet ikke strander på erfaringsdeling, idealer, ideer og prat, men at man gjennom refleksjon og læring, dialog og kunnskapsdeling skaper ny innsikt som danner grunnlag for ny yrkesutøvelse på alle nivåer (Røvik, 2009). En strategi som bygger på disse prinsippene er «blended learning». Begrepet kan i utstrakt betydning defineres som: “the integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches and technologies” (Garrison & Vaughan, 2008). «Blended learning», i denne artikkelen, innebærer å bruke ulike tilnærminger i utdanning av profesjonsutøvere,

som fagdager, litteraturlæsning, refleksjonsgrupper, veiledning og utvikling av egen praksis. Hensikten med bruk av ulike tilnærmingsmåter er å øke sannsynligheten for å nå den enkelte deltaker og dermed bidra til økt kompetanseutvikling. Dersom læring eller kompetanseutvikling skal forstås som «varige endringer», må lærere ha tid til å arbeide fokusert med et fenomen, et spørsmål, et innhold, og de må ha støtte på sin læringsvei (Desimone, 2009).

Å utvikle en skolekultur hvor samarbeid og felles refleksjon er framtredd kommer ikke av seg selv, men som et resultat av en prosess hvor ansatte arbeider sammen, reflekterer og arbeider mot en felles målsetting. Profesjonsfelleskapet styrker skolens evne til å fatte beslutninger og den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet (DuFour & Marzano, 2011).

Forskningsspørsmål

På bakgrunn av den teoretiske og empiriske kunnskapen som foreligger om skoleeiers rolle i forbedringsarbeid, ønsker vi å undersøke følgende problemstilling:

På hvilken måte har de administrative skoleeierne gjennom samhandling fylt sin rolle som translator og kollektiv kapasitetsbygger i et regionalt forbedringsarbeid?

For å få kunnskap om den administrative skoleeierrollen ble det i januar 2015 gjennomført et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med en av de skolefaglige rådgiverne i regionen, heretter kalt informanten. Resultatene fra intervjuet er i hovedsak gjengitt som beskrivelser, men med noen direkte sitater.

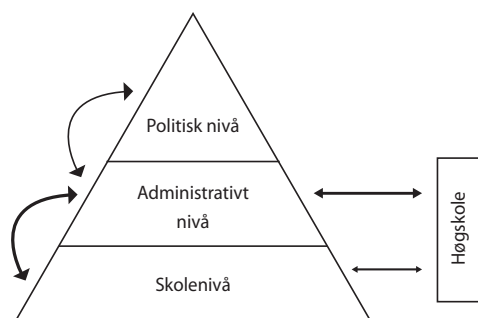
Presentasjon og drøfting av funn

Regionen har de siste 20 årene samarbeidet tett når det gjelder forbedringsarbeid i skolen. Selv om de

tre kommunene er organisert på ulike måter er et fellestrekk at det administrative nivået har tatt et betydelig ansvar for utviklingen av regionens skoler.

Skoleeier som translator i samhandling mellom og på tvers av nivåene

Når man skal drive et regionalt forbedringsarbeid, er det viktig med gode prosesser der både skoleeiere, rektorer, lærere, assistenter og foreldre inngår som ansvarlige og medvirkende deltakere. Grunnleggende prinsipper for å skape kompetanseutvikling er å samarbeide på tvers av etablerte grupper, dialog og praktisk utprøving (Nonaka & Takeuchi, 1995; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Figur 3 illustrer hvordan dialogen omkring forbedringsarbeidet i caset har vært.



Figur 3: Oversikt over samhandlingen i forbedringsarbeidet.

Forbedringsarbeidet var forankret politisk gjennom mål og forventninger i kommunedelplanen og strategidokumenter for skole. Det har vært den enkelte kommunes kommunalsjef, skolesjef eller skolefaglig rådgiver som har lagt planer og tatt avgjørelsene om forbedringsarbeidet. Dette er gjort innenfor de økonomiske rammene i den enkelte kommune. Forbedringsarbeidet har slik sett ikke vært til politisk behandling, men ifølge informanten har arbeidet vært ansett som rådmannens praktiske svar på de nasjonale og lokale forventningene politikerne har hatt til utvikling av skolen.

