

Beregnet til

Utdanningsdirektoratet

Dokumenttype

Sluttrapport

Dato

Desember 2013

Kristian Dyrkorn, Ida Gram, Øystein Lorvik Nilsen, Eli Ottesen og Marit Aas:

Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps

Sluttrapport



INNHold

1.	Sammendrag	4
1.1	Utgangspunkt for deltakelse i ordningen	4
1.2	Innhold og metodikk i veiledningen	4
1.3	Prinsipper for ordningen: Støtte og dialog	5
1.4	Resultater av ordningen	5
1.5	Langsiktige endringer	6
1.6	Utviklingsområder	6
2.	Summary	8
2.1	Point of departure for participation in the program	8
2.2	Content and methods in the guidance	8
2.3	Guidance principles: Support and dialogue	9
2.4	Results of the guidance	9
2.5	Long-term changes	10
2.6	Areas for further development	10
3.	Innledning	12
3.1	Mandat for evalueringen	12
3.2	Metode og datakilder	13
3.3	Leseveiledning	16
4.	Ordnningen med Veilederkorps: Historikk og utgangspunkt	17
4.1	Kvalitetsutvikling: Mellom statlig styring og kommunalt ansvar	17
4.2	Statlig styring, kommunalt ansvar og lokale handlinger	18
4.3	Systemisk skoleutvikling: Utfordringer og kompleksitet	20
4.4	Veiledning: Teoretiske perspektiver og praktiske modeller	21
5.	Innholdet i veiledningen fra Veilederkorpset	24
5.1	Hvem er veisøkerne og hvorfor søker de?	24
5.2	Veiledningens innhold og metodikk	26
5.3	Veisøkernes vurdering av dialog og nytteverdi	31
6.	Resultater av veiledning fra Veilederkorpset	33
6.1	Først og fremst endringer på skolenivå	33
6.2	Praksisendringer som følge av Veilederkorpset	34
6.3	Organisasjonsendringer på skolenivå	36
6.4	Organisasjonsendringer på skoleeiernivå	38
6.5	Økt bevissthet om skoleutvikling	40
6.6	Økt kompetanse på skoleutvikling	42
7.	Virkninger av Veilederkorpset	45
7.1	Veisøkernes vurderinger av endringenes varighet	45
7.2	Veisøkernes oppfølging av identifiserte utviklingsområder	46
7.3	Styrkede forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid	48
7.4	Bruk av veiledernes kompetanse i etterkant av veiledningen	49
7.5	Opplevde styrker og svakheter med ordningen	50
8.	Oppsummering og perspektiver for videre arbeid	52
8.1	Veilederkorpset som eksempel på «soft governance»	52
8.2	Ny kunnskap og lokal skoleutvikling	52
8.3	Veilederkorpset ivaretar et behov for støtte	53
8.4	Veiledningsmetodikk	54
8.5	Virkninger av Veilederkorpset på kort og lang sikt	55
8.6	Utfordringer med ordningen med Veilederkorps	56
8.7	Konklusjoner	57
8.8	Utviklingsområder	59
9.	Litteraturliste	61
10.	Vedlegg	64
10.1	Vedlegg 1 - Spørreskjemaer	64
10.2	Vedlegg 2 - Intervjuguider	77

1. SAMMENDRAG

Ordningen med veilederkorps startet som et prøveprosjekt i 2009. På bakgrunn av utprøving og intern vurdering ble det utarbeidet et forslag til etablering av en permanent ordning. Målsettingen med ordningen er å gi veiledning til skoleeiere og skoler som ønsker å bedre læreprosessen i skolen. Ordningen ble organisert med en administrativ enhet i Utdanningsdirektoratet, en ressursgruppe til støtte for veilederteamene og flere veilederteam. Veilederteamene er satt sammen på bakgrunn av de enkelte veiledernes kompetanse og erfaring, identifiserte behov hos veisøkerne (skoler og skoleeiere), samt hvordan de ulike veiledernes kunnskap og kompetanse kan supplere hverandre i det enkelte team.

Ordningen har så langt eksistert i tre perioder, dvs. i 2009-2010 (prøveprosjektperioden), 2011-2012 (2011-porteføljen) og 2012-2013 (2012-porteføljen), og har veiledet et utvalg skoleeiere og skoleledere. Ordningen med Veilederkorps kan beskrives som en norsk strategi for «soft governance», hvor statlige myndigheter styrer lokale og regionale myndigheter gjennom informasjon og veiledning, fremfor lover og reguleringer. I Utdanningsdirektoratet er det statlige tilsynsansvaret (legalitetskontrollen) og ansvaret for skoleutvikling plassert i hver sin divisjon, og det er Avdeling for skoleutvikling i Divisjon for innhold og utvikling som har utviklet og gjennomfører ordningen der et veilederkorps tilbyr kommuner og fylker hjelp i første fase av et utviklingsarbeid. Gjennom veilederkorpset gir myndighetene et tilbud til skoler og kommuner/fylkeskommuner som ønsker å styrke sitt endrings- og utviklingsarbeid, slik at elever lærer mer og fullfører utdanningsløpet.

I internasjonal sammenheng har ordningen flere likhetstrekk med modeller fra Canada og Skottland, hvor målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte. Den norske modellen skiller seg imidlertid fra de andre når det gjelder måten veiledningen er satt i system på. Sentralt for ordningen med veilederkorps er at veiledningen skal foregå i et samspill mellom aktører på ulike nivå, hvordan kompetansen til veilederne benyttes og videreutvikles, at veiledning/oppfølging er løsrevet fra inspeksjon/tilsyn, samtidig som statlige mål ligger implisitt i ordningen.

1.1 Utgangspunkt for deltakelse i ordningen

Evalueringen viser at det er mange ulike oppfatninger blant veisøkerne når det gjelder hvorfor veisøkerne har bedt om bistand fra Veilederkorpset. 42 prosent av skoleeierne og skolelederne oppgir at bakgrunnen for søknaden om deltagelse var generelt svake elevresultater, 35 prosent oppgir at årsaken til deltagelse er en høy andel elever med spesialundervisning, mens 32 prosent oppgir andre årsaker til deltagelsen. Veisøkere som deltok i 2011-porteføljen oppgir i større grad enn veisøkere i 2012-porteføljen at de deltar i ordningen på grunn av generelt svake elevresultater. Funn fra de kvalitative studiene viser at det ofte er flere og delvis overlappende årsaker til hvorfor veisøkerne har ønsket å delta i ordningen og at administrativt nivå, skoleledere og veiledere har ulikt syn på hvorfor en har ønsket bistand fra Veilederkorpset.

