

Helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør- samarbeidet

En kvalitativ studie av en region i utvikling

JULIE K. NILSEN

VEILEDER

Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag



Forord

Det du ikke kan, har du ikke lært enda

Machiavelli skrev i verket Fyrsten i 1815; ”(...) *intet er vanskeligere å utføre, mer tvilsomt i sitt utfall og farligere å lede, enn å innføre en ny tingenes tilstand. Fornyreren vil få alle dem til motstandere som var vel tjent med det gamle, og blant dem som kunne hatt glede av en ny tingenes orden får han bare kjølige tilhengere* (Machiavelli:1988:30). ..allikevel gjør vi dette hele tiden i kommunal sektor – vi søker etter forandring og en ny tingenes orden. Bevegelsen er målet. Bevegelsen mot en forbedret praksis – og i min sektor, økt kunnskap for barn og unge. Ikke fordi læringsresultatene er målet, men fordi kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Det er i denne spenningen – mellom det sinnssyke og geniale, motivasjonen og drivet til å gjennomføre dette studiet ligger. Det må være det.

For ganske nøyaktig åtte år siden leverte jeg min første masteroppgave. Aldri i livet hadde jeg våget å tenke på – *alt* – som har skjedd siden den gang. Minst av alt, at jeg skulle levere en ny masteroppgave. Reisen har vært lang og lærerik. Jeg er uendelig takknemlig for alt jeg har lært og alt jeg har fått ta del i – menneskemøtene.

Takk til Ragnvald Madland og Rune Bruskeland som dyttet meg ut i det og som trodde på meg. Takk til styret i Kompetansesenter Sør som har gitt meg muligheten til å fordype meg i egen organisasjon og til å gjennomføre studiet. Takk til alle informantene som har delt så åpent og ærlig. Jeg er så stolt av alt dere får til og takknemlig for hjelpen jeg har fått.

Takk til venner, kollegaer og medstudenter for tålmodighet, samtaler, refleksjoner og kollokvier. Perspektiv skapes sjelden alene. Takk for raushet og for at dere deler.

Takk til Morgen Øgård for kyndig veiledning og tydelige meldinger. Takk til Inge Bergdal for innspill og samtaler. Ydmyk og takknemlig.

Takk mamma! – uten din hjelp ville ikke dette gått.

Takk! Erlend, Sigurd og Anne Berit! Dere er verdens mest tålmodige familie. Vi klarte det! Nå kommer jeg endelig hjem!

Julie
Mandal, juni 2017

Sammendrag

*Det er mulig å snu en skole som har vedvarende svake læringsresultater eller et dårlig læringsmiljø. Og det er mulig å gjøre en god skole bedre.
Stortingsmelding 21 (2016 - 2017)*

Temaet for denne oppgaven er *interkommunale samarbeid og helhetlig skoleutvikling*.

Utfordringene på oppvekstsektoren er for komplekse og grenseoverskridende til at dette er noe kommunene kan håndtere alene (Fullan 2014, Hargreaves & Fullan 2014, Jacobsen 2014). Ifølge Michael Fullan (2014) oppnås suksess først når utviklingsarbeidet er forankret i skole-, distrikt- og regjeringsstrategier som henger innbyrdes sammen. Dette krever samhandling og samarbeid utover de ordinære kommunale grensene.

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å forklare variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet.

Målet har vært å øke kunnskapsgrunnlaget for videre utvikling av oppvekstsektoren i regionen. Kompetansesenter Sør vil bruke kunnskap og innsikt ervervet i studien i møte med de regionale utfordringene på oppvekstsektoren og å redusere ”strekken i laget” i egen organisasjon.

Metoden som er brukt for å belyse problemstillingen er en kvalitativ metode. Bakgrunnen for dette er utgangspunktet om at ”*virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom*” (Jacobsen, 2015:24). I tillegg til kvalitativ datainnsamling belyses kommunene gjennom kvantitative data fra SSB (Statistisk sentralbyrå), GSI (Grunnskolen informasjonssystem) og Conexus Insight.

Datainnsamlingen er gjort ved semi-strukturerte intervju, med de kommunale utviklingsgruppene i Hægebostad, Lindesnes og Marnardal. Dette utgjør i underkant av 80 % av samarbeidskommunene i Kompetansesenter Sør.

Resultatene fra studien viser at det er relativt store variasjoner i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling. Forklaringsvariablene sees i lys av Bolman og Deals teori og fortolkningsrammer av organisasjoner. Dette innebærer at variasjonene forklares ut fra et strukturelt perspektiv, et humanistisk perspektiv, et politisk perspektiv og et symbolsk perspektiv.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Figuroversikt	8
Tabelloversikt	9
Kapittel 1: Tema og problemstilling	10
1.1 Innledning	10
1.2 Bakgrunn og aktualitet	10
1.3 Problemstilling	11
1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning	13
Kapittel 2: Helhetlig skoleutvikling	14
2.1 Profesjonsutvikling	15
2.2 Kollektiv kapasitetsbygging	16
Kapittel 3: Beskrivelse av Kompetansesenter Sør	17
3.1 Bakgrunn og etablering av Kompetansesenter Sør.....	17
3.2 Mandat og mål for Kompetansesenter Sør.....	18
3.3 Intern organisasjon	19
3.4 Utviklingsorganisasjon	20
3.4.1 Felles regional planleggingsdag	21
3.4.2 Lærende nettverk	21
3.4.3 Pedagogiske team og utviklingsgrupper	23
3.5 Økonomi.....	23
3.6 Medlemskommunene	24
3.6.1 Nøkkeldata for regionen.....	25
3.6.2 Nøkkeldata for kommunene.....	26
Kapittel 4: Metodiske betraktninger	35
4.1 Forskningsdesign og tilnærming	35
4.2 Fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling	36
4.3 Rolleavklaring	38
4.4 Utvalg.....	39
4.5 Validitet og reliabilitet	39
4.6 Etske betraktninger	40
Kapittel 5: Teori	42
5.1 Fire ulike perspektiver på organisasjoner	42
5.1.1 Det strukturelle perspektivet.....	43
5.1.2 Human resource-perspektivet	45
5.1.3 Det politiske perspektivet.....	47
5.1.4 Det symbolske perspektivet	49
Kapittel 6: Variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling	51
6.1 Hægebostad kommune	51
6.1.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer	52

6.1.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon.....	53
6.1.3 Forhandlinger og allianser	54
6.1.4 Utviklingskultur.....	54
6.1.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Hægebostad kommune.....	55
6.2 Lindesnes kommune.....	55
6.2.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer.....	56
6.2.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon.....	58
6.2.3 Forhandlinger og allianser	58
6.2.4 Utviklingskultur.....	59
6.2.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Lindesnes kommune	59
6.3 Marnardal kommune	60
6.3.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer.....	61
6.3.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon.....	62
6.3.3 Forhandlinger og allianser	63
6.3.4 Utviklingskultur.....	63
6.3.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Marnardal kommune	64
6.6 Oppsummering av variasjonene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.....	64
Kapittel 7: Analyse og drøfting	66
7.1 <i>Det strukturelle perspektivet</i>	66
7.1.1 Tydelige strukturer	66
7.1.2 Definerte roller	68
7.1.3 Mål.....	70
7.1.4 Strategier	70
7.1.5 Oppsummering av det strukturelle perspektivet	72
7.2 <i>Human resource-perspektivet</i>	73
7.2.1 Tilbakemeldinger	73
7.2.2 Forsterkere og motivasjon.....	74
7.2.3 Oppsummering av Human resource-perspektivet	75
7.3 <i>Det politiske perspektivet</i>	76
7.3.1 Forhandlinger	76
7.3.2 Allianser	77
7.3.3 Oppsummering av det politiske perspektivet.....	78
7.4 <i>Det symbolske perspektivet</i>	78
7.4.1 Utviklingskultur.....	79
7.4.2 Oppsummering av det symbolske perspektivet	80
7.5. <i>Oppsummering av analyse og drøfting</i>	80
Kapittel 8: Veien videre	82
8.1 <i>Praktiske implikasjoner av analyse og drøfting</i>	82
8.1.1 Det strukturelle perspektivet.....	83
8.1.2 Human resource-perspektivet.....	84
8.1.3 Det politiske perspektivet.....	85
8.1.4 Det symbolske perspektivet	86
8.2 <i>Avslutning</i>	87
Litteraturliste	88

Vedlegg	91
<i>Vedlegg 1: Mål for Kompetansesenter Sør</i>	<i>91</i>
<i>Vedlegg 2: Felles regional strategi for språk, lesing og skriving 2016 – 2019.....</i>	<i>93</i>
<i>Vedlegg 3: Felles regional plan: Inkluderende barnehage- og skolemiljø</i>	<i>106</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide</i>	<i>113</i>
<i>Vedlegg 5: Orientering vedr. masterstudie i ledelse ved UIA</i>	<i>116</i>
<i>Vedlegg 6: Orientering til informantkommunene</i>	<i>118</i>

Figuroversikt

Figur 1: Helhetlig skoleutvikling, Utdanningsdirektoratet.....	14
Figur 2: Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon 2016/2017.....	20
Figur 3: Lærende nettverk.....	21
Figur 4: Utviklingsgrupper i regionen.....	23
Figur 5: Medlemsandel i Kompetansesenter Sør-samarbeidet.....	24
Figur 6: Foreldrenes utdanningsnivå.....	25
Figur 7: Omfang spesialundervisning.....	26
Figur 8: Grunnskolepoeng i regionen.....	26
Figur 9: Foreldrenes utdanningsnivå i Audnedal.....	27
Figur 10: Omfang spesialundervisning i Audnedal.....	27
Figur 11: Grunnskolepoeng i Audnedal.....	28
Figur 12: Foreldrenes utdanningsnivå i Hægebostad.....	29
Figur 13: Omfang spesialundervisning i Hægebostad.....	29
Figur 14: Foreldrenes utdanningsnivå i Lindesnes.....	30
Figur 15: Omgang spesialundervisning i Lindesnes.....	30
Figur 16: Grunnskolepoeng i Lindesnes.....	31
Figur 17: Foreldrenes utdanningsnivå i Marnardal.....	32
Figur 18: Omfang spesialundervisning i Marnardal.....	32
Figur 19: Grunnskolepoeng i Marnardal.....	32
Figur 20: Foreldrenes utdanningsnivå i Åseral.....	33
Figur 21: Omfang spesialundervisning i Åseral.....	34
Figur 22: Grunnskolepoeng i Åseral.....	34

Tabelloversikt

Tabell 1: Personalsituasjonen ved Kompetansesenter Sør pr. 01.06.2017.....	19
Tabell 2: Organisasjoners sosiale arkitektur.....	43
Tabell 3: Grunnleggende human resource-strategier.....	46
Tabell 4: Variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.....	65
Tabell 5: Hinder for forandring og viktige strategier.....	81

Kapittel 1: Tema og problemstilling

Investering i kunnskap gir alltid den beste avkastningen. Benjamin Franklin

1.1 Innledning

Tema for denne oppgaven er *interkommunale samarbeid og helhetlig skoleutvikling*. Ifølge Michael Fullan (2014) må dette nødvendigvis henge nøye sammen dersom man skal lykkes. Suksess oppnås først når arbeidet er forankret i skole-, distrikt- og regjeringsstrategier som henger innbyrdes sammen. Helhetlig skoleutvikling kan ikke lykkes dersom det arbeides stykkevis og man forsøker å fikse på helheten ved å prøve å forbedre noen biter her og der i forventning om at disse skal vise veien til økt læring for elevene (ibid.). Dagens samfunn er i kontinuerlig endring, og et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg (St.meld. nr. 28 (2015–2016), 2016). Det er i dette spenningsfeltet tema for denne oppgaven vil befinne seg.

I det innledende kapittelet vil det først bli redegjort for oppgavens bakgrunn og aktualitet. Deretter vil problemstilling og forskningshypotesene presenteres, og avslutningsvis gjennomgås oppgavens oppbygning.

1.2 Bakgrunn og aktualitet

Vi lever i en spennende tid med mange og omfattende endringer foran oss. I de nærmeste årene er det mange kommuner og interkommunale samarbeid som vil stå ovenfor store omveltninger og krav om endring, ettersom stortingset har gitt sin tilslutning til å gjennomføre en kommunereform. Målet med reformen er større, mer robuste kommuner, med økt makt og myndighet. Dette vil få implikasjoner for hele den kommunale sektoren og hvordan vi forstår og forvalter offentlige tjenester i årene som kommer. Sammenslåingsprosessene kan også medføre en ny kompleksitet i de nye kommunene, bestående av et mangfold av kulturer, forståelsesrammer, erfarings- og kunnskapsgrunnlag.

Det er ikke bare kommunene og de interkommunale samarbeidene som er under press. Det samme gjelder for skolen. Skolen som institusjon står i et kontinuerlig press om endring og utvikling. Den tillegges stadig nye oppgaver i takt med endringer i samfunnet, noe som medfører et press til å forandre praksis og skjerpe prioriteringene i skolen. Skoleutvikling er også satt på dagsorden i langt sterkere grad enn tidligere, både i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011). Skolene utfordres også på å gi barn og

unge den dannelsen og utdannelsen de trenger for å mestre fremtiden. Dette er et enormt oppdrag, da vi vet fra World Economic Forum at anslagsvis 65 prosent av barna som begynner på skolen i dag, vil komme til å arbeide i næringer og jobber som ennå ikke finnes. Vi befinner oss midt oppe i den fjerde industrielle revolusjon, og denne vil endre arbeidsmarkedet for oss alle. Dette innebærer at kunnskap og evne til omstilling blir stadig viktigere, både for kommuner, skoler og for den enkelte (St.meld. nr. 21. (2016 – 2017), 2017). Vi må danne og utdanne barn og unge på en annen måte enn det vi har gjort tidligere – dette stiller nye krav til skolene, og ikke minst kravet om hele tiden å være i utvikling.

Et vesentlig suksesskriterie for god skoleutvikling er erkjennelsen av at endring best lar seg realisere gjennom et positivt samarbeidsklima, både innenfor og på tvers av kommunegrenser og sektorer. Et positivt samarbeidsklima innenfor et system vektlegger helhet og bedre læring for alle (Fullan, 2014). Uavhengig av størrelse på kommuner og fagmiljøer understreker Fullan her en forståelse av at dersom vi skal lykkes med helhetlig skoleutvikling er dette avhengig av et samarbeid utover den enkelte enhet, kommune og region. Agderforskning viste til nettopp dette i sin FoU-rapport, *Løfte i flokk 4/2014*, og hvordan kommunene Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral hadde gått sammen om det interkommunalt samarbeidet Kompetansesenter Sør for å møte denne utfordringen.

Agderforskning skrev blant annet: *Kompetansesenter Sør er allerede blitt en helt nødvendig ressurs for kontinuerlig fremdrift av arbeidet med utvikling og kvalitetssikring av regionens oppvekstsektorer* (Karlsen & Svartstad, 2014). Med dette følger positive og høye forventninger til arbeidet som forvaltes av Kompetansesenter Sør, samtidig som det skaper en nysgjerrighet omkring hvordan kommunene og samarbeidet har utviklet seg de siste årene.

Tema for oppgaven er direkte relevant for egen arbeidsplass og ettersom det også er mange andre kommuner som står ovenfor lignende utfordringer i tiden som kommer, er muligheten for generalisering eller erfaringsdeling høyst aktuell.

1.3 Problemstilling

For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt hovedoppdrag, *å utvikle kompetanse i skole og barnehager*, er senteret avhengig av et positivt samarbeidsklima og at alle kommunene drar i samme retning. Da kompetansesenter Sør er et interkommunalt samarbeid bestående av fem selvstendige organisasjoner er kunnskap om hva som kan forklare eventuelle variasjoner i

organisasjoner både viktig og nødvendig for best mulig utvikling av distriktets oppvekstsektor. Dette danner grunnlaget for studiens problemstilling.

Problemstilling:

Hva kan forklare variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet?

For å besvare problemstillingen er den operasjonalisert i fire hypoteser, hentet fra teorien til Bolman og Deal (2014). Bolman og Deal utviklet fire fortolkningsrammer som forklarer ulike mekanismer i organisasjoner ut fra et strukturelt, humanistisk, politisk og symbolsk perspektiv. Det er disse perspektivene som legges til grunn for å forklare eventuelle variasjoner i organisasjonene i Kompetansesenter Sør. Hypotesene er som følger:

1. Effektive organisasjoner har tydelige strukturer, definerte roller, mål og strategier.
2. Organisasjoner som tar godt vare på sine ansatte får tilbake mennesker som tilfører organisasjonen det den trenger for å løse oppdraget sitt.
3. Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid har legitimert idegrunnet for arbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonen.
4. Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid jobber med det som et kulturutviklingsprosjekt.

Potensialet i et samarbeid som Kompetansesenter Sør er stort, da strukturene tilrettelegger for å bevege en hel region. Bakgrunn og motivasjon for etablering av interkommunale samarbeid kan som oftest forklares med det økte presset om effektivisering. Kommunene må stadig finne nye måter å arbeide på for å få mer ut av begrensede ressurser, samtidig som de utfordres på stadig mer komplekse utfordringer som vanskelig lar seg løse innenfor rammene av kommunegrensene (Jacobsen, 2014). Blum og Manning (2009) understreker betydningen av samarbeid med andre og hevder at "*most public sector organizations need to work in partnership with others*" (Ibid.:73). De mener offentlig sektor er avhengig av samarbeid mellom kommuner for å lykkes i sitt arbeid.

Utfordringen i interkommunale samarbeid av denne typen ligger imidlertid i at det ikke er noen i samarbeidet som har makt *over* de andre kommunene, men at de sammen har *makt til*. Aktørene er helt eller delvis autonome i forhold til hverandre, noe som begrenser muligheten for bruk av hierarkisk makt. Styringen må i stor grad basere seg på dialog og forhandling (Jacobsen, 2014). Denne formen for styring i offentlig sektor finner vi i *governance-tilnærmingen*. Denne ser på offentlig styring som en dynamisk, kompleks og bare delvis

forutsigbar prosess. Styringen er ”grenseoverskridene”, det vil si at den skjer i skjæringsflaten mellom ulike aktører. Styring sees altså på som en prosess som inkluderer mange til dels ulike aktører, der ingen av aktørene alene kan løse problemene man står ovenfor på en tilfredsstillende måte (Ibid.). Stone (1986) understreker at governance ikke representerer en *makt over* noen (dominans) men heller *makt til noe*. Med det menes potensiale og evnen til kollektiv handling på tvers av institusjonene (Baldersheim, 2012).

Dersom samarbeidskommunene er lojale mot egne vedtak er mulighetene store for å lykkes med en god utvikling regionens oppvekstsektor. Kompetansesenter Sør er et av tiltakene kommunene har iverksatt for å få til en god helhetlig skoleutvikling i regionen. Målsetningen med å gå i dybden på den valgte problemstillingen er å øke kunnskapsgrunnlaget til Kompetansesenter Sør om hva som kan forklare variasjonene i kommunenes arbeidet med helhetlig skoleutvikling. Kunnskap og innsikt ervervet gjennom studien kan således brukes systematisk og strategisk i møte med de regionale utfordringene, og for å redusere variasjon mellom organisasjonene.

1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning

Oppgaven er avgrenset til å omhandle samarbeidskommunene i Kompetansesenter Sør. Dette er kommunene *Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral*. Når det i det videre vises til *kommunene i regionen*, vil det si de overnevnte kommunene.

På grunn av begrensninger i tid og ressurser er studien avgrenset til kun å omhandle den helhetlige skoleutviklingen i regionen. Det er naturligvis en svakhet med studien at den ikke kan omfatte hele den oppvekstsektoren, men det muliggjør også et fokus i oppgaven som står i forhold til tilgjengelige ressurser. Operasjonaliseringen av problemstillingen vil også representere en begrensning i oppgaven. Hypotesene det vises til vil danne fokus for analysen, noe som innebærer at andre elementer som kunne vært relevante nødvendigvis utelates.

Kapittel 1 i oppgaven presenterer leseren for oppgavens bakgrunn og aktualitet, oppgavens problemstilling og avgrensning. Kapittel 2 gir en kort innføring i begrepet helhetlig skoleutvikling, da dette er sentralt i studien. Kapittel 3 er en beskrivelse av caset, Kompetansesenter Sør, mens kapittel 4 redegjør for de metodiske betraktninger som er gjort i løpet av studien. I kapittel 5 presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven, og kapittel 6 presenterer innsamlede data og disse drøftes og analyseres i oppgavens kapittel 7.

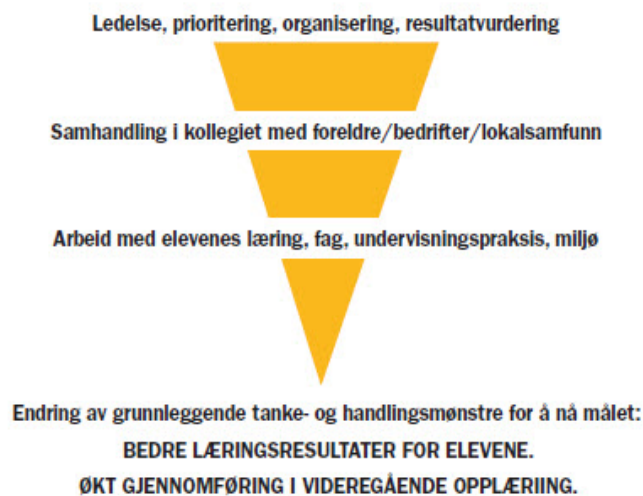
Avslutningsvis peker oppgaven på veien videre i kapittel 8.

Kapittel 2: Helhetlig skoleutvikling

Det vi ønsker skal bli varig, må vi forandre. Bill Clinton

Med helhetlig skoleutvikling forstås det i denne oppgaven profesjonsutvikling og kapasitetsbygging av alle involverte parter i skolen og deler av skolesystemet (Fullan, 2014). Dersom man skal lykkes med den helhetlige skoleutviklingen må alle dra i samme retning. Dette innebærer involvering og ansvarliggjøring av lærere, ledere og ressurs- og støtte personer/systemer på lokalt, kommunalt, regionalt og nasjonalt nivå (Ibid.). For å lykkes med helhetlig skoleutvikling kreves at man tenker helhetlig og langsiktig (Fløgstad & Helle, 2007).

Utdanningsdirektoratet definerer helhetlig skoleutvikling som det å arbeide samtidig på alle nivå i figuren under (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne forståelsen inngår begrepet slik det vil bli benyttet i denne oppgaven, i tillegg til at det settes inn i et kommunalt, regionalt og nasjonalt perspektiv, som beskrevet ovenfor.



Figur 1: Helhetlig skoleutvikling, Utdanningsdirektoratet

Utvikling innebærer endring og endringsprosesser på skole- og distriktsnivå, og dette vil i denne oppgaven inngå i forståelse av begrepet skoleutvikling. For å lykkes med varig endring forutsettes læring både på individ-, gruppe-, organisasjon- og systemnivå. Det må arbeides systematisk og over tid dersom arbeidet skal lykkes (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2014).

Forventningen om deltakelse og involvering i endringsprosessene er tydelig plassert i den nye rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene. I rammeplanen kommer det frem som et mål

at: *Utdanningen skal kvalifisere studenten til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn.* Lærerne skal altså gjennom utdanningen sin være forberedt på å bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Denne forventningen og tankegangen presenteres også tydelig i stortingsmelding 21 (2016 – 2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Deltakelse i kvalitetsutvikling bør være ledende for alt arbeid i skolen. Å involvere profesjonen i beslutninger gir et bedre grunnlag for å avgjøre hvilke tiltak det er behov for i den enkelte kommune og på den enkelte skole. Det betyr også at forankringen blir bedre og potensialet for endring større. Slik involvering synes å ha vært avgjørende for den suksessrike omleggingen av skolesystemet i Ontario i Canada (OECD 2011) (Meld. St. 21 (2016 – 2017)).

2.1 Profesjonsutvikling

Ifølge Gunnar Stave (1996) er hovedkjennetegnet til en profesjon koplingen mellom kunnskap og stilling (Irgens, 2012). Som profesjonelle er vi avhengig av å lære gjennom hele vår yrkeskarriere. Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av en praksis eller andre former for erfaring (Ibid.:47). Velfungerende profesjonsfelleskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider (St.meld. nr 21 (2016 – 2017), 2017). Alle de beste skolesystemene i verden kjennetegnes ved høykompetente lærere og rektorer (Barber og Mourshet 2007, i Fullan, 2014). I disse landene er det profesjonen i sin helhet som fører dem til topps.

Alle skolene er involvert i endringsprosessene, ikke kun de aller svakeste. Ferdigheter og kompetanse på et høyere nivå vektlegges for alle i skolesystemet (Ibid). Effektiv profesjonell utvikling er altså en kollektiv, snarere enn en individuell innsats, fordi arbeidet med å undervise alle elever slik at de lykkes, avhenger av kollektivet (Robinson, 2016).

Velfungerende profesjonelle læringsfelleskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring (Ibid.).

Profesjonsfelleskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:

- a) føler et felles ansvar for alle elevenes læring
- b) er opptatt av å dokumentere læringsresultater

- c) arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres
- d) planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen – deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull (Meld.st. 21 (2016 – 2017) s. 26):

2.2 Kollektiv kapasitetsbygging

Kapasitet refererer til kapasiteten til et individ eller en organisasjonen til å skape nødvendig endring og det involverer utvikling av kunnskap, ferdigheter og forpliktelse. Kollektiv kapasitetsbygging *”involves the increased ability of educators at all levels of the system to make instructional changes required to raise the bar and close the gap for all students”* (Fullan & Quinn, 2016:57). Kollektiv kapasitet handler om at alle drar i samme retning (Fullan, 2014). For eksempel når alle skolene i et skoledistrikt samtidig samarbeider om å skape bedre læring for alle elevene i hele distriktet (Ibid).

Kapasitetsbygging er en nøkkelen for utvikling av sammenheng fordi kunnskap og ferdigheter utvikles, den kollektive kulturen blir dypere, delte meninger blir tydeligere og forpliktelse blir gjeninnført (Fullan & Quinn, 2016). Kollektiv kapasitet er ytterst viktig fordi det produserer flere kvalitetslærere som jobber i et fellesskap (Fullan, 2014). Lærere som selv opplever at den skolen de arbeider på, har utviklet seg i positiv retning, forklarer dette i måten de arbeider og underviser på, og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Lærerne opplever at skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring mellom lærerne, der utviklingsarbeidet er systematisk og målrettet, og der det legges til rette for observasjon av og refleksjon over undervisningen (Meld. St. 21 (2016 – 2016)).

Bred kapasitetsbygging innebærer at alle skolene er i små grupper med en koordinerende leder. De lærer av hverandre på en kontinuerlig og hensiktsmessig måte. Utover gruppene lærer skolene i tillegg av andre skoler i distriktet (Fullan, 2014).

Med fokusert kollektiv kapasitetsbygging blir ansvarliggjøring i stor grad internalisert i gruppen og dens individer (Fullan, 2014). Det er umulig å lykkes med en helhetlig skoleutvikling dersom ikke flertallet av de involverte jobber sammen om det (Ibid.). Styrken ved den kollektive kapasiteten er ifølge Fullan (2014) at den muliggjør at vanlige mennesker får til usedvanlige ting. Dette av to grunner; den ene er at vi hele tiden får mer og lettere tilgjengelig kunnskap om effektiv praksis, den andre grunnen er enda mer virkningsfull – samarbeid genererer engasjement.

Kapittel 3: Beskrivelse av Kompetansesenter Sør

Utvikling av kompetanse i skole og barnehage. Kompetansesenter Sør

I det følgende vil Kompetansesenter Sør presenteres. Beskrivelsene vil avgrense studien i tid og rom, og muliggjør en god innsikt og ”virkelighetsnær” beskrivelse (Jacobsen, 2015). Innledningsvis i kapittelet presenteres bakgrunn og etablering, mandat og mål for Kompetansesenter Sør. Videre vil intern organisasjon, utviklingsorganisasjon og økonomi omtales og avslutningsvis i kapittelet presenteres nøkkeldata fra regionen og de enkelte medlemskommunene. Dette for skape en viktig og god kontekstuell ramme for vurderingene og analysene som skal gjøres i oppgaven.

3.1 Bakgrunn og etablering av Kompetansesenter Sør

Kompetansesenter Sør ble etablert 01.01.2013 som et interkommunalt samarbeid mellom kommunene Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral. Samarbeidet er forankret i Kommunelovens § 27. Der står det; *”To eller flere kommuner (...) kan opprette et eget styre til løsning av felles oppgaver. Kommunestyret (...) gjør selv vedtak om opprettelse av slikt styre. Til slikt styre kan kommunestyret (...) selv gi myndighet til å treffe avgjørelser som angår virksomhetens drift og organisering”*. Styret til Kompetansesenter Sør består pr. i dag av kommunalsjefene for oppvekst eller skolefaglige ansvarlig i samarbeidskommunene og en representant for hovedtillitsvalgte i Utdanningsforbundet. Daglig leder deltar som sekretær for styret.

Samarbeidskommunene er små i nasjonal målestokk og har flere små grendeskoler. Beslutningen om samarbeid har både organisatoriske og økonomiske implikasjoner i form av kommunikasjon og nettverksbygging mellom aktører på alle plan i sektoren og felles finansiering av tiltak. I stedet for å sentralisere sine skoler har kommunene gått sammen om å utvikle både små og store skoler gjennom et regionalt samarbeid (Karlsen & Svartstad, 2014).

Kompetansesenter Sør ble etablert etter at Mandal kommune trakk seg ut av samarbeidene om Pedagogisk senter i Lindesnesregionen og PP-tjenesten i Lindesnesregionen. De resterende kommunene ønsket å opprettholde samarbeidet om å utnytte regionens pedagogiske og spesialpedagogiske ressurser på en bedre måte, samt å utvikle et felles system for kvalitetsutvikling med særlig sikte på å forbedre læringsmiljø og læringsutbytte i regionens skoler og barnehager (Ibid.).

Kompetansesenter Sør betjener per i dag kommunene med pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetanse- og systemutvikling for barnehage og skole, og videre- og etterutdanning på høyskole og universitetssektoren. Senterets satsningsområder ligger spesielt innenfor tidlig innsats og systemisk arbeid. Prioriterte områder er knyttet til organisasjonsutvikling, endringsarbeid, barnehage- og skolemiljø, språk, lesing og skriving og tilpasset opplæring.

3.2 Mandat og mål for Kompetansesenter Sør

I vedtektene til Kompetansesenter Sør står det at senteret skal inneholde følgende:

Lovpålagte tjenester (PPT), systemrettet arbeid og kompetanseutvikling/prosjekter.

Om formål og arbeidsområde står det at Kompetansesenter Sør skal

(...) drive sin virksomhet i samsvar med det til enhver tid gjeldende lovverk og forskrifter for lovpålagte tjenester.

Kompetansesenteret skal arbeide med kompetanseheving/prosjekter og må arbeide etter § 5-6, 2. Ledd i Opplæringsloven:

”Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov...”

Kompetanseutviklingscenteret kan selge tjenester til andre og skal for øvrig utføre oppgaver pålagt av styret.

Høsten 2014 overtok Kompetansesenter Sør også ansvaret for videre- og etterutdanning i Lindesnesregionen. Dette ble gjort gjennom et vedtak i Lindesnesrådet (LR-48/2014, 19.09.2014).

Måldokumentet til Kompetansesenter Sør er vedtatt av styret og differensiert i tre kategorier, utviklingsmål, resultatmål og aktivitetsmål (vedlegg 1). Hver av de tre måltypene har en definert hovedmålsetning, som videre er konkretisert i flere underliggende operasjonaliseringer.

Hovedmålsettingene til Kompetansesenter Sør er følgende:

<i>Utviklingsmål:</i>	<i>Kompetansesenter Sør og alle barnehager og skoler i vårt distrikt etablerer seg som lærende organisasjoner</i>
<i>Resultatmål:</i>	<i>Alle barn fra vårt distrikt gjennomfører videregående opplæring</i>
<i>Aktivitetsmål:</i>	<i>Kvalitet og faglighet i alle ledd: fag – fordypning – forståelse</i>

3.3 Intern organisasjon

Siden oppstarten av Kompetansesenter Sør i 2013 har senteret vokst betydelig, både i forhold til de tjenester som leveres og i forhold til bemanning. Høsten 2014 ble senterets ansvarsområde utvidet til også å omfatte ansvar for desentralisert videre- og etterutdanning på universitet og høyskolesektoren (LR-48/2014, 19.09.2014). Dette arbeidet er imidlertid begrenset og pr. dd. er det avsatt ca. En 15% stilling til å ivareta dette arbeidet. Det er også ansatt nye stillinger både i PP-tjenesten og til å forvalte det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette innebærer en vekst i bemanning på 33,33 % i løpet av de fire første årene.

Personalsituasjonen ved Kompetansesenter Sør pr. dd. slik ut:

Personalressurs	Stillingsprosent
Leder	100
Merkantil	40
PP-tjeneste	450
Helhetlig barnehage og skoleutvikling	220
Desentralisert videre- og etterutdanning på UH-sektoren	15
Tilsammen	825

Tabell 1: Personalsituasjonen ved Kompetansesenter Sør pr 01.06.2017

Personalet ved Kompetansesenter Sør er internt organisert i tre team, ett for PP-tjeneste, ett for pedagogisk utviklingsarbeid og ett felles for PP-rådgiverne og de pedagogiske utviklingsveilederne er samlet for felles kompetanseutvikling. Denne fellesarenaen er en viktig møtearena for utviklingen av Kompetansesenter Sør som lærende organisasjon. Ressursen for desentralisert videre- og etterutdanning på universitet og høyskolesektoren inngår ikke i den ordinære interne utviklingsorganisasjonen.

Fagmiljøet ved Kompetansesenter Sør er lite, og det har derfor vært viktig å etablere samarbeid med eksterne fag- og forskningsmiljø for å sikre kvalitet i tjenestene. Det er og har vært etablerte samarbeid med blant annet Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Universitetet i Stavanger), Learnlab, Conexus, Statped sørøst og Agderforskning. De eksterne kompetansemiljøene har vært, og er viktige samarbeidspartnere for Kompetansesenter Sør, og de bidrar med intern kompetanseheving, med innhold i de lærende nettverkene og på felles regionale planleggingsdager. Forskningsbasert kunnskap og

nærhet til kompetanse- og forskningsmiljøer er en viktig del av Kompetansesenter Sørs strategi for kvalitetssikring av utviklingsarbeidet i oppvekstsektoren i regionen.