Administrativ skoleeier har hatt stort fokus på å samle trådene fra de politiske føringene både på nasjonalt og lokalt nivå, oversette disse, søke skolenes behov og se føringene og skolenes behov i lys av den forskningsbaserte kunnskapen. På denne måten ble det fireårige forbedringsarbeidet utformet og vedtatt. For at det politiske nivået skal kunne gjøre slike vedtak, trenger de et administrativt skoleeiernivå med god translatorkompetanse. På samme måte må det administrative nivået også ha detaljert kunnskap om praksisfeltet, for å kunne oversette de politiske føringene og den forskningsbaserte kunnskapen (Leithwood, 2016). Studier viser at translatorkompetanse hos det administrative skoleeiernivået og samhandling mellom politisk nivå, administrativt nivå og profesjon er viktig for å lykkes med forbedringsarbeid (Røvik et al., 2014).

Det har vært lite motstand mot forbedringsarbeidet, ifølge informanten, som tror dette bl.a. kommer av at skoleeier på administrativt nivå kontinuerlig har vært i dialog med skolene. Ifølge informanten har samhandlingen mellom administrativt nivå og skolenivået vært tettere under selve forbedringsarbeidet, enn samhandlingen mellom administrativt nivå og politisk nivå. Dette illustreres i figur 3 gjennom tykkelsen på pilene. Grunnen til at samhandlingen mellom politisk og administrativt nivå ikke har vært like sterk kan være at det i de tre kommunene ikke har vært en tradisjon eller praksis for at det politiske nivået opererer «tett på» når det gjelder forbedringsarbeid i skolen.

I intervjuet kom det fram at politisk skoleeier har fått informasjon om forbedringsarbeidet som en del av den årlige rapporteringen, blant annet gjennom årsmelding og skoleeiers tilstandsrapport.

«Hvis vi vi skulle gått i gang nå, så ville vi ha sett det som mer naturlig å ha tettere..., ja nærhet til politikerne».

I forbedringsarbeidet har prosjektledelsen hele veien ligget hos skoleeier.

«Vi satte det ikke bort til høgskolen, det vil jeg absolutt si at vi selv om de, selv om høgskolen, møtte skolene i veldig mange sammenhenger [...]. De er inne og leverer det som vi har blitt enige om at de skal levere [...]. Vi var ikke interessert i å kjøpe ferdigvarer fra leverandørene. Det var skreddersøm som var det vi ønsket, og det følte jeg at vi fikk i stor grad gjennom samarbeidet med høgskolemiljøet».

Ifølge informanten har blant annet administrativ skoleeier fått lese gjennom alt faglig materiell som høgskolemiljøet har utviklet underveis og kommet med innspill, på samme måte som høgskolemiljøet har lest gjennom all informasjon signert administrativ skoleeier. I tillegg ble alle avgjørelser tatt i dialog. På den måten bidro begge parter til en kvalitetssikring, i tillegg til at den tette dialogen bidro til å ivareta begges eierforhold til prosjektet.

For å få en god informasjonsflyt mellom administrativ skoleeier og skolenivå, og på tvers av nivåene, vektla informanten at det har vært stor bevissthet på å gjøre ting så forutsigbart som mulig. Planleggingsarbeidet har under hele prosessen startet minimum et halvår i forkant av at nytt tema skulle implementeres i skolene. Planene har i stor grad blitt utarbeidet av prosjektgruppa, som har bestått av en representant fra administrativ skoleeier og en skoleleder fra hver kommune, i tillegg til en representant fra de tillitsvalgte (som også har vært aktiv deltaker i forbedringsarbeidet som lærer) og en representant fra høgskolen. I og med at skolelederne representerte hver sin kommune i prosjektgruppa, var de en informasjonskanal de andre skolelederne i kommunen kunne benytte seg av både for å gi og få informasjon. Informanten uttalte at målet med dette var å ivareta en nær kon-

takt med skolenivået både med hensyn til å legge videre planer, men også for å kunne samle informasjon om prosessene underveis som kunne brukes til å styre kursen videre.

«Du ser at rektorene begynner å vri på seg når en begynner å diskutere hvordan noe skal gjøres, for de ser med en gang om dette er noe som kommer til å fungere på min skole eller skyter vi nå over målet?».

Studier viser at kvaliteten i skolen kan heves gjennom å utvikle strategier som bidrar til å skape en felles forståelse for eksempelvis et forbedringsarbeid på alle nivåer i skolesystemet (Fullan & Quinn, 2015). Gjennom at bare én skole per kommune var representert i prosjektgruppa, kan det være at disse tre skolene fikk en fordel de andre skolene ikke hadde når det gjaldt både innsyn i forbedringsarbeidet og påvirkningskraft. Vi må derfor ta høyde for at det var skoler i regionen som ikke følte seg like godt ivaretatt.