1.2 Innhold og metodikk i veiledningen

Målsettingen med veiledningen fra Veilederkorpset er - slik det fremgår i avtalene mellom Utdanningsdirektoratet og veisøkerne - å «gjøre skoleeier og skolene bedre i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov, for eksempel avdekket gjennom kvalitetsindikatorer som resultater fra nasjonale prøver, Elevundersøkelsen eller andre undersøkelser».

Veilederkorpsets hovedinnsats er knyttet til initieringsfasen av utviklingsarbeidet og følger i mindre grad veisøkerne inn i en implementeringsfase. I initieringsfasen benytter veilederne ulike analyseverktøy for å identifisere veisøkernes utfordringer og behov. Veilederne støtter veisøkerne i deres fortolkning av resultatene fra analysene med tanke på å skape en felles forståelse blant aktørene i den enkelte kommune/fylkeskommune/skole om «hvor skoen trykker». Deretter arbeides det med om å bli enige om mål, finne strategier, identifisere mulige løsninger og planlegge tiltak. Evalueringen viser at flertallet av veisøkerne er meget tilfredse med en slik inngang til endringsarbeidet de skal i gang med. Bruken av verktøyene i initieringsfasen kan sees på som en måte å endre veisøkernes orientering fra målsettingene - for eksempel bedre læringsresultater - til *prosessen* for å oppnå målsettingene. Bruken av verktøy innebærer også en form for «soft governance», siden analyseverktøyene legger føringer for hvilke utviklingsområder

som identifiseres. Evalueringen indikerer at veilederne i liten grad diskuterer og problematiserer den beskrivelsen av virkeligheten verktøyene produserer, selv om de er klar over at for eksempel ståstedsanalysen kun reflekterer deler av skolens virksomhet.

Veisøkere som får oppfølging i implementeringsfasen uttrykker stor tilfredshet over ekstern støtte også i denne fasen. I implementeringsfasen synliggjøres de ulike skolenes framdrift eller mangel på framdrift. Evalueringen indikerer at der hvor engasjement fra Veilederkorpset også omfatter implementeringsfasen, har det betydning for langtidsvirkningene av veiledningsinnsatsen.

1.3 Prinsipper for ordningen: Støtte og dialog

Ordningen med Veilederkorps baserer seg på to prinsipper: Støtte og dialog. Veiledernes rolle er å bidra til at veisøkerne selv finner fram til løsninger, og dialog og felles refleksjon brukes for å oppnå økt forståelse for skoleutvikling og vilje til handling. Evalueringen indikerer at veilederne gjennom veilederskoleringen får kunnskap om og trening i felles veiledningsmetodikk, samtidig som skoleringen understreker at veilederne ikke skal gi råd, men støtte veisøkerne i deres egen utvikling. Evalueringen viser at veilederne legger vekt på å støtte heller enn å utfordre veisøkerne, og det er få eksempler på at veilederne bevisst bruker utfordring som veiledningsstrategi. Evalueringen viser at også at veilederne har sterk tro på dialogen som verktøy. Det kan virke som om det å *skape* arenaer for samhandling i seg selv vil bidra til utvikling og strategisk handling, og at en sentral veiledningsstrategi handler om å initiere refleksjon. Det er imidlertid ingen eksempler på at refleksjon knyttes til teoretisk forståelse, men at det sentrale kunnskapsgrunnlaget utgjøres av veiledernes egne erfaringer.

1.4 Resultater av ordningen

Et vesentlig prinsipp for Veilederkorpset er at ordningen ikke skal veilede veisøkerne innenfor ett bestemt satsningsområde, men bistå veisøkerne i deres utviklingsarbeid. Veiledningens innhold og metodikk viser at det legges mye vekt på støtte og dialog. Veilederkorpset er slik sett en ordning som først og fremst har bidratt til å støtte skoleeiere og skoleleder i deres arbeid med skoleutvikling.

Evalueringen viser at både veisøkerne og veilederne er svært fornøyd med ordningen. 94 prosent av veisøkerne mener veiledningen har bidratt positivt til deres utviklingsarbeid. Videre viser evalueringen at både veiledere og veisøkerne opplever at det er en god match dem i mellom. Evalueringen viser at veisøkerne opplever det som en viktig forutsetning for veiledningen at veileder har erfaring fra skolesektoren og i tillegg har høy faglig kompetanse. Ordningen kan slik sett beskrives som en likemannsordning.

Evalueringen viser at veiledningen har ført til en rekke resultater i form av praksisendringer og organisasjonsendringer. I tillegg indikerer evalueringen at veiledningen har ført til økt bevissthet om og styrket kompetanse på skoleutvikling. Veisøkerne oppgir først og fremst at veiledningen har ført til at *skoleledere* har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling, at veiledningen har ført til endringer i skolens praksis og dernest at skoleeier har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling.

Funn fra casestudier og de åpne svarene i spørreundersøkelsene viser at veiledningen har ført til praksisendringer for skoler og kommuner som er engasjert i de større nasjonale satsningene og til endringer i ledelsesstrukturer og arbeidsprosesser. For eksempel oppgir flere skoleeiere å ha iverksatt tiltak knyttet til vurdering for læring og klasseledelse. Videre oppgir flere å ha endret lokale prosesser, for eksempel i forbindelse med utforming og rutiner for møtestruktur eller utarbeiding av årlige tilstandsrapporter. Evalueringen viser svært stor variasjon når det gjelder hvilken type tiltak veisøkerne har iverksatt som følge av veiledningen fra Veilederkorpset.

Evalueringen viser at flertallet av veisøkerne mener veiledningen har ført til organisasjonsendringer både på skoleeier- og skolenivå, men særlig på skolenivå. Evalueringen viser at det er små forskjeller mellom veisøkere i de ulike porteføljene. Skoleeiere vurderer i større grad enn skoleledere at det har skjedd organisasjonsendringer på skoleeiernivå. Organisasjonsendringene på skolenivå er først og fremst knyttet til endret bruk av fellestid, tydeligere målsettinger og endringer i ledelse og organisering av ledergrupper. På skoleeiernivå

handler organisasjonsendringene først og fremst om endringer knyttet til tid brukt på skoleutvikling, styrket samarbeid og tettere dialog mellom nivåene. De administrative skoleeierne legger også særlig vekt på at de gjennom veiledningen har fått økt bevissthet om egen rolle og en ansvarliggjøring av administrativ skoleeier.