3.4 Utviklingsorganisasjon

Kompetansesenter Sør har siden oppstarten i 2013 hatt et stort fokus på kompetanseheving og organisasjonsutvikling i distriktets oppvekstsektor. Arbeidet har imidlertid utviklet seg mye i løpet av de siste årene, og det som i starten var fragmenterte prosjektarbeid, har etterhvert utviklet seg og det er nå etablert en omfattende utviklingsorganisasjon. Det er pr. nå spesielt to satsningsområder i regionen; Språk, lesing og skrivning og inkluderende barnehage- og skolemiljø (vedlegg 2 og 3). Arbeidet er forskningsbasert og forankret i regionale og nasjonale satsninger og strategier.

Hele den kommunale barnehage- og skoleorganisasjonen omfattes nå av utviklingsarbeidet i regionen; barnehagemyndighet, skoleeier, barnehage-/skoleleder, læringsloser, og pedagoger i barnehager og skoler møtes for å drøfte helhetlig barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling på de enkelte barnehagene og skolene, i kommunene og i regionen. Læringslos er et begrep og en rolle i vårt distrikt som har erstattet rollen som spes.ped.koordinator på skolene. Læringslosene er ansvarlig for skolens utviklingsarbeid, sammen med rektor, og har et spesielt ansvar for tilpasset opplæring, kollegaveiledning og lokalt endringsarbeid.

For barnehage-/skoleåret 2016/17 så Kompetansesenter Sør utviklingsorganisasjon ut på følgende måte:



Figur 2: Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon 2016/2017

3.4.1 Felles regional planleggingsdag

Siden oppstarten av Kompetansesenter Sør i 2013 har det hvert år vært arrangert felles regional planleggingsdag for alle ansatte i barnehagene og skolene i regionen. Dette har vært en viktig arena for å få et felles kunnskapsgrunnlag og referanser, samtidig som det understreker at kommunene er sammen om utviklingsarbeidet i regionen.

3.4.2 Lærende nettverk

De lærende nettverkene representerer en viktig fellesarena og møtepunkt for å styrke barnehagene og skolene i deres arbeid med å utvikle seg som lærende organisasjoner. Kompetansesenter Sør er ansvarlig for faglig innhold og drift av de lærende nettverkene.

De lærende nettverkene er et forpliktende samarbeid som har til hensikt å engasjere, støtte og forplikte deltakerne i utviklingen av barnehagene og skolenes virksomhet. Et lærende nettverk er en læringsbasert arbeidsform med definerte mål for profesjons- og skoleutvikling. Nettverkene legges opp etter en barnehage- og skolebasert kompetanseutviklingsmodell (dialogkonferansemodellen) noe som innebærer, forberedelser på egen enhet i forkant av nettverket, tilfang av forskningsbasert kunnskap, refleksjon over egen praksis og erfaringsdeling på tvers av enhetene i regionen. Det er en målsetting at nettverkene også skal tilrettelegge for utvikling av felles regional kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse.



Figur 3: Lærende nettverk

Nettverkene legger opp til egenaktivitet på barnehagene og skolene, både i for- og etterkant av de lærende nettverkene. Målsetninger for dette arbeidet er å styrke barnehagene og skolenes lærende profesjonelle fellesskap og støtte enhetene, kommunene og regionen i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Utviklingsnettverk

Kompetansesenter Sør har fire utviklingsnettverk: Lærende nettverk for barnehageutvikling, lærende nettverk for skoleutvikling, et felles barnehage- og skoleutviklingsnettverk og et lærende nettverk for læringsloser. Målgruppen for de lærende utviklingsnettverkene er kommunalledernivå, skole-/barnehageleder og læringslosene. Nettverkene skal være en faglig og sosial lærings- og utviklingsarena der deltakerne hjelper hverandre til ny innsikt og skape et felles kunnskapsgrunnlag (Irgens, 2012). Det lærende nettverket for barnehage- og skoleutvikling ble startet opp i løpet av barnehage-/skoleåret 2016/17 og er ment å skape en større helhet i opplæringsløpet og for å sikre helhet og sammenheng i de ulike regionale satsningsområdene.

Utviklingsnettverkene har til hensikt å;

- Engasjere, støtte og forplikte deltakerne i det helhetlige barnehage- og skolebaserte utviklingsarbeidet
- Mobilisere lokalt engasjement og utviklingskraft ved at deltakerne fungerer som utviklingsagenter i egen kommune og på egen barnehage/skole med støtte i nettverket
- Utvikle et felles kunnskapsgrunnlag gjennom felles faglig påfyll, tilnærminger og verktøy
- Erfaringsutveksling og refleksjon over praksis med støtte i teori og forskning

Fagnettverk

Kompetansesenter Sør har pr. i dag fire ulike fagnettverk. På barnehagesektoren er det et lærende nettverk for språkstimulering og barnehage-/folkebibliotek. I løpet av barnehageåret 2017/18 skal det også starte opp et lærende nettverk for matematikk/antall, rom og form. Nettverket er et samarbeid med Statped sørøst og det har pedagoger i barnehage og 1. trinn i skolen som målgruppe. På skolesektoren er det tre fagnettverk; Lærende nettverk for skole-/folkebibliotekarere, Lærende nettverk for helhetlig begynneropplæring og Lærende nettverk for tilpasset opplæring for minoritetspråklige elever. Målgruppen for fagnettverkene er pedagoger fra barnehage og skole med samme funksjon (rolle) og arbeidsområder. Fagnettverkene er dynamiske og avpasses i forhold til behov meldt fra barnehager/skoler og den regionale utviklingsgruppen til Kompetansesenter Sør.

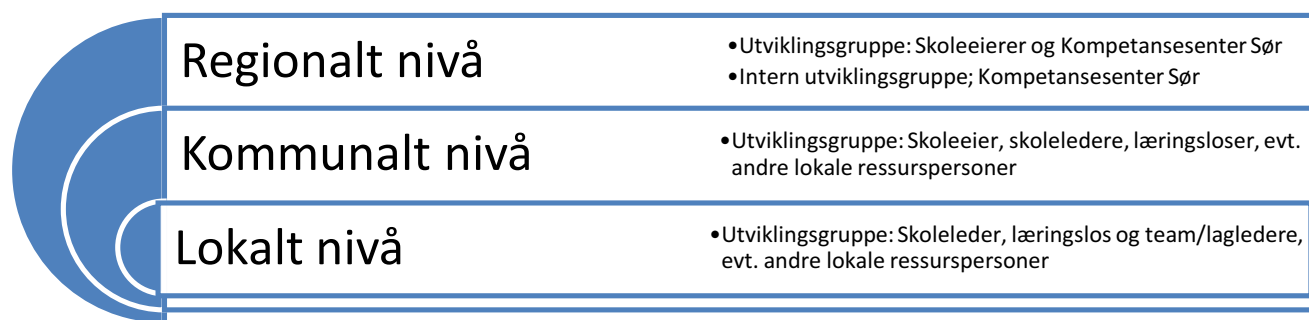
Fagnettverkene har til hensikt å:

- Engasjere, støtte og forplikte deltakerne i utviklingen av barnehagens og skolens virksomhet
- Utnytte den samlede kompetansen for å finne felles løsninger på felles oppgaver og utfordringer
- Samordne og utvikle felles arbeidsområder
- Kompetanseutviklingen i nettverket har til hensikt å fylle og utvikle funksjonen

3.4.3 Pedagogiske team og utviklingsgrupper

Kompetansesenter Sør deltar i pedagogiske team på alle barnehagene og skolene i distriktet. De pedagogiske teamene er faste møtepunkter mellom Kompetansesenter Sør og barnehagene og skolene. Det er to møter pr. semester både i barnehage og skole. Innholdet i de pedagogiske teamene er ”oppfølging av henviste saker, samt veiledning på ikke henviste saker, på individ/systemnivå” (Måldokument, Kompetansesenter Sør). Arenaen er et møtepunkt for Kompetansesenter Sør til å følge opp enkeltindivid og grupper som er henvist til PP-tjenesten, samt hjelpe barnehagene og skolene med deres kompetanse- og organisasjonsutvikling. Møtepunktene er viktige i Kompetansesenter Sørs forebyggende arbeid, støtte til enhetenes organisasjonsutvikling, PP-tjenestens saksbehandling og i forståelsen av begrepet *tidlig innsats*.

Det er etablerte utviklingsgrupper på regionalt nivå, kommunalt nivå og lokalt nivå, se modell under. Utviklingsgruppene har ansvar for å lede, drive og koordinere alt utviklingsarbeid på sitt nivå. Kompetansesenter Sør leder utviklingsgruppen på regionalt nivå og veileder alle de kommunale og lokale utviklingsgruppene i løpet av året. På barnehagesektoren er de pedagogiske teamene nyetablerte fra høsten 2016, og konkretisering av innhold, deltakere og form i disse vil utvikles i samarbeid med barnehagemyndighet og de enkelte enhetene. Møtepunktene vil imidlertid skape en naturlig arena for oppfølging og veiledning av barnehagene mellom nettverkene, tilsvarende praksis på skolesektoren.



Figur 4: Utviklingsgrupper i regionen

3.5 Økonomi

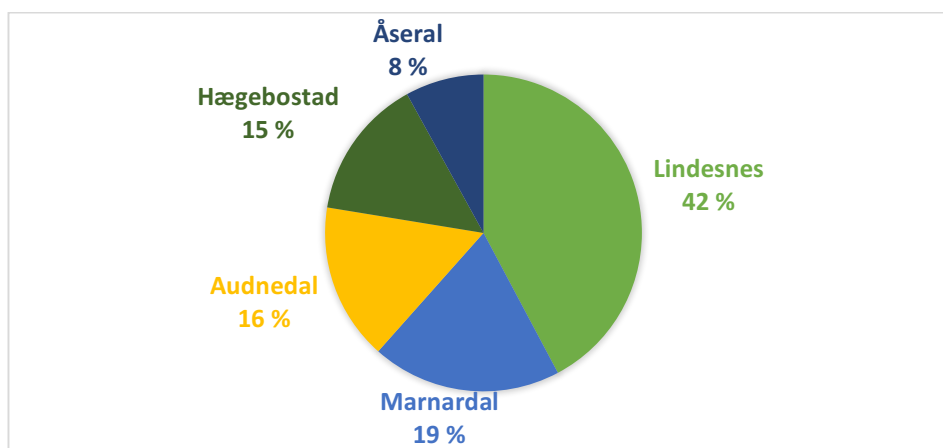
Kompetansesenter Sørs oppgaver og ansvar er fordelt på tre områder; PP-tjeneste, helhetlig barnehage- og skoleutvikling og videre- og etterutdanning på universitet- og høyskolesektoren. Det er imidlertid de to første som utgjør senteret hovedoppgaver.

Alle kommuner er forpliktet til å ha en PP- tjeneste, jmf. Opplæringslovens § 5-6. PP-tjenesten er derfor trygt inne i kommunenes budsjetter og vil eksistere så lenge den er lovbeskyttet (Karlsen & Svartstad, 2014). Kommunene er imidlertid ikke forpliktet til å definere en egen enhet som har ansvar for det pedagogisk utviklingsarbeidet i barnehagene og skolene. Denne delen av Kompetansesenter Sør er hittil blitt finansiert, primært ved hjelp av eksterne midler og er bare delvis inne på kommunenes budsjetter (Ibid). Kompetansesenter Sørs arbeid med desentralisert videre- og etterutdanning på UH-sektoren er et spleiselag mellom Lindesnesregionen og prosjektmidler fra Fylkesmannen og Sørlandets kompetansefond.

Kompetansesenter Sør har vært avhengig av salg av tjenester for å kunne opprettholde ønsket kvalitet og omfang av tjenester. Inntjeningsarbeidet har vært omfattende og blant annet bestått av salg av plasser på kurs og nettverk, selvstendige nettverk for andre kommuner/fylker, eksternt skolevurdering og avtaler med kommuner om salg av ekstratjenester.

3.6 Medlemskommunene

Eierandelen i Kompetansesenter Sør beregnes ut fra tall fra SSB på antall barn og unge mellom 0-5 år og 6-15 år. I 2016 var medlemsandelen fordelt på følgende måte.



Figur 5: Medlemsandel i Kompetansesenter Sør-samarbeidet

I følge Agderforsknings rapport 13/2012 *Bedre levekår i Lindesnesregionen* har kommunene i distriktet hatt betydelige levekårsutfordringer over tid (Røed, Knudsen & Karlsen, 2012). Det er imidlertid noe forskjeller mellom kommunene, men hovedinntrykket er at kommunene kommer lavt ut på statistisk sentralbyrås (SSB) levekårsindeks. Denne er satt sammen av

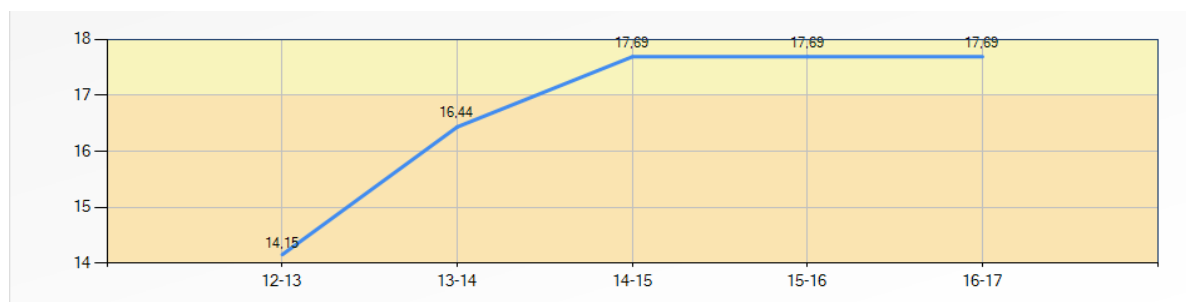
indikatorer for sosialhjelp, dødelighet, andel uføre, andel som mottar attføringspenger, arbeidsledighet, andel som mottar overgangsstonad og andel med lav utdanning.

I det følgende vil det presenteres aggregerte og spesifiserte data for kommunene i Kompetansesenter Sør. Utvalg av data er begrenset til foreldrenes utdanningsnivå, omfang av spesialundervisning og grunnskolepoeng. Dette vil si noe om de rammevilkår skolene i distriktet jobber innenfor, hvordan de klarer å forvalte de ressursene de har og hva som skiller de ulike kommunene fra hverandre. Dataene for foreldrenes utdanningsnivå og grunnskolepoeng er hentet fra Conexus Insight, mens data for omfang av spesialundervisning er hentet fra GSI (Grunnskolenes Informasjonssystem).

3.6.1 Nøkkeldata for regionen

Foreldrenes utdanningsnivå: 2012 – 2016

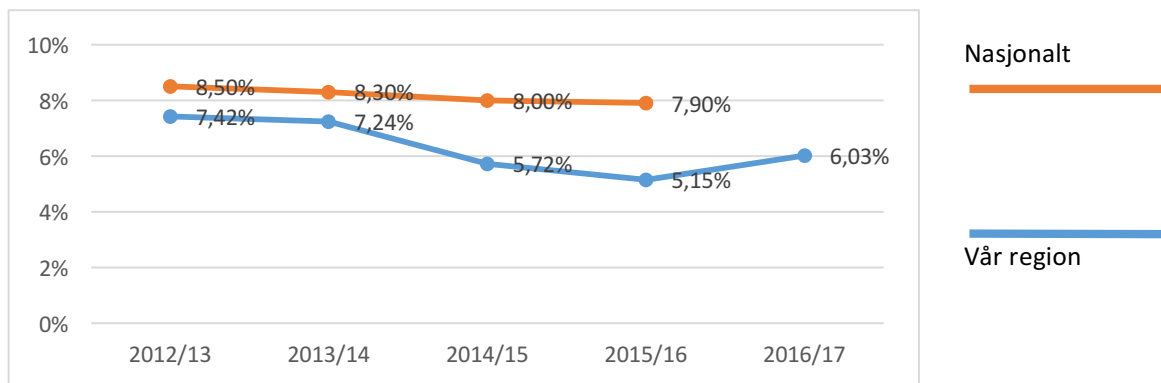
Prosenten er beregnet med utgangspunkt i følgende: Andel foreldre med høyere utdanning minus andel foreldre med grunnskole som høyeste utdanning. Dersom skåren er 17 %, betyr dette at regionen har 17 % flere foreldre med høyere utdanning enn foreldre med grunnskole og videregående som høyeste utdanning. Landsgjennomsnittet pr. oktober 2015 var 35,6 ifølge tall fra SSB (2016, 23.02). Av grafen under fremkommer det at utdanningsnivået i regionen de siste årene har vært stabilt, under landsgjennomsnittet.



Figur 6: Foreldrenes utdanningsnivå

Omfang spesialundervisning

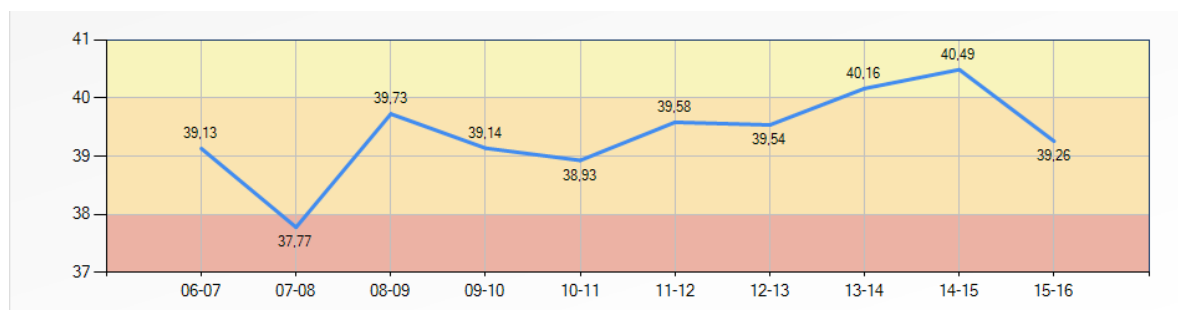
Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett på spesialundervisning, jmf. Opplæringslovens §5-1. Skolene fatter vedtak om spesialundervisning på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Av grafen under fremkommer det at distriktets kommuner har ligget under landsgjennomsnittet i omfang spesialundervisning. Omfanget har vært jevnt nedadgående, med unntak av tall fra siste års oversikt, da er omfanget noe økende.



Figur 7: Omfang spesialundervisning

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng beregnes ved å legge sammen alle avsluttende karakterer på vitnemålet (standpunkt og eksamen) og dele på antall karakterer. Deretter multipliseres gjennomsnittet med 10. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, er ikke med i beregningene. I grafen under fremkommer det at regionen ligger under landsgjennomsnittet, men det har vært en positiv utvikling med hensyn til grunnskolepoeng de siste årene. Tall fra 2015/16 skiller seg imidlertid negativt ut. Ifølge tall fra SSB (2016, 23.02) var landsgjennomsnittet for grunnskolepoeng pr. okt. 2016, 41,2.



Figur 8: Grunnskolepoeng i regionen

3.6.2 Nøkkeldata for kommunene

Audnedal kommune

Audnedal kommune utgjør 16 % av samarbeidet. Kommunen består av to barnehager, to barneskoler og en ungdomsskole. Ungdomsskolen tar imot elever fra Hægebostad kommune.

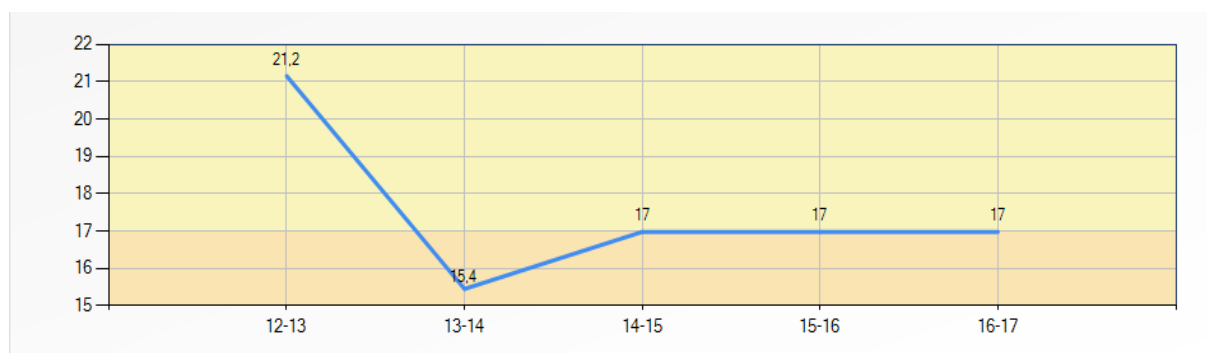
Kommunen har en regional utviklingsgruppe bestående av kommunalleder og rektorer på alle skolene. Gruppen er ledet av kommunalleder og har tilsammen 4 medlemmer. Hver av skolene har en lokal utviklingsgruppe bestående av rektor, læringslos og teamlederne. Fra

barnehage-/skoleåret 2016/17 har Audnedal kommune hatt status som språkkommune og dette har siden da vært et spesielt satsningsområde og fokus i kommunen.

Som det fremkommer av data under er foreldrenes utdanningsnivå på nivå med regionen forøvrig. De har imidlertid et lavt omfang av spesialundervisning, både sammenlignet med regionen og nasjonalt snitt. Nivå for grunnskolepoeng har de siste årene ligget på nivå med regionen, under landsgjennomsnittet. Årets tall skiller seg imidlertid negativt ut fra degge.

Foreldrenes utdanningsnivå 2012 – 2017

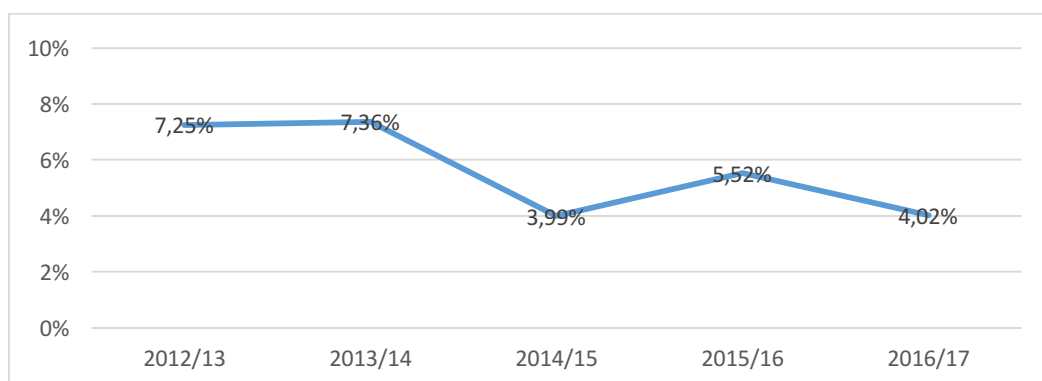
Utdanningsnivået i Audnedal kommune ligger under landsgjennomsnittet og noe under gjennomsnittet for distriktet forøvrig. Nivået har vært stabilt de siste tre årene.



Figur 9: Foreldrenes utdanningsnivå i Audnedal

Omfang spesialundervisning 2012 – 2017

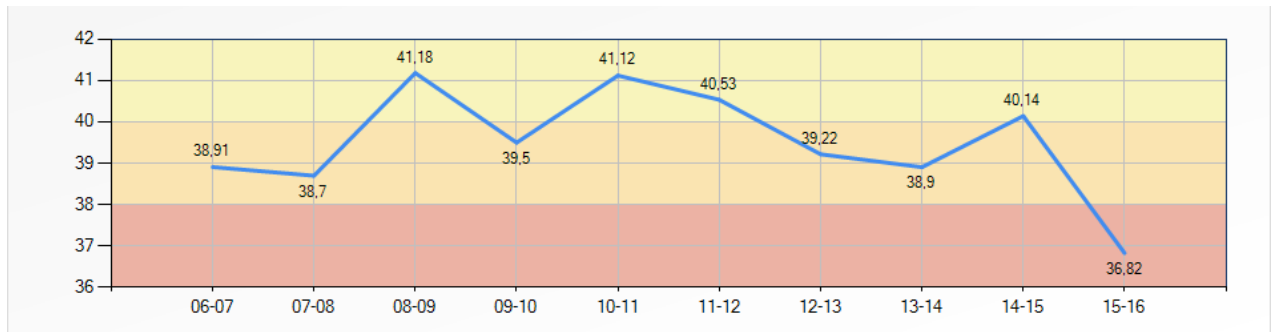
Omfanget av spesialundervisning i Audnedal kommune ligger godt under landsgjennomsnittet og gjennomsnittet for regionen.



Figur 10: Omfang spesialundervisning i Audnedal

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoengene i Audnedal kommune har variert noe de siste årene. Tallene for 2015/16 skiller seg imidlertid veldig ut, fra den øvrige trenden. Nivået for grunnskolepoeng ligger godt under landsgjennomsnittet og regionen forøvrig for siste skoleår. Tidligere har de ligget på nivå med regionen.



Figur 11: Grunnskolepoeng i Audnedal

Hægebostad Kommune

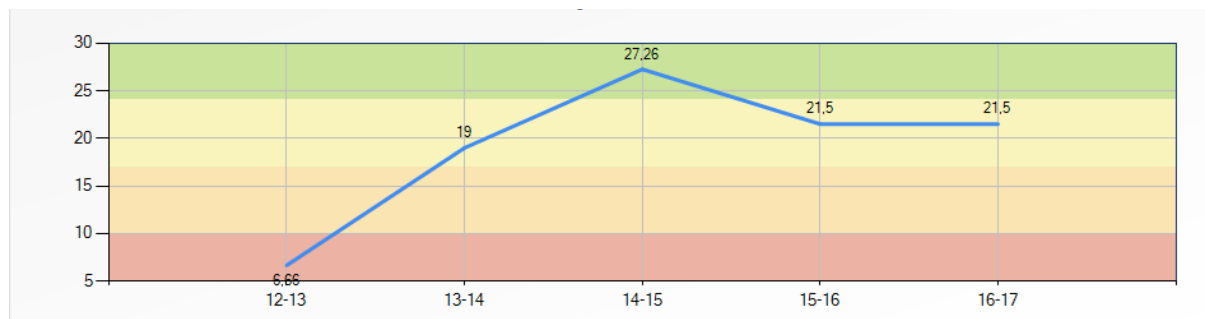
Hægebostad kommune utgjør 15 % av samarbeidet. Kommunen består av to barnehager og to barneskoler. Kommunenes ungdomsskoleelever går på ungdomsskole i Audnedal.

Kommunen har nylig etablert en regional utviklingsgruppe bestående av skolefagligrådgiver, enhetsledere for barnehage og skole, læringslosene og ressurspersonene for språk, lesing og skriving. Gruppen har tilsammen 9 medlemmer. Hver av skolene har en lokal utviklingsgruppe bestående av rektor, læringslos og teamlederne. Fra barnehage-/skoleåret 2016/17 har Hægebostad kommune hatt status som språkkommune og dette har siden da vært et spesielt satsningsområde og fokus i kommunen.

Som det fremkommer av data under har Hægebostad regionens høyeste utdanningsnivå blant foreldrene. Dette ligger imidlertid fortsatt noe under landsgjennomsnittet. Omfanget av spesialundervisning har de siste årene ligget lavt, men årets tall avviker fra dette, og de har inneværende skoleår hatt et omfang av spesialundervisning betydelig over regionens snitt, og noe over landsgjennomsnittet. Da elevene i Hægebostad går på ungdomsskole i Audnedal kommune finnes det ikke noe data i Conexus Insight for grunnskolepoeng for Hægebostad.

Foreldrenes utdanningsnivå 2012 – 2017

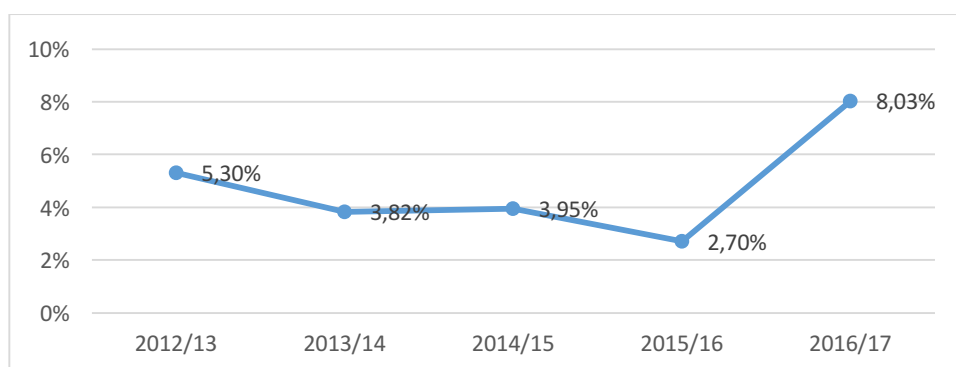
Utdanningsnivået i Hægebostad kommune ligger under landsgjennomsnittet, men over gjennomsnittet for distriktet forøvrig. Nivået har vært stabilt de siste to årene.



Figur 12: Foreldrenes utdanningsnivå i Hægebostad

Omfang spesialundervisning 2012 – 2017

Omfanget av spesialundervisning i Hægebostad kommune har ligge godt under landsgjennomsnittet og distriktet forøvrig. Tall for inneværende skoleår skiller seg imidlertid fra dette, og kommunen har nå et omfang av spesialundervisning over landsgjennomsnittet.



Figur 13: Omfang spesialundervisning i Hægebostad

Lindesnes kommune

Lindesnes kommunen utgjør 42 % av samarbeidet. Kommunen består av en ungdomsskole, to kommunale og en privat barneskole, samt åtte barnehager (tre kommunale og fem private).

Kommunen har en kommunal utviklingsgruppe bestående av kommunalleder, skolefaglig rådgiver, rektorene på alle skolene og læringslosene på de offentlige skolene. Fagansvarlige i basisfagene deltar i utviklingsgruppen ved behov og når relevante saker skal drøftes.

Kompetansesenter Sør deltar også på møtene i kommunal utviklingsgruppe. Ledelse av

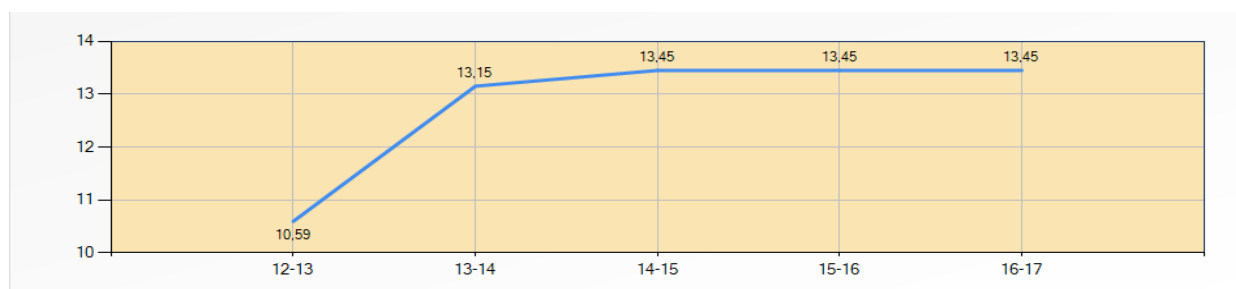
gruppen rulleres mellom rektorene, og gruppen har tilsammen ti medlemmer som møter hver gang. Skolene har en lokal utviklingsgruppe bestående av rektor, læringslos og teamlederne. Gruppene består av henholdsvis rektor, læringslos og team-/lagledere.

Kommunens satsingsområder er beskrevet i planen OK-utvikling, og er; Læringsmiljø, Grunnleggende ferdigheter, Lokalt læreplanarbeid og Vurdering.

Som det fremkommer av data under er foreldrenes utdanningsnivå under regionen forøvrig. Kommunen har imidlertid et lavt omfang av spesialundervisning, både sammenlignet med regionen og nasjonalt snitt. Nivå for grunnskolepoeng har de siste årene hatt en positiv utvikling, og de ligger nå over snittet for regionen, men fortsatt noe under landsgjennomsnittet.

Foreldrenes utdanningsnivå 2012 – 2016

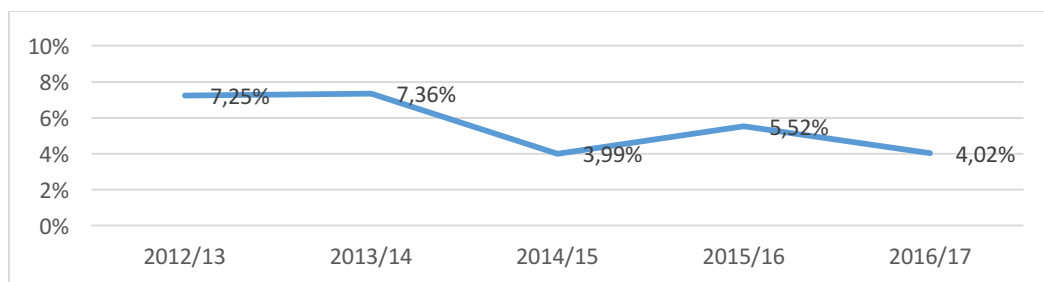
Utdanningsnivået i Lindesnes kommune ligger under landsgjennomsnittet og under gjennomsnittet for distriktet forøvrig. Nivået har vært stabilt de siste tre-fire årene.



Figur 14: Foreldrenes utdanningsnivå i Lindesnes

Omfang spesialundervisning 2012 – 2017

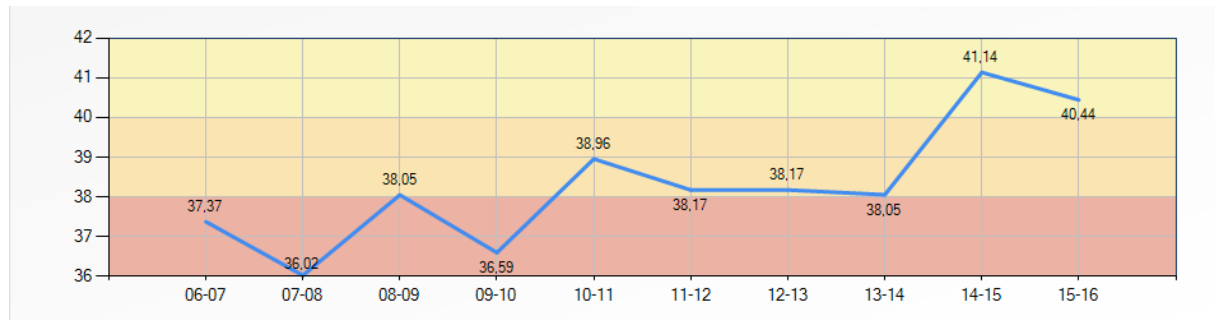
Omfanget av spesialundervisning i Lindesnes kommune ligger godt under landsgjennomsnittet og gjennomsnittet for regionen.