For å synliggjøre skoleeiers lederansvar legger informanten vekt på at all informasjon til skolene ble sendt ut i «nyhetsbrev» via administrativ skoleeier. Videre kom det fram i intervjuet at det hver vår var samling for skoleledere, skolekoordinatorer, skoleeierrepresentanter og en representant fra høgskolen. Dette har vært en møteplass der høgskolemiljøet i samarbeid med skoleeier har presentert temaet for neste fase i forbedringsarbeidet. Skolene har kunnet komme med innspill, og i tillegg til dialog om neste tema har det også vært avsatt tid til erfaringsutveksling og underveisevaluering. Disse samlingene kan ses i lys av en produktiv utviklingskultur som kjennetegnes av at det utvikles møtearenaer på tvers av nivåene som stimulerer til samhandling og læring mellom skoleeier og skolene (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Resultater fra flere studier viser at samarbeid med et eksternt kompetansemiljø, som f.eks. en høgskole, i seg selv ikke er noen garanti for å lykkes med forbedringsarbeid (Postholm et al., 2013; Timperley et al., 2007). I henhold til Timperley et al. (2007) må kompetansemiljøet ha kunnskap om hvilke endringer i undervisningspraksis som kan gjøre en forskjell for elevene, oversette kunnskapen slik at den blir meningsfylt og håndterlig for lærerne, og kjenne konteksten kunnskapen skal anvendes i. Ifølge informanten har høgskolemiljøet gitt føringer for hvordan forbedringsarbeidet skulle organiseres, og dette systemet har også lagt til rette for kommunikasjonstiltak både innenfor den enkelte skole og mellom skolene. På den enkelte skole har alle lærere vært organisert i lærergrupper som har brukt minimum en time annenhver uke til refleksjon rundt forskningsbasert kunnskap og utprøving av den. Assistentene og fagarbeidere har deltatt i lærergruppene eller i egne grupper, mens skolelederne har vært organisert i nettverksgrupper på tvers av skolene etter skoleslag. Alle grupper har hatt en egen gruppeleder. For å skape forutsigbarhet for deltakerne gjennom fire år med forbedringsarbeidet, ble det besluttet at samme organisering skulle opprettholdes gjennom hele perioden. Bruk av dette organisatoriske rammeverket kan ses i lys av studier der Roald (2000) har funnet at det i skoler som har utviklet gode samarbeidsfora, er potensialet for å få til skoleutvikling bedre enn i motsatt tilfelle.

Skoleeier som kollektiv kapasitetsbygger

Med hensyn til prinsipper fra «blended learning»-tenkningen forteller informanten at hvert skoleår startet opp med en felles fagdag for alle deltakerne i forbedringsarbeidet, det vil si administrative skoleeiere, PP-tjenesten, skoleledere, lærere, assistenter og fagarbeidere der tema, målsetting og innhold ble presentert. Videre jobbet lærere og assistenter/fagarbeidere i læringsgrupper på den enkelte skole, både med erfaringsdeling, forskningsbaserte modultekster

og refleksjon over egen praksis. Tanken fra høgskolemiljøet var at deltakerne skulle ha en felles teoretisk ramme å diskutere ut ifra, for så å prøve ut tiltak og pedagogiske strategier i egen praksis, som de skulle evaluere i etterkant. Studier viser at skoler som har en metodikk for å arbeide med transformasjonsprosessen i etterkant av kurs og fagsamlinger, lyktes bedre enn andre i å utvikle skolen på bakgrunn av den kompetanseutviklingen de hadde vært med på. Dette står i sterk kontrast til skoler der det har vært opp til lærerne selv å vurdere hva de eventuelt ville ta i bruk fra kursene de hadde deltatt på i forbedring av egen praksis (Ertsås & Irgens, 2014).