Veisøkernes vektlegging av tiltak og praksisendringer knyttet til større nasjonale satsninger kan på den ene siden tolkes i retning av at Veilederkorpset har hatt liten innvirkning på utviklingsarbeidet og at veisøkerne har arbeidet med satsninger de ville arbeidet med uansett. På den andre siden viser evalueringen at veisøkerne opplever å ha fått økt bevissthet og økt kompetanse på utviklingsarbeid som en følge av deltakelse i ordningen. Dette handler om at de har fått et ekstra dytt i «riktig retning», samt at veiledningen har ført til fortgang i utviklingsarbeidet. Veiledningen har slik sett vært en katalysator for utviklingsarbeidet. Evalueringen viser imidlertid at veiledningen særlig har medført økt bevissthet og styrket kompetanse på skoleutvikling hos administrativ skoleeier og skoleledere, og i mindre grad har truffet kommunepolitikere og lærere.

1.5 Langsiktige endringer

Evalueringen viser at veisøkerne selv mener ordningen har ført til varige endringer, mens veilederne selv er litt mer tilbakeholdne. Skoleeiere og skoleledere mener endringene er varige fordi de handler om endringer i rutiner og arbeidsprosesser, for eksempel forbedring av skoleplaner og endringer i ledelsen. Evalueringen indikerer også at veisøkerne har fulgt opp identifiserte utviklingsområder ved å inkludere dem i strategier, planer og rutiner. I tillegg oppgir veisøkerne at ordningen har styrket deres forutsetninger for å møte utfordringer i arbeidet med kvalitetsutvikling.

På den ene siden kan endringene ordningen har medført virke små. På den andre siden indikerer evalueringen at veiledningen i regi av ordningen - gjennom støtte og vektlegging av dialog - har bidratt til å endre strukturer og rutiner hos veisøkerne, på deres egne premisser. Veiledningen har ført til økt bevissthet og styrket kompetanse om utviklingsprosesser, samt økt vektlegging av tydelig ledelse, prioritering og dialog mellom nivåene. Slik har veiledningen styrket veisøkernes forutsetninger for å drive skoleutvikling.

Selv om ordningen er svært godt mottatt har evalueringen identifisert enkelte utfordringer knyttet til den. For det første oppleves veiledningsperioden som relativt kort og både veiledere og veisøkere er usikre på om veiledningen er tilstrekkelig til å medføre varige endringer. For det andre indikerer evalueringen at kommunene i ulik grad lykkes med å spre kompetanse og erfaringer innad i kommunene. For det tredje er det usikkert om kommunene og skolene som deltar i ordningen er de som trenger det mest. For det fjerde viser evalueringen at det til dels er vanskelig å mobilisere politisk nivå i kommunene. For det femte kan det stilles spørsmålsteget ved om balansen mellom støtte og utfordring i veiledningen er ideell, hvis hensikten er å skape endringer hos veisøkerne.

1.6 Utviklingsområder

Evalueringen viser samlet sett at ordningen med Veilederkorps har generert mange positive erfaringer, entusiasme og engasjement, og at både veiledere og veisøkere opplever at de har vært med på noe stort og viktig. Det er foreløpig for tidlig å si noe om virkningene av ordningen på lang sikt, i tillegg til at det er vanskelig å isolere effekten av Veilederkorpset sett opp mot andre satsinger og tiltak. Evalueringen har imidlertid identifisert noen områder vi vurderer det er rom for å utvikle og styrke. Dette handler først og fremst om hvordan veilederne forberedes og skolerer til å møte veisøkere på skole- og - kanskje særlig - skoleeiernivå, samt hvordan veisøkerne i større grad kan forpliktes og involveres i utviklingsarbeidet. Basert på funn i evalueringen har vi identifisert følgende utviklingsområder:

1.6.1 Veilederskoleringen

Veilederskoleringen som tilbys av Utdanningsdirektoratet får gjennomgående svært gode tilbakemeldinger av veilederne og legger til rette for gode møter mellom veiledere og veisøkere. Samtidig tyder evalueringen på at veilederne med fordel kunne fått innføring i flere verktøy for å

håndtere spenninger som oppstår i veiledningssituasjonene, spesielt overfor skoleeiernivået. Helt konkret handler det om at veilederne trenger mer trening i å forholde seg til det problematiske.

1.6.2 Dialogen med politisk skoleeier

Evalueringen viser at selv om skoleeier deltar i veiledningen fra Veilederkorpset, og at en i 2012-porteføljen har tatt særlig tak i denne utfordringen, er det fortsatt en vei å gå for å komme i dialog med og involvere politisk ledelse i skoleutviklingsarbeidet. For veilederne i ordningen handler det først og fremst om å komme i dialog med politisk nivå gjennom styrket kunnskap og innsikt i kommunal forvaltning, økt innsikt i politisk nivå's mandat og forpliktelser, samt økt kunnskap om samarbeid og spenninger mellom administrativt og politisk nivå.

1.6.3 Kontrakten mellom veiledere og veisøkere

Deltakelse i Veilederkorpset reguleres av en kontrakt mellom Utdanningsdirektoratet og veisøkerne. Samlet sett vurderer vi at det ville vært en fordel med noe strammere struktur for deltakelse i ordningen for å tydeliggjøre forventninger og etterprøve innsatsen. Dette handler om tydeligere resultatmål og forventninger, samt tydeligere forpliktelser for hhv. veiledere og veisøkere. Per i dag er det vanskelig å se klasseromperspektivet i kontrakten, og på hvilken måte skoleeier- og skolenivå koples sammen. Sterkere forpliktelse av avtalepartene er også nødvendig for å komme i inngrep med skoleeiernivået.

1.6.4 Utvalget av veisøkere

Per i dag er det kun et utvalg skoler i hver kommune/fylkeskommune som får anledning til å delta i ordningen. Sett i lys både av de positive erfaringene med Veilederkorpset, men også sett i lys av utfordringene som evalueringen har synliggjort, mener vi det ville være hensiktsmessig å inkludere alle skolene i kommunen/fylkeskommunen for å styrke kommunens felles innsats på skoleutviklingsfeltet. Det vil også gi gevinster når det gjelder læring og erfaringsdeling internt i kommunen og sikre en felles innsats fra skolene overfor skoleeiernivået.

1.6.5 Erfaringsdeling

Evalueringen viser at det i perioden er gjort mye nyttig erfaring og læring i Veilederkorpset, men at denne kunnskapen i langt større grad kunne deles og gjøres tilgjengelig for større grupper gjennom informasjon, praksiseksempler og nettressurser. Her tjener Internettsidene for vurdering for læring som eksempel på noe som gjerne kunne overføres til Veilederkorpset.