Figur 15: Omgang spesialundervisning i Lindesnes

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoengene i Lindesnes kommune har hatt en positiv utvikling de siste årene. Tallene for 2015/16 vise at kommunen fortsatt ligger noe under landsgjennomsnittet, men ligger over snittet for regionen forøvrig.



Figur 16: Grunnskolepoeng i Lindesnes

Marnardal kommune

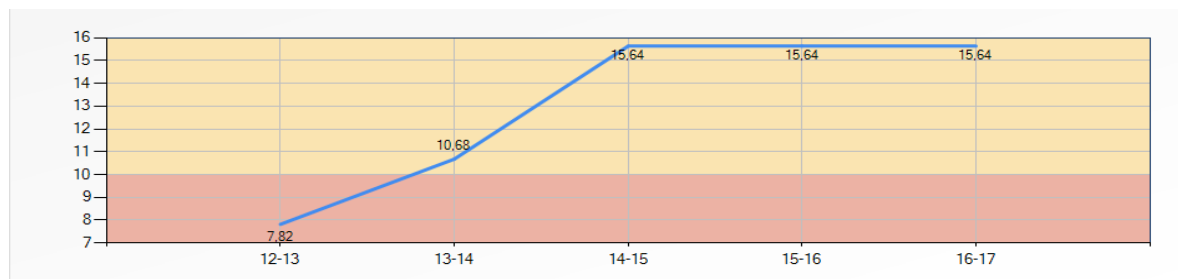
Marnardal kommune utgjør 19 % av samarbeidet. Kommunen består av to oppvekstsenter, hvor av det ene består av to barneskoler og to barnehager, mens det andre består av en ungdomsskole, en barneskole, en barnehage, kulturskolen og voksenopplæringen. Denne organiseringen er et resultat av en omfattende omstrukturering som har foregått i kommunens oppvekstsektor det siste halvannet året. Kommunenes visjon er *Rom for alle – blikk for den enkelte*. Under denne visjonen har kommunen definert tre hovedsatsingsområder; tilpasset opplæring, vurdering for læring og klasseledelse.

Kommunen har en regional utviklingsgruppe bestående av kommunalleder, enhetslederne for oppvekstsentrene, og fire læringsloser. Kompetansesenter Sør deltar også i kommunal utviklingsgruppe. Gruppen er ledet av kommunalleder og har tilsammen åtte medlemmer. Hver av oppvekstsentrene har en lokal utviklingsgruppe bestående av rektor, læringslos og teamlederne. Gruppene består av tilsammen fire og fem medlemmer.

Som det fremkommer av data under er foreldrenes utdanningsnivå under regionen forøvrig. Kommunen har imidlertid et lavt omfang av spesialundervisning, både sammenlignet med regionen og nasjonalt snitt. Nivå for grunnskolepoeng har de siste årene hatt en positiv utvikling, og de ligger nå over snittet for regionen, men noe under landsgjennomsnittet.

Foreldrenes utdanningsnivå 2012 – 2016

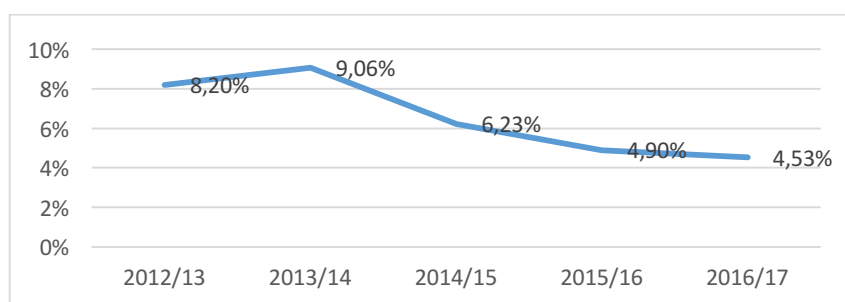
Utdanningsnivået i Marnardal kommune ligger under landsgjennomsnittet og under gjennomsnittet for distriktet forøvrig. Nivået har vært stabilt de siste tre årene.



Figur 17: Foreldrenes utdanningsnivå i Marnardal

Omfang spesialundervisning 2012 – 2017

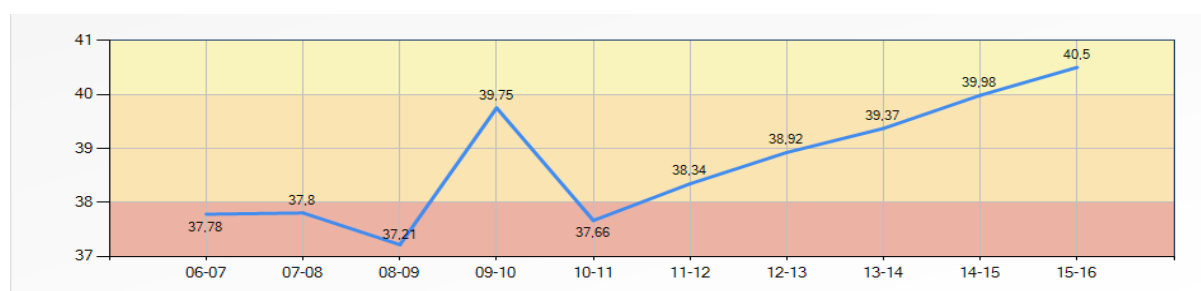
Omfanget av spesialundervisning i Marnardal kommune ligger godt under nasjonalt snitt og regionen forøvrig. Det har vært en tydelig og jevn nedgang fra 2013 til nå.



Figur 18: Omfang spesialundervisning i Marnardal

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoengene i Marnardal kommune har hatt en svært positiv utvikling de siste årene. Tallene for 2015/16 viser at kommunen fortsatt ligger noe under landsgjennomsnittet, men over snittet for regionen forøvrig.



Figur 19: Grunnskolepoeng i Marnardal

Åseral kommune

Åseral kommune utgjør 8 % av samarbeidet og består av en 1-10-skole og en barnehage. De siste årene har skolen i kommunen vært preget av ledelsesutfordringer. Det har vært flere skifter på kommunalleder-, og skoleledernivå. Kommunen har kjøpt inn ekstra tjenester fra Kompetansesenter Sør for å støtte og styrke skolen i de aktuelle utfordringene.

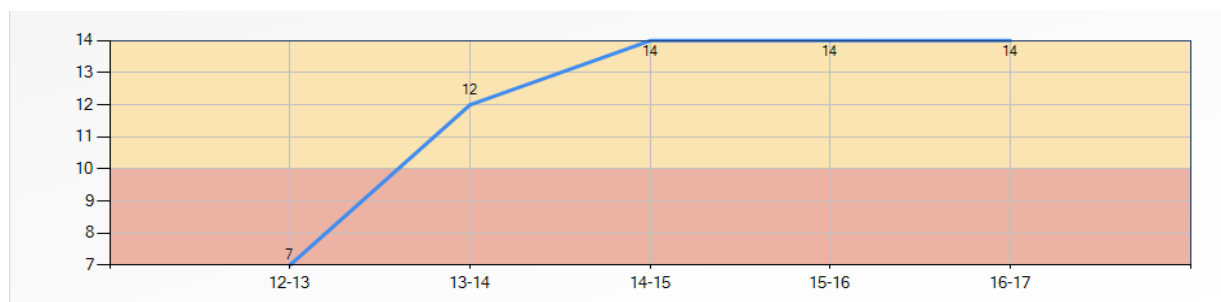
Kommunen har nylig etablert en kommunal utviklingsgruppe bestående av kommunalleder og enhetsleder for skole og –barnehage. Gruppen er ledet av kommunallederen og har tilsammen tre medlemmer. Skolens utviklingsgruppe består av rektor, læringslos og teamlederne.

Gruppen består av tilsammen seks medlemmer.

Som det fremkommer av data under har foreldrene i Åseral et lavt utdanningsnivå, sammenlignet med regionen og nasjonalt snitt. Omfanget av spesialundervisning ligger over regionen og nasjonalt snitt. Nivået for grunnskolepoeng har variert noe de siste årene, men som hovedregel ligget under landsgjennomsnitt og region. Det er imidlertid viktig å merke seg at dette er en liten kommune, noe som naturligvis har innvirkning når prosenter regnes ut.

Foreldrenes utdanningsnivå 2012 – 2016

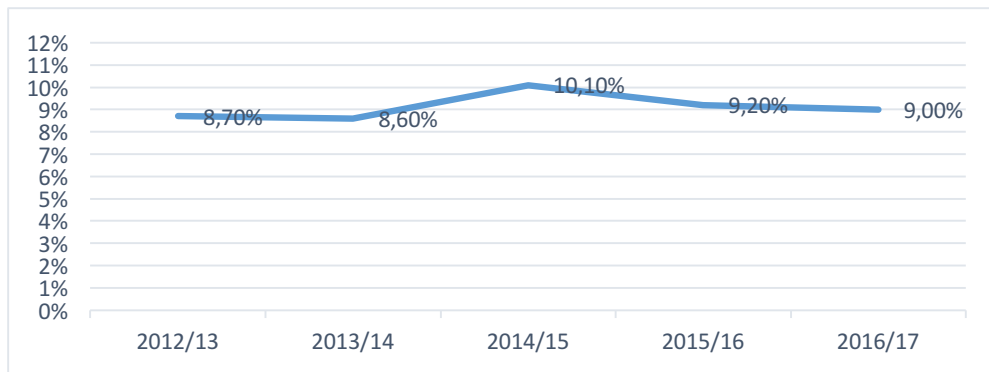
Utdanningsnivået i Åseral kommune ligger under landsgjennomsnittet og under gjennomsnittet for distriktet forøvrig. Nivået har vært stabilt de siste tre årene.



Figur 20: Foreldrenes utdanningsnivå i Åseral

Omfang spesialundervisning 2012 – 2017

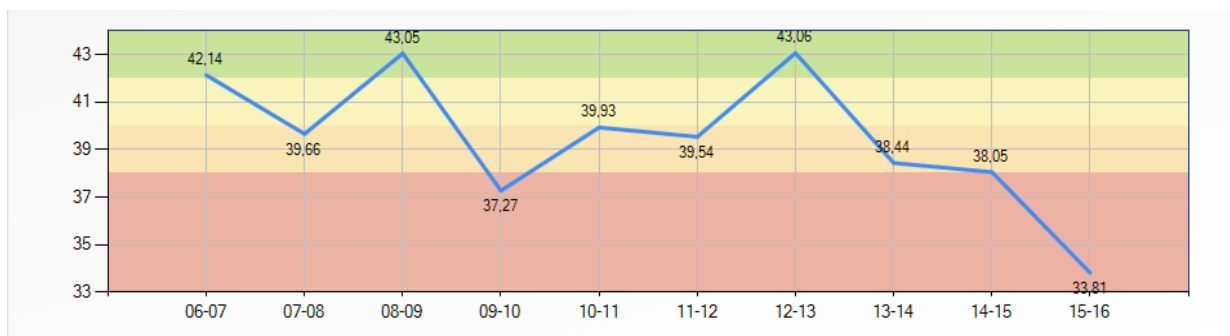
Omfanget av spesialundervisning i Åseral kommune ligger over landsgjennomsnittet og gjennomsnittet for regionen forøvrig. Det har imidlertid vært noe nedgang de siste to årene.



Figur 21: Omfang spesialundervisning i Åseral

Grunnskolepoeng

Grunnskolepoengene i Åseral kommune har variert noe de siste årene. Tallene for 2015/16 skiller seg imidlertid veldig ut, fra den øvrige trenden. Nivået for grunnskolepoeng ligger godt under landsgjennomsnittet og regionen forøvrig for siste skoleår.



Figur 22: Grunnskolepoeng i Åseral

Kapittel 4: Metodiske betraktninger

*One of the most sincere forms of respect is
actually listening to what another has to say.
Bryant H. McGill*

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt (Etikkom, 2016). Formålet med denne oppgaven er nettopp å søke innsikt – innsikt til å forklare variasjoner i organisasjoner. Forskningen vil være innenfor tradisjonen for anvendt forskning da den er ment å bidra til å løse praktiske problemer i organisasjonen (Lund, 2002). Hensikten med forskningen er å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten for at den skal bidra til utvikling av regionens oppvekstsektor. For å klare dette må det foreligge en tydelig strategi, en metode, for hvordan forskningen skal gjennomføres (Jacobsen, 2015). Metoden er det verktøyet som gir oss kunnskap og oppfyllelse av de metodiske krav styrker konklusjonenes pålitelighet (Kvernbekk 2002, Jacobsen 2015). Jacobsen (2015) understreker imidlertid at det ikke finnes *perfekte forskningsprosesser*, men at et ideal vil være å kombinere ulike opplegg, for å utnytte styrker og kompensere for svakheter i de ulike oppleggene. Det er også et viktig poeng å gjøre rede for hvilke mulige svakheter som er knyttet til resultatene av en konkret undersøkelse (Ibid). Dette er bakgrunnen for det følgende kapittel.

4.1 Forskningsdesign og tilnærming

Valg av forskningsdesign er viktig for mest mulig valide og pålitelige slutninger (Jacobsen, 2015). Det finnes to hovedtilnærminger for å få tak i virkeligheten, det er en induktiv og deduktiv tilnærming. I den induktive tilnærmingen går forskeren «fra empiri til teori». Det vil si at man går ut med et åpent sinn og samler inn data (Ibid.). For å forstå det unike og dynamiske ved et fenomen kreves en induktiv tilnærming. Kritikken mot denne tilnærmingen er at det ikke er mulig å foreta en undersøkelse med ”åpent sinn”. Alle forskere har forventninger og meninger i forkant av undersøkelser, noe som vil prege dem når de samler inn data (Ibid.). Den deduktive tilnærmingen tar høyde for nettopp dette. Forskeren går da «fra teori til empiri», med noen uttalte forventninger på forhånd om hvordan virkeligheten ser ut. Forskeren samler inn data for å se om de kan fylle forventningene som fantes i forkant. Kritikken av den deduktive tilnærmingen er at forskeren kun leter etter informasjonen som vil støtte opp om egne antagelser. I verste fall kan informasjon mistes eller oversees (Ibid.). I denne oppgaven legges det til grunn at forskning i stor grad er en kontinuerlig problemløsende prosess og det tas dermed utgangspunkt i en kombinasjonen av induksjon og

deduksjon. Problemstillingen er laget med utgangspunkt i en induktiv tilnærming, mens den er operasjonalisert i fire hypoteser, hentet fra teorien til Bolman og Deal, og dette representerer en deduktiv tilnærming til forskningsspørsmålene.

For å belyse problemstillingen har jeg i hovedsak valgt en kvalitativ metode. Bakgrunnen for dette er utgangspunktet om at ”virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom” (Jacobsen, 2015:24). Den kvalitative metoden har til hensikt å få frem hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon. Den åpner for ny informasjon, man kan stille oppfølgingsspørsmål og det kan komme opp uventet informasjon slik at man kommer nærmere virkeligheten (Ibid.). I tillegg til kvalitativ datainnsamling vil kommunene belyses gjennom kvantitative data fra SSB (Statistisk sentralbyrå), GSI (Grunnskolen informasjonssystem) og Conexus Insight.

Kvalitative data er informasjon som kan kategoriseres, kvantifiseres og sammenlignes via tall. De kvantitative dataene inngår som en del av presentasjonen av Kompetansesenter Sør-kommunene. Ved å benytte både kvalitativ og kvantitativ metode søker jeg forståelse både i dybden (kvalitativ metode), og bredden (kvantitativ metode) i min forskning (Grimen, 2003).

4.2 Fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling

Fokusgruppeintervju regnes i dag som en vanlig forskningsmetode, og det egner seg godt når man ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen (Jacobsen, 2015). Målet med gruppeintervju som metode er at deltakerne i fellesskap stimuleres til å komme med nyanserte meninger og vurderinger om et tema (Sverdrup 2002, Thagaard 2002). Intervju er et godt verktøy for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2002). Bruk av fokusgruppeintervju som metode synes derfor å være en god metode for å fremskaffe kunnskap om hvordan medlemmene i den kommunale utviklingsgruppen forklarte særegenheter ved egen kommune, og dermed være med på å belyse problemstillingen. I fokusgrupper utvikler det seg ofte en felles forståelse i gruppen og den gir ofte en god oversikt over hvor homogen eller heterogen gruppen er (Jacobsen, 2015). Dette var et poeng da fokusgruppen representerte kommunen som helhet.

Et overordnet mål med intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at den sosiale avstanden mellom intervjuer og intervjupersonene minimeres, og informantene åpner seg for de temaene intervjueren ønsker informasjon om (Thagaard 2002). Når gruppen ikke er for stor blir dette enklere for forskeren. I gruppeintervjuer kan etablering av tillit være spesielt utfordrende da det må opprettes et dobbelt tillitsforhold; først mellom intervjueren og

gruppemedlemmene, dernest internt mellom gruppemedlemmene (Jacobsen, 2015). Ettersom fokusgruppene i denne studien utgjorde den kommunale utviklingsgruppen i kommunen kjente medlemmene hverandre godt fra før. Dette er med på å øke sjansen for at det allerede var en etablert trygghet internt mellom gruppemedlemmene. Alle intervjuene var avtalt i god tid på forhånd og ble også gjennomført i for- eller etterkant av et møte i den kommunale utviklingsgruppen og i lokalene til de respektive kommunene, altså i en naturlig kontekst. Dette for å redusere konteksteffekten og øke intervjuets reliabilitet (Ibid).

Jeg som intervjuer var kjent for fokusgruppen gjennom min stilling som leder ved Kompetansesenter Sør. Denne nærheten til de intervjuede representerer både en styrke og en svakhet for studien (Jacobsen, 2015). Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, og er med på å gjøre intervjusituasjonen til en trygg situasjon for medlemmene i gruppen. På den andre siden er avstanden mellom forsker og de intervjuede viktig for å sette informasjonen inn i et større perspektiv (Ibid.). Ifølge Thagaard (2002) kan informantenes assosiasjoner til forskeren påvirke intervjusituasjonen, noe som kan prege kvaliteten på intervjuet. På bakgrunn av dette ble jeg spesielt oppmerksom på at det informantene fortalte, kunne være preget av deres relasjon og erfaring med meg (Ibid.). I intervjuet forsøkte jeg å være bevisst på dette og opptre åpent og nøytralt i forhold til informantenes uttalelser, noe som er med på å skape en nødvendig distanse. Min kjennskap til kommunene og den kommunale utviklingsgruppen kan ha påvirket intervjusituasjonen, slik at informantene enten opplevde det som lettere eller vanskeligere å uttale seg oppriktig i forhold til de temaene som ble diskutert. Jeg opplevde imidlertid alle intervjuene som åpne og positive, i den forstand at jeg opplevde informantene som ærlige i sine uttalelser. Ifølge Jacobsen (2015) veksler den gode forskeren mellom nærhet og distanse.

En svakhet med gruppeintervjuer kan være at forskeren har begrenset kontroll over intervjusituasjonen, noe som kan føre til en relativt kaotisk datainnsamling (Kvale, 2001). Gruppestørrelsen på fokusgruppene var imidlertid på 5-6 personer, noe som gjorde samtalen oversiktlig. Forskning på smågrupper antyder også dette til å være en optimal gruppestørrelse for fokusgrupper (Jacobsen, 2015).

I intervjuene ble det brukt en middels strukturert intervjuguide (vedlegg 4) for å opprettholdt en viss struktur og fremdrift, samt at jeg kunne fokusere fullt ut på samtalen. Intervjuguiden sikret åpning for oppfølgingsspørsmål og oppklaringer underveis i intervjuet, slik at eventuelle misforståelser kunne utelukkes underveis. Dette var spesielt viktig da jeg i noen

grad benyttet omformulering og oppsummering av informantenes utsagn, slik at jeg kunne kontrollere og validere min tolkning av informantenes utsagn underveis (Kvale, 2001). Utarbeidelsen av intervjuguidene ble gjort i nær tilknytting til problemstillingen og de operasjonaliserte hypotesene slik at jeg var sikker på at spørsmålene og svarene var relevante for å belyse problemstillingen. Gjennom å sikre mest mulig relevans mellom data og det som ønskes målt, styrkes studiens validitet (Sverdrup, 2002).

For å redusere svakhetene ved metoden ytterligere ble samtalene tatt opp på lydbånd. Informantene ble orientert, og aksepterte dette i forkant av intervjuet. For å sikre transkripsjonens gyldighet, ble det sendt sammendrag av intervjuene til alle informantene for godkjenning. Dette var viktig da de dannet grunnlaget for en videre analyse, samt at et sammendrag av et intervju alltid vil innebære en ”fortetning av mening” og dermed risiko for feiltolkninger (Kvale, 2001). Jeg fikk ingen tilbakemeldinger om behov for redigering. Gjennom informantenes godkjenning av transkripsjonene styrkes også oppgavens pålitelighet og troverdighet (reliabilitet), da dette henger sammen med dataenes nøyaktighet, og at eventuell forskersubjektivitet er forsøkt redusert (Jacobsen, 2015).

En annen vanlig kritikk av forskningsintervju som metode er at funnene ikke er valide, fordi intervjupersonenes informasjon kan være usann (Kvale, 2001). Dette finnes det naturligvis ingen garanti for, men det legges til grunn i oppgaven at informantene har kommet med en sannferdig beskrivelse i intervjuene. Sammensetningen av fokusgruppen er også med på å sikre en viss internkontroll da det er tre nivåer i kommunen representert (kommunalleder, skoleleder og læringslos), og de kan justere hverandres utsagn, i den grad det er behov for det.

4.3 Rolleavklaring

Høsten 2014 tiltrådte jeg stillingen som leder ved Kompetansesenter Sør. Før dette var jeg fagleder i PP-tjenesten ved Kompetansesenter Sør. Som senterleder har jeg det overordnede ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, samt at jeg er leder av PP-tjenesten. Dette innebærer at jeg har mange relasjoner og treffpunkt med kommunene og personer i ulike stillinger i samarbeidskommunene i Kompetansesenter Sør.

Jacobsen (2015) drøfter fordeler og ulemper med å forske på egen arbeidsplass, og konkluderer med at det både finnes fordeler og ulemper ved dette, men at fordelene er store, og at dette er noe som bør oppmuntres. Det er imidlertid viktig å være klar over ulempene og de ”blinde flekkene”, slik at dette er noe som kan tas høyde for i forskningsopplegget.

Informantene i studien er ikke ansatt ved Kompetansesenter Sør, men i egen kommune. Dette er med på å skape en avstand mellom informantene og meg som forsker. Det er kommunen som er ”medlem” i Kompetansesenter Sør, ikke individene i fokusgruppen. Det var også et viktig poeng å få frem til alle informantene at motivet for forskningen har vært *utvikling av regionens oppvekstsektor*. Gjennom studie av hva som kan forklare variasjoner mellom kommunene vil grunnlaget for det pedagogiske utviklingsarbeidet i hele regionen styrkes. Det har altså ikke vært meningen å ”bevise” at noe har vært rett eller galt. Dersom dette var motivet for forskningen, bør det frarådes å forske på egen organisasjon (Jacobsen, 2015).

4.4 Utvalg

Utvalget er begrenset til tre av kommunene i Kompetansesenter Sør. Tilsammen representerer de i underkant av 80% av samarbeidet. Utvalget representerer dermed en brorpart av samarbeidet, samtidig er viktig å være klar over at de ikke er 100% representative. Bakgrunnen for at disse tre kommunene ble valgt ut henger sammen med at de er har kommet ulikt i forhold til det regionale utviklingsarbeidet og de representerer en ulik organisering og ledelse i kommunene. Utvalget representerer dermed en spredning (Jacobsen, 2015).

Det ble nødvendig å begrense utvalget til tre kommuner grunnet masteroppgavens tidsbegrensninger, samt at et stort antall intervjupersoner ville gjort det vanskeligere å utføre dyptgående fortolkninger av intervjuene (Kvale 2001, Thagaard 2002). Informantene har imidlertid de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002).

Kommunene var representert ved kommunal utviklingsgruppe. Denne gruppen har ansvar for å forvalte det regionale utviklingsarbeidet i kommunen og er et viktig bindeledd og en kommunikasjonsarena mellom regionalt og lokalt nivå i utviklingsarbeidet. Det gjør også informantene til førstehåndskilder og relevante kilder, da de selv er aktører i eget utviklingsarbeid i kommunen (Jacobsen, 2015). Kommunens utviklingsgruppe består av kommunalleder og/eller skolefaglig rådgiver, skolelederne, læringslosene og i noen tilfeller andre ressurspersoner i kommunen.

4.5 Validitet og reliabilitet

Forskningsresultater er alltid forbundet med større eller mindre grad av usikkerhet (Kleven, 2002:12). I kvalitative forskningsprosesser er materialets og konklusjonenes troverdighet

innebygd i alle delene av forskningsprosessen (Holter 1996, Kvale 2001). Gyldighet og pålitelighet styrkes gjennom at forskeren forholder seg kritisk reflekterende under hele forskningsprosessen og til de dataene som er samlet inn (Jacobsen, 2015).

Validitet omtales også som gyldighet og relevans. Med gyldighet og relevans menes at den empirien som samles inn, faktisk gir svar på det eller de spørsmålene som er stilt. I vitenskapelig metode opereres det med to ulike typer gyldighet og relevans; *intern og ekstern* (Jacobsen, 2015). Med intern gyldighet menes at vi har dekning i empirien (innsamlet data) for de konklusjoner som trekkes (Ibid.) En valid slutning må være basert på korrekte premisser (Kvale, 2001). Dette innebærer at informantene har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten, at forskerens gjengivelse og fortolkning av data er riktig og at de konklusjoner som trekkes, faktisk gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2015). Ytre gyldighet og relevans går på om resultater fra et avgrenset området også er gyldige i andre sammenhenger – altså i hvor stor grad vi kan generalisere funn fra studien. For å sikre ytre validitet eller gyldighet bør utvalget være mest mulig representativt for populasjonene det skal generaliseres til (Lund, 2002).

Med reliabilitet, eller pålitelighet og troverdighet, menes om undersøkelsen er til å stole på (Jacobsen, 2015). Forskningens reliabilitet sier noe om den er gjort på en tillitsvekkende måte, og knyttes til at forskeren kan gjøre rede for hvordan data er utviklet (Thagaard, 2002). Kvalitet i kvantitative undersøkelser er nært knyttet til forskerens evne til refleksjon over samspillet mellom selve forskningen og de resultater som presenteres (Jacobsen, 2015). Det er en målsetning med metodekapittelet som helhet å øke studien troverdighet og overbevise leseren om at forskningen er gjort på en tillitvekkende måte, da det viser til de metodiske betraktningene som er gjort underveis i forskningsprosessen (Jacobsen, 2015, Thagaard, 2002).

4.6 Etiske betraktninger

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi angir hva forskere innenfor disse fagene bør ta i betraktning og gjøre for at forskningen skal være ansvarlig (Etikkom, 2016). De forskningsetiske retningslinjene har vært et naturlig rammeverk for forskningen, presentert i denne oppgaven.

Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav til forholdet mellom forsker og dem det forskes på; informert samtykke, krav om privatliv og krav på å bli

sitert riktig (Jacobsen, 2015). Informert samtykke innebærer en frivillig deltakelse, at informantene har kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet slik at de kan vurdere fordeler og ulemper ved en eventuell deltakelse. Utviklingsgruppen til Kompetansesenter Sør har derfor vært orientert både muntlig og skriftlig om studien i god tid på forhånd (vedlegg 5). Alle informantene fikk også utdelt skriftlig informasjon om formålet med studien, og forhold knyttet til behandling av datamateriale og deltakelse i prosjektet (vedlegg 6).

All innsamlet informasjon er behandlet som fortrolig materiale, og ingen informasjon skal kunne spores tilbake til enkeltpersoner (Sverdrup, 2002). Kildevern er viktig for etablering fortrolighet mellom intervjuer og intervjupersonene, og informantene er derfor ikke referert til personlig, men som representant for sin kommune. Da kommunene kjenner hverandre godt og anonymitet innenfor et så lite nettverk kan allikevel være problematisk, og det har derfor vært viktig at alle informantene har fått anledning til å kommentere sammendrag fra intervjuene og godkjente disse før de ble brukt i oppgaven.

Kunnskap er et kollektivt gode, og alle forskningsresultater bør derfor som hovedregel publiseres (Etikkom, 2016). Denne studien publiseres i masteroppgaven, samt at den også vil bli presentert for styret til Kompetansesenter Sør og i de lærende nettverkene for barnehage- og skoleutvikling i regionen. I løpet av forskningsprosessen har jeg også vært i kontakt med andre regioner som har vist interesse for studien.

Den sosiale virkelighet er ikke stabil, men endres kontinuerlig (Jacobsen, 2015:27), og det er derfor viktig å være oppmerksom på at samfunnsvitenskapene aldri kan gi noe annet enn ”et delvis, tidsbegrenset og i prinsippet falsifiserbart bilde av den menneskelige virkelighet” (Peter L. Berger (1987) i Jacobsen, 2015:36). Dette gjelder uansett metodisk tilnærming og er viktig i forbindelse med vurdering av konklusjonenes gyldighet.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg meldetesten ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Resultatet fra meldetesten var at studien ikke var meldepliktig til NSD.

Kapittel 5: Teori

Ingenting er så praktisk som en god teori, Kurt Lewin 1945

Teori brukes for å utvikle innsikt og forståelse (Dalland, 2000). Denne studiens uavhengige variabler vil presenteres i dette kapitlet. De uavhengige variablene er hentet fra Bolmann og Deals fortolkningsrammer og perspektiver på organisasjoner. Deres teori legges til grunn for analyse og drøfting av oppgavens problemstilling i kapittel 7. Bakgrunn for valg av teori er at denne på en god måte kan være med på å speile organisasjon og praksis og være til hjelp for å forbedre egen praksis (Irgens, 2012). Våre teorier, modeller og indre bilder avgjør hva vi ser, hva vi gjør, og hvordan vi vurderer det vi oppnår. Snevre, overforenklede mentale modeller kan fort bli villedende, de kan fordunkle, mer enn de belyser (Bolman & Deal, 2014).

5.1 Fire ulike perspektiver på organisasjoner

Organisasjoner forstås i et systemteoretisk perspektiv som åpne, miljøavhengige systemer, der personer, grupper, rutiner eller oppgaver representerer elementer som gjensidig påvirker og forsterker hverandre, og som medfører gjensidig avhengighet (Busch & Vanebo, 2003). Organisasjoner forholder seg til vekslende, utfordrende og omskiftelige omgivelser, og ettersom de er åpne systemer påvirkes de således av sine omgivelser. Når flere ulike organisasjoner er involvert, blir bildet enda mer komplekst (Bolman & Deal, 2014).

Evnen til å forstå komplekse og flertydige situasjoner avhenger i høy grad av de teorier eller tenkemåter vi bruker til å tolke det vi står ovenfor (Ibid.). Bolman og Deal har i sitt arbeid utviklet fire fortolkningsrammer der de forklarer mekanismer i organisasjoner ut fra ulike perspektiv. De forstår fortolkningsrammene som mentale modeller, perspektiver, sett av ideer eller antakelser som kan brukes til å forstå og finne fram i et bestemt ”terreng”. En god fortolkningsramme gjør det lettere å forstå hva du står overfor, og i siste instans hva du kan gjøre med det. Deres utgangspunkt er at når vi ikke vet hva vi skal gjøre, gjør vi mer av det vi kjenner og kan. Våre kunnskaper eller mentale modeller kan da representere våre egne mentale fengsler, der vi stenger oss selv inne. Ved å forstå organisasjoner ut fra ulike fortolkningsrammer, eller variere mellom fortolkningsrammer kan kapasitet frigjøres og organisasjonens effektivitet og handlingsrom øke (Ibid.).

De fire fortolkningsrammene er *Det strukturelle perspektivet*, *Human resource-perspektivet*, *Det politiske perspektivet* og *Det symbolske perspektivet*. Fortolkningsrammene filtrer og siler

viktig fra uviktig, de er kart som letter navigasjonen, og redskaper til å løse problemer med og til å få tingene gjort. De ulike fortolkningsrammene gir ulike historier, men ingen versjon er alene så fyllestgjørende at organisasjonen blir fullt ut forståelig eller håndterlig (Bolman & Deal, 2014:44). Det er først når man kan tolke og forstå en organisasjon ut fra alle de fire perspektiver at man får det skarpeste bilde av hva som rører seg i organisasjonen. En skjev vektlegging på et perspektiv vil gjøre at man lett får et uskarpt bilde og dermed økt risiko for at man mistolker prosesser i organisasjonene (Ibid.).

5.1.1 Det strukturelle perspektivet

Det strukturelle perspektivet bygger på ideene om målrettethet og rasjonell atferd, og støtter seg på teorier innenfor sosiologi, økonomi og ledelsesforskning. Perspektivet betrakter organisasjoner som rasjonelle systemer, vektlegger organisasjoners arkitektur, og er opptatt av å realisere fastlagte mål gjennom effektive strukturer og prosedyrer. Strukturer forstås som et grunnriss for mønsteret av formaliserte forventninger og samhandling mellom interne deltakere og eksterne interessenter (Bolman & Deal, 2014). Organisasjoner betraktes i dette perspektivet som rasjonelle, systematiske og målorienterte organismer. Ved anvendelse av det strukturelle perspektivet ser man forbi enkeltpersoner og undersøker den sosiale konteksten de arbeider innenfor. Hvis strukturenes betydning nedvurderes, kan det resultere i feildisponering av energi og ressurser.

Sentralt i utformingen av organisasjoner står de to aspektene differensiering og integrering. Organisasjoner deler opp arbeidet ved å skape en rekke spesialiserte roller, funksjoner og enheter. Deretter må de bruke vertikale og horisontale integreringsmetoder for å binde de forskjellige elementene sammen igjen (Ibid.:95).