Gjennom helhetlig kompetansebygging på den enkelte skole kan man understøtte forbedring av undervisning og læring (Irgens, 2010), og dersom skolekulturen i en hel region forbedres, anses det som kollektiv kapasitet (Fullan, 2014). Selv om prinsippene om «blended learning» har vært førende fra høgskolemiljøet, og administrativ skoleeier har lagt til rette for bruk av disse prinsippene, er det i forbedringsarbeid likevel opp til den enkelte skoleleder å støtte og lede sine ansatte i på den enkelte skole, i tillegg til at de ansatte også må ta sin del av ansvaret. Fullan (2003) hevder at selv om ideen er god, og det er god kvalitet på rammeverket i et forbedringsarbeid, betyr det likevel bare 25 % av resultatet. De resterende 75 % vil avhenge av selve arbeidet. Det betyr at det er det arbeidet som gjøres ved den enkelte skole, som er avgjørende for resultatet av et forbedringsarbeid.

Ifølge informanten har alle grupper hatt en veileder fra høgskolen som har gitt tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver. I tillegg har veileder møtt alle lærergruppene til en faglig samtale en gang i året. Hensikten med veiledningen har vært å få inn et eksternt blikk i det lokale arbeidet gjennom å støtte, utfordre og bruke andre perspektiver, i tillegg til å skape forpliktelse blant deltakerne. Anvendelsen av strategi-

ene i «blended learning» ga administrativ skoleeier mulighet til å utvide det kollektive kunnskapsrommet og skape forpliktelse ved at lærerne jobbet kontinuerlig med forbedringsarbeidet som har relatert seg direkte til elevenes læring (Langfjæran et al., 2009). Dersom læring eller kompetanseutvikling skal forstås som «varige endringer», må lærere ha tid til å arbeide fokusert med et fenomen, et spørsmål, et innhold, og de må ha støtte på sin læringsvei (Desimone, 2009).

«Etter å ha lært oss metodikken i «blended learning», og gjennom å bruke den organiseringen vi har etablert, ser vi at vi bare kan fylle på med nye temaer. Rammene ligger der. Men det er ikke mulig å lene seg tilbake, for i det øyeblikket man lener seg tilbake detter man ned i den gamle praksisen».

Videre forklarer informanten at for at det administrative skoleeierskapet skulle kunne følge opp og støtte skolelederne sine, var forbedringsarbeidet fast punkt på rektormøtene. Når det gjaldt skoleledernes oppfølging av kapasitetsbyggingen hos ansatte på egen skole, ble det på den enkelte skole opprettet en møteplass for rektor og gruppeledere. På denne arenaen kunne skoleleder få innsikt i de ansattes arbeid, samt at gruppelederne kunne løfte frem eventuelle utfordringer gruppene stod overfor.

Forbedring av lærernes undervisningspraksis og elevenes læring

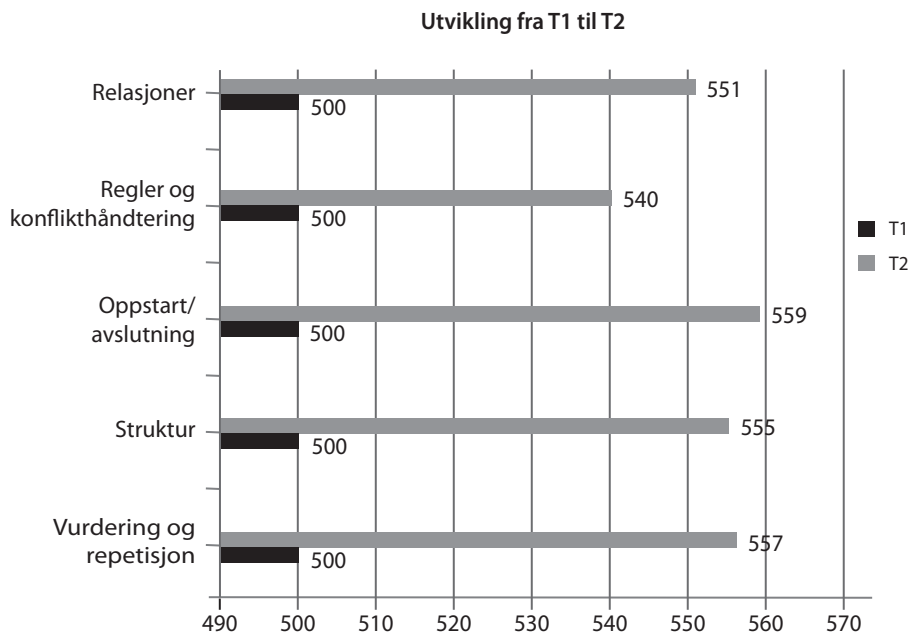
I alt forbedringsarbeid vil det være viktig å spørre seg: «Er dette en måte å jobbe på som gir resulta-

ter?» Om skoler skal få fullt utbytte av et forbedringsarbeid er det nødvendig med systematiske evalueringer (Ertesvåg, 2012).