1.6.6 Oppfølging av deltakende kommuner

Evalueringen viser at for mange av de deltakende kommunene er det behov for oppfølging også etter at initieringsfasen er gjennomført. Vi vil anta at det er når tiltak skal implementeres at spesielt skolelederne møter de største utfordringene, spesielt når initieringsfasen slik evalueringen har vist i liten grad involverer lærerne.

2. SUMMARY

The advisory team program started as a trial project in 2009. Based on previous trials and internal assessments, a proposal was developed for the establishment of a permanent arrangement. The goal of the program is to provide guidance to school owners and schools that wish to improve teaching processes within the schools. The program was organized with an administrative unit in the Norwegian Directorate for Education and Training, a resource group for supporting the guidance teams and several leader teams. The advisory teams were assembled based on an overall assessment of the advisors competence, experience, regional needs and cooperation between team members.

The program has existed in three periods so far, in 2009-2010 (trial period), 2011-2012 (2011-portfolio) and 2012-2013 (2012-portfolio), guided by a selection of school owners and school administrators. The advisory team program can be described as a Norwegian strategy for *soft governance*, where governmental authorities run local and regional authorities through information and guidance, rather than through laws and regulations. The Norwegian Directorate for Education and Training was assigned to develop an arrangement where an advisory team would provide municipalities and counties assistance through the initial phase of a development process.

Through the advisory team program the authorities wanted to provide an offer for schools and municipalities/county councils that wanted to strengthen their change and development work so that pupils would learn more and complete their education.

In an international context, the program shares several similarities with models from Canada and Scotland, where the main goal is increasing the pupils learning output. However, the Norwegian model differs from the others regarding how the guidance is systemized. The advisory team program stresses that the guidance will occur in close interaction with players on different levels. This relates to how the advisors' competence is utilized and further developed, and that the guidance is detached from inspection/supervision, meanwhile implicitly promoting governmental goals.

2.1 Point of departure for participation in the program

The evaluation shows that there are several different perceptions among the applicants regarding why they applied for advisory teams assistance. 42 percent of school owners and school administrators state the background for applying was due to weak pupil performances, 35 percent pointed towards a large proportion of pupils receiving special education, while 32 percent specify other reasons for participating. Applicants from the 2011 portfolio state to a larger degree than the 2012 portfolio that weak pupil performance was the main reason for applying. Findings from the qualitative studies show that there usually are several, and partly overlapping causes to why applicants seek support from the advisory team program and that administrative level, school administrators and advisors emphasize different causes.

2.2 Content and methods in the guidance

The goal of guidance from the advisory team is – as stated in the agreements between the Norwegian Directorate for Education and Training and the participants – to “make school owners and schools better equipped to self-manage development work based on self-recognized needs, for instance as revealed through quality indicators such as results from national standardized tests, the Pupils Survey or other studies”.

The advisory teams' main effort is tied to the initial phase of the development process. The teams are less involved in the implementation phase. In the initial phase the advisors utilize different data analysis tools to identify the participants' needs and challenges. The advisors support participants in interpreting the results of the analysis with the aim of creating a common understanding among various players and stakeholders. Further, they agree on goals, map strategies, identify possible solutions and plan out actions and measures. The evaluation shows that the majority of the participants are very satisfied with this approach. Using the tools in the initiating phase can be seen as a way of changing the participants' orientation from goals - for

instance improving learning results – to processes. Application of tools also involves a form of *soft governance*, since the tools by design contain guidelines for which areas of development the participants should work on. The evaluation indicates that the advisors to a small degree discuss and problematize which description of reality the tools produce, even though they are aware of that the stand point analysis [Ståstedsanalysen], for instance, only reflect part of the schools activities.

Participants who receive follow-up during the implementation phase express great satisfaction. During the implementation phase the different schools' progress or lack of progress is made transparent. The evaluation indicates that a continued involvement from the advisory team in the implementation phase can be decisive for whether or not the counselling effort will have long term significance.

2.3 Guidance principles: Support and dialogue

The advisory teams' guidance is based on to bearing principles; support and dialogue. The advisor's role is to contribute to the participants finding solutions themselves. Dialogue and joint reflection is used to gain increased understanding for school development and will to take action. The evaluation indicates that the advisors have gained knowledge about, and training in, a common guidance methodology, and that there has been great emphasis on guidance rather than providing solutions. The evaluation shows that the advisors rather support than challenge the participants. There are few examples challenge as a guiding strategy and that there is a strong belief in dialogue as a tool. The evaluation indicates that the advisors regard initiating reflection as a central guidance strategy. There are, however, no examples that reflection is tied to theoretical understanding. On the other hand, the advisors' own experiences form the central basis for knowledge.

2.4 Results of the guidance

An underlying principle of the advisory team program is that they will assist participants in their general development processes, with a strong emphasis on support and dialogue. The arrangement of advisory teams is thus a program that first and foremost has contributed to supporting school owners and school administrators in their development work.

The evaluation shows that both participants and advisors are very pleased with the program. 94 percent of the participants state that the guidance have contributed positively in their development work. Furthermore, the evaluation shows that both participants and advisors see the other party as a good *match*. The evaluation shows that the participants consider the advisor having experience from the school sector and having a high professional competence as an important premise. The program can thus be described as a peer arrangement.

The evaluation shows that the guidance has led to several results, such as changes in practice and organizational rearrangements. Furthermore it indicates that the guidance has led to an increased awareness about and strengthened the competence in school development. In assessing the changes, the participants primarily state that the guidance has made the school administrators to have better predispositions for managing school development.

Results from case visits and open answers in surveys show that the guidance has led to changes in practice both regarding working with larger national initiatives that entail changes in leadership structure and work processes. For instance, several schools state that they have implemented measures involving national initiatives such as "assessment for learning" and "class leadership". Further, several state to have altered local processes, for instance regarding and practice for meetings or designing annual status reports. The evaluation shows great variation in terms of what measures have been implemented in connection to the advisory team.

The evaluation shows that a majority of the participants think the guidance has led to changes in organization both on the school owner level and school level, but prominently on the school level. The evaluation shows few differences between the participants in the different portfolios. School owners assess to a larger extent than school administrators that organizational changes have occurred on the school owner level. The organizational changes on the school level is primarily

concerned a different use of time together, clearer objectives and changes in management and organization of leader groups. At the school owner level, the organizational changes are primarily related to time use regarding school development, strengthened cooperation and a closer dialogue between different levels. The administrative school owners also particularly emphasize that the guidance has led to a raised awareness about their role and accountability.