Alle organisasjoner har en sosial arkitektur bestående av universelle interne og eksterne parametere. Bolman og Deal (2014:89) oppsummerer dem på følgende måte:

Dimensjon	Strukturelle implikasjoner
Størrelse og alder	Kompleksitet og formalisering øker med størrelse og alder
Kjerneprosess	De prosessene og den teknologien som står sentralt i virksomheten, må tilpasses strukturen.
Omgivelser	Enkle strukturer egner seg i stabile omgivelser, mens usikre og omskiftelige omgivelser tvinger frem mer komplekse og tilpasningsdyktige strukturer

Strategi og mål	Når ikke alle mål er like klare og like konsise, kreves det strukturelle tilpasninger
Informasjonsteknologi	Informasjonsteknologien muliggjør en flatere, mer fleksibel og mer desentralisert struktur
Egenskaper hos de ansatte	Ansatte med høy utdanning og stor faglig dyktighet trenger og ønsker større autonomi og rom for eget skjønn

Tabell 2: Organisasjoners sosiale arkitektur

Det strukturelle perspektivet er opptatt av hierarkiske strukturer, vertikal samordning og fast arbeidsdeling. Høyere nivåer koordinerer og kontrollerer arbeidet til underordnede ved bruk av virkemidler som formell myndighet, regler og retningslinjer, og ved bruk av planleggings- og kontrollsystemer. Organisasjonen er en pyramide, de som sitter øverst vil alltid ha autoritet over den som sitter under. Ordre blir kommunisert systematisk ovenfra og nedover i organisasjonen og beslutninger om handlinger styres av klare regler. De ansattes rettigheter og plikter, og organisasjonens stabilitet sikres gjennom regler og prosedyrer. Dette bidrar til at like situasjoner håndteres på sammenliknbart vis, med minst mulig ”partikularisme” – konkrete problemer skal ikke behandles ut fra personlige innfall eller politiske press-faktorer uten relevans for organisasjonens mål. Irrasjonelle reaksjoner elimineres gjennom kontroll og disiplin. Det benyttes en rasjonell problemløsningsprosess om konflikter skulle oppstå.

Organisasjoner må imidlertid ha både vertikal og horisontal samordning. Den optimale balansen mellom vertikalt og horisontalt avhenger av de problemene hver enkelt organisasjon står ovenfor. Vertikal samordning er generelt det beste når forholdene er stabile, oppgavene er forutsigbare og klart forstått og ensartethet er vesentlig. Horisontal kommunikasjon fungerer best der man har komplekse oppgaver som skal løses i turbulente og raskt omskiftelige omgivelser (Bolman & Deal, 2014:85).

Til grunn for tenkningen i det strukturelle perspektivet ligger et menneskesyn som ser på mennesket som rasjonelt, og som hovedsakelig økonomisk motivert i en arbeidssituasjon. Det strukturelle perspektivet ser mennesker som foretrekker sikkerhet og kan derfor forventes å godta definerte oppgaver og styring ovenfra. Det legges også til grunn en forståelse av at mennesker liker ikke å arbeide, og må derfor styres gjennom kontroll.

Effektive organisasjoner og optimalt utbytte måles kun i form av produktivitet. Framtiden kan forutsies, og oppgaver kan derfor defineres presist. Produktiviteten vil derfor stige om oppgavene blir mest mulig spesialisert. Fordelene med en spesialisering er at alle i en

organisasjon slipper å lære alt like godt, og man oppnår derfor en større effektivitet om oppgavene blir fordelt etter den enkeltes kompetanse, ferdighet, erfaring og spesialitet.

Ledelsens oppgave i det strukturelle perspektivet er å være rasjonell, klar og objektiv, og unngå å la subjektive hensyn få innflytelse på beslutninger.

Det strukturelle perspektivet vektlegger spesielt to forhold som er betydningsfulle og bestemmer hva slags struktur som er mest hensiktsmessig; dette er *teknologi* og *omgivelsene*. Med teknologi forstås ”driverne for endring”. Teknologien i skolen er *undervisningen*, mens på sykehuset er det *personalets diagnoser og behandlingsmetoder*. Omgivelsene er alt som ligger utenfor organisasjonens grenser. Fra omgivelsene får organisasjonen sine råvarer og det er i omgivelsene produktene benyttes. Skolen mottar barn og unge og sender i fra seg utdannede elever. Omgivelsenes karakter påvirker organisasjonenes struktur (Bolman & Deal, 2014).

Hovedkritikken av det strukturelle perspektivet omhandler mennesket, som ikke alltid opptrer rasjonelt og fornuftig.

Med utgangspunkt i det overordnede kan følgende hypotese utledes i fra det strukturelle perspektivet: Effektive organisasjoner har tydelige strukturer, definerte roller, mål og strategier.

5.1.2 Human resource-perspektivet

Human resource-perspektivet bygger på ideen om tilfredsstillelse av menneskelige behov. Det grunnleggende i dette perspektivet er at menneskers ferdighet, holdninger, energi og engasjement er viktige ressurser som kan anvendes til enten å skape eller ødelegge for virksomheten. De organisasjonene som i størst grad greier å tilfredsstille de ansattes behov og trivsel, vil være de mest effektive organisasjonene. Dette perspektivet er også kalt det humanistiske perspektivet og vil bli brukt synonymt i oppgaven. Perspektivet bygger blant annet på følgende premisser (Bolman & Deal, 2014:146):

- 1 Organisasjoner eksisterer for å tilfredsstille menneskelige behov og ikke omvendt.
- 2 Organisasjoner og enkeltmennesker trenger hverandre. Organisasjonene trenger ideer, energi og talentene som mennesker har, mens menneskene trenger karrieremuligheter, lønn og framtidsutsiktene som organisasjonen kan tilby.
- 3 Når den enkelte og organisasjonen er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge lide: Individet vil enten bli utnyttet eller vil prøve å utnytte organisasjonen.

- 4 Når det er god sammenheng mellom individet og organisasjonen, vil begge tjene på det: Den enkelte finner et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talent og den energien den har bruk for.

Organisasjoner som tar godt vare på de ansatte, får tilbake mennesker som er i stand til å utføre meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og dermed tilføre de ressurser organisasjonen trenger for å kunne oppfylle sine oppgaver. Human resource-perspektivet fremhever Maslows behovshierarki som viktig i forståelsen av menneskelige behov og motivasjon. Dersom grunnleggende behov som fysisk velvære og trygghet ikke er oppfylt, vil dette beslaglegge menneskenes ressurser og de vil ha begrenset kapasitet til å oppfylle organisasjonens behov.

Human resource-perspektivet fremhever faktorer innebygd i selve arbeidet som viktige for ansattes motivasjon og utviklingen av effektive organisasjoner. Dette er for eksempel jobbberikelse, deltakerstyring, selvstyrte team, organisasjonsdemokrati og utvikling som viktige motivasjonsfaktorer og tiltak. Dette er med på å gi medarbeiderne tilfredstillende og mening i arbeidet, noe positivt påvirker organisasjonens måloppnåelse. Når arbeidet ikke føles tilfredsstillende og meningsfylt, fører dette til negative reaksjoner som tilbaketrekking, motstand eller opprør. Fremskrittvennlige organisasjoner har utviklet en involverende strategi for å forbedre forvaltningen av menneskelige ressurser internt (Ibid.:189).

Grunnleggende human resource-strategier

Prinsipper	Praktiske konsekvenser
Bygge opp og innføre en human resource-strategi	Brygge opp en felles tenkning om hvordan mennesker skal behandles. Bygge denne tenkningen inn i selskapets struktur og incentivsystemer
Ansette de rette personer	Vite hva en ønsker, Være selektiv
Beholde de ansatte	Belønne dem godt, Sørge for jobbsikkerhet, Forfremme innenfra, Gi ansatte del i utbytte
Investere i de ansatte	Investere i opplæring, Skape utviklingsmuligheter
Gi de ansatte myndighet	Sørge for informasjon og støtte, Stimulere til selvstendighet og medvirkning, Omforme jobbene, Fremme selvstyrte team, Fremme større likhet
Fremme mangfold	Være tydelig og konsekvent når det gjelder organisasjonens filosofi på dette området, Gi ansatte resultatansvar på området

Bolman & Deal, 2014:168

Tabell 3: Grunnleggende human resource-strategier

Både den enkeltes tilfredshet og organisasjonens effektivitet avhenger strekt av kvaliteten på det mellommenneskelige samspillet (Bolman & Deal, 2014:214). Konstruktive personlige relasjoner blir derfor viktig i dette perspektivet. Mellommenneskelig samspill og relasjoner kan vanskeliggjøres av det Argyris og Schön kalte *theories of action*, eller handlingsteorier. Det er deres forståelse av menneskers atferd og læring human resource-perspektivet bygger på. De hevdet at enkeltes atferd var styrt av personlige handlingsteorier, det vil si antakelser og ideer som lå under og styrte den enkeltes atferd (Bolman & Deal, 2014).

Argyris og Schön tok utgangspunkt i to typer handlingsteorier, *bruksteori* og *uttrykte teori*. Bruksteorien representerer de kunnskapene som reelt styrer vår atferd. Denne kunnskapen ligger ofte på et ubevisst nivå, og kommer gjerne til uttrykk gjennom bestemte handlingsmønstre hvor felles verdier, handlingsmåter og konsekvenser følger og forsterker hverandre. Uttrykt teori kommer til syne gjennom den kunnskapen vi eksplisitt hevder å handle ut i fra, det er den teorien som benyttes for å forklare eller rettferdiggjøre bestemte atferdsmønstre (Argyris & Schön 1974, Busch & Vanebo 2003, Bolman & Deal 2014). Argyris og Schön fant imidlertid store sprik mellom uttrykte teori, noe som lett kan vanskeliggjøre et samarbeid eller føre til mistriivsel og ineffektivitet (Bolman & Deal, 2014).

Kritikk av human resource-perspektivet handler i stor grad om det er for optimistiske med henhold til muligheten for å integrere individuelle og organisasjonsmessige behov, og en undervurdering av problemer med makt, konflikter og ressursknapphet i organisasjoner.

Med utgangspunkt i det overordnede kan følgende hypotese utledes i fra human resource-perspektivet: Organisasjoner som tar godt vare på sine ansatte får tilbake mennesker som tilfører organisasjonen det den trenger for å løse oppdraget sitt.

5.1.3 Det politiske perspektivet

Det politiske perspektivet vokste ut av en erkjennelse at verken det strukturelle eller det humanistiske perspektivet kunne gi svar på en rekke grunnleggende dilemmaer i organisasjoner. Det er en kontinuerlig maktkamp mellom personer og grupper i organisasjoner. Det politiske perspektivet er opptatt av at det til en hver tid vil være ressursknapphet i en organisasjon og derfor maktkamp.

I det politiske perspektivet fremstår organisasjoner som en turbulent arena for en stadig kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser. Konflikter er en naturlig del av

organisasjonslivet, og er ikke nødvendigvis et problem eller tegn på at noe er galt. Konflikter er roten til personlig og sosiale endringer, til kreativitet og nytenkning. De utfordrer status-quo og stimulerer til nye ideer og nye måter og nærme seg problemer på – til nytenkning og nyskaping. Dette er i sterk kontrast til det strukturelle perspektivet som hvor konflikter betraktes som en hemske for effektivt arbeid (Bolman & Deal, 2014).

I dette perspektivet er organisasjoner både politiske aktører og arenaer. Siden organisasjoner er avhengig av sine omgivelser for å få de ressurser de trenger for å overleve, er de aktører, og uunngåelig innvevd i relasjoner med eksterne interessenter. Organisasjonene er redskaper og virkemidler, og de er ofte svært sterke. De brukes av dem som kontrollerer dem til å virkeliggjøre bestemte målsetninger. Som arenaer rommer organisasjoner konkurranse og strid; de definerer hva det spilles om og hvilke spilleregler som gjelder, de danner rammene omkring spillerne. Det politiske perspektivet kan sammenfattes i fem grunnsetninger (Bolman & Deal, 2014:220).

1. Organisasjoner er koalisjoner som består av forskjellige individer og interessegrupper. F.eks. hierarkiske nivåer, avdelinger, profesjonelle grupperinger, etniske grupper.
2. Det er varige motsetninger mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, preferanser, tro, informasjon, og oppfatning av virkeligheten.
3. De fleste viktige beslutninger i organisasjoner dreier seg om fordeling av knappe resurser – beslutninger om hvem som skal få hva.
4. Ressursknapphet og varige motsetninger gjør konflikter sentralt i organisasjoners daglige liv og gjør makt til den viktigste ressursen.
5. Organisasjoners mål og beslutninger utvikler seg gjennom en kontinuerlig forhandlingsprosess og kjøpslåing mellom ulike interessegrupper som alle kjemper for sine egne interesser.

De fem grunnsetningene forklarer også hvorfor organisasjoner nødvendigvis må være politiske. En koalisjon dannes fordi medlemmene trenger hverandre, selv når interessene deres bare er delvis sammenfallende. Det at det er varige motsetninger mellom partene, innebærer at den politiske aktiviteten vil være mer synlig og fremtredende under forhold dominert av mangfold enn ved homogenitet. Det er lettere å oppnå enighet og harmoni når alle deler verdier og overbevisninger og har en felles kultur.

Forståelsen av makt er sentralt i det politiske perspektivet. Pfeffer (1992) definerer makt som *”den potensielle evnen til å innvirke på atferd, endre begivenhetenes gang, overvinne motstand og få folk til å gjøre det de ellers ikke ville ha gjort”* (Bolman & Deal, 2014:223).

Den tradisjonelle oppfatning av organisasjoner er at de skapes og kontrolleres av legitime makthavere, som setter målene, former strukturen, ansetter, leder arbeidstakerne og sørger for at mål blir nådd. Den politiske rammen framsetter et annet perspektiv. Makthaverne kontrollerer den posisjonsmakt som er knyttet til besittelsen av en bestemt stilling, men de er bare en av flere parter som konkurrerer om andre former for makt i organisasjonen.

I det politiske perspektivet fastsettes organisasjonens mål, struktur og strategi ikke som direktiver fra toppen, men det vokser frem gjennom en fortløpende forhandlings- og kjøpslæringsprosess mellom de viktigste interessegruppene som utgjør koalisjonen bak organisasjonen.

Med utgangspunkt i det overordnede kan følgende hypotese utledes i fra det politiske perspektivet: Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid har legitimert idegrunnlaget for arbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonen.

5.1.4 Det symbolske perspektivet

Det symbolske perspektivet fokuserer på hvordan mennesker legger mening i den kaotiske, flertydige verden de lever i. Mening, overbevisning og tro står sentralt. Mening blir ikke gitt oss; det er vi som skaper mening (Ibid.:277). Det symbolske perspektivet omfatter tanker fra en rekke områder, deriblant organisasjonsteori, sosiologi og statsvitenskap. Det symbolske perspektivet konsentrerer tanker fra ulike kilder i fem grunnsetninger (Ibid.:282).

- 1) Det viktigste er ikke hva som skjer, men hva det betyr.
- 2) Aktivitet og mening er bare løst forbundet; En og samme begivenhet og handling kan tolkes på mange forskjellige måter fordi mennesker opplever livet forskjellig.
- 3) Hendelser og prosesser er ofte viktigere på grunn av et de uttrykker, enn på grunn av det de frembringer. Med sin emblematiske form danner de vev av sekulære myter, helter og heltinner, ritualer, seremonier og beretninger som hjelper oss til å finne mening og lidenskap i livet.
- 4) Når vi står overfor usikkerhet og flertydighet, skaper vi symboler for å fjerne forvirringen, finne retning og forankre våre forhåpninger og vår tro.
- 5) Kulturen er det superlimet som binder en organisasjon sammen, forener mennesker og hjelper en virksomhet til å nå sine mål.

I det følgende er det spesielt det kulturelle aspektet ved det symbolske perspektivet som vil vektlegges. Organisasjoners symboler formidler mening i arbeidet og gir kulturen en forankring. Organisasjonskulturen bygges opp over tid og formidles videre til nykommere. ”Måten vi gjør ting på her hos oss,” forankrer kulturen i organisasjonens identitet og

oppfatning av seg selv (Bolman & Deal, 2014). Edgar Schein definerer kultur slik:

”Organisasjonskultur er et mønster av felles, grunnleggende antakelser som en gruppe er kommet frem til etter hvert som den lærer å mestre sine problemer når det gjelder ytre tilpasning og integrering, som har fungert godt nok til at det blir betraktet som holdbare, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og følge på i forhold til disse problemene” (Ibid.:298).

Organisasjonens kultur avdekkes og formidlers gjennom dens symboler. Symboler kan ha mange ulike former i organisasjoner. Myter, visjoner og verdier gir organisasjonen en sterk målbevissthet og besluttosomhet. Helter og heltinner fungerer, gjennom ord og gjerninger, som levende ikoner eller logoer, beundrede forbilder for andre. Eventyr og fortellinger gir forklaringer, forsoner motsetninger og oppløser dilemmaer. Ritualer og seremonier viser vei og gir tro og håp. Metaforer, humor og lek løser opp i tingene og skaper tilknytninger til fellesskapet (Ibid.:283). Organisasjonens symbolske former og aktiviteter er grunnelementene i kulturen, bygd opp over lang tid, som skaper organisasjonens særegne identitet og karater.

Det symbolske perspektivet fremhever viktigheten av den den visjonære lederen som fremsnakker arbeidet, organisasjonen og menneskene – og som hele tiden jobber med organisasjonskulturen.

Utvikling av organisasjonskulturen betraktes som et resultat av menneskers streben etter å skape mening, sammenheng, helhet og stabilitet i måten som man lever på i fellesskap med hverandre (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Kulturen i en organisasjon er en viktig faktor for å forklare suksess. Den samler medarbeiderne i felles opplevelser av tilhørighet og fellesskap som er avgjørende for hvor vellykket virksomheten er (Ibid.). Cameron og Quinn (2014) understreker at endring av organisasjonskultur er nøkkelen til både store forbedringsstrategier og med å tilpasse seg de stadig mer omskiftelige omgivelsene som morderne organisasjoner møter.

Med utgangspunkt i det overordnede kan følgende hypotese utledes i fra det symbolske perspektivet: Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid jobber med det som et kulturutviklingsprosjekt.

Kapittel 6: Variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling

På avstand blir det lettere å se en sammenheng. Tor Åge Bringsværd

Kvalitative data inneholder alltid forskerens fortolkning av den kunnskapen som presenteres (Thagaard, 2002). Denne datapresentasjonen bygger dermed på min tolkning av de transkriberte dataene fra intervjuene med kommunenes utviklingsgrupper i tre av Kompetansesenter Sør-kommunene. Formålet med transkripsjonen er å bearbeide intervjusamtalene slik at de blir tilgjengelig for analyse (Kvale, 2001).

Innsamlet data presenteres kommunevis i alfabetisk rekkefølge. Presentasjonen er ordnet etter fire kategorier; Struktur, strategi og rolleavklaringer, Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon, Forhandlinger og allianser, og Utviklingskultur. Innledningsvis vises det til hva informantene opplevde som spesielt for sin kommune, og avslutningsvis oppsummeres hovedinntrykket av kommunen. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av variasjonene mellom kommunene i hvordan de arbeider med helhetlig skoleutvikling i sin kommune. Innsamlet data vil danne grunnlaget for analyse og drøfting i kapittel 7, sammen med de teoretiske rammeverket, presentert i kapittel 3.

6.1 Hægebostad kommune

Kommunen utgjør 15 % av Kompetansesenter Sør-samarbeidet. Kommunen er organisert med en kommunal utviklingsgruppe og lokale utviklingsgrupper på hver av skolene. Den kommunale utviklingsgruppen består av en skolefaglig rådgiver (40% stilling), to enhetsledere for skole, to enhetsledere for barnehage, to læringsloser og to ressurspersoner for Språkkommuneprosjektet, tilsammen ni personer. Den kommunale utviklingsgruppen har vært aktiv siden høsten 2016.

Som kjennetegn for sin kommune trakk den kommunale utviklingsgruppen frem at de hadde gode skoler og barnehager. Gode uteområder og lokaler, og god kvalitet på undervisningen og ”det pedagogiske”. De hadde jobbet systematisk og over tid med utviklingsarbeid i kommunen. De fremhevet også at de var opptatt av å møte elevene der de var og lære dem opp i et bredt normalbegrep. De opplevde å ha et raust menneskesyn og at den generelle delen av læreplanen var ”langt fremme” i skolene i kommunen.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev at kommunens hovedutfordring fremover var at mange av de yrkene som innbyggerne i kommunen jobber med, etterhvert vil forsvinne og at det derfor måtte bli mer fokus på akademiske ferdigheter og entreprenørskap.

For kommunens utviklingsarbeid opplevdes det også som en stor utfordring at de ikke hadde en kommunalleder og at den kommunale utviklingsgruppen hadde vansker med å møtes fulltallig.

6.1.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer

Det var tre hovedsatsingsområder for skolene i Hægebostad; Språk, lesing og skriving og sosial kompetanse (klasseledelse) og implementering av en digital læringsplattform (It's learning). Kommunens utviklingsarbeid var definert i en felles pedagogisk plattform, som var en del av kommuneplanen. Arbeidet med språk, lesing og skriving var definert i en felles kommunal strategi, en interkommunal leseplan og i skolenes års-/halvårplaner. Arbeidet knyttet til sosial kompetanse var forankret i den pedagogiske plattformen, i den regionale planen *Jeg trives!* (på barnehagesektoren) og i skolene og barnehagenes års-/halvårplaner. Skolene har også sosiale mål på ukeplanen hver uke. Den kommunale utviklingsgruppen opplevde kommuneplanen som mangelfull på oppvekstsektoren. Planen skulle revideres i 2017/18.

Fra høsten 2016 har kommunen hatt status som språkkommune. Det var lenge (siden 2003) blitt satset på barnehage/-skolebibliotek og lesemotivasjon og felles praksis for lesestimulering i kommunen. Dette arbeidet ble videreført og forsterkes i språkkommune-arbeidet. Ellers var også tilpasset opplæring vært et satsingsområde i kommunen.

Den kommunale utviklingsgruppen var opptatt av at de i kommunen tenkte helhet og samarbeid; fra barnehage til gjennomført videregående opplæring. Det at hele løpet var representert i utviklingsarbeidet hadde vært viktig for å lykkes. *"Utviklingsgruppen har vært viktig, den skaper legitimitet og forankring. Det er viktig at de som skal jobbe med utviklingsarbeidet er med på å utforme det!"*.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev en flat og mangelfull struktur for å drive utviklingsarbeid i kommunen. Kommunen er en to-nivå kommune, noe som medførte stor autonomi for enhetslederne. Ifølge en av enhetslederne, *"i noen tilfeller for stor grad av autonomi"*. De beskrev strukturen som hverken god eller ønsket. De hadde flere ganger etterlyst en kommunalleder som kunne lede og koordinere arbeidet for oppvekst i kommunen.

De trakk imidlertid frem at den kommunale utviklingsgruppen var bredt sammensatt og at dette var positivt for utviklingsarbeidet. Det var flere ”lærere” enn ledere i gruppen, noe som var viktig med tanke på forankring i personalgruppene og driften av utviklingsarbeidet.

På grunn av kommunens struktur ble det langt mye administrativt arbeid til enhetslederne, noe som førte til dobbeltarbeid og lite effektiv ressursutnyttelse. Pr. i dag har kommunen en skolefaglig rådgiver i 40% stilling, dette var en for liten stilling for å kunne gjøre en god jobb, i tillegg til det kun er en rådgivende stilling. Ansvar som barnehagefaglig rådgiver var delegert til en av enhetslederne for barnehage (20% stilling).

I tillegg til et overordnet koordinerende og styrende ledd (kommunalledernivå) trakk utviklingsgruppen frem tidsfaktoren som hinder for utviklingsarbeidet i kommunen.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev strukturen og organiseringen med eksterne fagmiljøer som Nasjonalt lesesenter og -skrivесenter og Kompetansesenter Sør som viktig for utviklingen i deres kommune.

6.1.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon

Den kommunale utviklingsgruppen var tydelig på at de ikke fikk mange tilbakemeldinger på at de gjorde en god og viktig jobb. En av enhetslederne for skole hadde for eksempel kun snakket med sin leder (rådmannen) i 5 minutter, etter å ha jobbet i kommunen i 2,5 måned. De beskrev imidlertid at det var et godt samarbeid mellom enhetslederne, og at de gav hverandre tilbakemeldinger. En av lærerrepresentantene bekreftet det positive samarbeidet mellom enhetslederne, og mente at dette også var synlig nedover i organisasjonen og at det var positivt for de ansatte på skolene. Den kommunale utviklingsgruppen var også en arena for å gi hverandre tilbakemeldinger.

Når det gjaldt hvordan de opplevde at kommunen investerte i dem som arbeidstakere fortalte enhetslederne om at kommunen hadde vært positive til at de skulle ta etterutdanning, men at de måtte dekke kostnadene til dette av eget budsjett. De fortalte også at de hadde foreslått at det skulle settes av midler til et eget etterutdanningsfond i kommunen, men dette var ikke blitt vedtatt av politikerne. Enhetslederne for skolene hadde arrangert personalturer for sine ansatte. Dette var en måte det ble investert i de ansatte på skolene. Innholdet på turene hadde vært faglig og sosialt og med fokus på lagbygging.

De viktigste motivasjonsfaktorene for utviklingsarbeidet i kommunen var at deres kommune skulle utdanne barn og unge som var *"fult på høyde med de beste i byen"* slik at de var best mulig rustet til et godt liv og til å være i arbeid. Det at deres elever skulle gjennomføre videregående opplæring var en viktig motivasjonsfaktor. Elevenes trivsel og vekst, og at de opplevde trygghet, ble også trukket frem som en viktig motivasjon for utviklingsarbeidet i kommunen.

6.1.3 Forhandlinger og allianser

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde at det var lite forhandlinger i utviklingsgruppen og på enhetsnivå. Enhetene opplevdes stort sett som endringsvillige. Dette ble forklart med at enhetene var små, at lærerne var godt representert i den kommunale utviklingsgruppen og at enhetslederne hadde vært beviste på å *"så inn prosjekter ganske tidlig"*. Lærernes representasjon i gruppen gjorde at det ikke var så mange igjen som skulle "overbevises" når de kom tilbake på enhetene. I forbindelse med språkkommuneprosjektet hadde det også vært et poeng at de som skulle gjennomføre arbeidet hadde vært med på å påvirke og utforme det. Det at det også var avsatt tid og personalressurs, gjorde at grunnlaget for forhandling/motstand ble mindre.

Det var imidlertid noe forskjell mellom prosjektene, i hvilken grad de aktiverte motstand i personalet. Språkkommunearbeidet genererte lite motstand, til tross for at det var pålagt ovenfra, mens implementeringen av It's learning hadde genererte noe mer motstand. Motstanden ble forklart med at lærerne opplevde arbeidet som relevant og nyttig.

I den kommunale utviklingsgruppen var det lite behov for forhandlinger. Samhandlingen og kommunikasjonen opplevdes som god, og *"alle slapp til"*.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde at kommunen var opptatt av skole og støttet dem.

6.1.4 Utviklingskultur

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde at skolene i kommunen var preget av en utviklingskultur. De mente skolene deres var opptatt av gode læringsresultater, men at de også var opptatt av prosessen frem mot målet. *"Det er her utviklingen for elevene ligger"*. Det var viktig for dem at elevene skulle bli best mulig rustet til å gjennomføre videregående og til å være i arbeid etter endt utdanning.

Kulturen i skolene var preget av at *”Lærerne er med når det ikke blir for mye. Vi er fremoverlent, vi tar utfordringene når de kommer. Lærerne er vant til endring og omstilling – de gjør endringer til det beste for elevene”*. Gruppen trakk også frem som et eksempel på at kommunen var fremover lent, at de hadde et blikk for samfunnet rundt seg og leid inn eksterne forelesere på tema som traumer og på sosiale media.

Det var bestemt i kommunen at det ikke skulle arbeides med mer enn tre prosjekter av gangen, noe som ble oppfattet som viktig. De understrekte imidlertid behovet for at det ble satt av tid til underveis- og sluttevaluering, og at det ble laget en langsiktig plan og strategi for kommunens utviklingsarbeid.

Den kommunale utviklingsgruppen mente at skolekulturen og verdiene ble både endret og bekreftet i utviklingsarbeidet. De ansatte i kommunen var blitt mer bevisst på det de jobbet med, og at det var et større fokus på *”våre elever”*.

6.1.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Hægebostad kommune

Hovedinntrykket etter samtalen med den kommunale utviklingsgruppen er at de opplevde egen struktur og strategi for utviklingsarbeidet i kommunen som noe mangelfull. Den kommunale utviklingsgruppen fremhevet betydningen av at de manglet en kommunalleder som kunne koordinere og lede utviklingsarbeidet i kommunen. De kompenserte imidlertid for manglende formell struktur gjennom tett samarbeid, for eksempel i den kommunale utviklingsgruppen. De opplevde denne gruppen som viktig for utviklingsarbeidet i kommunen. Gruppen fremsto som enhetlig og samlet, og de opplevde selv en positiv kultur for utvikling i kommunen, så lenge det ikke ble for mange prosjekter om gangen. Det synes å være en tydelig praksis for bred involvering og deltakelse i det kommunale utviklingsarbeidet. De trakk imidlertid også frem at på grunn av små enheter var deltakelse i eksterne møter vanskelige, da utviklingsgruppene på skolene utgjorde så stor prosentandel av de ansatte. De fikk lite tilbakemeldinger på jobben de gjorde, noe som kunne påvirke både kvalitet og motivasjon for arbeidet. Kommunen fremsto som lite preget av forhandlinger, selv om det ble vist til noe motstand av enkeltlærere. De viste til en positiv utvikling, og at ansatte var mer bevisst på utviklingsarbeidet nå, enn tidligere.

6.2 Lindesnes kommune

Kommunen utgjør i overkant av 40 % av Kompetansesenter Sør-samarbeidet. Kommunen er organisert med en kommunal utviklingsgruppe og lokale utviklingsgrupper på hver av

skolene. Den kommunale utviklingsgruppen består av kommunalleder, skolefaglig rådgiver, fire rektorer (fra tre kommunale skoler og en friskole), tre læringsloser, fagansvarlige i norsk, engelsk og matematikk på hver skole og Kompetansesenter Sør. Fagansvarlige møter kun når relevante saker skal tas opp. Den kommunale utviklingsgruppen har vært aktiv i to år.

Som spesielt for sin kommune viste den kommunale utviklingsgruppen til planen for OK-utvikling. De vurderte den som et godt arbeidsredskap for kommunen, og mente den var konkret og overkommelig. *”Den er lett å lese. (...) Det er så konkret og kortfattet. Det er kjempeviktig”. ”De fire områdene i OK-utvikling er jobbet med i åtte år. Vi hopper ikke fra ting til ting. Det er først da man kan begynne å høste litt frukter ut av det”*. En av rektorene mente også at den kommunale utviklingsgruppen og samhandlingen mellom rektorene i kommunen fungerte bedre, enn i andre kommuner. Det at den kommunale utviklingsgruppen også inneholdt faglærere fra alle skolene, ble vurdert som betydningsfullt for at gruppen hadde fungert så godt. *”Tidligere ble det bare vi som satt og drøftet det, men vi kom oss ikke videre. Det var en nøkkelfaktor for suksess (at disse lærerne ble med)”*.

Den kommunale utviklingsgruppen viste også til politikere i kommunen som hadde forståelse for at skole var viktig og prioriterte dette. Kommunalleder viste blant annet til at de ikke hadde hatt diskusjoner om at det skulle trekkes tilbake midler når omfanget av spesialundervisning var redusert. *”Politikerne har forståelse for at det koster å gjøre tidlig innsats. Vi har ikke blitt straffet i andre enden og må levere tilbake innsparte midler”*.

Tid og avtaleverk ble av enkelte opplevd som et hinder for utvikling, men dette varierte fra skole til skole.

6.2.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer

Den kommunale utviklingsgruppen fortalte at oppvekst- og kultursektoren i kommunen arbeidet etter en overordnet kommunal plan, OK-utvikling (for perioden 2015 – 2019). Denne definerte sektorens visjon og hovedsatsningsområder. Under dette hadde hver av skolene egne handlingsplaner med lokale årshjul og prioriteringer. Kommunens felles målsetting var at *”alle elever i vår kommune gjennomfører videregående opplæring”*.

Kommunen hadde fire hovedsatsingsområder som utgjorde rammen for utviklingsarbeidet i kommunen. Disse var beskrevet i OK-utvikling; Læringsmiljø, Grunnleggende ferdigheter, Lokalt læreplanarbeid og Vurdering. Kommunalleder trakk også frem Skoleeiers rammeverk for tilpasset opplæring (utarbeidet av Kompetansesenter Sør) som et styringsverktøy som de

arbeidet etter i kommunen. Kommunen benyttet Conexus Insight som støtte- og styringsverktøy. De opplevde kontinuiteten og kvaliteten i verktøyet som bra. *”Det er lett å forstå på alle nivåer, også på kommunepolitikernivå. Vi har noen ledelsesverktøy og vi er blitt skolert i brukes av disse. Det er veldig bra”*. Den kommunale utviklingsgruppen vurderte felles planverk som en viktig forklaring for kommunens suksess i utviklingsarbeid. *”Vi har holdt på med det samme over lang tid, og vi har brukt mye tid sammen.”* De viste også til avklarte forventning til hva utviklingsgruppens arbeid skulle bestå i, som viktig, og at de hadde en langsiktig plan for arbeidet i denne gruppen.

Strukturen for utviklingsarbeidet i kommunen var organisert gjennom den kommunale utviklingsgruppen og med lokale utviklingsgrupper på hver av skolene. Denne organiseringen ble vurdert som veldig god. En av rektorene understreket dette på følgende måte; *”Jeg tenker at vi har kommet lenger nettopp fordi vi har organisert oss på den måten vi har. Skoleutvikling på hver enkelt skole må være skolebasert – ta utgangspunkt i der skolen er, dersom man skal lykkes”*. Skolenes utviklingsgruppe fungerte som en arbeidsgruppe som enten forberedte eller oppsummerte utviklingsarbeid i kollegiet.