I denne casestudien er innhentede data kun fra en skoleeier. For å kunne undersøke hvorvidt lærernes undervisningspraksis har endret seg og om dette har sammenheng med selve forbedringsarbeidet, presenteres i tillegg resultater fra to kartleggingsundersøkelser. Utviklingen av lærernes undervisningspraksis ble fulgt opp ved at alle lærere i forbedringsarbeidet ble invitert til å vurdere egen undervisningspraksis gjennom å besvare det samme spørreskjemaet to ganger i løpet av forbedringsarbeidet. Den første vurderingen (T1) ble gjennomført på nyåret 2011 og den andre (T2) på nyåret 2013. Det var 320 lærere som besvarte spørreskjemaet i 2011, hvilket utgjør en svarprosent på 87,4 %. To år etter var det 310 lærere som svarte på spørsmålene, med en svarprosent på 90,9 %.

Hensikten med undersøkelsen var å måle lærernes ferdigheter i egen undervisningspraksis innenfor bestemte temaer på to ulike tidspunkt. Resultatene fra lærernes vurdering av egen praksis det første og tredje året, presenteres i figur 2.

Endringene i lærernes vurdering fra første til andre måling illustreres gjennom de mørke søylene (T1) og de lysere søylene (T2). Resultatene tilsier at lærerne vurderer egne ferdigheter i undervisningspraksisen betydelig bedre ved andre måling enn første. Det gjelder både lærernes opplevelse av sin relasjons-



Figur 2: Gjennomsnittresultatene av lærernes vurdering av egen undervisningspraksis på første (T1) og andre (T2) måling.

kompetanse overfor elevene, hvordan de håndterer regler og konflikter, hvordan de starter og avslutter undervisningen, samt holder struktur gjennom økta, og ferdighetene knyttet til vurdering og repetisjon. De gode resultatene kan være en indikasjon på at tiltakene som er iverksatt gjennom forbedringsarbeidet, har hatt god effekt på lærernes kompetanseutvikling, og det kan tyde på at regionen er i gang med å utvikle kollektiv kapasitet, som er noe mer enn bare å forbedre lærernes undervisningspraksis på en enkelt skole (Fullan, 2014). Det er viktig å understreke at resultatene er basert på lærernes egenvurdering, og kan på den måten gjøre effektmålet noe usikkert, selv om det er funnet sterke sammenhenger mellom klasseromsobservasjoner og læreres vurdering av egen praksis (Desimone, Smith, & Frisvold, 2010). Resultatene viser at det har skjedd en positiv utvikling i løpet av de tre første årene, der lærerne samlet sett ser ut til å være tryggere i egen yrkesutøvelse.

For å undersøke om de positive resultatene har en sammenheng med forbedringsarbeidet, vil data fra evalueringen av den nasjonale satsingen «Bedre læringsmiljø» også presenteres. Av de 1 275 lærerne som deltok i studien, representerer 302 av dem caset (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014). Det er særlig tre av spørsmålene som er interessante for denne artikkelen. 69,8 % av lærerne i caset mener at de har fått et sterkere fokus på læringsmiljøet i klassen gjennom prosjektet, 67,4 % av lærerne mener at de har prøvd ut nye strategier og tilnærminger innen klasseledelse og undervisning i prosjektperioden og 64,3 % av lærerne opplever at de har videreutviklet sin pedagogiske praksis som følge av prosjektet. Samlet sett viser disse resultatene at mellom 64 og 70 % av lærerne uttrykker at det 4-årige forbedringsarbeidet i regionen har hatt positive effekter på deres pedagogiske praksis, mens de resterende 30–36 % ikke har opplevd samme effekt. Det er derfor grunn til å tro at de

positive resultatene man så hos lærernes vurdering av egne undervisningsferdigheter fra første til andre måling, har sammenheng med selve forbedringsarbeidet.

Gjennom intervjuet forteller informanten at det er vanskelig å peke konkret på elevenes læringsresultater fra forbedringsarbeidet i regionen, men synes å se resultater på noen områder i egen kommune. Til tross for at ressurstildelingen til skole i denne kommunen har gått betydelig ned de siste årene, har resultatene på elevundersøkelsen og nasjonale prøver holdt seg stabile. Informanten reflekterer over om det kanskje kan ha sammenheng med at det i forbedringsarbeidet er prøvd ut pedagogiske strategier som ikke er kostnadskrevene.