The participants' emphasis on measures and changes of practice involving larger national initiatives may indicate that the advisory team has had little influence on the participants' development work, and that the participants have worked on initiatives they would have pursued regardless of participating in the program. On the other hand, the evaluation shows that participants experience raised awareness and increased competence about development work as a result of the advisory team. They also state to have been given an extra push in the right direction, and that the guidance has sped up the development work. The guidance can thus be said to have been a facilitator for the development work. The evaluation shows that the guidance particularly has led to raised awareness and strengthened the competence about school development at the *administrative level* in the municipalities/county councils and among school administrators, but this effect is somewhat smaller among politicians and teachers.

2.5 Long-term changes

The evaluation shows that the participants believe the guidance has led to lasting changes, while the advisors are somewhat more reserved. School owners and school administrators think the changes are permanent since they entail changes in practices and work processes, such as remediation of school plans and changes in the management. The evaluation also indicates that the participants has followed-up on the development areas that were identified during the guidance, by including these areas in strategies, plans and practices. Additionally, they participants state that they have improved their skills in meeting challenges in quality development, as a result of the guidance.

The changes the advisory teams have led on can on one side seem small. On the other side, the evaluation indicates that the guidance - through support and emphasizing dialogue - have contributed to changing structures and practices for the participants - on their terms. The participants' examples of changes indicate that the guidance has led to raised awareness and strengthened competence about development processes, as well as an increased emphasis of clear management, prioritizing and dialog between the levels. Hence, the guidance has strengthened the participants' qualifications to achieve school development.

Even though the program overall is very well received, the evaluation sheds light on certain challenges. Firstly, the guidance period is perceived as relatively short, and both advisors and participants are uncertain of whether the guidance is sufficient to cause lasting changes. Secondly, the evaluation indicates that the municipalities succeed varyingly in distributing the competence and experiences from guidance within the municipalities. Third, it is uncertain whether the municipalities and schools that participate in the program are the ones that need it the most. Fourth, the evaluation shows that it is somewhat difficult to engage the political level in the municipalities. Fifth, it is questionable whether the balance between support and challenges in the guidance is ideal, if the intention is to facilitate change in the participants.

2.6 Areas for further development

The evaluation shows that the program has generated a mass of positive feed-back, experience and enthusiasm, and that both participants and advisors perceive the program as important. At the same time the evaluation has identified areas that can be further improved. These areas mainly concern how advisors are trained to meet participants at the school and especially school owner level, and how participants can be more strongly involved in the process. The evaluation has thus identified the following areas for development:

2.6.1 Training of the advisors

The training that is offered by the Directorate does in general receive much praise from the advisors and it facilitates fruitful dialogue between participants and advisors. At the same time the evaluation indicates that advisors are in need of tools for coping with tensions, problems and

challenges that arise in the guidance process, especially in their efforts towards the school owner level.

2.6.2 Dialogue with political leadership

The evaluation shows that although school owners participate in the guidance process, and that this has been a focal point in the 2012 portfolio, there is still room for strengthening the involvement of political leadership. For the advisors this has to do with their ability to come into dialogue with the political level, through strengthening their own understanding of the municipal and political context and of tensions between the administrative and political level.

2.6.3 The contract between advisors and participants

Participation in the program is regulated by a contract between the Directorate and the participants. It could be beneficial to further develop this contract by clarifying actual expectations, through for instance defining goals and commitments for the parties. Today the classroom perspective is somewhat lacking, together with a perspective on how the school and school owner levels are to be brought together in the guidance process. A stronger commitment of the parties could also facilitate an even stronger involvement of the school owner level.

2.6.4 Selection of participants

Today the program only involves a selection of schools in each municipality/county municipality. In light of both the positive experiences and the challenges that are brought forward in this report, a broader involvement of schools should be considered. This could lead to a more collective effort in local school development and more learning between schools and levels in each municipality/county municipality.

2.6.5 Learning and sharing of experiences

The evaluation shows that the program has produced a mass of experiences and learning, but that this knowledge to a larger degree should be shared and spread outside the program through information, examples and web resources. Inspiration could be drawn from the website on "assessment for learning".

2.6.6 Following up on participants

Many of the participating municipalities have a need for follow up also after the initial phase is completed. It is in the implementation of change that most school leaders are in need of assistance. This seems especially relevant when teachers – according to findings in the evaluation – seldom are involved in the initial phase.

3. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting presenterer med dette sluttrapport for Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps. Evalueringen er gjennomført i perioden september 2012 – oktober 2013 på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Evalueringen er gjennomført i samarbeid med førsteamanuensis Eli Ottesen og førsteamanuensis Marit Aas ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo (UiO).

3.1 Mandat for evalueringen

Utdanningsdirektoratet fikk i 2008 i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (oppdragsbrev 51/08) å etablere et Veilederkorps som skulle veilede skoleeiere og skoler med et ønske om å bedre læreprosessene i skolen, og å styrke skolen som organisasjon. Veilederkorpset ble startet som et prøveprosjekt i skoleåret 2009-2010, og har blitt videreført og utvidet de påfølgende årene, med tilbud om veiledning til skoleeiere og skoleledere i stadig flere fylker. Målet med veiledningen er at skoleeiere og skoler skal komme i gang med og/eller bli i stand til selv å drive utviklingsarbeid¹.

I konkurransegrunnlaget heter det at evalueringen skulle ta utgangspunkt i følgende hovedproblemstillinger:

1. Hva kjennetegner skoleeierne og skolene som mottar veiledning fra Veilederkorpset, herunder skoleeiers motivasjon for å søke veiledning? I hvilken grad opplever ulike aktører behov for, eller motstand mot, veiledning?
2. Hva kjennetegner veilederne og veilederteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc. og hva er suksessfaktorer for veilederrollen?
3. Hva kjennetegner det lokale utviklingsarbeidet veiledningen er knyttet til, hvordan er det forankret hos skole og skoleeier, og hva er suksessfaktorene for skoleeierne og skolens utviklingsarbeid?
4. Hva kjennetegner rammene som veiledningen er organisert innenfor, herunder de ulike fasene, elementene og metodene i veiledningsprosessen, og hva er suksessfaktorene for en god veiledningsprosess?
5. I hvilken grad oppnås intenderte og ikke-intenderte endringer i organisering, struktur, kultur, relasjoner, samarbeid, etc på skoleeiernivå og skolenivå? Hva opplever ulike aktører av nytte? Hva er suksessfaktorene for måloppnåelse?
6. På hvilken måte fungerer veiledningen som gis gjennom Veilederkorpset som virkemiddel til å fremme skoleutvikling? Hvilke elementer ved organisering og gjennomføring av tiltaket er avgjørende for at tiltaket skal fungere etter intensjonen, herunder Udirs [Utdanningsdirektoratets] og andre aktørers rolle og bidrag?