Kommunalsjefen vurderte utviklingen av arbeidet i den kommunale utviklingsgruppen som veldig god og som supplerende for utviklingsarbeidet i kommunen. Arbeidet i gruppen hadde også utviklet seg positivt det siste året.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde faste kvalitetsindikatorer og analysekompetanse som viktig for utviklingsarbeidet i kommunen. De viste blant annet til planen OK-utvikling, nasjonale prøver og skolebidragsindikatoren som viktige styringsverktøy i kommunen. De viste blant annet til skolebidragsindikatoren som et godt mål på hvorvidt kommunen hadde lyktes i utviklingsarbeidet sitt.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde samarbeidet med Kompetansesenter Sør som betydningsfullt i oppstart og iverksetting av prosjekter. En av rektorene vurderte deltakelsen på nettverk i regi av Kompetansesenter Sør som positive, men at kvaliteten og relevansen på samlingene ble opplevd som varierende. *”Noen ganger treffer det spikeren på hodet, andre ganger kanskje ikke like godt. Dette ligger i at skolene er forskjellige og at vi har kommet forskjellig i utviklingen. De regionale kursene har vært positive. Jeg mener at organiseringen gjennom Kompetansesenter Sør har ført til at vi har kommet lenger”*.

6.2.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon

Rektorene i Lindesnes fikk tilbakemeldinger på jobben sin gjennom den formelle medarbeidersamtalen og i den løpende kommunikasjonen med kommunalleder. De opplevde en kommunalsjef som var tett på, og gav bistand når trengtes. *”Vi har en tett og god dialog og den beste medarbeidersamtalen er den som foregår daglig”*.

En av rektorene trakk også frem den kommunale utviklingsgruppen som en arena for tilbakemeldinger, mens en annen vurderte tilbakemeldinger fra aktører på skolen og skolens nærmiljø som de viktigste.

Den kommunale utviklingsgruppen brukte også sin analysekompetanse for å få tilbakemeldinger på eget utviklingsarbeid. Skoleindikatorbidragsrapportene ble trukket frem som et konkret eksempel; *”Når denne rapporten kom og viste det samme som det vi hadde snakket om uken før, da får vi tilbakemeldinger på hva som er bildet på kommunen vår pr. dags dato, og når det stemmer med den oppfattingen man selv har, og analysene viser dette. Dette er veldig godt og nyttig verktøy vi har der”*.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde at det som skapte det beste utviklingsarbeidet var en god forankring og når det var direkte relevant for arbeidet i klasserommet. *”Det må være noe de (lærerne) kan knytte til sin skolehverdag – da blir de engasjert. Det gjør de jo med disse områdene (i OK-utvikling)”*. (...) *det må ligge en relevans der som lærerne også ser. For det er vanskelig å si nei til noe som skal bli bedre”*.

6.2.3 Forhandlinger og allianser

Den kommunale utviklingsgruppen vurderte at de ikke hadde store forhandlinger knyttet til utviklingsarbeid. De viste til diskusjoner med lærere, men definerte det ikke som forhandlinger. *”Vi forhandler ikke. Men vi diskuterer og kommer frem til”*. En av rektorene vurderte at på grunn av skolens gode kultur for utviklingsarbeid var det ikke behov for forhandlinger – *”det er mer diskusjoner om hvordan vi skal løse oppgavene, ikke om vi skal løse dem”*. En annen viste til at *”strukturen med å forankre utviklingsarbeidet i en utviklingsgruppe, så føler jeg ikke det er forhandlingsgreier nå. Alle er innforstått med de målene vi jobber etter, men det kan jo være noe ulikt syn på hvordan man når dem. Det er ikke forhandler nå. Det er naturlig å ha utviklingsarbeid og holde på med det”*.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde samspill og kommunikasjon i gruppen som godt og lærerikt. Arbeidet i gruppen hadde ført dem videre, og gjort at utviklingsarbeidet var blitt mer helhetlig og felles. Utviklingsarbeidet ble opplevd som meningsfylt og motiverende.

Den kommunale utviklingsgruppen viste også til kommunens politikere som viktige for skolens utviklingsarbeid. De opplevde at politikerne hadde en forståelse for at skole var viktig og at de prioriterte skole.

6.2.4 Utviklingskultur

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde at de hadde hatt en positiv utvikling når det gjaldt kultur for utvikling i kommunen. Det var ikke lenger en diskusjon om de skulle nå de definerte målene, men *hvordan* målene skulle nås. *”Det med utvikling er en selvfølge. Det er noe av det vi skal jobbe med, men jeg ser at hver av enhetene strever litt i egen organisasjon med ulike ting, med å få gjennomslag og for å få det kollektivt. Men jeg ser at det har vært forflytninger også på dette området, og at vi er på vei til noe. Det har tatt litt tid”*. Gruppen mente at kommunen besto av *”skoler med forskjellige kulturer, men vi jobber oss likere og at det nok er mer fruktbart og fremover-gående nå, enn det det har vært tidligere”*.

Hvorvidt kommunens utviklingsarbeid påvirket skolens grunnleggende verdier varierte noe mellom skolene. Skolene opplevde i større grad at de enkelte skolene forsterket verdigrunnlaget sitt gjennom utviklingsarbeidet. To av skolene var tydelige på at deres verdigrunnlag styrte hvordan de møtte nye problemstillinger og utfordringer, mens de to andre opplevde i større grad at utviklingsarbeidet hadde endret skolenes verdigrunnlag; *”noen av de tingene vi har holdt på med – det har gjort noe med oss, de ansatte. (...) Satsingene har gjort noe med hvordan vi tenker. Hvordan vi håndterer forskjellige ting. Som leder så har jeg endret meg”*.

6.2.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Lindesnes kommune

Hovedinntrykket etter samtalen med den kommunale utviklingsgruppen var at de hadde en tydelig struktur og strategi for utviklingsarbeidet i kommunen. De fremhevet spesielt betydningen felles planverk, avsatt tid til utvikling, kontinuitet i satsingsområdene og avklarte forventninger til den kommunale utviklingsgruppen som viktig for kommunens positive skoleutvikling. Det var etablert en tydelig kultur for utvikling i ledergruppen, mens det varierte fra skole til skole hvor lagt de var kommet i arbeidet med utvikling. Det ble imidlertid opplevd som en positiv endring av utviklingskultur i kommunen generelt, og at alle nå var

utviklingsorientert. Det synes å være en tydelig praksis for bruk av styringsverktøy, målinger og analyse av resultater for tilbakemelding og evaluering av kommunens utviklingsarbeid. Analysekompetanse ble derfor vurdert som spesielt viktig. Skolelederne fikk tilbakemeldinger på at de gjorde en god jobb gjennom medarbeidersamtale og tett dialog med kommunalleder. Den kommunale utviklingsgruppen ble også benyttet som en arena for tilbakemeldinger, da felles refleksjoner var med på å forsterke eller justere skoleledernes lokale arbeid. Kommunen fremsto som lite preget av forhandlinger – de beskrev imidlertid *diskusjoner* med lærere, men opplevde at felles planverk, satsingsområder og struktur ikke gav behov for *forhandlinger*. De viste til en positiv utvikling de siste årene, og at kommunen som helhet hadde så positiv utvikling når det gjaldt kultur for utvikling, grunnskolepoeng og gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Det ble imidlertid vist til variasjoner mellom skolene.

6.3 Marnardal kommune

Kommunen utgjør i underkant av 20 % av Kompetansesenter Sør samarbeidet. Kommunen er organisert med en kommunal utviklingsgruppe og lokale utviklingsgrupper på hver av skolene. Den kommunale utviklingsgruppen består av kommunalleder, to enhetsledere, fire læringslosere og Kompetansesenter Sør. Utviklingsgruppen har vært aktiv i to år.

Unikt for sin kommune trakk den kommunale utviklingsgruppen frem at skolelederne og kommunalleder var involverende og at de inviterte til bred deltakelse. De opplevde kommunen som *”homogen, men sammensatt. Vi er veldig samsnakket. (...) Vi er en stemme. Når vi svarer på spørsmål ville jeg svart det samme som den andre rektoren eller kommunalleder. Jeg trenger ikke høre hva de sier for å vite hva som er riktig”*. De trakk også fram at det alltid var mange deltakere fra kommunen på regionale og nasjonale kurs, samlinger og nettverk. De opplevde dette som et signal fra kommunalledelsen om at de var viktige og ble *”satset på”*. De opplevde at kommunen skilte seg ut ved at lærerne ble vurdert som viktige. De beskrev erfaringer fra andre kommuner hvor lærere hadde følt seg som *”en liten brikke i et stort system”, mens her ”ble lærerne hørt og tatt med. Lærerne blir verdsatt”*.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev at kommunens hovedutfordring fremover var å få alle lærerne med seg, og se *”den røde tråden”*. Det å få overført mer kunnskap, kompetanse og *”sammenheng”* til alle lærerne ble opplevd som hovedoppgaven fremover.

6.3.1 Struktur, strategi og rolleavklaringer

Den kommunale utviklingsgruppen fortalte at oppvekstsektoren i kommunen arbeidet etter en overordnet kommunal plan (for perioden 2012 – 2024). Denne definerte sektorens visjon og hovedsatsningsområder. Under dette var det definert fireårige utviklingsplaner og årsplaner. Oppvekstsektorens visjon var *Rom for alle – blikk for den enkelte*, og under denne hadde kommunen definert tre hovedsatsningsområder; Tilpasset opplæring, Vurdering for læring og Klasseledelse. Den kommunale utviklingsgruppen trakk også frem Skoleeiers rammeverk for tilpasset opplæring (utarbeidet av Kompetansesenter Sør) som et styringsverktøy og at kommunen benyttet Conexus Insight som støtte- og styringsverktøy.

De beskrev et tydelig hierarki og tydelige og avklarte roller i kommunen. De mente imidlertid at den måten kommunalleder ledet på ikke gjorde hierarkiet så tydelig. De opplevde å bli inkludert og tatt med på råd. Skolelederne og læringslosene opplevde at de hadde et tydelig og stort handlingsrom.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev at det i løpet av det siste årene var blitt et annet og bedre samarbeid mellom skolene i kommunen. Endringen ble blant annet forklart med etableringen av og arbeidet i den kommunale utviklingsgruppen og felles pedagogiske team for hele oppvekstsektoren. De trakk også frem at de hadde flere arenaer for samarbeid, både kommunalt, regionalt og nasjonalt. De mente også at det at det var flere mindre skoler i kommunen hadde gjort det lettere for dem å gjennomføre endringer.

Den kommunale utviklingsgruppen beskrev strukturen og organiseringen med regionale kurs og samlinger i regi av Kompetansesenter Sør, eksterne samarbeidspartnere/prosjekt som EIKA (Evidens Informert KvalitetsArbeid) og Deep Learning Society (DLS) og den kommunale utviklingsgruppen som viktig for utviklingen i deres kommune. Kombinasjonen av regionale og nasjonale samlinger med felles og relaterte tema ble trukket frem som spesielt verdifullt og støttende. Deltakelse på de eksterne møtearenaene hadde også bidratt til perspektiv på eget arbeid og at de hadde klart *”å løfte blikket og kvaliteten på arbeidet”*.

Den kommunale utviklingsgruppen trakk spesielt frem betydningen av en dyktig og strategisk kommunalleder og læringslosenes rolle som viktige for at de hadde kommet så langt med utviklingsarbeidet i kommunen. De mente at kommunallederen var svært dyktig og hadde høy legitimitet på alle nivåer i kommunen. Læringslosene ble også fremhevet som spesielt viktige for utviklingsarbeidet i kommunen. *”Skolelederne kunne hatt masse intensjoner, men vi*

hadde jo ikke kommet noen vei uten dem. Læringslosene driver ledelse fra midten. De har ett bein i hver leir – det de sier blir tatt mye mer til etterretning”.

6.3.2 Tilbakemeldinger, forsterkere og motivasjon

Den kommunale utviklingsgruppen fortalte at de fikk mange tilbakemeldinger på den jobben de gjorde. Kommunalleder var god til å gi dem tilbakemeldinger; *”Han sier det med rene ord. Han sier det hver gang vi møtes”.*

De fikk også tilbakemeldinger i forbindelse med bruk av Conexus Insight. Både gjennom egne analyser og prosesser og gjennom å bli utfordret av kommunalleder på resultatene som fremkom av programmet.

Læringslosene mente også at kommunalleder og skolelederne i kommunen var gode til å lytte til læringslosene og lærerne. *”Når vi spør om vi kan dra på et kurs, så er det alltid ”ja, det kan dere”. Vi må ikke begrunne opp og ned og i mente – det er en tillit der til oss”.* Eksterne samarbeidspartnere som Kompetansesenter Sør og Conexus ble også trukket frem som aktører som gav dem tilbakemeldinger om at de gjorde en god jobb i kommunen.

De opplevde det også som viktig at så mange var blitt involvert i arbeidet og at de hadde jobbet sammen som gruppe. *”Det at læringslosene har fått den samme skoleringen som skolelederne, og vært med på de nasjonale samlingene i EIKA og DLS har vært viktig”.* En av læringslosene sa det slik: *”Vi har fått vært med på foredrag med Hattie og fått være med til Oslo. Det gjør jobben veldig interessant – det er derfor jeg fortsetter!”.*

De fortalte også at de fikk tilbakemeldinger fra andre, både eksternt og internt når de deltok på ulike arenaer, og at dette var motiverende. Deltakelsen i eksterne nettverk ble vurdert som viktige, både får å få et faglig innputt og motivasjon; *”Vi hadde nok ikke klart å komme så langt uten disse eksterne nettverkene. Du må ha noe å strekke deg mot”.*

Som viktigste motivasjonsfaktorer beskrev den kommunale utviklingsgruppen at dette var å *”gjøre skolen best mulig for elevene. ..og så ser vi jo at det har skjedd en endring, så da tenker jeg at da kan vi bare fortsette. Vi ser at det er elever som blomstrer og blir bra”.*

De opplevde også kommunen som fremover lent og innovativ. Dette motiverte dem. *”Vi er med på ”det siste”. Vi er en av de få! Vi er førstemann ut. Det er veldig gøy å være en del av. Og så får vi (læringslosene) være med å bestemme litt – vi legger strategier for hvordan vi*

jobber, samtidig som vi får knyttet det til klasserommet". En annen av læringslosene beskrev det slik: *"Jobben har vært så spennende, at den har vært en belønning i seg selv"*.

6.3.3 Forhandlinger og allianser

Den kommunale utviklingsgruppen vurderte sine hovedforhandlingspartnere i utviklingsarbeidet til å være enkeltlærere. Motstanden ble forklart med at de ikke så helheten i arbeidet, og at de hadde nok med seg selv og egen undervisning. De beskrev imidlertid at det var noe forskjeller i kulturene på de ulike enhetene.

Det var ikke behov for forhandlinger i den kommunale utviklingsgruppen, da de var veldig samkjørte og enige. Dette ble forklart med den felles grunninnføringen de hadde fått. De trakk også frem den kommunale utviklingsgruppen som viktig for felles forankring og forståelse.

Den kommunale utviklingsgruppen trakk frem det politiske nivået i kommunen som viktige og at de opplevde støtte fra politisk ledelse i kommunen. *"Politikerne viser respekt for den jobben vi gjør, og de lytter, de bevilger penger"*. Rammevilkårene for sektoren ble vurdert som relativt gode sammenlignet med andre.

6.3.4 Utviklingskultur

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde en kultur for utvikling i kommunen.

"Utviklingsarbeidet har endret både kultur og struktur. Alle er på rett vei, men i litt ulikt tempo". De opplevde et veldig positivt syn på skolen i kommunen, og at utviklingsarbeidet var i ferd med å løse.

Den kommunale utviklingsgruppen opplevde et større helhetsfokus i kommunen. *"Vi har fått en "vi-skole" i kommunen"*. Dette gjenspeilet seg i den kommunale utviklingsgruppen, og på den enkelte skole ved at de jobbet likere nå, enn tidligere. De opplevde også et økt inkluderingsfokus, og at alle elevene ble sett og fikk tilrettelegginger for individuell utvikling.

De mente skolene deres var preget av en prestasjons og kvalitetskultur. Det var viktig for dem at elevene skulle bli best mulig, og at de hadde et godt grunnlag for å gjennomføre videregående opplæring. Det at de benyttet Conexus Insight hjalp dem å sette begreper på kvalitet, bl.a. gjennom beskrivelsene av kvalitetskjennetegn. De mente også at forståelsen for hva som var kvalitet hadde endret seg betydelig, og positivt i året som hadde gått.

Den kommunale utviklingsgruppen mente at de hadde endret syn på læring og undervisning i kommunen. *”Det har blitt mer fokus på læring. Undervisningen er viktig å forberede, men det er jo læringen som må være i fokus. Det er mer fokus på læring enn på undervisning nå enn før”*. De mente også at mindsetet i kommunen var endret; Før var det mange som trodde på et *fixt mindset*, det var det ikke lenger. *”Dette påvirker undervisningen på den måten at vi ikke gir opp så lett. Vi tenker mer at her er det noe å hente. Jeg er flinkere å si til elevene at det ikke er farlig å gjøre feil, men at det er av feilene vi lærer”*.

6.3.5 Oppsummering av arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Marnardal kommune

Hovedinntrykket etter samtalen med den kommunale utviklingsgruppen er at de hadde tydelig struktur og strategi for utviklingsarbeidet i kommunen. Den kommunale utviklingsgruppen fremsto enhetlig, samlet og samsnakket, og med en positiv kultur for utvikling. Det synes å være en tydelig praksis for bred involvering og deltakelse – både på regionale og nasjonal nettverk, samlinger og skoleringer. De fremhevet betydningen av læringslosens rolle, mange felles møtearenaer og samarbeidet med eksterne fagmiljøer som svært viktig for den positive utviklingen i kommunens oppvekstsektor. Den kommunale utviklingsgruppen fremhevet også betydningen av en svært dyktig kommunalleder med høy legitimitet på alle nivå i kommunen. De fikk mange tilbakemeldinger på jobben de gjorde og opplevde stor grad av motivasjon og forsterking i jobben i seg selv. Kommunen fremsto som lite preget av forhandlinger, selv om det ble vist til motstand og forhandlinger med enkeltlærere. De viste til en positiv utvikling de siste årene, og at kommunen som helhet så positive endringer i både struktur, kultur og læringssyn.

6.6 Oppsummering av variasjonene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling

Presentasjonen av de empiriske dataene viser en variasjon i hvordan de tre kommunene Hægebostad, Lindesnes og Marnardal arbeider med helhetlig skoleutvikling i sine kommuner. De tydeligste variasjonene oppsummeres i tabellen under. Kommunene er imidlertid også like på enkelte områder, dette vil ikke fremheves i like strek grad i tabellen under, da oppgavens problemstilling er knyttet til å forklare variasjonene i arbeidet.

De empiriske funnene utgjør grunnlaget for analyse og drøfting i kapittel 7, og vil samtidig gi føringer for hvilke praktiske implikasjoner og eventuelle justeringer som kan være aktuelle for de ulike kommune.

Variasjon i hvordan kommunene arbeider med helhetlig skoleutvikling:

Kommune	Variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling
Hægebostad	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelfull struktur og strategi for det helhetlige utviklingsarbeidet i kommunen • Utviklingsgruppen fikk liten grad av tilbakemeldinger på arbeidet sitt • Godt samarbeid i kommunal utviklingsgruppe, kompenserende for overordnet styring • Hele løpet (barnehage og skole) representert i utviklingsgruppen
Lindesnes	<ul style="list-style-type: none"> • Tydelig strategi og struktur for det helhetlige utviklingsarbeidet i kommunen • Mulighet for lokale prioriteringer på skolenivå, innenfor kommunal ramme • Tydelig kontinuitet i utviklingsarbeidet (langsiktig plan) • Tydelig praksis for bruk av styringsverktøy, målinger og analyse av resultater for tilbakemelding og evaluering av kommunens utviklingsarbeid • Fagansvarlige i norsk, engelsk og matematikk representert i utviklingsgruppen
Marnardal	<ul style="list-style-type: none"> • Tydelig strategi og struktur for det helhetlige utviklingsarbeidet i kommunen • Utviklingsgruppen fremsto helhetlig og samsnakkert. Utpreget kommunalt fokus • Tydelige og avklarte roller i kommunen • Utviklingsgruppen fikk mange tilbakemeldinger på arbeidet sitt • Bred involvering lokalt og samarbeid med eksterne fagmiljøer regionalt og nasjonalt • Hele løpet (barnehage og skole) representert i utviklingsgruppen

Tabell 4: Variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling

Kapittel 7: Analyse og drøfting

*Du kan designe og skape, og bygge det mest fantastiske stedet i verden.
Men det trengs mennesker for å gjøre drømmen til virkelighet.
Walt Disney*

I dette kapitlet er hensikten å analysere og drøfte de empiriske dataene for å forklare eventuelle variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet. Oppgaven har ikke hatt til hensikt å vurdere kvaliteten på utviklingsarbeidet i kommunene, kun forklare variasjonen. Kunnskap om hva som kan forklare eventuelle variasjoner er både viktig og nødvendig for å øke kunnskapsgrunnet til Kompetansesenter Sør i møte med de regionale utfordringene, og for å redusere eventuell ”strek i laget”.

I analyse og drøfting er det viktig å være klar over at empiri alltid er ferskvare og, at informasjonen om kommunene må knyttes til det tidspunkt den er innhentet på (Jacobsen, 2015). Organisasjoner er i stadig utvikling og endring og ”sannheten” om kommunenes ståsted og arbeid vil derfor også alltid være i bevegelse.

Oppgavens teoretiske rammer danner utgangspunktet for analysen og drøftingen, og den vil være systematisert etter de fire hypotesene som operasjonaliserer problemstillingen.

7.1 Det strukturelle perspektivet

Det strukturelle perspektivet er opptatt av organisasjoner som rasjonelle systemer, det vektlegger organisasjoners arkitektur, og er opptatt av å realisere fastlagte mål gjennom effektive strukturer og prosedyrer (Bolman & Deal, 2014). I det følgende vil de empiriske data som fremkom i kapittel 6 legges til grunn i analyse og drøfting rundt hva som kan forklare variasjonene i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling. Analysen knyttes til nøkkelbegreper fra problemstillingens operasjonaliserte hypotese.

Den operasjonaliserte hypotesen i det strukturelle perspektivet er følgende;

Effektive organisasjoner har tydelige strukturer, definerte roller, mål og strategier.

7.1.1 Tydelige strukturer

Alle de tre informantkommunene har kommunale og lokale utviklingsgrupper som en del av den kommunale strukturen for utviklingsarbeid. De kommunale utviklingsgruppene varierte noe i sammensetning og ledelse, mens de lokale utviklingsgruppene var tilnærmet like i sin

sammensetning, med skoleleder, læringslos og team-/lagledere som faste deltakere. Rektor ledet de lokale utviklingsgruppene på alle skolene.

I Marnardal ble den kommunale utviklingsgruppen ledet av kommunalleder, mens de i Lindesnes roterte dette mellom rektorene. I Hægebostad var det ikke definert noen ledelse av gruppen. Skolefaglig rådgiver innkalte til møtene, men agenda ble bestemt av gruppens medlemmer. Variasjonen i ledelse av den kommunale utviklingsgruppen kan være en faktor som spiller inn på "fokuset" i gruppen og på hvilket nivå utviklingsarbeidet forvaltes. En mulig hypotese kan være at dersom ledelse av gruppen legges til en skoleleder, blir fokuset i gruppen på skolenivå, heller enn kommunenivå. Utviklingsgruppen i Marnardal var den som fremsto mest samsnakket og med det tydeligste kommunale fokuset. Dette kan ha sammenheng med at arbeidet ble ledet av kommunalleder. I Lindesnes var det mulighet for lokale prioriteringer innenfor den kommunale rammen, noe som kan gi et større lokalt, enn kommunalt fokus. Dette kan forklare at *"skolene har kommet noe ulikt i sine utviklingsprosesser"*, slik som beskrevet i Lindesnes. På den andre siden kan denne måten å tilrettelegge utviklingsarbeidet på maksimere gevinsten av lokal forankring for utviklingsarbeidet, noe som er viktig for å lykkes. I Hægebostad, hvor det ikke var en tydelig ledelse av den kommunale utviklingsgruppen, var de avhengig av at enhetslederne ble enige om felles fokus. Denne måten å organisere det helhetlige utviklingsarbeidet på i kommunen kan være sårbar for et lokalt fokus med egne ønsker og behov som førende, heller enn et overordnet fokus i kommunen. Forskjellene som beskrevet ovenfor kan tenkes å forklare noe av variasjonen mellom kommunene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.

Alle de tre informantkommunene opplevde den kommunale utviklingsgruppen som viktig og nyttig for kommunens utviklingsarbeid. For Hægebostad sin del var det imidlertid vanskelig å utnytte kapasiteten til gruppen optimalt, da det var ikke hadde vært mulig for alle deltakerne å møtes samtidig, og ledelsen av gruppen var utydelig. Det har også vært flere avlyste møter for deres del. Erfaringene fra utviklingsgruppen i Hægebostad understeker verdien av strukturenes betydning for utnyttelse av tilgjengelige ressurser og energi. Mangelfull deltakelse og avlyste møter kan skape en uforutsigbarhet i arbeidet og på sikt påvirke både energi, motivasjon og driv i gruppen. Dette gjør Hægebostad sårbar i arbeidet med helhetlig skoleutvikling, og kan være en forklarende variabel. Stortingsmelding 21 (2016 – 2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, understreker at gode skoleeiere har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser. På slike velfungerende møtearenaer er dialog og praktisk utprøving grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling,

både innenfor og på tvers av hierarkiske nivåer i kommunen. Det bidrar til åpenhet og tillit. Det bidrar også til kontrollmekanismer som får vesentlig høyere legitimitet gjennom hele organisasjonen enn kontroll for kontrollens skyld.

Marnardal og Lindesnes skilte seg også ut fra Hægebostad ved at Kompetansesenter Sør var representert i den kommunale utviklingsgruppen og at deres utviklingsgruppe hadde vært aktiv i to år, mens den i Hægebostad ble opprettet dette skoleåret. Dette kan indikere et tydeligere interkommunalt fokus for utviklingsarbeidet i Marnardal og Lindesnes. På den andre siden hadde Hægebostad faste møtepunkter med Kompetansesenter Sør i forbindelse med språkkommunesatsingen, som utgjør hovedsatsingen i kommunen. Dette kan tenkes å ivareta nærheten til Kompetansesenter Sør, på tilsvarende måte som representasjonen i den kommunale utviklingsgruppen gjør i de to andre kommunene. Kompetansesenter Sør er ment å være en støtte for kommunene i deres arbeid med helhetlig skoleutvikling, og samarbeid på formaliserte arenaer kan derfor være en fordel og styrke for kommunene.

Kompetansesenter Sør har imidlertid ikke myndighet til å pålegge kommunene samarbeid. Som drøftingen over viser synes variasjonen mellom kommunene å være begrenset, da Hægebostad ivaretar nærhet til Kompetansesenter Sør på andre arenaer enn i den kommunale utviklingsgruppen. Variabelen tillegges derfor begrenset betydning for variasjonen i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i kommunene.

Lindesnes og Marnardal hadde en tydeligere hierarkisk struktur for utviklingsarbeidet, enn i Hægebostad. Dette henger sammen med kommunenes organisering og ledelse. Enhetslederne i Hægebostad har ikke en kommunalsjef som koordinerer og kontrollerer arbeidet deres, slik det strukturelle perspektivet fremhever som betydningsfullt (Bolman & Deal, 2014). Både Lindesnes og Marnardal opplevde struktur og ledelse i kommunen som hensiktsmessig og nyttig for det kommunale utviklingsarbeidet, mens Hægebostad opplevde dette som mangelfullt. Dette vil nødvendigvis påvirke utviklingsarbeidet i kommunen, og variasjonen i organisering og ledelse synes å være en tydelig forklarende variabel for variasjonene i kommunens arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.1.2 Definerte roller

Utviklingsgruppen i Marnardal fremhevet spesielt betydningen av egen kommunalleder for utviklingsarbeidet i kommunen. Han ble oppfattet som svært dyktig og med høy legitimitet på alle nivåer i kommunen. Informantene fra Lindesnes fortalte også om en kommunalleder som var tett på og bisto ved behov. Dette ble vurdert som verdifullt av gruppen. Hægebostad var

tydelige på at de savnet dette leddet, og vurderte det som avgjørende for kvaliteten på det kommunale utviklingsarbeidet. Fullan (2014) understreker at *alle* deler av skolesystemet må være med å dra i samme retning dersom man skal lykkes med den helhetlig skoleutviklingen. Det kan synes som om Lindesnes og Marnardal har en noe tettere kobling til kommunens administrative ledelse enn i Hægebostad. På den andre side er rådmannens myndighet delegert direkte til enhetslederne i Hægebostad, mens det i de andre kommunene er delegert til kommunalsjefen. Forskjellene mellom kommunene på dette området kan tenkes å forklare variasjoner i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling da et ledende og koordinerende nivå over skoleledernivå, i større grad sikrer at alle skolene i kommunen drar i samme retning (Fullan, 2014).

Utviklingsgruppen i Marnardal fremhevet også betydningen av læringslovenes rolle for utviklingen i deres kommune. Skolelederne pekte på læringslovenes dobbeltrolle som en del av ledelsen i det kommunale utviklingsarbeidet, og som en ”vanlig lærerkollega”. Dette gav dem en høy legitimitet i kollegiet, stort handlingsrom og mulighet for å drive ledelse fra midten. Ledelse fra midten fremheves av Fullan og Quinn (2016) som en viktig strategi, da den øker kapasiteten i midten fordi den blir en bedre partner både oppover og nedover i systemet. Dette ble i noen grad også trukket frem i Hægebostad som et poeng. Lindesnes fremhevet imidlertid betydningen av å ha med fagansvarlige på relevante drøftinger i utviklingsgruppen, og at dette hadde vært viktig for dem. I Hægebostad og Lindesnes var ikke læringslovene med på intervjuet, og de ble heller ikke trukket frem på samme måte som i Marnardal. Dette kan indikere at læringslovene i disse kommunene har en noe mindre fremtredende rolle, eller at rollen deres vektlegges mindre i det kommunale utviklingsarbeidet, enn det den gjør i Marnardal. Da læringslovene har en sentral rolle i Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon kan det synes hensiktsmessig å utnytte potensialet som ligger til denne rollen. Læringslovene inngår som en viktig samarbeidspartner i de lærende nettverkene og får gjennom deltakelse på nettverk og samlinger omfattende kompetanseheving, veiledning og skolering. Grad av involvering og vektlegging av læringslovene kan være en forklarende variabel i variasjonene i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling. Etersom det investeres såpass mye tid og ressurser i læringslovene, vil det være en dårlig ressursutnyttelse dersom ikke læringslovenes rolle og mandat blir utnyttet som forventet. Lindesnes og Hægebostad viser imidlertid til andre ressurspersoner som viktige for dem, men disse inngår ikke i Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon på samme måte som læringslovene, og deltar derfor ikke i samme grad i den kollektive

kompetansehevingen som det læringslovene gjør. Læringslovenes mandat er knyttet til det generelle utviklingsarbeidet i kommunene og på skolene, og dersom disse involveres *i tillegg* til andre ressurspersoner som er tilknyttet prosjekter eller fagområder, kan kommunene og skolens kapasitet for å lykkes forsterkes ytterligere. Variasjonen som synes å fremkomme i vektlegging av læringslovenes rolle i det kommunale utviklingsarbeidet, kan være en forklarende variabel for variasjonen i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.1.3 Mål

Lindesnes kommune fremsto som den kommunen som var mest opptatt av målstyring og måloppnåelse. Den kommunale utviklingsgruppen vektla analysekompetanse spesielt da de benyttet dette i analyse, evaluering og justering av eget utviklingsarbeid. Utviklingsgruppen i Marnardal ble også utfordret på resultater i Conexus Insight og på målsetninger i kommuneplanen, men dette synes å ha noe mindre fokus, enn i Lindesnes. I Hægebostad var ikke dette et tema i samtalen, noe som indikerer et begrenset fokus på mål. Sett i lys av det strukturelle perspektivet kan variasjonene i målstyring og målfokus være forklarende i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling, da det fremhever betydningen av å realisere fastlagte mål gjennom effektive strukturer og prosedyrer (Bolman & Deal, 2014).

7.1.4 Strategier

Rammene og innholdet i de kommunale utviklingsgruppene var i alle kommunene bestemt av kommunens felles planer for utviklingsarbeid. Det varierte imidlertid noe mellom kommunene i hvilken grad de ble oppfattet som nyttige styringsverktøy for utviklingsarbeidet. Lindesnes fremhevet spesielt betydningen OK-utvikling (Kommunal plan for oppvekst og kultur i Lindesnes) hadde hatt for deres utviklingsarbeid. De opplevde planen som konkret, overkommelig og langsiktig. Det at de samme områdene hadde vært jobbet med i åtte år, var spesielt viktig for å kunne se resultater av arbeidet. I Marnardal var de også bevist på egen overordnet plan, og sammenhengen mellom oppvekstsektorens visjon og strategiplaner. I Hægebostad vurderte de egen pedagogisk plattform (Kommunal plan for skolene i Hægebostad) som mangelfull, og de savnet en langsiktig plan og styring for det helhetlige utviklingsarbeidet i kommunen. De opplevde imidlertid den kommunale planen for språkkommuneprosjektet og leseplanen som nyttig. Det vil være naturlig at kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling påvirkes ulikt av de definerte rammene og innholdet for det kommunale utviklingsarbeidet, da det er relativt stor variasjon i hvorvidt de vurderes som

nyttige styringsverktøy for kommunen og skolene. Dette understrekes også i stortingsmelding 21 (2016 – 2017), som viser til at gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling.

Alle tre kommunene fortalte om nytten av å operasjonalisere overordnede planer ned til enhetene og deres årsplaner og halvårsplaner. I Hægebostad synes det å være noe større handlingsrom for enhetslederne for å definere egne satsningsområder, enn i de andre kommunene, men alle kommunene åpnet for lokale prioriteringer. Operasjonalisering i lokale års- og halvårsplaner er helt sentralt for profesjonsutvikling og for økt kollektiv kapasitet (Fullan, 2014). Ulikhetene mellom kommunene på dette området synes imidlertid å være begrenset og faktoren tillegges derfor ikke forklarende verdi for variasjonen i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

Marnardal fremhevet samarbeidet med eksterne regionale og nasjonale fagmiljøer sterkest av de tre kommunene. De mente deltakelsen på de eksterne møtearenaene regionalt og nasjonalt hadde bidratt til økt perspektiv, at de hadde klart *”å løfte blikket og kvaliteten på utviklingsarbeidet”* i egen kommune. Hægebostad vurderte også samarbeidet med de nasjonale lese- og skrivesenterne og Kompetansesenter Sør i forbindelse med språkkommunesatsingen som godt og viktig for arbeidet i sin kommune. For Lindesnes sin del var gruppen som helhet spesielt opptatt av verdien av nettverkene til Kompetansesenter Sør i oppstart og initiering av et prosjekt, men de så også at for deres del var variasjonen mellom skolene så stor at det ble vanskelig *”å treffe alle”* i et felles regionalt nettverk. Enkelte i gruppen mente imidlertid nettverkene hadde vært nyttige for deres skole. Det er naturlig å tenke seg at samarbeid med eksterne fagmiljøer regionalt og nasjonalt vil påvirke tilfanget av oppdatert kunnskap og kompetanse, noe som igjen vil kunne forklare variasjon i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling. Samarbeid med eksterne er imidlertid ressurskrevende og dersom det skal være hensiktsmessig er det et sentralt poeng at samarbeidet *”treffer”* kommunen der de er, jmf. sitat fra utviklingsgruppen i Lindesnes som påpekte utfordringen med å *”treffe alle skolene der de er”* i et regionalt nettverk. Hægebostad påpekte også utfordringen i ressursbruk, som samarbeid medførte. Utviklingsgruppen i Marnardal så ikke deltakelse i nettverk regionalt eller nasjonalt som en utfordring, snarere tvert i mot.