«I løpet av fire år kan vi ha skapt mer kompetente lærere på en god del områder».

Informanten trekker frem at det gjennom forbedringsarbeidet er etablert en bevissthet og en forståelse for nødvendigheten av god praksis, og flere evner å ta et skritt tilbake og snu speilet mot egen praksis gjennom blant annet å anvende pedagogisk analyse som verktøy.

«Dette er holdninger og bevisstheter som etableres, så får man etter hvert se om man får enda synligere resultater.»

Flere forskningsprosjekter dokumenterer gode resultater for skoler som klarer å endre de ansattes perspektiv fra å lete etter hva som er galt med eleven, til å fokusere på hva de kan gjøre ved egen undervisningspraksis for å realisere de mulighetene elevene faktisk har (DuFour & Marzano, 2011). Disse perspektivendringene krever både evnen til refleksjon og læring, samt dialog og kunnskapsdeling. Informanten er svært forsiktig med å trekke konklusjoner, men stil-

ler seg spørsmål om endringene kan være et resultat av at forbedringsarbeidet i regionen har anvendt forskningsbaserte strategier, det vil si det forskning hevder er viktig å gjøre. Uten sammenlikning for øvrig har antallet elever som fullfører videregående skole økt betraktelig de siste årene i regionen.

Suksessfaktorer og utfordringer

Det er særlig tre kompetanseområder informanten trekker frem som viktige for at skoleeier skal kunne drive et aktivt forbedringsarbeid: praktisk erfaring fra virksomhet i skole på ulike nivåer, faglig kunnskap om organisasjonsutvikling og aktuell teori, samt en relasjonell kompetanse i betydningen å kunne ha innsikt i hvordan hverdagen oppleves for de ansatte i skolen. Videre må man kunne bruke aktuell teori og forskning for å få løftet blikket på et nivå over «hverdagssystemene», hevder informanten. Dette er eksempler på hvordan skoleeier kan være pådriver, støtte og hjelpe skolene, noe som er i samsvar med de områdene Roald, Andreassen og Ekholm (2012) trekker frem som viktige for at skoleeier skal lykkes i sine skoler.

Som i mange andre forbedringsarbeid, har det også i denne regionen vært utfordrende å holde trykket og entusiasmen til deltakerne oppe i et arbeid som går over så lang tid. Med et nytt tema hvert år var det mange lærere som ga uttrykk for at de ikke var gode nok på det forrige temaet før et nytt ble introdusert. Dette kan hos noen ha påvirket motivasjonen for videre arbeid. Et annet område informanten trekker fram som utfordrende, er konkurrerende prosjekter. Når kommunene hadde ulike pågående satsinger, bestod utfordringen i å samle alle prosjektene under en paraply knyttet til felles overordnede målsettinger i det felles regionale forbedringsarbeidet.

På spørsmålet om å trekke frem tre suksesskriterier for forbedringsarbeidet fremhever informanten:

- At skoleeierne over lang tid har etablert et samarbeid mellom de tre kommunene om styrt forbedringsarbeid.
- At skoleeier har opparbeidet seg legitimitet og tillit ute blant skolene ved en gjensidig forståelse og god dialog.
- At kommunene har knyttet seg opp mot et kompetent eksternt fagmiljø som har brakt inn kunnskap og perspektiver «utenfra», og som har arbeidet strukturert og forutsigbart og vært villig til å føre dialog gjennom hele perioden.

For små kommuner med bare én skolefaglig rådgiver uttrykker informanten at det er helt uvurderlig å være i et utviklingsfellesskap med andre kommuner, både faglig og ressursmessig. Gjennom å stå sammen fikk kommunene mer ut av ressursene i tillegg til et mer omfattende og solid arbeid. En evaluering viser at i kommuner der det er brobygging og dialog mellom nivåene oppnår man en mer samlende skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye pedagogiske arbeidsmåter, sammenlignet med de kommunene der ansvaret delegeres direkte til skolene (Fuglestad & Møller, 2006).

Avslutning og implikasjoner for praksisfeltet

Hensikten med denne artikkelen er å få mer kunnskap om administrativ skoleeier som translator og kollektiv kapasitetsbygger i samhandling mellom – og på tvers av – nivåene, det vil si fra skoleeier via skoleledelsen til lærernes pedagogiske praksis, og mellom disse.