På bakgrunn av dette har vi i evalueringen søkt å besvare:

- Hvordan ordningen med Veilederkorps fungerer?
- Hva ordningen fører til av resultater og virkninger?
- Hva som er avgjørende for at ordningen fører til ønskede resultater og virkninger?
- Hva som fremmer skoleutvikling?
- Hvordan ordningen kan bidra til skoleutvikling?

Det er tidligere levert en delrapport i evalueringen (april 2013) som i hovedsak omhandler utgangspunkt for og implementering av ordningen. Sluttrapporten bygger på delrapporten, men har et særskilt fokus på resultater og virkninger av Veilederkorpset.

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/Artikler-veilederkorps/Vil-du-vare-veileder/>

3.2 Metode og datakilder

I evalueringen har det vært viktig å innhente både bredde- og dybdeinformasjon om hvordan ordningen vurderes av ulike interessenter, hvordan den plasserer seg i nasjonal og internasjonal sammenheng og hvordan veiledningen forløper i praksis.

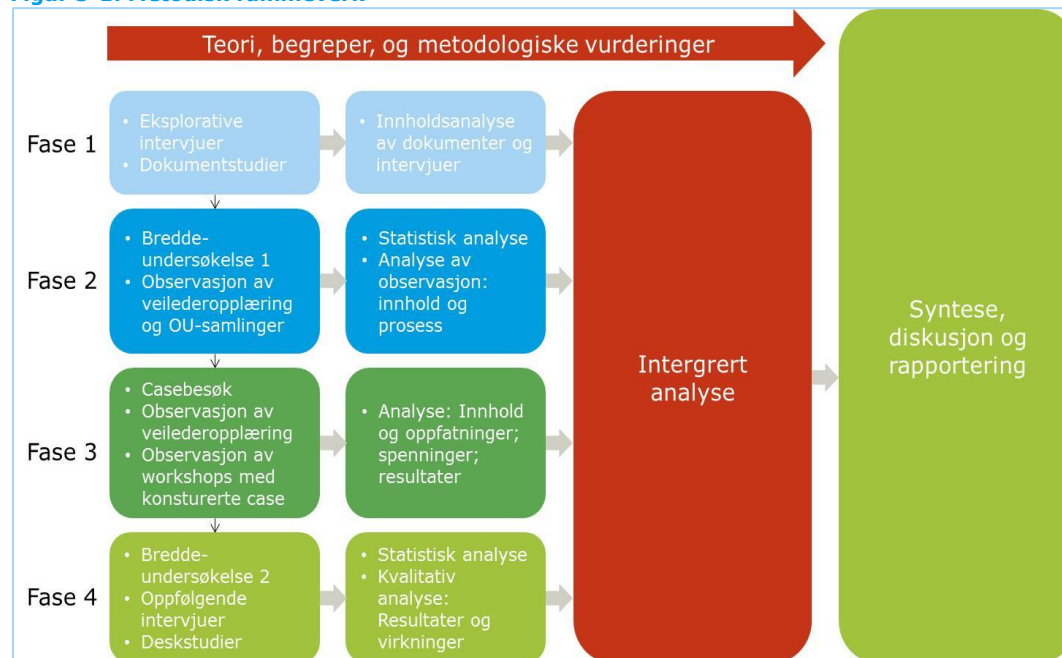
Evalueringen baserer seg på følgende datakilder:

- Innledende/eksplorative intervjuer med representanter for oppdragsgiver, Veilederkorpset (herunder veiledere og ressursgruppe), KS og Kunnskapsdepartementet
- Dokumenter, herunder forskningsrapporter, utredninger, policy- og programdokumenter
- Spørreundersøkelser i to runder (høsten 2012 og høsten 2013) rettet mot samtlige veiledere, skoleledere og skoleeiere som har deltatt i Veilederkorpset
- Casestudier i til sammen 7 kommuner og én fylkeskommune, hvori inngår intervjuer med representanter for administrativ og politisk skoleeier, skoleledere, lærere/ansattrepresentanter og veiledere i Veilederkorpset
- Observasjon på veiledersamlinger og OU-samlinger
- Gjennomføring og observasjon av diskusjoner om konstruerte case, hvor veiledere i Veilederkorpset deltar
- Oppfølgende intervjuer med representanter for oppdragsgiver, veiledere og veisøkere

Rambøll v/konsulentene Dyrkorn, Gram og Lorvik Nilsen har hatt ansvar for gjennomføring av spørreundersøkelser, casestudier og intervjuer. Ottesen og Aas har hatt ansvar for dokumentanalyser, observasjon og gjennomføring av diskusjonene om konstruerte case. Samtlige har medvirket i arbeidet med sluttrapporten.

Figur 3-1 illustrerer det metodiske rammeverket for evalueringen. Datainnsamlingen har gått over fire faser, hvor kunnskap og informasjon fra hver fase har lagt grunnlaget for neste innsamlingsfase. I hver fase har det blitt gjennomført analyse av det innhentede materialet som samlet ligger til grunn for integrert analyse og rapportering.

Figur 3-1: Metodisk rammeverk



I det følgende redegjøres det nærmere for de ulike datakildene.

3.2.1 Eksplorative intervjuer

Ved oppstart av evalueringen er det gjennomført intervjuer med sentrale interessenter i Veilederkorpset. Dette inkluderte to representanter i Utdanningsdirektoratet, to representanter fra KS og én representant for Kunnskapsdepartementet. De nevnte aktørene har hatt sentrale roller i forbindelse med opprettelsen av Veilederkorpset. Videre er det gjennomført intervjuer

med veiledere og medlemmer i ressursgruppa i Veilederkorpset. Veilederne og medlemmene i ressursgruppen har deltatt i utprøvingen og oppstarten av Veilederkorpsordningen.

Samlet sett er det gjennomført 8 eksplorative intervjuer. Målsettingen med intervjuene var å styrke kunnskapsgrunnlaget for evalueringen, samt identifisere relevante problemstillinger og informanter til den videre evalueringen.