For Marnardal sin del fremhevet de at det alltid var mange deltakere fra deres kommune tilstede på regionale og nasjonale nettverk, kurs og samlinger. Dette også til tross for at de

hadde små enheter i sin kommunen. De opplevde kombinasjonen av regionale og nasjonale samlinger med kommunale og lokale arenaer som spesielt positivt. Det at så mange deltok på samlingene gjorde at arbeidet ble forankret godt og de fikk ”*arbeidet seg igjennom det sammen*” – alle fikk en lik forståelse av hva som skulle gjøres og hva som krevdes av dem, samt at de ble engasjert av det. Hægebostad forklarte sin noe reduserte deltakelse med at belastningen for enhetene var for stor, da utviklingsgruppen på skolen utgjorde såpass stor andel av de ansatte. Deltakelse og samarbeid med eksterne fagmiljøer på regionalt og nasjonalt nivå varierer mellom kommunene, og kan tenkes å forklare noe variasjon i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling da det bidrar til økt tilfang av kunnskap, og refleksjon over eget utviklingsarbeid.

7.1.5 Oppsummering av det strukturelle perspektivet

Med utgangspunkt i analysen over synes det å være relativt stor variasjon mellom de tre kommunene. Lindesnes og Marnardal synes imidlertid å være de mest fremtredende i det strukturelle perspektivet. Lindesnes noe mer enn Marnardal. Lindesnes vektla overordnet plan for utviklingsarbeidet, målstyring, styringsverktøy og analysekompetanse som viktige faktorer i utviklingsarbeidet. Strukturen var tilpasset arbeidet og dynamisk i forhold til hvilke problemstillinger som skulle drøftes på kommunalt nivå. Vektleggingen av deltakelse i regionale nettverk synes imidlertid å være lavere enn for Marnardal sin del. Marnardal kom også ut med tydelige strukturelle kjennetegn. De fremhevet kommunale og lokale planer og strukturer, tydelige roller og ansvarsområder. Strukturen ble imidlertid ikke opplevd som hierarkisk, og målfokuset i gruppen var noe tonet ned, sammenlignet med i Lindesnes. Marnardal fremhevet imidlertid betydningen av samarbeid med eksterne fagmiljøer og deltakelse i regionale og nasjonale nettverk tydeligere enn de andre kommunene. Marnardal fremhevet også spesielt rollene til kommunalleder og læringslosene som svært viktige for det kommunale utviklingsarbeidet. Hægebostad skilte seg tydelig ut fra de to andre kommunene, i dette perspektivet. På grunn av organiseringen som to-nivå kommune manglet enhetslederne en overordnet kommunal styring og koordinering av utviklingsarbeidet i kommunen. De vurderte også kommunens styring og organisering som lite hensiktsmessig for å drive et godt kommunalt utviklingsarbeid, dette i motsetning til i Lindesnes og Marnardal.

Ut i fra det strukturelle perspektivet synes det å være relativt store variasjoner mellom kommunene og dette kan å forklare noe av variasjonene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling. Utydelige strukturer, roller, mål og strategier vil påvirke organisasjonene

negativt, og arbeidet med helhetlig skoleutvikling vil således forringes (Bolman & Deal, 2014). Tydelighet rundt disse tingene vil imidlertid, ut i fra det strukturelle perspektivet, være viktige drivere for å skape effektive organisasjoner for arbeidet med helhetlig skoleutvikling. Lindesnes og Marnardal er de to kommunene som synes å ha utnyttet verdiene i det strukturelle perspektivet på best måte for sitt arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.2 Human resource-perspektivet

Det humanistiske perspektivet er spesielt opptatt av at menneskers ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er de viktigste ressursene for å skape og utvikle en virksomhet. Tilfredstillelse av ansattes behov og trivsel, vil ifølge dette perspektivet gi de mest effektive organisasjonene (Bolman & Deal, 2014). I det følgende vil de tre kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling sees i lys av human resource-perspektivet.

Den operasjonaliserte hypotesen i det humanistiske perspektivet er følgende;

Organisasjoner som tar godt vare på sine ansatte får tilbake mennesker som tilfører organisasjonen det den trenger for å løse oppdraget sitt.

Analysen og drøftingen under deles inn i to underkategorier, Tilbakemeldinger og Forsterkere og motivasjon, for å konkretisere hypotesen ytterligere.

7.2.1 Tilbakemeldinger

I Lindesnes og Marnardal opplevde den kommunale utviklingsgruppen å få mange tilbakemeldinger på den jobben de gjorde. I Lindesnes ble det gitt i medarbeidersamtalen og den løpende kommunikasjonen med kommunalleder. I Marnardal var de tydelige på at de fikk tilbakemeldinger på at de gjorde en god og viktig jobb hver gang de traff kommunalleder, gjennom tilbakemeldinger fra eksterne aktører, og via egne analyser og drøftinger i den kommunale utviklingsgruppen. Både Lindesnes og Marnardal brukte analyse av data fra styrings- og støtteverktøy som kilde til tilbakemeldinger på eget arbeid, Lindesnes i noe større grad enn Marnardal. Dette ble ikke omtalt av utviklingsgruppen i Hægebostad. Alle de tre kommunene opplevde den kommunale utviklingsgruppen som en arena hvor de gav hverandre tilbakemeldinger på arbeidet, og opplevde dette som positivt og motiverende. Utviklingsgruppen i Hægebostad opplevde å få lite tilbakemeldinger på det kommunale utviklingsarbeidet, utover det som ble gitt i og av den kommunale utviklingsgruppen. Grad av tilbakemeldinger på det kommunale utviklingsarbeidet kan være en forklarende variabel for variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i kommunene. Mange og tydelige

tilbakemeldinger kan tenkes å forsterke arbeidet positivt da det kan være med på å gi medarbeiderne tilfredsstillelse og mening i arbeidet. Dette understrekes i det humanistiske perspektivet som positivt for organisasjonens måloppnåelse (Bolman & Deal, 2014).

7.2.2 Forsterkere og motivasjon

Faktorer innebygd i selve arbeidet oppfattes som viktige for ansattes motivasjon og utviklingen av effektive organisasjoner i det humanistiske perspektivet. Dette perspektivet kom spesielt tydelig frem i Marnardal og Lindesnes. I Marnardal var de veldig tydelig på at de opplevde utviklingsarbeidet i kommunen som motiverende og engasjerende.

Læringslosene var spesielt tydelige på at det at de var involvert i så omfattende grad som de var, gjorde at de opplevde jobben i seg selv som en belønning, og en av de ansatte uttalte at dette var bakgrunnen for at hun valgte å stå i jobben (selv om hun kunne gått av med pensjon). Det at læringslosene, som en hovedaktør i kommunens utviklingsarbeid, opplever jobben i seg selv som så motiverende at den oppleves som en belønning i seg selv, kan være en betydelig faktor for arbeidet som gjøres med helhetlig skoleutvikling i kommunen.

Engasjerte og motiverte læringsloser vil være viktige medspillere og en betydelig drivkraft for kommune-, og skoleledelsen i utviklingsarbeidet med helhetlig skoleutvikling. I Lindesnes opplevde de også at områdene i OK-utvikling var direkte relevante for lærernes klasserom, og derfor motiverende å jobbe med. Forskjellene som her fremkommer kan tenkes å være forklarende for variasjonen i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i kommunene, da motiverte ansatte tilfører organisasjonen ”det den trenger for å løse oppdraget sitt” (Ibid.).

Utviklingsgruppen i Marnardal fremhevet opplevelsen av tillit fra kommunalleder og bred involvering som gode forsterkere for utviklingsarbeidet i kommunen. Det at så mange fikk delta på nasjonale og regionale samlinger, skoleringer og kurs ble også trukket frem som spesielt verdifullt og motiverende, og som et tegn på at kommunen investerte i dem. I Marnardal trakk de også frem som spesielt og unikt for sin kommune at lærerne ble spesielt verdsatt i kommunen. I Hægebostad opplevde de at kommunens politikere var positive til at enhetslederne tok videreutdanning, og dette ble tolket som et tegn på at kommunen investerte i dem. Enhetslederne måtte imidlertid betale utdanningen av eget budsjett, og meldingen fra politikerne kan dermed tolkes som en noe betinget støtte. Opplevelsen av å bli gitt tillit og å være verdifull er svært betydningsfullt i det humanistiske perspektivet. Dette kan være forklarende for variasjoner i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

Alle kommunene opplevde bred involvering i den kommunale utviklingsgruppen som en viktig driver for utviklingsarbeidet kommunalt. Den brede involveringen sikret forankring, gjorde det lettere å overføre utviklingsarbeidet fra kommunalt til lokalt nivå og det virket positivt for å få opp engasjementet blant deltakerne. Det synes imidlertid ikke å være særlig variasjon mellom kommunene på dette punktet og variabelen tillegges dermed liten verdi for å forklare variasjonene i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

Både Hægebostad og Marnardal beskrev kommunen sin som fremover lent. Hægebostad opplevde at de tok utfordringer når de dukket opp og Marnardal opplevde at de var en innovativ kommune som var en av de få som fikk være med på ”det siste”. For dem var dette spesielt motiverende. En identitet som ”fremover lent” kan være betydningsfull i møte med nye utfordringer og endringsarbeid, spesielt når det genererer energi slik som beskrevet i Marnardal. Ifølge det humanistiske perspektivet vil påfyll av energi gi ansatte som bidrar effektivt til organisasjonens måloppnåelse, og kan således tillegges verdi for å forklare variasjon i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.2.3 Oppsummering av Human resource-perspektivet

Med utgangspunkt i analysen over er det Marnardal som fremstår tydeligst i human resource-perspektivet. De var tydelige på at de fikk mange positive tilbakemeldinger på arbeidet sitt, både fra interne og eksterne aktører, de opplevde involvering, tillit og investering fra kommunalleder. De beskrev jobben i seg selv som en motivasjon for å gjøre en god jobb. I Lindesnes opplevde de også å få tilbakemeldinger på jobben de gjorde, gjennom medarbeidersamtalen og gjennom kommunikasjon med en kommunalleder som ble opplevd å være ”tett på”. Dette var mangelfullt i Hægebostad. De opplevde få tilbakemeldinger på eget arbeid. Lindesnes og Hægebostad var heller ikke like tydelige på at de opplevde at kommunen investerte i dem, som det Marnardal var. Alle kommunene gav imidlertid uttrykk for at de opplevde samarbeidet i den kommunale utviklingsgruppen, og det kommunale utviklingsarbeidet, som godt og motiverende. Forskjellene som fremkommer mellom kommunene i det humanistiske perspektivet kan forklare variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i de tre kommunene. Ved å ta vare på, støtte og motivere sine ansatte, får organisasjonen tilbake viktige ressurser – motiverte og engasjerte ansatte – for å nå organisasjonens mål. Marnardal kommune synes å være den kommunen som i størst grad klarer å utnytte potensialet som ligger i det humanistiske perspektivet, i sitt arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.3 Det politiske perspektivet

Det politiske perspektivet forstår organisasjoner som en arena for kontinuerlig kamp om makt og ressurser mellom personer og grupper i organisasjonen (Bolman & Deal, 2014). I det følgende vil de tre kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling sees i lys av det politiske perspektivet.

Den operasjonaliserte hypotesen i det politiske perspektivet er følgende;

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid har legitimert idegrunnlaget for arbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonen.

Analysen under konkretiseres i følgende kategorier; Forhandlinger og Allianser.

7.3.1 Forhandlinger

Alle kommunene opplevde at den kommunale utviklingsgruppen var nyttig for forankring av det kommunale utviklingsarbeidet. Gjennom diskusjoner og drøftinger i gruppen ble medlemmene trygge på hva arbeidet innebar og på strategien for det videre arbeidet. I Hægebostad og Marnardal utgjorde lærere (enten med funksjon som læringslos eller ressursperson) flertallet i gruppen. De fremhevet dette som spesielt viktig for legitimitet og forankring i personalgruppene. I Lindesnes ville dette avhenge av hvilke saker som drøftes. I saker hvor de fagansvarlige inviteres inn, vil det også i denne kommunen være flere lærere, enn ledere i gruppen. Det at flertallet i gruppen er lærere kan være viktig i kommunikasjonen med kollegiet, og forsterke en bottom-up forankring av utviklingsarbeidet. Ettersom alle utviklingsgruppene synes å ha lærere godt representert, er ikke dette en variabel som tillegges forklarende verdig for variasjonen i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.

Ingen av de tre kommunene opplevde den kommunale utviklingsgruppen som preget av forhandlinger og konflikt. De fortalte isteden om positiv, utviklende og støttende kommunikasjon. Dette kan være en viktig faktor for utviklingsarbeidet i kommunen, da den kommunale utviklingsgruppen består av nøkkelpersoner på skolene (skoleleder, læringslos, ressurspersoner, teamledere) og vil de utgjøre en viktig koalisjon i kollegiet, noe som ifølge det politiske perspektivet er viktig for å lykkes med utviklingsarbeid (Ibid.). Enkeltlærere ble vurdert som hovedforhandlingspartene i det kommunale utviklingsarbeidet i alle kommunene. De beskrev at dette primært handlet om enkeltlærere som ikke opplevde utviklingsarbeidet som relevant for egen praksis, eller som opplevde at de hadde for mye å gjøre og derfor var negative eller passive til utviklingsarbeidet. Enkeltlærere kan ikke forstås som en

dominerende koalisjon, og alle kommunene synes dermed å ha legitimert utviklingsarbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonene. Alle kommunene opplevde imidlertid noe variasjon mellom egne skoler, men at de hadde flertallet av lærere med seg på kommunens utviklingsarbeid. Det synes å være liten variasjon mellom kommunene i graden av forhandlinger, og dette vil dermed ikke være en forklarende faktor for variasjonen i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.3.2 Allianser

Både Marnardal og Hægebostad viste til at de hadde flere små enheter i sine kommuner og at enhetenes representasjon i den kommunale utviklingsgruppen dermed utgjorde en relativt stor andel av personalgruppen. Dette gjorde det lettere for dem å *”få med seg deg andre”*, da det ikke var så mange de måtte *”overtale”*. På friskolen i Lindesnes utgjorde hele personalgruppen utviklingsgruppen, og der opplevde de det på samme måte. I Hægebostad var det imidlertid en utfordring for alle deltakerne i utviklingsgruppen å møte samtidig, så det kan tenkes at det er vanskeligere for dem å utnytte potensiale som ligger i gruppen.

Variasjonene i størrelse på enheter kan tenkes å være en faktor som kan forklare noe variasjon i arbeidet med helhetlig skoleutvikling. I det politiske perspektivet vil det primært være knyttet opp mot at en større prosentandel av de ansatte, og da en bredere allianse er med i styringsgruppen for arbeidet. Dette kan være en positiv driver for utviklingsarbeidet, jmf. det politiske perspektivet til Bolman og Deal (2014).

Alle de tre kommunene fortalte at de opplevde støtte fra kommunens politikere, og opplevde dette som viktig for kommunens utviklingsarbeid. Både Lindesnes og Marnardal var tydelige på at politikerne prioriterte skole og gav gode rammevilkår for skoleutvikling. I Hægebostad gav den kommunale utviklingsgruppen noe sprikende tilbakemeldinger vedrørende dette. På den ene siden opplevde de at kommunen var opptatt av skole og støttet dem, på den andre siden fortalte de også om at kommunens politikere ikke hadde vedtatt et foreslått fond for etterutdanning, eller tatt hensyn til innspill vedrørende mangelfulle ledelse, organisering og koordinering av oppvekstsektoren som helhet. Det politiske miljøet i kommunen er en viktig alliansepartner for utviklingsgruppen å ha. Kommunestyret er øverste skoleeier i kommunen og vedtar premissene og rammebetingelsene for sektoren. Sterke og gode allianser med det politiske miljøet vil være positivt for arbeidet med helhetlig skoleutvikling, da konsekvensene av de politiske vedtakene i så stor grad er førende for arbeidet i sektoren. Det kan synes som om det var Lindesnes og Marnardal som var tydeligst i sin allianse med kommunepolitikere,

og dette kan forklare noe av variasjonene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling da de bestemmer rammene og føringene for arbeidet som gjøres.

7.3.3 Oppsummering av det politiske perspektivet

Med utgangspunkt i analysen over er det relativt liten variasjon mellom kommunene. Alle kommunene opplever liten grad av forhandling i den kommunale utviklingsgruppen, og på den enkelte enhet. Utviklingsarbeidet synes dermed å ha legitimitet i den dominerende koalisjonen på skolene og i kommunen.

I det politiske perspektivet synes variasjonen mellom kommunene å være knyttet til alliansen med det politiske miljøet i kommunen. Utviklingsgruppene i Lindesnes og Marnardal var de mest konkrete i sine tilbakemeldinger på hvordan de opplevde støtte fra det politiske miljøet. Begge kommunene var tydelige på at kommunens politikere prioriterte skole, og vedtok gode rammebetingelser for arbeidet i sektoren. Utviklingsgruppen i Hægebostad mente også at de ”fikk støtte fra kommunen”, men var mindre tydelig på hva dette innebar. Variasjonen i støtte hos det politiske miljøet i kommunene kan tenkes å være en forklarende variabel for variasjonene i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling, da viktige rammer og føringer for sektoren bestemmes av kommunestyret. Lindesnes og Marnardal synes altså å være de to kommunene som i størst grad klarte å utnytte potensialet i det politiske perspektivet.

7.4 Det symbolske perspektivet

Det symbolske perspektivet er opptatt av hvordan mennesker legger mening i den verden de lever i, altså i kulturen som preger organisasjonene og menneskene som jobber der (Bolman & Deal, 2014). God organisasjonskultur er en viktig faktor for å forklare suksess, da den samler medarbeiderne i felles opplevelse av tilhørighet og fellesskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I det følgende vil de tre kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling sees i lys av det symbolske perspektivet.

Den operasjonaliserte hypotesen i det symbolske perspektivet er følgende;

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid jobber med det som et kulturutviklingsprosjekt.

I analysen og drøftingen under er det spesielt det kulturelle elementet av dette perspektivet som vektlegges i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.4.1 Utviklingskultur

Alle de tre informantkommunene opplevde at kommunen deres hadde en kultur for endring og at skolene var preget av en endringskultur. De opplevde den kommunale utviklingsgruppen som en viktig arena for felles drøftinger og utvikling av felles forståelse og fokus i utviklingsarbeidet. Arenaen gav dem også tid og anledning til utviklingsarbeid, og var en viktig arena for tilbakemelding og forsterkning av arbeidet. Den kommunale utviklingsgruppen synes dermed å være en viktig arena for profesjonsutvikling og kollektiv kapasitetsbygging (Robinson 2016, Fullan 2014), og som en arena for å jobbe med utviklingsarbeidet som et kulturutviklingsprosjekt (Bolman & Deal, 2014). I denne gruppen er nøkkelpersonene for utvikling av kommunenes skoler samlet. Koblingen mellom kunnskapsutvikling og stilling er tydelig, noe Irgens (2012) understreker som viktig. Det at denne strukturen også er å finne på lokalt nivå, forsterker sannsynligheten for at flere involveres i endringsprosessene, og at den blir kollektiv, snarere enn individuell – og derfor er positiv i utviklingen av en endringskultur (Robinson 2016, Fullan, 2014). Det synes imidlertid ikke å være betydelig variasjon i kommunenes opplevelse av egen kultur for endring, og denne faktoren kan derfor ikke tillegges en sterk forklarende verdi i variasjonen i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.

Det kom imidlertid frem en variasjon i perspektiv og fokus mellom de ulike utviklingsgruppene. I Marnardal hadde de et tydelig kommunalt perspektiv og utviklingsgruppen fremsto svært samsnakket og enhetlig. De understreket dette med utsagn som *”alle kunne uttale seg på vegne av kommunen, fordi vi vet hva de andre vil si”*. Dette kan tyde på at de er kommet lengst med *”at alle drar i samme retning”* (Fullan 2014) og utvikling av en felles kultur med en omforent forståelse av *”slik gjør vi det her hos oss”*, som er Deal & Kennedys (1982) måte å definere organisasjonskultur på (Forelesning v/Linda Hye, UiA, 08.02.2017). Hægebostad hadde også til dels et kommunalt perspektiv, dette spesielt på arbeidet med språk, lesing og skriving (Språkkommunesatsingen). Myndigheten var imidlertid delegert til enhetslederne, og det var opp til dem å bli enige om hva de skulle gjøre felles i kommunen og ikke. Arbeidet med språkkommunesatsingen kan imidlertid synes å ivareta en rolle som kulturutviklingsprosjekt. I Lindesnes var rammene for utviklingsarbeidet tydelig i planen for OK-utvikling, men skolene hadde frihet til å prioritere lokalt, dette gjorde at når de snakket om det kommunale utviklingsarbeidet var det noe større fokus på skolenivå, enn på kommunenivå. Ulikhetene som her fremkommer kan forklare noe av variasjonene i

hvordan kommunene arbeider med helhetlig skoleutvikling, og hvor langt de har kommet med å gjøre arbeidet til et kommunalt kulturutviklingsprosjekt, jmf. det symbolske perspektivet.

Både Hægebostad og Marnardal opplevde at utviklingsarbeidet hadde endret skolekulturen i kommunen. Dette gjaldt også for halvparten av skolene i Lindesnes. I Marnardal var utviklingsgruppen tydelig på at arbeidet hadde endret både strukturen og kulturen i kommunen. De opplevde at lærerne i kommunen hadde fått et endret mindset, og at de la andre ting i begreper nå enn tidligere. I Hægebostad merket de endringen med at lærerne tok mer felles ansvar for elevene – dette gjaldt også for Lindesnes og Marnardal. Variasjonene som fremkommer i utviklingsgruppens opplevelse av endringer i skolekulturen fremstår som begrenset. Alle kommunene fortalte, om enn i noe varierende grad, at utviklingsarbeidet hadde endret skolekulturen i kommunen. Faktoren synes derfor å begrenset verdi i forklaringen av variasjonen i arbeidet med helhetlig skoleutvikling.

7.4.2 Oppsummering av det symbolske perspektivet

Alle kommunene opplevde en positiv endring av kultur for utvikling i kommunen og de fleste skolene opplevde også en endret skolekultur som følge av utviklingsarbeidet i kommunen.

I det symbolske perspektivet var det primært faktoren knyttet til perspektiv og fokus som skilte de ulike kommunene fra hverandre. Marnardal skilte seg fra de andre kommunene ved at de fremsto mest samsnakket og enhetlig i sin kommunikasjon om eget utviklingsarbeid. Det var også den kommunen som hadde det tydeligste kommunale perspektivet for arbeidet. Dette kan forstås som at de er den kommunen som har kommet lengst i å gjøre utviklingsarbeidet til et kulturutviklingsprosjekt, og i så måte utnytte potensialet i det symbolske perspektivet mest av de tre kommunene. Denne forskjellen kan være forklarende for variasjonen i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

7.5. Oppsummering av analyse og drøfting

Som analysen og drøfting over viser er det relativt store variasjoner mellom kommunene. Bolman og Deals fortolkningsrammer gir et unikt innblikk i organisasjonene og skaper således et potensiale og handlingsrom for utvikling – både på kommunalt og regionalt nivå. Analysen over viser først og fremst at det er mange dyktige mennesker som arbeider innenfor sektoren og at det er mye godt arbeid som gjøres i alle de tre kommunene knyttet kommunalt utviklingsarbeid og helhetlig skoleutvikling. Fokus i oppgaven er imidlertid knyttet til hva som kan forklare variasjonene i arbeidet med helhetlig skoleutvikling – og variasjon mellom

kommunene har således vært fokuset i analyse og drøfting. Som nevnt innledningsvis er det ikke vurdert resultat- eller kvalitetsforskjeller i kommunenes arbeid.

Sett i lys av Bolman og Deals teori (2014) synes variasjonen mellom Hægebostad og Marnardal å være den største. Marnardal fremstår tydelig i det strukturelle perspektivet, det humanistiske og det symbolske perspektivet. Dette i kontrast til Hægebostad. Sett i lys av Bolman og Deals teori fremstår Marnardal kommune som en effektiv organisasjon for å arbeide godt med helhetlig skoleutvikling. Kommunen synes også å ta godt vare på sine ansatte, og på den måten få tilbake motiverte og engasjerte ansatte som arbeider godt for å nå de definerede målene. Det at de fremsto så tydelig i det strukturelle og symbolske perspektivet, kan også tenkes å påvirke at det også var de som så ut til å ha kommet lengst med å gjøre utviklingsarbeidet til et kommunalt kulturutviklingsprosjekt (det symbolske perspektivet).

Hægebostad fremsto tydeligst i det humanistiske og symbolske perspektivet, men ikke i like sterk grad som Marnardal. Lindesnes har likheter både med Marnardal og Hægebostad. De fremsto tydeligst i det strukturelle perspektivet, og delvis i de øvrige perspektivene til Bolman og Deal. Ulikhetene mellom kommunene er på enkelte områder betydelig og kan forstås som forklarende variabler for variasjonen i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling.

Bolman og Deal (2014) understreker at ved å forstå organisasjoner ut fra ulike fortolkningsrammer, eller variere mellom fortolkningsrammene kan kapasitet frigjøres og organisasjonens effektivitet og handlingsrom øke. Gjennom analyse ut fra de fire perspektivene skapes et tydelig bilde av hva som rører seg i organisasjonene, og det gir en unik mulighet for systematisk og strategisk arbeid videre. Dette går det nærmere inn på i oppgavens siste kapittel.

Oppsummering av variasjonen mellom kommunene, sett i lys av Bolman og Deals teori (2014) er tydeliggjort i modellen under.

Perspektiv	Hægebostad	Lindesnes	Marnardal
Det strukturelle perspektivet	X	XXX	XX(X)
Human resource- perspektivet	X(X)	XX	XXX
Det politiske perspektivet	XX	XXX	XXX
Det symbolske perspektivet	XX	XX	XXX

Symbolforklaring:

XXX = Tydelig

XX = Delvis

X = Lite fremtredende

Kapittel 8: Veien videre

Alt går bra til slutt. Er det ikke bra, er det ikke slutt. Ukjent

Et vesentlig suksesskriterie for god skoleutvikling er erkjennelsen av at endring best lar seg realisere gjennom et positivt samarbeidsklima, både innenfor og på tvers av kommunegrenser (Fullan, 2014). Det var med dette bakteppet Kompetansesenter Sør ble etablert i 2013.

Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral gikk sammen om å utnytte regionens pedagogiske og spesialpedagogiske ressurser på en bedre måte, samt om å utvikle et felles system for kvalitetsutvikling med særlig sikte på å forbedre læringsmiljø og læringsutbytte i regionens skoler og barnehager (Karlsen & Svartstad, 2014).

Formålet med denne oppgaven har vært å øke kunnskapsgrunnlaget til Kompetansesenter Sør i møte med de regionale utfordringene på oppvekstsektoren, forklare eventuell variasjon mellom organisasjonene og begrense ”strekk i laget”. Som analysen i kapittel 7 viser, er det til tross for en felles utviklingsorganisasjon, relativt store variasjoner i kommunenes arbeid med helhetlig skoleutvikling. Gjennom å bruke de fire fortolkningsrammene i en analyse av kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet kan kapasitet frigjøres og organisasjonens effektivitet og handlingsrom øke (Bolman & Deal, 2014). Analysen representerer en mulighet for samarbeidskommunene, Kompetansesenter Sør og eventuelt andre kommuner i lignende situasjon til refleksjon over egen praksis, til endring og utvikling. For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt oppdrag på regionalt nivå, er senteret avhengig av at alle nivåene under drar i samme retning, dette understøttes av forskning både på skoleutvikling og styring av kommunal sektor (Fullan 2014, Jacobsen 2014).

8.1 Praktiske implikasjoner av analyse og drøfting

Bolman og Deal (2014) mente fortolkningsrammene kunne hjelpe oss til å se mulige hinder og fallgruver i tide, og dermed gi bedre mulighet for å lykkes. De ulike fortolkningsrammene gir et særegent bilde av hva som er store og viktige problemer i forbindelse med forandringer. Det strukturelle perspektivet fokuserer på orden og klarhet, human resource-perspektivet på behov, kvalifikasjoner og medvirkning, den politiske rammen på konflikter og arenaer og det symbolske perspektivet på meningstap og på betydningen av å skape nye symboler og ny stil (Bolman & Deal, 2014).

Bolman og Deal (2014:419) oppsummerer hinder for forandring og viktige strategier ut fra de ulike perspektivene på følgende måte:

Perspektiv	Hinder for forandring	Viktige strategier
Det strukturelle perspektivet	Tap av retning, klarhet og stabilitet, forvirring, kaos	Kommunikasjon, omstilling og forhandlinger om nye formelle mønster og strategier
Human-resourse perspektivet	Angst, usikkerhet, følelse av å være inkompetent og hjelpetrengende	Opplæring i nye ferdigheter, medvirkning og involvering, psykisk støtte
Det politiske perspektivet	Umyndiggjøring, konflikt mellom vinnere og tapere	Å skape arenaer der stridsspørsmål reforhandles og nye koalisjoner dannes
Det symbolske perspektivet	Tap av mening og hensikt, klamring til fortiden	Å skape overgangsritualer som gir anledning til å sørge over fortiden og hilse fremtiden velkommen

Tabell 5: Hinder for forandring og viktige strategier

8.1.1 Det strukturelle perspektivet

Effektive organisasjoner har tydelige strukturer, definerte roller, mål og strategier (Bolman & Deal, 2014). For de tre kommunene i utvalget synes Lindesnes og Marnardal å utnytte potensialet i det strukturelle perspektivet på en god måte, og begge kommunene synes å ha effektive organisasjoner for å forvalte arbeidet med helhetlig skoleutvikling. Hægebostad på sin side, har et relativt stort potensiale for utvikling i dette perspektivet. Nedvurdering av strukturenes betydning kan føre til en feildisponering av energi og ressurser, noe som vil påvirke arbeidet med helhetlig skoleutvikling i kommunen (Ibid.).

For at Hægebostad skal endre på sin situasjon kreves kommunikasjon og forhandling om nye formelle mønster og strategier (Ibid.). Det vil være rådmannen og kommunestyret som vil være de viktigste forhandlingspartnerne i den forbindelse.

På regionalt nivå, for Kompetansesenter Sør sin del, kan analysen skape et grunnlag for refleksjon over egen organisasjon. Som presentert over har Kompetansesenter Sør etter hvert fått en tydelig utviklingsorganisasjon med tydelige arenaer og roller for utviklingsarbeidet i regionen. Senteret har også definert felles målsetninger og strategier. Det analysen kan indikere er at forskjeller mellom kommunene gjør at de i større og mindre grad har evne eller kapasitet til å følge opp vedtak fattet styret i til Kompetansesenter Sør.

Bolman og Deals (2014) strukturelle perspektiv understreker viktigheten av organisasjoners arkitektur, og av å realisere fastlagte mål gjennom effektive strukturer og prosedyrer. I dette

perspektivet vil variasjonen mellom kommunene kunne møtes med enda tydeligere formaliserte forventninger og samhandling mellom samarbeidskommunene (Ibid.). Da variasjonen mellom kommunene blant annet skyltes ulikhet i organisering og ledelse av kommunen, ligger dette imidlertid på et nivå over styret til Kompetansesenter Sør, det vil si rådmannsnivå og kommunestyre.

8.1.2 Human resource-perspektivet

Organisasjoner som tar godt vare på sine ansatte får tilbake mennesker som tilfører organisasjonen det den trenger for å løse oppdraget sitt (Bolman & Deal, 2014). I det humanistiske perspektivet var det Marnardal som så ut til å utnytte potensialet i det humanistiske perspektivet på best måte.

I det humanistiske perspektivet så det ut til at både Hægebostad og Lindesnes hadde et potensiale for utvikling. Dette krever ifølge Bolman og Deal (2014) opplæring i nye ferdigheter, medvirkning og involvering og psykisk støtte. Tilbakemeldinger, forsterking og investering i ansatte, skaper engasjement og motivasjon for arbeidet. Dette er en ressurs kommunene ikke har «råd» til å se bort ifra.

For Hægebostad sin del var det spesielt behovet for å få tilbakemelding og bekreftelse på utviklingsarbeidet som skilte seg mest ut. Dette kan forstås som psykisk støtte, jmf. Bolman og Deals teori. Utviklingsgruppen oppgav at de fikk lite, eller ingen tilbakemeldinger på arbeidet, utover det de gav til hverandre i utviklingsgruppen. Tilbakemeldinger og opplevelse av å bli sett er viktig for at de ansatte skal oppleve tilfredsstillelse og mening i arbeidet. Dette påvirker organisasjonens måloppnåelse positivt, og således arbeidet med helhetlig skoleutvikling i kommunen (Ibid.). Dette behovet kan dekkes gjennom en tettere dialog med rådmann eller kommunestyret om det arbeidet som foregår.

I Marnardal var utviklingsgruppen tydelig på at opplevde at kommunen investerte i dem, igjennom at mange fikk delta på regionale og nasjonale kurs, samlinger og nettverk. I tillegg til at dette tilførte organisasjonen kunnskap og erfaringer, førte det også til motiverte ansatte. Dette var ikke like fremtredende i Lindesnes og Hægebostad som i Marnardal. Hva som vil oppleves som «en investering» kan naturligvis være ulikt fra kommune til kommune og person til person, men det kan være en nyttig tilnærming for kommunene å være mer eksplisitt i hvordan de investerer i sine ansatte – og å være i dialog med de ansatte om dette.