Å utvikle en skolekultur hvor samarbeid og felles refleksjon er framtreddende, kommer ikke av seg selv, men som et resultat av en prosess hvor ansatte arbeider sammen, reflekterer og arbeider mot en felles målsetting. Samarbeidskulturen styrker skolens evne til å fatte beslutninger, og den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet (DuFour & Marzano, 2011). Mål-

settingene i caset var at alle skolene i regionene skulle forbedre kompetanse og strategier særlig innenfor klasseledelse, relasjonsbygging og elevvurdering, som satte lærerne i stand til å forbedre egen praksis og utvikle et læringsmiljø ved den enkelte skole. De positive resultatene på utviklingen av lærernes praksis i vårt casestudie kan tyde på at skoleeierne i dette forbedringsarbeidet har ivaretatt sine roller som oversettere på en god måte. For at hele systemet skal kunne bevege seg fremover, er man avhengig av en sterk og ubøyelig ledelse i toppen. Det vil si en ledelse som fokuserer på de rette tingene, og som først og fremst fremmer kollektiv kapasitet (Fullan, 2014).

Når det gjelder implikasjoner for praksisfeltet viser både teori og empiriske resultater at skoleeier har behov for kompetanse, kapasitet og evnen til å oversette og samhandle. I dette ligger det en forståelse av at skoleeier må ha kompetanse for å forstå konteksten på de ulike nivåene og deres behov. Dette må videre ses i sammenheng med hva forskningen sier er viktig for elevers læring. Derfor må skoleeier ha translatorkompetanse, noe som innebærer å tolke og forstå både nasjonale føringer og forskningsbasert kunnskap, for så å omforme og tilpasse dette til skolens lokale kontekst. Gjennom intervjuet kommer det fram hvordan administrativ skoleeier har prioritert satsingsområder, oversatt og lagt til rette for samhandling med skolenivået. Den kollektive kapasitetsbyggingen som administrativ skoleeier har ledet kan ha sammenheng med hvordan lærerne rapporterer at deres undervisningspraksis har forbedret seg.

Videre har administrativ skoleeier sammen med høgskolemiljøet implementert et rammeverk eller en struktur som vil kunne videreføres i fremtidige forbedringsarbeider på alle nivåer i organisasjonen. Rammeverket er knyttet til en organisering som ivaretar informasjonsflyt både mellom, og på tvers av, nivåer og kollektiv kapasitetsbygging. Elevenes læring og

læringsresultater henger sammen med en rekke forhold i og utenfor den enkelte skole. En tettere kopling mellom de ulike nivåene i skolesystemet, det vil si fra skoleeierskapet via skoleledelsen til lærernes undervisningspraksis, vil derfor være av stor betydning (Louis et al., 2010)

En samarbeidende skolekultur utvikles ikke en gang for alltid, den må vedlikeholdes og videreutvikles. Om

ikke skolens kultur utvikles, vil tidligere overbevisninger og pedagogisk praksis raskt kunne reetableres (Nordahl, 2005). Hva som har skjedd med samarbeidskulturen i skolene i casestudiet etter prosjektperioden, i hvilken grad regionen har fortsatt å anvende det organisatoriske rammeverket eller hvordan elevenes læringsresultater har blitt påvirket i ettertid, hadde vært interessant å studere videre.

Litteraturliste

- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av Bedre læringsmiljø*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* (3), 181–199.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction: Comparing Student and Teacher Reports. *Educational Policy*, 24(2), 267–329.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning : How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I: M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler (Leadership in acknowledged schools)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2014). Å dra i samme retning: *Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforl.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. In (Vol. 2). Beaverton, Or.: Ringgold Inc.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016–2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar: Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S., & Karlsen, G. Ø. (2009). *Kom nærmere!: Sluttrapport fra FOU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*. Tønsberg/Oslo: Pricewaterhousecoopers/KS.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Hoboken N. J.: Jossey-Bass.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7–17.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education – OISE:
- Madsen, E. L. (2000). *Kommunene og kvalitetutvikling i skolen: En kartlegging*. Bodø: Nordlandforskning.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. (2009). Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid: Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet. *Spesialpedagogikk*, (1), s. 4–11.
- Moos, L., Nihlfors, E., & Paulsen, J. M. (2017). *Nordiske skolesjefer: Aktører i en brutt kjede*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (vol. 26, s. 598–600). New York: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61. (The Education Act)*. Lokalisert den 15. oktober på: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?: En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutviklin*. Trondheim: Akademika.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K., Andreassen, R. A., & Ekholm, M. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Roald, K., Lillejord, S., & Arntsen, L. (2017). *Om ledelse av kvalitetsarbeid*. Lokalisert den 15. oktober på: utdanningsforskning.no.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Røvik, K. A. (2009). *Skoleeier som iverksetter*. Tønsberg/Oslo: Pricewaterhousecoopers/KS.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I: Wilson, S. M. (Red.), *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (2001). Creating empowered schools: Lesson in change. *Journal of Educational Administration*, 32 (4), 38–52.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand.
- Tobiassen, R. (2006). Å lære lærere å lære: Kompetanseutvikling gjennom en narrativ orientert aksjonslæring. *Utdanning for utvikling av skolen*, s. 63–93.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. utg., vol. 5). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Metode og analyser