3.2.2 Dokumentanalyse

I forbindelse med evalueringen er det i flere omganger gjennomført analyse av ulike dokumenter og eksisterende forskning. I delrapporten ble dokumentanalyse av forsknings- og policydokumenter benyttet for å kontekstualisere og analysere utgangspunktet for ordningen. Underveis og mot slutten av evalueringen har gjennomgang av forskningslitteratur og programdokumenter vært viktige for å analysere Veilederkorpsets metodikk og praksis. I tillegg har forskningslitteraturen vært viktig for å forstå drivkrefter for skoleutvikling generelt og hvilke elementer som er særlig sentrale.

Følgende dokumenter og tidligere forskning har vært *særlig* sentrale i evalueringen:

- Utdanningsdirektoratet (2008) *Prosjektmandat for Etablering av Veilederkorps*
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Sluttrapport for prosjektet etablering av Veilederkorps*
- Utdanningsdirektoratet (2010) *Forslag til organisering og drift av Veilederkorps 2010*
- Utdanningsdirektoratet (2010) *Notat om veilederskolering og kompetansekrav*
- Kunnskapsdepartementet (2008) Oppdragsbrev 51/08 til Utdanningsdirektoratet
- St.meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring
- St.meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen
- Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei

Forskningsartikler (i prioritert rekkefølge):

- Roald, K. (2010): Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar.
- Levin, B. (2009): How to change 5000 schools
- Blossing, Hagen, Nyen & Söderström (2010): Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling.
- Engeland, E & Langfeldt, G. (2009): Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway.
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Hudson, C. (2011). Evaluation: the (not so) softly-softly approach to governance and its consequences for compulsory education in the Nordic countries. *Education Inquiry*, 2(4), 671-687.

For en fullstendig en oversikt over anvendt litteratur vises det til kapittel 9.

3.2.3 Spørreundersøkelser

Målsettingen med spørreundersøkelsene har vært å innhente breddeinformasjon om erfaringer, vurderinger og resultater av ordningen. Spørreundersøkelsene ble distribuert til samtlige veiledere, skoleledere og representanter for administrativ skoleeier som har deltatt i ordningen i 2012- og 2013-porteføljene. Spørreundersøkelsen har således invitert inn hele populasjonen.

Spørreundersøkelsene ble gjennomført i to runder; første runde i oktober/november 2012 og andre runde september/oktober 2013. Respondentene har blitt bedt om å besvare en del av de samme spørsmålene i begge runder, men spørreundersøkelsen i 2013 har lagt større vekt på å etterspørre resultater og virkninger av ordningen. Tabell 3-1 illustrerer prosentvis deltakelse i spørreundersøkelsene.

Tabell 3-1: Prosentvis deltakelse i spørreundersøkelsene(2012 n=233, 2013 n=196)

	2012	2013
Veiledere	84 % (81 av 96)	67 % (64 av 96)
Skoleeiere	84 % (46 av 55)	56 % (31 av 55)
Skoleledere	57 % (106 av 185)	55 % (101 av 184)

Ordningen med veilederkorps organisert slik at veisøkere og veiledere blir rekruttert til deltagelse i ordningen i en periode på 1,5 år. Veisøkerne og veilederne inngår slik sett i ulike porteføljer. Spørreundersøkelsen er distribuert til veisøkere og veiledere i 2 porteføljer (2012- og 2013-porteføljene), i tillegg til en prøveprosjektperiode. En undersøkelse av frafallet i undersøkelsene viser at frafallet i liten grad er knyttet til hvilken av de to porteføljene veilederne og veisøkerne har deltatt i. I den første spørreundersøkelsen er det ikke noe systematisk frafall knyttet til porteføljetilhørighet. I den andre spørreundersøkelsen er det imidlertid noe større frafall blant veisøkere i 2011-porteføljen enn veisøkere i 2012-porteføljen og noe større frafall blant veiledere i 2012-porteføljen enn veiledere i 2011-porteføljen. Forskjellen i fordelingen utgjør 7 prosentpoeng blant veisøkerne og 5 prosentpoeng blant veiledere. En undersøkelse av frafallet blant skoleledere og skoleeiere viser at skoleledere i den første undersøkelsen er noe underrepresentert sett i forhold til fordelingen i utvalget. I den andre spørreundersøkelsen er imidlertid fordelingen mellom skoleeiere og skoleledere i utvalget identisk med fordelingen i datamaterialet.

I evalueringen analyseres forskjellene mellom de to porteføljene, siden Utdanningsdirektoratet til dels har vektlagt ulike elementer i porteføljene. I tilfeller hvor veisøkerne og veilederne har deltatt i flere porteføljer, er disse kategorisert etter porteføljen de sist deltok i. Det er også gjort analyser av eventuelle forskjeller mellom skoleledere og skoleeiere, da det er sannsynlig at disse har ulike oppfatninger om ordningen, både fordi de i ulik grad og på forskjellig måter har deltatt i ordningen og fordi deres arbeidshverdag er forskjellig.

Antall respondenter i de to spørreundersøkelsene utgjør totalt 233 og 196. Ettersom analysene tar utgangspunkt i aktørenes roller og porteføljetilhørighet medfører dette at antallet respondenter i hver gruppe er lavere enn det totale antallet respondenter. Flertallet av spørsmålsformuleringene baserer seg også på respondentens vurderinger av påstander (ofte med 5 svaralternativer) og medfører at antall observasjoner innen hver kategori blir relativt lavt. Dette medfører at det i mange tilfeller er for få observasjoner til å gjennomføre signifikanstesting uten å gjøre store omkodinger. Resultatene fra spørreundersøkelsene presenteres derfor i sin helhet, samlet sett eller fordelt på gruppe. I tilfellene hvor resultatene fordeles på grupper, oppgis antallet respondenter i hver gruppe. Det at antallet respondenter i enkelte grupper er lavt medfører at resultatene som presenteres i figurene og i teksten må leses som resultater knyttet til respondentene i undersøkelsen og at det må tas hensyn til usikkerhet knyttet til generalisering av resultatene.

3.2.4 Casestudier

Det er gjennomført casestudier i til sammen 7 kommuner og én fylkeskommune. Målsettingen med casestudiene har vært å få dybdekunnskap om erfaringer med ordningen, herunder identifisere eksempler på arbeidsmåter, tiltak og resultater. Undersøkelsesenheterne er valgt ut fra kriterier som kommunestørrelse, geografisk plassering, organisering og tidspunkt (portefølje) for deltakelse. I casestudiene inngår intervjuer med veiledere, medlemmer av ressursgruppa, representanter for politisk og administrativ skoleeier, skoleledere, lærere og ansattrepresentanter (tillitsvalgte). Intervjuene er gjennomført ved hjelp av semi-strukturerte intervjuguiden. Det er gjennomført til sammen 67 intervjuer i forbindelse med casestudiene.