På regionalt nivå, for Kompetansesenter Sør sin del, kan analysen av «ansatte» i organisasjonen, knyttes til ansatte ved Kompetansesenter Sør, og til medlemskommunene. Dersom ansatte ved Kompetansesenter Sør opplever involvering, positiv forsterkning og at de blir investert i, er det naturlig å tenke seg at de vil bidra positivt mot organisasjonens målsetninger. Det samme gjelder for medlemskommunene – ettersom Kompetansesenter Sør er avhengig av at alle drar i samme retning, må alle medlemskommunene «bli tatt vare på», slik at de kan bidra positivt til at Kompetansesenter Sør kan løse sitt oppdrag (Bolman & Deal, 2014). Dette krever tett dialog og nærhet mellom kommunene og Kompetansesenter Sør, slik at alle kommunene opplever involvering, medbestemmelse og «å bli sett der de er».

8.1.3 Det politiske perspektivet

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid har legitimert idegrunnlaget for arbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonen (Ibid.). Alle kommunene i utvalget synes, etter egen oppfatning, å ha lykkes med forankring av utviklingsarbeidene. Dette er viktig for å få til kapasitetsbygging på skolene, i kommunene og i regionen (Fullan, 2014). Det ansvarliggjør aktørene og styrker nødvendige allianser for å lykkes i arbeidet (Bolman & Deal, 2014).

Alle kommunene oppga at de opplevde støtte fra kommunens politikere. Lindesnes og Marnardal var imidlertid mer konkret på at de også så dette i politiske vedtak, gjennom prioritering av skole og gode rammebetingelser. I følge Bolman og Deal (2014) er det viktig å skape arenaer der stridsspørsmål reforhandles og nye koalisjoner dannes for å klare å utnytte det politiske perspektivet på en god måte. For utviklingsgruppen i Hægebostad innebærer dette at de bør vurdere å etablere konstruktive møtepunkter med rådmann og kommunestyret, eventuelt evaluere egen praksis og justere hvordan allerede eksisterende møtepunkter utnyttes. Å være i allianse med rådmann og kommunestyret er av stor betydning for skolene, da dette er personer og arenaer med stor innvirkning for rammebetingelser og strategi på sektoren. Ifølge Stortingsmelding 21 (2016 – 2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, kjennetegnes skoleeiere som lykkes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyret. De kjennetegnes også av politiske myndigheter med engasjement og ambisjoner for utvikling av skolen og av en aktiv skoleadministrasjon som er et koordinerende ledd med innsikt og kompetanse. De bidrar til skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling gjennom å delegere ansvar og sikre at alle kjenner sine ansvarsområder.

På regionalt nivå, for Kompetansesenter Sør sin del, er det bestemt at senteret ikke skal tas opp i regionssamarbeidet, Lindesnesrådet, ettersom ikke alle kommunene i Kompetansesenter

Sør er representert i rådet. Dette innebærer at Kompetansesenter Sør bør etablere andre arenaer for kontakt med det politiske nivået. Pr. dd. har ikke Kompetansesenter Sør egne møtepunkter med politisk nivå i kommunene, men inngår som en del av kommunenes støttestab. Ut i fra det politiske perspektivet til Bolman og Deal (2014) kan det synes å være et utviklingspotensiale i Kompetansesenter Sørs kommunikasjon og samhandling med politisk nivå i kommunene. Dette kan være spesielt viktig i tiden fremover, da kommunegrensene skal tegnes på nytt, og eksistensen til de interkommunale samarbeidene skal vurderes.

8.1.4 Det symbolske perspektivet

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid jobber med det som et kulturutviklingsprosjekt (Bolman & Deal, 2014). Ut i fra analysen gjort i kapittel 7 synes det å være Marnardal som har kommet lengst i å gjøre arbeidet med helhetlig skoleutvikling til et kommunalt kulturutviklingsprosjekt. Alle kommunene opplevde imidlertid positiv utvikling og oppgav en utvikling knyttet til endring av kulturen på skolene. For å forsterke den positive utviklingen er det i følge Bolman og Deal (2014) viktig å skape gode overgangsritualer fra ”gammel” til ”ny” tid. Endring innebærer alltid at man går bort fra noe, og det er viktig at det gis anledning til å *”sørge over fortiden, for så å kunne hilse fremtiden velkommen”*.

Fullan (2014) understreker viktigheten av å involvere og forplikte alle parter og deler av skolesystemet for å lykkes med profesjonsutvikling, kapasitetsbygging og helhetlig skoleutvikling. Alle må dra i samme retning for å lykkes. Dette gjelder på lokalt, kommunalt og regionalt nivå. Det er viktig å være oppmerksom på at en effektiv profesjonell utvikling er en kollektiv prosess, noe som krever bred involvering på alle nivåene i organisasjonen (Robinson, 2016).

På regionalt nivå tilrettelegger Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon for dette, men ettersom samarbeidet er organisert som et § 27-samarbeid, er det felles regionale løftet avhengig av at kommunene blir enige om felles innsats og forpliktelse. Ingen av kommunene har makt over de andre, men styringen må basere seg på dialog og forhandling (Jacobsen, 2014). Ettersom variasjonen er såpass stor som den synes å være, jmf. analysen i kapittel 7, bør Kompetansesenter Sør bruke studien til refleksjon over egen praksis – og se på i hvilken grad senteret tilrettelegger for helhetlig skoleutvikling og oppfølging av de enkelte enhetene på en tilstrekkelig god nok måte. Studien kan indikere at kommunene har ulike behov, og det kan synes relevant å følge opp dette nærmere.

Ut i fra Jacobsens (2014) definisjon om et godt interkommunalt samarbeid, kan det synes som om Kompetansesenter Sør som helhet har lyktes i å tilrettelegge for kapasitetsbygging og profesjonsutvikling i kommunene, men at det er noe variasjoner mellom kommunene. Hvorvidt kommunene kunne oppnådd de samme resultatene alene, uten å samarbeide, er vanskelig å slå fast, men ifølge erfarne forskere og kapasiteter på området synes dette å være vanskelig (Fullan 2014, Fullan & Quinn 2016). utfordringene på oppvekstsektoren er for komplekse og grenseoverskridende til at dette er noe kommunene kan håndtere alene (Fullan 2014, Jacobsen 2014).

Dersom alle ansatte ved Kompetansesenter Sør deltar, sammen med kommunene, i profesjonsutviklingen og den kollektive kapasitetsbyggingen øker sannsynligheten for utviklingen av en felles utviklingskultur og for at Kompetansesenter Sør lykkes i sitt oppdrag med å utvikle kompetanse i skole og barnehager (Fullan, 2014).

8.2 Avslutning

På bakgrunn av de analyser og oppsummeringer som er presentert i denne oppgaven er min oppfordring til kommunene; Utnytt de strukturene og alliansene som tilrettelegger for samarbeid og utvikling, både internt i kommunene – på lokalt og kommunalt nivå – og de som er etablert regionalt og nasjonalt. Lytt til hverandre og lær av hverandre. Alle kommunene representerer i seg selv en unik kilde til kunnskap, kompetanse og erfaring som sammen utgjør et enormt potensiale for utvikling oppvekstsektoren i regionen. Gjennom samhandling og fellesskap utløses engasjement, kapasitet, kunnskap og potensiale til å utvikle en hel region til det beste for barn og unges læring og utvikling. Dette er en mulighet vi burde være moralsk forpliktet til å omfavne.

Studien har vist at det er mye godt arbeid med helhetlig skoleutvikling i regionen – mange dyktige enkeltmennesker og flere profesjonelle lærende fellesskap. Studien viser imidlertid også at det fortsatt er et stort potensiale og handlingsrom for utvikling i regionen. Refleksjonen over egen praksis og deltakelse i den kollektive utviklingen må aldri stoppe opp. Mitt håp er at denne oppgaven kan brukes inn i det videre utviklingsarbeidet i regionen for å møte det potensialet som studien har vist at ligger der.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Baldersheim, H. (2012). Lokalmaktdebatten – fra nessekonger til nettverksstyre. I Baldersheim, H. & Rose L. E. *Det kommunale labororium. Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering*. 2. Utg. 4. Opplag. (s. 87-111) Bergen: Fagbokforlaget
- Blum, J. & Manning, N. (2009). Public management reforms across OECD countries. I Boviard, T. & Löffler, E. *Public management and governance*. 2. Ed. (s. 41 – 59) New York: Routledge
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 5. Utg., 2 opplag Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Busch, T. & Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2014). *Identifisering og endring av organisasjonskultur. De konkurrerende verdier*. 1. Utg. 2. Opplag Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Etikkom (2016, 23.03). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Fløgstad T. R. & Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling. Fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Oslo: Kommuneforlaget
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. 1. Utg. 2. Opplag. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. & Quinn J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and System*. London: Corwin. SAGE Publication Ltd.
- Grimen, H. (2003). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, A, & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* 1. Utg. 1. Opplag. Oslo: Kommunebokforlaget AS
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg R. (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2 utg. (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget

- Hovdenak, S. & Wilhelmsen, B.U. (2011). Utdanningsvalg som samarbeid og skoleutvikling. I Hovdenak, S. & Wilhelmsen, B.U. (red) *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. (Side 125-152). Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2012). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. 4. Opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. Utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2014). *Interkommunalt samarbeid i Norge. Former, funksjoner og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. Utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karlsen, T. og Svartstad, C. (2014). *Løfte i flokk. En underveisevaluering av et samarbeid om utvikling av skoler og barnehager mellom kommuner i Lindesnesregionen*. (FoU-Rapport 4/2014) Hentet fra <http://agderf.sitegen.no/customers/agder/reports/fou-rapport-4-2014.pdf>
- Kleven, T. A. (2002). Innledning. I Kleven, T. A. (red) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. 10. Opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag
- Lund, T. (2002) Metodiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag
- Machiavelli, N. (1988) *Fyrsten*. Oslo: Aventura Forlag
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. 1. Utg. 4.opplag. Oslo: Cappelen Damm AS
- Røed, J., Knudsen J. P, & Karlsen T. K (2012). *Beder levekår i Lindesnesregionen. Sluttrapport fra arbeidsseminar i Sørlandets Kompetansefonds regi* (Prosjektrapport nr.

13/2012) Hentet fra http://www.kompetansesfond.no/wp-content/uploads/Pro-13-2012Arbeidsseminar_Lindesnes.pdf

Skandsen, T., Wærness, J. I., Lindvig, Y. (2014). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. 1. Utg. 3. Opplag, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

SSB (2017, 02.05). Befolkningens utdanningsnivå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>

SSB (2016, 23.02). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar>

Sverdrup, S. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tegn på god praksis. Kom igang med skoleutvikling. Et hefte om ekstern skolevurdering*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/utvikling/skolevurdering/udir_tegn-pa-god-praksis_2015_sept.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Mål for Kompetansesenter Sør



Mål for Kompetansesenter Sør 2017 – 2021	
Utviklingsmål	<p>Overordnet mål:</p> <p>Kompetansesenter Sør og alle barnehager og skoler i vårt distrikt etablerer seg som lærende organisasjoner</p> <p>Barnehagene og skolene i vårt distrikt settes i stand til å nå målsetningene knyttet til tidlig innsats og tilpasset opplæring.</p> <p>Ved å satse på;</p> <ul style="list-style-type: none">- Språk- og leseutvikling (vedlikehold og videreutvikling)- Sosial kompetanse og relasjonsbygging (vedlikehold og videreutvikling)- Felles system for overganger- Barnehageutvikling (etablering av lærende nettverk)- Skriveutvikling (etablering av lærende nettverk)- Regning (etablering av lærende nettverk)
Resultatmål	<p>Overordnet mål:</p> <p>Alle barn fra vårt distrikt gjennomfører videregående opplæring</p> <ul style="list-style-type: none">- Barnehagene og skolene deltar aktivt på lærende nettverk og overfører kompetansen til egen organisasjon- Resultater på nasjonale prøver og grunnskolepoeng er etablert på nivå over landsgjennomsnittet- Et godt psykososialt miljø og nulltoleranse for mobbing
Aktivitetmål	<p>Overordnet mål:</p> <p>Kvalitet og faglighet i alle ledd: fag – fordypning – forståelse</p> <p>Helhetlig barnehage og skoleutvikling:</p> <ul style="list-style-type: none">- Deltakelse på regionale, kommunale og lokale utviklingsgrupper og lærende nettverk- Regionalt veilederkorps <p><i>Utviklingsnettverk for barnehager og skoler: Leder og læringslosnettverk</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Endringsledelse og lærende organisasjoner: Kollektiv kapasitetsbygging- Språk- og leseutvikling- Sosial kompetanse og relasjonsbygging- Felles system for overganger <p><i>Fagnettverk for barnehager og skoler: Pedagognettverk</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Lærende nettverk for læringsloser

- Lærende nettverk for helhetlig leseopplæring på 1. Og 2. Trinn
- Lærende nettverk for skriving (etablering av nettverk)
- Lærende nettverk for matematikk (etablering av nettverk)

PP-tjenesten

- Etablere og vedlikeholde gode tverrfaglige samarbeidsrelasjoner med eksterne aktører som HABU, ABUP, Statped, BVT etc., f.eks gjennom deltakelse på tiltaksteam
- Deltakelse på barnehagene og skolenes pedagogiske team. 2xsemester. Oppfølging av henviste saker, samt veiledning på ikke henviste saker, på individ/systemnivå
- Deltakelse på ansvarsgruppemøter i særlige tilfeller

Videre- og etterutdanning på UH-sektor

- Desentraliserte tilbud i samarbeid med UiA og UiS
- Etterutdanning av ansatte i barnehager og skoler gjennom regionale lærende nettverk

Vedtatt 19.10.16

Vedlegg 2: Felles regional strategi for språk, lesing og skriving 2016 – 2019



Kompetansesenter Sør

Felles regional strategi for språk, lesing og skriving 2016 - 2019 for språk, lesing og skriving 2016 – 2019

På vegne av de skolefaglige ansvarlige i kommunene Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral fremlegger Kompetansesenter Sør en felles regional strategi for språk, lesing og skriving i perioden 2016-2020. Strategien omfatter alle barnehager og skoler i vår region.

Alle kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet forplikter seg gjennom denne strategien til å arbeide systematisk og helhetlig for å forbedre barn og unges ferdigheter innenfor områdene språk, lesing og skriving, fra barnehage til fullført grunnskole.

I 2016/17 har kommunene Audnedal og Hægebostad status som Språkkommuner.

Innledning

God språk, lese- og skriveopplæring krever styring og samarbeid på alle nivå i kommunen, fra klasserom til skoleeier. Michael Fullan (2011) understreker også at for å lykkes med helhetlig barnehage- og skoleutvikling må arbeidet forankres i barnehage/skole-, distrikt- og regjeringsstrategier som henger innbyrdes sammen. Vi ser derfor verdien av en felles regional strategi på området. Dette gir barnehagene og skolene i vårt distrikt et felles kunnskapsgrunnlag og vi gir hverandre muligheten til å åpne opp og dele våre erfaringer og kunnskaper, samtidig som vi kan justere egen praksis på bakgrunn av innspill fra andre.

Språk, lesing og skriving er et gjennomgående satsingsområde for kommunene i vårt distrikt, noe som betyr at det skal prioriteres i alle ledd i oppvekstsektoren. Fra barn er halvannet til de er rundt tre år, er de aller mest påvirkelige for språkkinnlæring. Dette krever tidlig og bevisst innsats. Språk og lesestimulering er viktig allerede fra tidlig alder. Barn som har blitt lest for fra før de fylte to år, har nesten dobbelt så stort ordforråd ved skolestart som dem som først har blitt lest høyt for etter at de fylte fire år. Barn med stort ordforråd forstår mer av det som skjer på skolen og henger bedre med i læringen. Barn med dårligere ordforråd får med seg mindre, og det kan ødelegge for videre læring. Tall fra PISA viser at elever som leser mellom 30-60 minutter hver dag i frivillig valgt litteratur mestrer skolefagene bedre og skårer godt over gjennomsnittet i både lesing og i andre fag, som for eksempel naturfag. Det er i tillegg stor sammenheng mellom resultater på nasjonale prøver i lesing, grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring. Dette er bakgrunnen får at våre kommuner er opptatt av og ser viktigheten av *tidlig innsats og språk, lesing og skriving*.

Språk, lesing og skriving er:

- En døråpner til all verdens kunnskap, uendelige eventyr, empati og innlevelse.

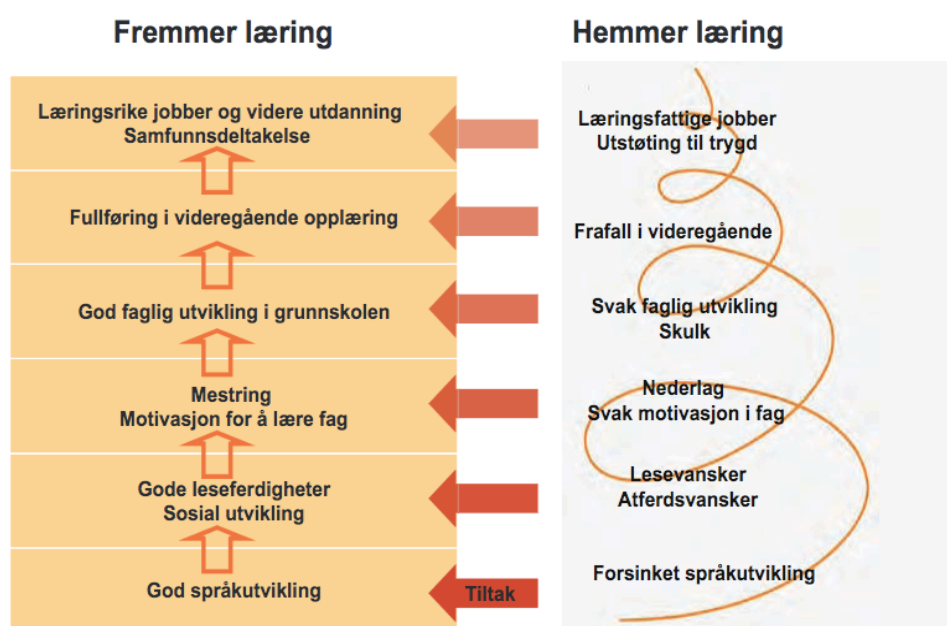
- Nødvendig for demokrati, politikk og samfunnsengasjement.
- Avgjørende for den enkeltes livskvalitet; som deltakende samfunnsborger til avkobling og berikelse i hverdagen.

Formål

Gode språklige ferdigheter er avgjørende – for barns lek og læring i barnehagen, for elevers lesing, skriving og læring i skolealder, og for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sine potensial. Kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet ønsker at alle barn og unge i vårt distrikt skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsliv.

Formålet med felles strategi for språk, lesing og skriving er å sørge for systematisk og helhetlig utvikling av barnehagene og skolene i vårt distrikt. Kompetanseutvikling hos alle ansatte prioriteres spesielt for å sikre at alle barn og unge fra vårt distrikt settes i stand til å gjennomføre videregående opplæring.

Gjennom en helhetlig og systematisk satsning på språk, lesing og skriving vil vi gjøre våre barn og unge bedre rustet til å være deltakende samfunnsborgere og øke sannsynligheten for å utjevne sosiale forskjeller. Betydningen av en god språkutvikling er betydelig for den videre læringen og utviklingen for barna og elevene. Læring avler mer læring. Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral (til høyre side i figuren under). Potensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, er svært høy. Småbarnsalderen er en viktig periode for utvikling av evnen til kommunikasjon, begrepsforståelse og ordforråd. Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for læring som må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringsløpet. Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Leseutviklingen påvirker motivasjonen, som igjen påvirker faglig læring (St.mld. 16:2006).



Situasjonsbeskrivelse

Kommunene i vårt distrikt har betydelige levekårsproblemer (jmf. Bedre levekår i Lindesnesregionen, Agderforskning. Prosjektrapport nr. 13/2012). Barnehage og skole representerer en hovedaktør i forhold til å kunne bryte med strukturer knyttet til sosial arv og negative forventninger til egen karriereplan. Jo flere barn og unge som utvikler gode språk, lese- og skriveferdigheter, jo større er sannsynligheten for gjennomføring av videregående opplæring og et aktivt yrkesliv etter endt utdanning, jmf. modellen over.

I 2013 fikk Kompetansesenter Sør midler til å starte et prosjekt med opprettelse av bibliotek i alle barnehagene i de fem kommunene i regionen. Prosjektet ble betegnet som så vellykket at alle fem kommunene besluttet å sette dette inn i ordinær drift på alle enhetene. Siden denne beslutningen ble tatt i 2014 har Kompetansesenter Sør drevet lærende nettverk for barnehagebibliotekarer fra alle barnehagene. De fleste av kommunene våre har kommet langt i satsingen på barnehagebibliotek og deltar aktivt på nettverkene. De bruker barnehagebiblioteket som en naturlig pedagogisk ressurs og som mulighet for hjemlån av litteratur til barn og foreldre. Vi ser imidlertid at for noen kommuner har det vært betydelige utfordringer med å få i gang barnehagebibliotek og sende barnehagebibliotekaren på nettverk. Dette har ført til at vi har «en strekk i laget». Språkkommunesatsingen og Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving er en veldig god mulighet for å få alle barnehager og kommuner med.

Skolene i våre kommuner har utarbeidet lokale leseplaner. Utfordringene er å få leseplanene til å være konkrete arbeidsverktøy for språk-, lese- og skriveutvikling i praksis. Dette handler om organisasjonsutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid vel så mye som leseplanarbeid. Hvordan kan hele personalet arbeide med leseplanen slik at vi systematisk og kollektivt går mot samme mål? Gjennom lærende nettverk for leseutvikling og skolebibliotek i regi av Kompetansesenter Sør er utviklingsarbeid et svært aktuelt tema og nettverkene organiseres etter dialogkonferansemodell. Kompetansesenter Sør ser at bruk av Språkløyper på skolene er en god måte å forsterke skolenes utviklingsarbeid og helt konkret være en støtte for implementering og institusjonalisering av lokale leseplaner. Å være Språkkommune er ytterligere en unik mulighet for å rigge skolen til utvikling.

Hovedmål/overordnet mål

Hovedmålet for den felles regionale innsatsen i forbindelse med språk, lesing og skriving er å styrke barnehagens språkmiljø og gjøre våre skoleelever bedre til å lese og skrive.

Enkeltpersoners kompetanseheving har liten effekt for barn og unges læring og utvikling. Det er først når barnehagene og skolene settes i stand til å drive kollektiv kompetanseheving at effektene for barn og unges læring og utvikling blir tydelige. Det er et mål for Kompetansesenter Sør å utvikle en økt kollektiv kapasitet for å møte utfordringer knyttet til språk, lesing og skriving. Dette får vi først til der alle vesentlige deler av barnehage- og skolesystemet bidrar både individuelt og i fellesskap.

Det overordnede målet for det regionale arbeidet med språk, lesing og skriving er å utvikle våre barnehager og skoler som lærende organisasjoner for systematisk å kunne øke kvalitet i arbeidet ovenfor barn og unge i vårt distrikt. Barnehagene og skolene i vårt distrikt skal arbeide systematisk og helhetlig for forbedring av barn og unges språk, lesing og skriving. Dette innebærer at det skal arbeides spesielt med å:

- Styrke barnehagenes språkmiljø
- Øke sammenhengen i språkarbeidet mellom barnehage og skole
- Styrke kompetansen innen språk, lesing og skriving
- Være tettere på elever som strever med språk, lesing og skriving
- Øke andel elever med svært gode lese- og skriveferdigheter
- Tilpasse opplæringen for høyt presterende elever

Delmål

1. Utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving
2. Utvikling av felles lærende nettverk for språk, lesing og skriving
3. Utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole

Målgruppe

Helhetlig barnehage- og skoleutvikling krever godt samarbeid på alle nivå – lokalt, kommunalt og regionalt. I felles regional strategi for språk, lesing og skriving utgjør barnehagemyndighet/ skoleeiernivået og barnehage-/skoleledernivået den primære målgruppen. Satsningen vil omfatte 15 barnehager (offentlig og private) og 12 skoler (offentlige). Det er imidlertid viktig å understreke at det alltid er barnet/eleven som skal være i sentrum for utviklingsarbeidet som gjøres i vår region.

I vår felles utviklingsorganisasjon har også læringslosene* en sentral rolle for utviklingen av kvalitet i våre skoler. Læringslosene, sammen med andre lokale ressurspersoner i kommunene, vil også være en viktig målgruppe for arbeidet som gjøres regionalt i forbindelse med felles strategi for språk, lesing og skriving. *Læringslos er et nytt begrep i vårt distrikt som erstatter tidligere spes.ped.koordinator, læringslosene har utvidet mandat ifht tilpasset opplæring og skal være aktive deltakere i skolens utviklingsarbeid.

Innsatsområder

Kompetansesenter Sør har en langsiktig strategi i forhold til at alle kommunene i samarbeidet skal bli språkkommuner i løpet av perioden 2016-2019. Gjennom å fordele samarbeidskommunene i tre puljer lokalt vil vi opprettholde et implementeringstrykk og nærheten til de eksterne fagmiljøene over flere år – noe vi vet av forskning og erfaring at er avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid av denne karakter og omfang. Innsatsen vedrørende språk, lesing og skriving er dermed differensiert i to nivåer; Innsats som omfatter alle kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet, og innsats som omfatter språkkommunene spesielt.

Innsats som omfatter alle kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet

Det er et viktig poeng for oss at vi har en felles regional forankring for utviklingsarbeidet i vårt distrikt og at alle kommunene skal få ta del i kunnskapsutviklingen som enkelt-kommuner får gjennom deltakelse i egne kommunale prosjekter. Betydningen av at kunnskap og erfaringer deles på tvers av kommunegrensene og barnehager/skoler er uvurderlig for å kunne lykkes i arbeidet med helhetlig barnehage- og skoleutvikling.

Kompetansesenter Sør ansvarlig for:

- planlegging, koordinering og gjennomføring av lærende nettverk for barnehager og skoler i regionen
- å være et bindeledd mellom de lærende nettverkene og den enkelte enhet
- planlegging, koordinering og deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving
- planlegging, koordinering og deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole

Barnehagemyndighet/skoleeier er ansvarlig for:

- delta på lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling i regionen
- oppfølging av enhetene kommunalt og lokalt i forbindelse med regionale lærende nettverk
- kommunal deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving
- kommunal deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole

Enhetene er ansvarlig for:

- delta på lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling og fagnettverk i regionen
- gjennomføre møter i enhetens utviklingsgruppe og overføre kunnskap og erfaringer lokalt fra de regionale lærende nettverkene
- utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving
- utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole

Innsats som omfatter *språkkommunene* i Kompetansesenter Sør-samarbeidet

Alle kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet skal i løpet av perioden 2016-2019 søke om å bli språkkommuner. Kommunene vil imidlertid internt fordeles over tre puljer. Puljene vil være:

Pulje 1: Audnedal og Hægebostad. Oppstart høsten 2016

Pulje 2: Marnardal og Åseral. Forventet oppstart høsten 2017

Pulje 3: Lindesnes. Forventet oppstart høsten 2018

Gjennom å fordele samarbeidskommunene i tre puljer lokalt gir det Kompetansesenter Sør mulighet for tettere oppfølging av hver enkelt språkkommune og enhet enn om alle kommunene skulle gått sammen om deltakelse i pulje 1. Kunnskap fra implementeringsforskningen understreker også betydningen av å følge opp prosjekter over flere år for at ny kunnskap skal være institusjonalisert i organisasjonen.

Kompetansesenter Sør er ansvarlig for:

- planlegging, koordinering og gjennomføring av lærende nettverk for barnehager og skoler i regionen
- å være et bindeledd mellom de lærende nettverkene og den enkelte enhet
- planlegging, koordinering og deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving

- planlegging, koordinering og deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole
- planlegging, koordinering og gjennomføring av faste samarbeidsmøter for barnehage- og skoleeier, enhetsledere og ressurspersoner i skolene og i barnehagene
- deltakelse på nasjonale leder- og ressurslærersamlinger
- koordinering av reiser for ledere og ressurspersoner til ulike samlinger

Barnehagemyndighet/skoleeier er ansvarlig for:

- utarbeidelse av kommunal strategi for språk, lesing og skriving tilpasset situasjonsbildet og utfordringer i egen kommune
- delta i faste samarbeidsmøter mellom Kompetansesenter Sør og språkkommunene
- delta på nasjonale lederlærersamlinger
- oppfølging av enhetene lokalt og i forbindelse med regionale lærende nettverk
- kommunal deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regional plan for språk, lesing og skriving
- kommunal deltakelse i arbeidet med utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole og barneskole – og ungdomsskole

Enhetene er ansvarlig for:

- samarbeid mellom enhetsleder, ressursperson og enhetens utviklingsgruppe
- planlegge, koordinere og gjennomføre Språkløyper for alle ansatte
- at det lages en plan for arbeidet på egen enhet. Planen evalueres underveis
- delta i faste samarbeidsmøter mellom Kompetansesenter Sør og enhetene
- delta på nasjonale ressurslærer- og ledersamlinger

Resultatet

Måleindikatorer:

- Barnehagene og skolene deltar aktivt på lærende nettverk og overfører kompetansen til egen organisasjon
- Resultater på nasjonale prøver og grunnskolepoeng er etablert på nivå over landsgjennomsnittet
- Omfanget av spesialundervisning i regionen holder seg stabilt lavt, under landsgjennomsnittet

Organisering

Kompetansesenter Sør har de siste årene utviklet en omfattende utviklingsorganisasjon, som omfatter alle ansatte i oppvekstsektoren i regionen. Det er Kompetansesenter Sørs regionale utviklingsgruppe som definerer satsningsområdene. På skolesektoren forvaltes utviklingsarbeidet utover i organisasjonen, gjennom kommunale utviklingsgrupper og lokale utviklingsgrupper på hver enkelt enhet. På barnehagesektoren finnes det regionale og lokale møtepunkter mellom Kompetansesenter Sør og de enkelte enhetene.

Kompetansesenter Sør deltar i pedagogiske team i alle barnehager og skoler to ganger i semesteret hvor blant annet barnehagene og skolenes språkmiljø og systematiske innsats med språk, lesing og

skrivning vil være et tema. Gjennom økt kvalitet i det ordinære tilbudet i barnehage og skole vil man kunne begrense omfanget av barn og unge som trenger spesielt tilrettelagt oppfølging og tiltak.

Kompetanseutviklingsprogrammet til Kompetansesenter Sør omfatter alle enhetene i regionen og ser ut på følgende måte:



Når det gjelder språkkommunene vil de følges opp spesielt av Kompetansesenter Sør i et og et halvt år i forbindelse med oppstart av språkkommunesatsingen. Organiseringen av språkkommunesatsingen ser ut på følgende måte:



Høsten 2016 utgjør den regionale utviklingsgruppen for språkkommunene representanter fra Audnedal, Hægebostad og Kompetansesenter Sør. Denne gruppen vil utvides etter hvert som de øvrige kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet blir språkkommuner. På denne måten

ivaretas erfaringer ervervet gjennom språkkommunearbeidet, samtidig som det gir alle kommunene en nærhet til det eksterne fagmiljøet over tid.

Språkløypene vil utgjøre hovedinnholdet i det lokale, kommunale og regionale arbeidet med språk, lesing og skriving. Kompetansesenter Sør vil tilrettelegge for at barnehagene og skolene deler erfaringer fra deres lokale arbeid med språkløypene i våre lærende nettverk. Det vil være opp til hver enkelt enhet å definere rekkefølgen i hvordan de gjennomfører språkløypene. Vi mener et mangfold av erfaringer vil være utviklende for barnehagene og skolene. Gjennom fritt å definere rekkefølge vil vi også tilrettelegge for økt eierskap og motivasjon i arbeidet med språkløypene.

Språkløypene vil også være en del av vårt felles kunnskapsgrunnlag når vi forstår og arbeider med barn og unges språk, lese og skriveutvikling i regionen.

Medspillere

Kompetansesenter Sør har etablert samarbeid med flere eksterne fag- og forskningsmiljøer. De eksterne kompetansemiljøene er viktige samarbeidspartnere for Kompetansesenter Sør, både i forbindelse med egen kompetanseheving og som bidragsyttere inn i våre lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling. Forskningsbasert kunnskap og nærhet til kompetanse- og forskningsmiljøer er en viktig del av strategien for kvalitetssikring av utviklingsarbeidet i oppvekstsektoren i regionen. Det vil i perioden også etableres et samarbeid med Nasjonalt senter for lesing og Nasjonalt senter for skriving i forbindelse med utviklingsarbeidet i regionen.

For å lykkes i arbeidet med utvikling av barn og unges språk, lese og skriveferdigheter er den viktigste samarbeidspartneren foreldrene/foresatte. Det er foreldrene som er barnas viktigste påvirkningsfaktor og samarbeid mellom barnehagene og skolene og foreldrene er dermed viktige. Kompetansesenter Sør vil bistå barnehagene og skolene inn i møte med foreldrene/foresatte. Kompetansesenter Sør anbefaler også barnehager og skoler i vårt distrikt til å benytte språkløypene i forbindelse med foreldremøter/-samtaler der dette er naturlig.

Evaluering og læring

Arbeidet med felles strategi for språk, lesing og skriving vil i vårt distrikt evalueres i den regionale utviklingsgruppen til Kompetansesenter Sør. Språkkommunene vil være spesielt viktige inn i denne evalueringen, men det er et sentralt poeng for det regionale samarbeidet at innsatsen skal være utviklende for alle samarbeidskommunene i Kompetansesenter Sør.

Språkkommunene er selvstendig ansvarlig for evalueringen i egen kommune. Kompetansesenter Sør vil være bidragsyter inn i evalueringen, samtidig som Kompetansesenter Sørs innsats også vil omfattes av evalueringen.

Evaluering og forskning i egen organisasjon er helt sentralt i utviklingen av lærende organisasjoner – dette være seg Kompetansesenter Sør og de barnehager og skoler som omfattes av den felles strategien for språk, lesing og skriving. Hver av språkkommunene utvikler i løpet av prosjektperioden egne kommunale strategier for deres arbeid med språk, lesing og skriving. De kommunale strategiene vil ta opp i seg de lokale barnehagene og skolenes handlingsplaner. På denne måten sikrer vi en helhet og sammenheng på lokalt – kommunalt og regionalt nivå. Den felles regionale strategien for språk, lesing og skriving vil som følge av dette være et dynamisk dokument som

utvikles i takt med kunnskap og erfaringer ervervet gjennom det systematiske og helhetlige arbeidet med språk, lesing og skriving i vårt distrikt.