I denne casestudien er det anvendt et regionalt forbedringsarbeid med bruk av både kvalitative og kvantitative data.

Kvalitativ datainnsamling

For å få kunnskap om hvordan skoleeierskapet har fylt sin rolle i forbedringsarbeidet, ble det gjennomført et semistrukturert intervju med en skolefaglig rådgiver. Det var to forskere til stede under gjennomføringen av intervjuet våren 2015, der den ene intervjuet og den andre skrev referat. Intervjuet ble også tatt opp på bånd, slik at direkte sitater kunne transkriberes. Resten av intervjuet ble ikke transkribert i etterkant, men informantens beretninger ble notert ned underveis i intervjuet gjennom en form for meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å forkorte informantens uttalelser, slik at meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Under meningsfortettingen ble det likevel lagt fokus på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det informantene sa, men da i en noe forkortet versjon. Direkte sitater er i artikkelen gjengitt i anførselstegn. De sitatene som er gjengitt i artikkelen har gjennomgått en meningsfortetting.

Kvantitativ datainnsamling

For å undersøke lærernes opplevelse av utvikling av undervisningspraksisen underveis i forbedringsarbeidet, er det gjennomført to separate kvantitative datainnsamlinger med to års mellomrom. Den første (T1) på nyåret 2011 og den andre (T2) på nyåret 2013. 320 lærere besvarte spørreskjemaet i 2011, hvilket utgjør en svarprosent på 87,4 %. To år etter var det 310 lærere som svarte på spørsmålene med en svarprosent på 90,9 %.

Hensikten med undersøkelsen var å måle lærernes opplevelse av egne ferdigheter i sin undervisningspraksis innenfor temaene: oppstart og avslutning av

undervisningen, struktur i undervisningen, relasjoner til elevene, vurdering for læring, samt håndtering av regler og konsekvenser. Hvert utsagn ble vurdert på en skala fra 1 til 10, der 1 indikerer at man ALDRI foretar det som står i utsagnet, mens 10 indikerer at man ALLTID gjør det.

For å undersøke utviklingen i lærernes ferdigheter fra første til andre måletidspunkt er det gjennomført one-way ANOVA med signifikansnivå på 0,05 (L. Cohen, Manion, & Morrison, 2011). For å kvantifisere forskjellene brukes effektstørrelser. For å beregne forskjellen mellom de to måletidspunktene uttrykt i standardavvik, er det brukt følgende formel (L. Cohen et al., 2011):

$$\frac{\text{Gjennomsnitt T2} - \text{Gjennomsnitt T1}}{\text{Totalt gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Vi har anvendt Cohens d : small ($d=0,2$), medium ($d=0,5$) og large ($d=0,8$) som veiledende inndeling for effektstørrelsene.

Resultatene presenteres i en 500-poengsskala der gjennomsnittet fra T1 er satt til 500, og så ganger man forskjellen uttrykt i standardavvik for T2 med 100, slik at man får synliggjort forskjellen i 500-poengsskalaen. En forskjell på 1 standardavvik vil i denne skalaen utgjøre 100 poeng.

For å undersøke om de positive resultatene hadde en sammenheng med forbedringsarbeidet, er det også benyttet data fra den nasjonale satsingen «Bedre læringsmiljø». I denne satsingen var det 83 skoler som fikk midler fra Utdanningsdirektoratet, og det ble gjennomført en evaluering i etterkant (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014). Av de 1 275 lærerne som deltok i studien, representerer 302 av dem caset. Det er kun frekvensanalyser fra studien som presenteres.