Framdriftsplan språkkommuner 2016/17: Audnedal og Hægebostad

Kompetansesenter Sør koordinerer, administrerer og samarbeider med språkkommunene.

Strategidokument

Hver kommune har utarbeidet et strategidokument. Dette er styrende for arbeidet med språkkommunene.

Kommunale strategimøter (2 x felles, 2 x kommunevis)

Bruke kommunal utviklingsgruppe; Barnehage- og skoleier, enhetsledere, ressurspersoner, Kompetansesenter Sør

Dialogkonferansemodell

Økt 1: Felles arbeid med strategien; erfaringsdeling

Økt 2: Deles i to grupper; barnehager og skoler; språkløyper

Økt 3: Felles arbeid med strategien; arbeid/utprøving til neste møte

Barnehageutvikling

Hver enhet arbeider med barnehageutvikling gjennom systematisk bruk av BARNEHAGEBIBLIOTEK og SPRÅKLØYPER.

Ansvar: styrer, nestleder og barnehagebibliotekar

Frikjøp: *barnehagebibliotekar 1 t/u/mnd over 2 semestre + nasjonale samlinger*

Plan: hver enhet følger en tiltaksplan (3 semestre) som er en del av strategiplanen

Skoleutvikling

Hver enhet arbeider med skoleutvikling gjennom systematisk bruk av SPRÅKLØYPER.

Ansvar: skolens utviklingsgruppe inkl. Intern ressurslærer (skolebibliotekar)

Frikjøp: *skolebibliotekar 2 t/u over 2 semestre + nasjonale samlinger*

Plan: hver enhet følger en tiltaksplan (3 semestre) som er en del av strategiplanen

Lærende nettverk

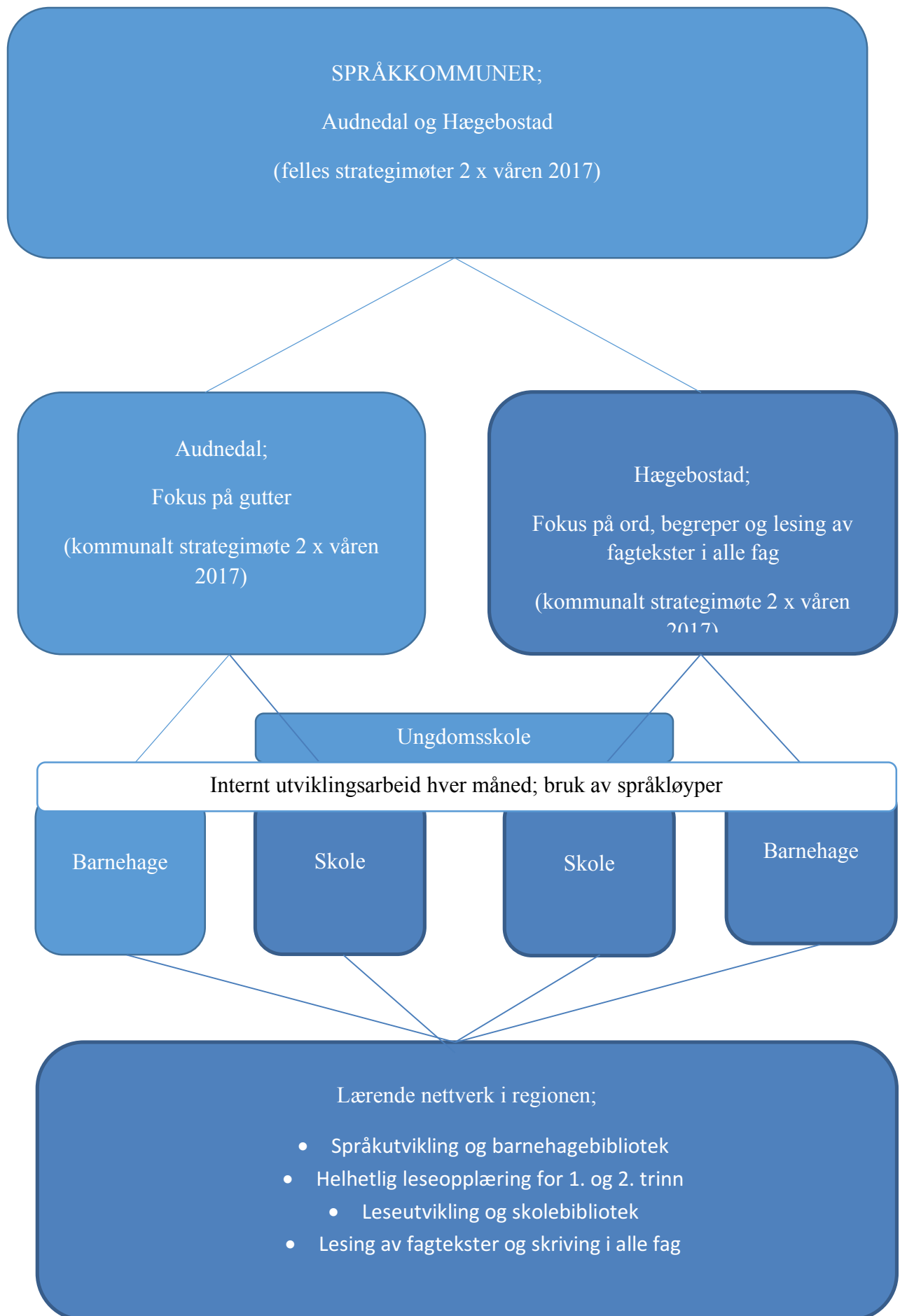
Innsatsområde:	Organisering:	Ansvar:
Språkutvikling og barnehagebibliotek	Videreutvikle eksisterende nettverk	Kompetansesenter Sør v/Line
Helhetlig leseopplæring for 1. Og 2. trinn	Videreutvikle eksisterende nettverk	Kompetansesenter Sør v/Line
Leseutvikling og skolebibliotek	Videreutvikle eksisterende nettverk	Kompetansesenter Sør v/Line
Lesing av fagtekster og skriving i	Oppstart av lærende nettverk	Kompetansesenter Sør v/Kine

alle fag 5.-10.trinn		
----------------------	--	--

Tidsplan våren 2017 (2. Semester) for språkkommunene:

Når:	Hva:	Deltakere:	Hvor:
12.des. Kl. 13-15	Styringsgruppemøte; plan videre for 2017	Barnehage- og skoleeier, Kompetansesenter Sør	Kompetansesenter Sør
Januar, kl. 12-15	Kommunale strategimøter <ul style="list-style-type: none"> Audnedal, des. Hægebostad, 23.januar 	Barnehage- og skoleeier, enhetsledere, ressurspersoner, Kompetansesenter Sør	Kommunestyresalen i Audnedal
Januar	Planlegging av søknad om språkkommuner for Åseral og Marnardal	Barnehage- og skoleeier, enhetsledere, Kompetansesenter Sør	Kommunestyresalen i Marnardal
1.-2. Februar	Ressurslærersamling på Gardermoen; Barnehager og skoler	ressurspersoner	Scandic Oslo Airport
7. februar kl. 12-15	Lærende nettverk for helhetlig leseopplæring for 1.-2.trinn		
Mars, kl. 12-15	Kommunale strategimøter; <ul style="list-style-type: none"> Dato, Audnedal 20.mars i Hægebostad 	Barnehage- og skoleeier, enhetsledere, ressurspersoner, Kompetansesenter Sør	I hver kommune
8. mars Kl.12-15	Lærende nettverk for leseutvikling og skolebibliotek		
22. mars Kl.12-15	Lærende nettverk for språkutvikling og barnehagebibliotek		
Mars/ april	Planleggingsmøte av «Felles strategimøte for Audnedal og Hægebostad»	Barnehage-/skoleeier, Kompetansesenter Sør Ansvar: Line	
Tidlig i mai, Kl.12-15	Felles strategimøte for Audnedal og Hægebostad (invitere Åseral og Marnardal?)	Alle. Ansvar: Line	

Mai	Oppstart av lærende nettverk for lesing av fagtekster og skriving i alle fag		
Mai, kl. 12-15	Kommunale strategimøter; <ul style="list-style-type: none"> • Dato, Audnedal • 29. Mai i Hægebostad 	Barnehage- og skoleeier, enhetsledere, ressurspersoner, Kompetansesenter Sør	I hver kommune
Juni	Oppstart pulje 4 for helhetlig leseopplæring		
Mai/juni	Oppstartsmøte for Åseral og Marnardal?		



Vedlegg:

Vi har valgt å legge strategiplanene for språkkommunene Audnedal og Hægebostad som vedlegg 1 og 2. Stillingsbeskrivelsen som gjelder for ressurspersonene i barnehage og skole for begge kommunene ligger som vedlegg 3. Audnedal kommune har utarbeidet en kvalitetsmelding som ligger som vedlegg 4. Hægebostad har valgt å legge sine framdriftsplaner for barnehage og skole inn som et eget punkt 12 i strategiplanen.

1. Strategiplan for arbeid med språk, lesing og skriving i Audnedal kommune
2. Strategiplan for arbeid med språk, lesing og skriving i Hægebostad kommune
3. Stillingsbeskrivelse ressursperson: Språkkommune
4. Leseplan for grunnskolen i Audnedal og Hægebostad, 1.-10. Trinn

Vedlegg 3: Felles regional plan: Inkluderende barnehage- og skolemiljø



Felles regional plan: Inkluderende barnehage- og skolemiljø

På vegne av de skolefaglige ansvarlige i kommunene Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral fremlegger Kompetansesenter Sør en felles regional plan for arbeidet med inkluderende barnehage- og skolemiljø for perioden 2017-2018.

Det er nulltoleranse for mobbing og krenkelser i våre barnehager og skoler. Alle kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet forplikter seg gjennom denne planen til å arbeide systematisk og helhetlig for å utvikle og opprettholde gode og inkluderende barnehage- og skolemiljøer i vårt distrikt. Ansvar og oppfølging av arbeidet med barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling knyttet til barnehage-, skolemiljø og mobbing, vil av barnehagemyndighet/skoleeierne i regionen være delegert til Kompetansesenter Sør.

Barnehagemyndighet, skoleeier, PP-tjeneste og barnehager og skoler i Mandal kommune inviteres til å delta i arbeidet.

Utviklingsområder og innhold

Kompetansesenter Sør har siden oppstarten i 2013 hatt et stort fokus på kompetanseheving og organisasjonsutvikling i distriktets barnehager og skoler. Arbeidet har utviklet seg mye i løpet av de siste årene og det som i starten var fragmenterte prosjektarbeid, er nå utviklet og etablert seg som en omfattende utviklingsorganisasjon på oppvekstsektoren. Deltakelse i den nasjonale satsingen Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling med lærende nettverk om barnehage-, skolemiljø og mobbing, er en naturlig utvidelse og forsterkning av det allerede eksisterende utviklingsarbeid i vårt distrikt. Kompetansesenter Sørs utviklingsorganisasjon muliggjør at alle barnehagene og skolene i distriktet *drar i samme retning* og får økt sin kompetanse, ikke bare enkeltenheter i kommunen eller distriktet.

Et positivt samarbeidsklima innenfor et system vektlegger helhet og bedre læring for alle – ikke fragmenterte endringsforsøk for suboptimalisering. For å lykkes i vår ambisjon om en bedre barnehage og skole, med økt læringsutbytte og gjennomføringsgrad i videregående opplæring, er vi avhengige av å åpne opp og deler våre erfaringer og kunnskaper, samtidig som vi justerer egen praksis på bakgrunn av innspill fra andre. Vi er avhengige av å etablere

en *samarbeidsbasert konkurranse*, også utover eget distrikt. Gjennom barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling med lærende nettverk om barnehage- skolemiljø og mobbing vil være med på å forsterke det utviklingsarbeidet som allerede gjøres i regionen på dette området.

Deltakelsen forsterker vår idé om at utviklingsarbeidet i distriktet skal være *kollektivt, systematisk og bestå over tid*.

Alle barnehager og skoler vil involveres i arbeidet – noe vi anser som helt sentralt for å lykkes med helhetlige barnehage og skoleutvikling i regionen.

Gjennom arbeidet vil barnehagemyndighet, skoleeiers, barnehagers og skolars kompetanse styrkes gjennom å:

- Utvikle og opprettholde gode og trygge barnehage-/skolemiljø, hvor alle barn og unge trives og opplever tilhørighet
- Forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser
- Organisasjon og ledelse, generell regelverkskompetanse og tverrfaglig samarbeid

Dette innebærer et fokus på både økt analyse- og handlingskompetanse. I de regionale lærende nettverkene vil vi bruke data fra blant annet elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen som kilder for å gjøre analyser og refleksjoner sammen med skolene og barnehagene. Dette vil også være grunnlag for konkrete tiltak og oppfølging av enhetene.

Mål

Et trygt og godt barnehage- og skolemiljø uten mobbing og andre krenkelser er både et mål og en forutsetning for lek, læring og utvikling.

Det overordnede målet for det regionale arbeidet med inkluderende barnehage- og skolemiljø er å utvikle våre barnehager og skoler som lærende organisasjoner for systematisk å kunne øke kvalitet i arbeidet ovenfor barn og unge i vårt distrikt. Barnehagene og skolene i vårt distrikt skal arbeide systematisk og helhetlig for forbedring av inkluderende barnehage og skolemiljø. Dette innebærer at det skal arbeides spesielt med å *Styrke laget rundt barna og elevene*. Barnehagers, skolars, eieres og kommunenes støttesystems (Kompetansesenter Sør/PP-tjeneste) kompetanse til å skape og opprettholde gode barnehage- og skolemiljøer, og forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser skal styrkes og utvikles.

Delmål:

1. Styrke regelverkskompetansen i laget rundt barna og elevene
2. Styrke den pedagogiske handlingskompetansen i laget rundt barna og elevene
3. Erfaringsdeling, dialog og kompetansedeling på tvers av kommune- og fylkesgrenser
4. Utvikling av felles regional plan for inkluderende barnehage og skolemiljø

5. Utvikling av felles regionale rutiner for overganger mellom barnehage – barneskole, barneskole – ungdomsskole, og ungdomsskole – videregående skole.

Barnehage-/skoleeiere konkretiserer egne mål for arbeidet i sin kommune. Målene tar utgangspunkt i områder hvor barnehager og skoler ønsker å utvikle sin praksis i perioden. Arbeidet dokumenteres i kommunale strategier og lokale handlingsplaner. Dette sikrer en lokal tilpassing og forankring av arbeidet med inkluderende barnehage- og skolemiljø.

Resultat:

Måleindikatorer:

- Barnehagene og skolene deltar aktivt på lærende nettverk og overfører kompetansen til egen organisasjon
- Resultater fra data (som f.eks foreldre- og elevundersøkelsen) viser trivsel, trygghet og mobbefrie barnehage og skolemiljøer i vårt distrikt
- Omfanget av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i regionen holder seg stabilt lavt, under landsgjennomsnittet

Målgruppe

Arbeidet med barnehage- skolemiljø er barnehage- og skolebasert. Dette innebærer alle ansatte er målgruppe for arbeidet.

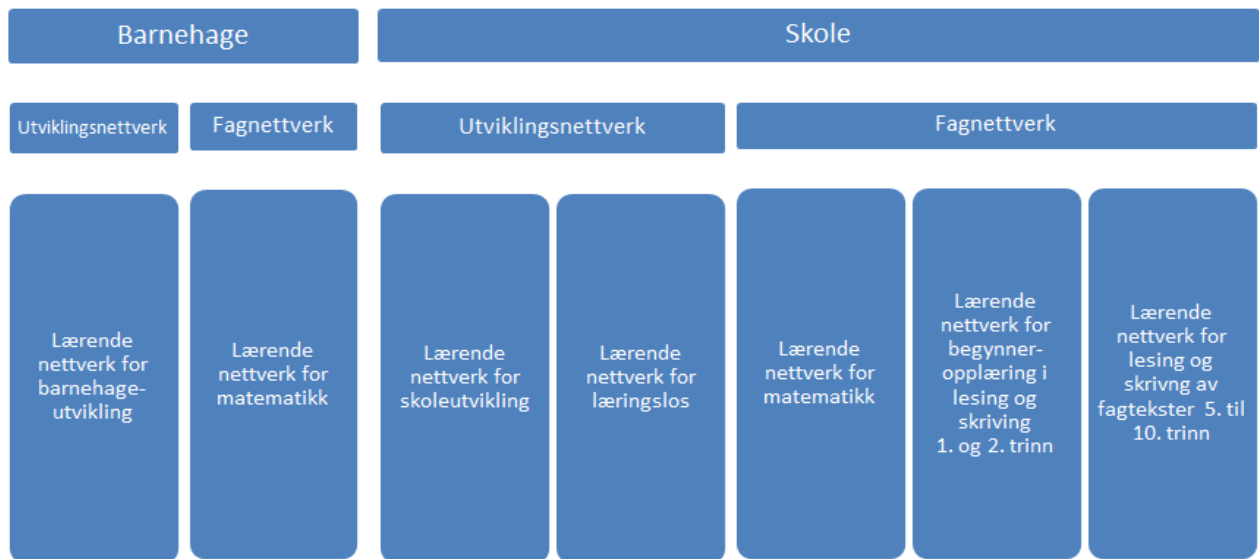
Helhetlig barnehage- og skoleutvikling krever et godt samarbeid på alle nivå – lokalt, kommunalt og regionalt. Kompetansesenter Sør er ansvarlig for tilrettelegging av samarbeids- og læringsarenaer regionalt. Kommunene er selvstendig ansvarlig for arbeidet kommunalt og lokalt. Arbeidet med inkluderende barnehage- skolemiljø omfatter 18 barnehager (offentlig og private) og 17 skoler (offentlige). Det er alltid barnet/eleven som skal være i sentrum for utviklingsarbeidet som gjøres i vår region.

I vår felles utviklingsorganisasjon har læringslosene en sentral rolle for utviklingen av kvalitet i våre skoler. Læringslosene, sammen med andre lokale ressurspersoner i kommunene, vil også være en viktig målgruppe for arbeidet som gjøres regionalt i forbindelse med inkluderende barnehage- og skolemiljø.

Organisering, forankring og gjennomføring av kompetanseutviklingen

Kompetansesenter Sør har etablert en utviklingsorganisasjon som omfatter hele den kommunale barnehage- og skoleorganisasjonen, både barnehagemyndighet/skoleeier, barnehage-/skoleleder og læringslos, møtes for å drøfte helhetlig barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling på de enkelte barnehagene og skolene og i regionen, se modell under.

Kompetansesenter Sør



Disse fellesarenaene representerer viktige møtepunkter for å styrke barnehagene og skolene i arbeidet med å utvikle seg som lærende organisasjoner. Kompetansesenter Sør er ansvarlig for faglig innhold og drift av de lærende nettverkene. Nettverkene legges opp etter en barnehage- og skolebasert kompetanseutviklingsmodell (dialogkonferansemodellen) noe som innebærer, forberedelser på egen enhet i forkant av nettverket, tilfang av forskningsbasert kunnskap, refleksjon over egen praksis og erfaringsdeling på tvers av enhetene i regionen. Nettverkene legger opp til egenaktivitet på barnehagene og skolene (i utviklingsgruppene og på team), både i for- og etterkant av nettverkene. Målsetninger for dette arbeidet er å gjøre barnehagene og skolene selvstendige i å drive eget utviklingsarbeid. Forskning på området er tydelig på at enkeltpersoner kompetanseheving har liten effekt for barns læring og utvikling. Det er først når enhetene settes i stand til å drive kollektiv kompetanseheving at effektene for barns læring og utvikling blir tydelige.

Kommunalt forankres utviklingsarbeidet i de kommunale og lokale utviklingsgruppene. Barnehagene og skolene vil gjennom de pedagogiske teamene, utviklingsgruppene og fellestid/personalmøter være ansvarlig for videre forvaltning ut i enhetene, slik at kompetanseutviklingen blir barnehage- og skolebasert. Alle ansatte i barnehagene og skolene skal involveres i arbeidet. Kompetansesenter Sør følger opp enhetene i pedagogiske team og utviklingsgrupper i vårt distrikt.

For plan og frekvens for nasjonale, regionale og lokale samlinger og nettverk, se vedlegg 1. Marnardal og Lindesnes kommune vil være representert på alle møtepunktene i oversikten. Audnedal, Hægebostad, Åseral og Mandal vil delta på de møtepunktene som er markert ut med grønt. Ved kapasitet vil alle kommunene vil bli invitert til regionale og nasjonale samlinger. Dette orienteres om underveis.

Med denne organiseringen vil vi styrke det helhetlige oppvekstløpet ved at barnehagene og skolene har noen felles arenaer, samtidig som de har en arena hvor deres egenart kan tas spesielt hensyn til. Marnardal og Lindesnes kommune vil sammen med Kompetansesenter Sør være ansvarlig for å dele kunnskap og erfaringer i den regionale utviklingsgruppen (kommunalledernivå) og i de regionale fag- og utviklingsnettverkene slik at alle kommunene får ta del i det felles kunnskapsgrunnlaget.

Innhold i de lærende nettverkene vil knyttes opp til målsettingene for arbeidet, se pkt. 2. De lærende nettverkene skal bidra til refleksjon over egen enhets praksis gjennom å se på den lokale sammenhengen mellom mål, eksisterende praksis og behov for endringer, samt analyse av kvalitet på gjennomføringen av tiltak og måloppnåelse.

Eventuelle andre tiltak på lokalt nivå

Dette vil eventuelt fremkomme av kommunale strategier og lokale behov i perioden.

Finansiering

Kompetansesenter Sør har pr. i dag en betydelig økonomisk egeninnsats inn arbeidet knyttet til utviklingsarbeidet i regionen og til kompetanseheving av deltagerne i satsingen.

Tilskuddet fra fylkesmannen vil brukes til ansettelse av en ressursperson i 60%, samt gjennomføring av de lokale lærende nettverkene. Tilskuddet vil også dekke reiser til nasjonale og regionale samlinger og administrasjonskostnader.

Som de ansvarlige søkerkommunene, vil Marnardal og Lindesnes tildeles 170 000 kr hver i prosjektperioden. Dette skal blant annet dekke reisekostnader til nasjonale og regionale samlinger, samt lokale prioriteringer.

Utfordringer og muligheter

Det regionale arbeidet med inkluderende barnehage- og skolemiljø i vår region er spesielt viktig da vi har mange relativt små enheter. Små enheter kan representere sårbare miljøer; faller du utenfor så er det desto verre fordi dette blir så synlig. Som skrevet før, vil målet være å styrke kompetansen hos alle ansatte, slik at man gjøres i stand til å se etter tegn og agerer/handler deretter.

Små enheter kan også innebære sårbare fagmiljøer. I det regionale samarbeidet kompenseres dette blant annet ved å ta i bruk allerede etablerte samarbeidsstrukturer, som blant annet lærende nettverk med erfaringsdeling på tvers av kommunene.

Det er vår oppfatning at den måten kommunene i Kompetansesenter Sør-samarbeidet har rigget sitt arbeid for helhetlig barnehage- og skoleutvikling i stor grad muliggjør at alle barnehagene og skolene i distriktet *drar i samme retning* og får økt sin kompetanse, ikke bare enkeltenheter i kommunen eller distriktet. Slik vi legger opp barnehage- og skolebasert

kompetanseutvikling med lærende nettverk om barnehage-, skolemiljø og mobbing vil være med på å forsterke det utviklingsarbeidet som allerede gjøres i regionen på dette området.

Plan for nasjonale, regionale og lokale samlinger og nettverk

Nettverk/ samlinger	Høst 16	Vår 17	Høst 17	Vår 18	Høst 18
Nasjonale	12.12.16 Nasjonalt oppstarts-møte.	08.-09.02.17 Nasjonal samling Inkluderende barnehage- og skolemiljø	21.-22.09.17 Nasjonal samling Inkluderende barnehage- og skolemiljø	Nasjonal samling Inkluderende barnehage- og skolemiljø	Nasjonal samling Inkluderende barnehage- og skolemiljø
Regionale		07.03.17 Møte hos FM	Møte hos FM	Møte hos FM	Møte hos FM
		04.-05.05.17 Fagdager FM Tema: Lærende nettverk m/Torbjørn Lund	Fagdager FM	Fagdager FM	Fagdager FM
Lokale nettverk	30.09.16 Felles lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling Ø. Djupedal presenterer NOU:2015:2 Å høre til	26.04.17 Felles lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling Knut Roald Tema: org.utv. og lærende nettverk	Felles lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling	Felles lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling	Felles lærende nettverk for barnehage- og skoleutvikling
	14.09.17 Lærende nettverk for barnehage-utvikling	18.04.17 Lærende nettverk for barnehage-utvikling	22.11.17 Lærende nettverk for barnehage-utvikling	21.03.18 Lærende nettverk for barnehage-utvikling	Lærende nettverk for barnehage-utvikling
		15.02.17 Lærende nettverk for skoleutvikling	21.11.17 Lærende nettverk for skoleutvikling	20.03.18 Lærende nettverk for skoleutvikling	Lærende nettverk for skoleutvikling

	05.09.16 29.11.16 Lærende nettverk for læringsloser	25.01.17 Lærende nettverk for læringsloser	05.09.17 Lærende nettverk for læringsloser	08.05.18 Lærende nettverk for læringsloser	Lærende nettverk for læringsloser
--	--	--	--	--	---

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide:

Helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet

Innledning

Kort orientering om studien og om hvorfor denne kommunene er valgt ut som informanter.

Kommunen har kommet langt i utviklingsarbeidet sitt på oppvekstsektoren.

Jeg er interessert i å få vite hva de mener kan forklare suksessen.

Innledende spørsmål:

Hva er kommunens satsingsområder. Hvor lenge har det vært det?

Er hele utviklingsgruppen representert i intervjuet? Hvis ikke, hva er årsaken til at noen ikke er tilstede?

Hva tenker dere at kjennetegner kommunen deres?

Hva oppleves som hinder og drivere i utviklingsprosessen.

Det strukturelle perspektivet

Hva kjennetegner utviklingsarbeidet. Den strategien dere har lagt dere på.

Hvordan vil dere beskrive den organisasjonsstrukturen i kommunen. – er den effektiv for å nå målene? Hierarkisk?? Flat?

Har dere tydelige mål og strategier for utviklingsarbeidet i kommunen?

Hvordan vil dere karakterisere rollene og samhandlingen i den kommunale utviklingsgruppen?

Hva har vært de viktigste driverne for endring?

Hva har vært viktige ytre faktorer for arbeidet? (faktorer utenfor kommunen)

Informasjon og analyse som grunnlag for optimale valg.

Hypotese som skal testes ut:

Utviklingsarbeidet er kjennetegnet av tydelige strukturer, definerte roller, mål og strategier. Valgene som blir foretatt bygger på et gjennomarbeidet beslutningsgrunnlag.

Det humanistiske perspektivet

Hvordan vil dere beskrive samspillet i gruppen? ..den er preget av støttende kommunikasjon, utfordrende kommunikasjon, konkurranse??

På hvilken måte får dere tilbakemeldinger om at dere gjør en god og viktig jobb?

På hvilken måte opplever dere at kommunen investerer i dere?

Hva er de viktigste motivasjonsfaktorene for dere i utviklingsarbeidet i deres kommune.

Hvordan tilrettelegges det for det i kommunen?

Hypotese som skal testes ut:

Organisasjoner som tar godt vare på sine ansatte får tilbake mennesker som tilfører organisasjonen det den trenger for å løse oppdraget sitt.

Det politiske perspektivet:

I hvilken grad er utviklingsarbeidet i kommunen et resultat av forhandlinger, maktutøvelse og kjøpsslåing?

Hvilke personer/grupper har dere opplevd som viktigst å ha med for å lykkes.

Hypotese:

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid har legitimert idegrunnlaget for arbeidet i den dominerende koalisjonen i organisasjonen.

Det symbolske perspektivet:

I hvilken grad vil dere betegne som noe som handler om å påvike de grunnleggende verdiene som organisasjonen/skolen er tuftet på?

I hvilken grad vil dere si at det råder en kultur som er i stand til å bygge opp under det utviklingsarbeidet som drives i skolene.

I hvilken grad vil dere si at skolene er preget av en prestasjons og kvalitetskultur?

Opptatt av rangeringer. Kvalitet i tjenestene som er det viktigste : prosesser

Hypotese:

Organisasjoner som lykkes med utviklingsarbeid jobber med det som et kulturutviklingsprosjekt.

Vedlegg 5: Orientering vedr. masterstudie i ledelse ved UIA



Sak 005/17 Orientering vedr. masterstudie i ledelse ved UIA

Som dere vet er jeg nå i sluttfasen av mitt masterstudie i ledelse ved Universitetet i Agder. I den forbindelse ønsker jeg å orientere kort om oppgaven og studiens innhold.

Kompetansesenter Sør er ansvarlig for å tilrettelegge og støtte kommunene i det felles regionale utviklingsarbeidet, de kommunale satsingene og de lokale prioriteringene som gjøres. For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt oppdrag, er vi avhengig av å få med hele laget – derfor må vi lytte kommunenes sukseshistorier og til hva som oppleves som utfordringer i større eller mindre grad. Vi må forstå hva som kan forklare variasjonene i organisasjonen vår.

Formål

Formålet med masteravhandlingen er å øke kunnskapsgrunnlaget til Kompetansesenter Sør i møte med de regionale utfordringene og å analysere variasjoner i organisasjonene som kan være med å forklare en eventuell "strek i laget". For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt hovedoppdrag, er senteret avhengig av et positivt samarbeidsklima og at alle kommunene drar i samme retning. Da kompetansesenter Sør er et interkommunalt samarbeid bestående av fem selvstendige organisasjoner er kunnskap om hva som kan forklare eventuelle variasjoner i organisasjonen vår både viktig og nødvendig for best mulig utvikling av distriktets oppvekstsektor.

Oppgavens problemstilling: Hva kan forklare variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet?

Datainnhenting

Tre kommuner har sagt ja til å la seg intervjuer i forbindelse med datainnhenting til oppgaven. De tre kommunene representerer tilsammen ca 76% av Kompetansesenter Sør-samarbeidet. I tillegg til gruppeintervju med kommunenes utviklingsgrupper vil det innhentes kvantitative data gjennom Conexis Insight og GSI. Informasjonen som

fremkommer i datainnsamlingen vil benyttes som grunnlag for en analyse og drøfting rundt oppgavens problemstilling.

Faglig ansvarlig

Faglig ansvarlig for prosjektet vil være studentens hovedveileder, Morten Øgård. Øgård er professor ved Universitetet i Agder, på Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag.

Prosjektslutt

Prosjektet er planlagt avsluttet juni 2017.

Personvernombudet for forskning

Prosjektet er ikke meldepliktig til personvernombudet for forskning.

Julie K. Nilsen

Mandal, 05.02.2017

Vedlegg 6: Orientering til informantkommunene

Orientering til informantkommunene

Først. Takk for at dere har sagt ja til å bli intervjuet i forbindelse med min masterstudie i ledelse ved Universitetet i Agder. Takk for at dere prioriterer nettopp dette i en hektisk og travel hverdag. Jeg er ydmyk ovenfor det dere står i hver eneste dag av press, forventinger og krav om endring, kvalitet og tilgjengelighet. Samtidig er jeg også nysgjerrig på hvordan dere forklarer deres suksesshistorier og hinder for utvikling. Jeg ønsker å lytte til *deres* historie, slik at vi kan gjøre distriktets felles historie best mulig.

I min jobb på Kompetansesenter Sør har jeg ansvaret for å tilrettelegge og støtte kommunene, barnehagene og skolene i forbindelse med det felles regionale utviklingsarbeidet, de kommunale satsingene og de lokale prioriteringene som gjøres. For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt oppdrag, er vi etter min mening, avhengig av å få med hele laget – derfor må vi lytte hva som gjør at kommuner er godt i gang med utviklingsarbeidet, og til hva som oppleves som utfordringer i større eller mindre grad. Vi må forstå hva som kan forklare variasjonene i organisasjonen vår.

Informasjon om prosjektet

Formål

Formålet med masteravhandlingen er å øke kunnskapsgrunnet til Kompetansesenter Sør i møte med de regionale utfordringene, og å analysere variasjoner i organisasjonene som kan være med å forklare en eventuell "strek i laget".

For at Kompetansesenter Sør skal lykkes i sitt hovedoppdrag, *å utvikle kompetanse i skole og barnehager*, er senteret avhengig av et positivt samarbeidsklima og at alle kommunene drar i samme retning. Da kompetansesenter Sør er et interkommunalt samarbeid bestående av fem selvstendige organisasjoner er kunnskap om hva som kan forklare eventuelle variasjoner i organisasjoner både viktig og nødvendig for best mulig utvikling av distriktets oppvekstsektor.

Oppgavens problemstilling er: *Hva kan forklare variasjoner i arbeidet med helhetlig skoleutvikling i Kompetansesenter Sør-samarbeidet?*

Datainnhenting

Tre kommuner er spurt og har sagt ja til å la seg intervjuet i forbindelse med datainnhenting til oppgaven. De tre kommunene representerer tilsammen ca 76% av Kompetansesenter

Sør-samarbeidet. I tillegg til gruppeintervju med kommunenes utviklingsgrupper vil det innhentes kvantitative data gjennom Conexus Insight og GSI.

Informasjonen som fremkommer i datainnsamlingen vil benyttes som grunnlag for en analyse og drøfting rundt hva som kan forklare variasjoner i arbeidet med den helhetlige skoleutviklingen i Kompetansesenter Sør-samarbeidet.

Faglig ansvarlig

Faglig ansvarlig for prosjektet vil være studentens hovedveileder, Morten Øgård. Øgård er professor ved Universitetet i Agder, på Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag.

Lagring av data

Data som innhentes i forbindelse med oppgaven lagres på en privat ekstern harddisk under prosjektperioden, og vil slettes umiddelbart etter prosjektets slutt. Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det vil være anledning for å trekke seg fra prosjektet under hele perioden.

Prosjektslutt

Prosjektet er planlagt avsluttet juni 2017.

Personvernombudet for forskning

Prosjektet er ikke meldepliktig til personvernombudet for forskning.

Julie K. Nilsen

Mandal, 05.02.2017