3.2.5 Observasjon på veiledersamlinger og OU-samlinger

Evaluator har vært til stede på til sammen 6 veiledersamlinger (hvori inngår veilederskolering) og 2 OU-samlinger rettet mot veilederkoordinatorer, administrativ og politisk skoleeier og skoleledere. Målsettingen med deltakelsen har vært å få kunnskap om og forståelse for innhold, metodikk og tilnærming i veilederskolering og OU-samlinger, samt innhente erfaringer og synspunkter på skoleringen fra ulike interessenters perspektiv. Det er utarbeidet korte observasjonsnotater i etterkant av samlingene.

3.2.6 Gjennomføring og observasjon av diskusjoner om konstruerte case

I forbindelse med veiledersamlingene er det gjennomført til sammen to caseøvelser, hvor veilederne har fått i oppgave å diskutere konstruerte case. De konstruerte casene er utviklet av Aas og Ottesen, inspirert av funn fra veiledersamlinger, casestudier og forskning. Hensikten med diskusjonene har vært å få innblikk i og forståelse for hvordan veilederne arbeider, hvilke metoder de anvender og eksempler på hvordan veiledningen kan foregå. Diskusjonene ble tatt opp med digital opptaker og transkribert, og det ble gjennomført en innholdsanalyse. Denne dannet utgangspunktet for korte notater i etterkant av casediskusjonene.

3.2.7 Oppfølgende intervjuer

I forbindelse med arbeidet med sluttrapporten er det gjennomført til sammen 13 oppfølgende intervjuer med representanter for oppdragsgiver, veiledere i ordningen og et utvalg skoleeiere. Målsettingen med intervjuene har vært å validere og drøfte funnene fra spørreundersøkelser og casestudier, med særskilt fokus på resultater og virkninger av ordningen.

3.2.8 Metodiske betraktninger

Når det gjelder datamaterialet skal en være oppmerksom på at denne kan være preget av en seleksjon av enkelte grupper fremfor andre. Det kan for eksempel tenkes at personer som er svært negative til/har negative erfaringer med ordningen, ikke har ønsket å delta i spørreundersøkelse eller intervjuer. I tillegg er det veldokumentert at respondenter i spørreundersøkelser tenderer å svare positivt på spørsmål knyttet til tilfredshet.

På den andre siden er det rimelig å anta at kombinasjonen av ulike datainnsamlingsmetoder sannsynliggjør at negative så vel som positive vurderinger er representert i evalueringen. Kombinasjonen av kvalitative intervjuer, observasjon og spørreundersøkelser blant de involverte aktørene styrker validiteten i denne undersøkelsen.

3.3 Leseveiledning

Rapporten er strukturert på følgende måte:

- Kapittel 4 handler om historikk og kontekst for Veilederkorpset
- Kapittel 5 handler om innholdet i veiledningen fra Veilederkorpset
- Kapittel 6 belyser resultater av veiledningen fra Veilederkorpset
- Kapittel 7 handler om hvilke virkninger Veilederkorpset kan ha på sikt
- Kapittel 8 oppsummerer funn og drøfter perspektiver på videre arbeid med ordningen
- Kapittel 9 er en oversikt over anvendt litteratur i evalueringen

4. ORDNINGEN MED VEILEDERKORPS: HISTORIKK OG UTGANGSPUNKT

4.1 Kvalitetsutvikling: Mellom statlig styring og kommunalt ansvar

I Norge styrer statlige myndigheter grunnopplæringen gjennom ulike virkemidler, herunder lovverk, økonomi, informasjon og vurdering (Engeland & Langfeldt, 2009), mens kommunen/fylkeskommunen har ansvar for gjennomføring. Styringsystemet for utdanningssektoren er resultat av en rekke omlegginger fra 1980-tallet av som har hatt som formål å legge ansvaret for at skolens kvalitet er i samsvar med nasjonale reguleringer og forventninger til kommunen/fylkeskommunen (Roald, 2010). Dette ansvaret presiseres og tydeliggjøres i 2003 ved tilføyning av § 13-10 i opplæringsloven der kommunen pålegges ansvaret for at «krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte» og at kommunen skal ha «eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte».

Statens tilsyn gjennomføres av Fylkesmannen og innebærer legalitetskontroll, det vil si at det handler om hvor vidt kommunene oppfyller de plikter de er pålagt gjennom loven. Men St. Meld. 20 (2012-2013) peker også på at det er behov for veiledning: "En god kombinasjon av tilsyn med og *veiledning om lovverket* der både bindingene og handlefriheten blir synliggjort, vil kunne være en effektiv og viktig *støttefunksjon i lokalt utviklingsarbeid og i implementeringen av nasjonal politikk*" (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 165). Slik knyttes aktuell politikk til en lang tradisjon for tilsyn og veiledning i norsk skole.

Historisk sett har oppgavene til skoledirektørene/utdanningskontorene rommet både kontroll, tilsyn, evaluering og veiledning. For eksempel beskriver Engeland og Møller (1990) et prosjekt satt i gang og ledet av Skoledirektøren i Oslo og Akershus for å ivareta «garantien for at en desentralisert grunnskole holder en felles nasjonal standard og gir et likeverdig skoletilbud til barn og unge» (Engeland & Møller, 1990, p. 284). I prosjektet ble det stilt krav om dokumentasjon i form av kommunale handlingsplaner og det ble gitt veiledning på planprosessen som førte fram til handlingsplanene. Forfatterne peker på betydningen av en «planmessig og systematisk informasjonsutveksling mellom nivåene» (Engeland & Møller, 1990, p. 288). Tyngdepunktet mellom kontroll og utviklingsoppgaver har endret seg over tid, i tråd med de større politiske prosessene og etter hvordan de ulike politiske regimer har vektlagt sentralisering eller desentralisering av politisk-administrativ myndighet (Aasland, 2004). En viktig endring i tilnærmingen til både kontroll- og utviklingsoppgaver på 2000-tallet er at det nå foreligger store mengder dokumentasjon av resultater.

Skoleutvikling er et begrep og en praksis med lang tradisjon i norsk skole, og har omfattet både reformarbeid, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Målet har gjerne vært ganske vagt, men ikke desto mindre viktig: Å gjennomføre tiltak som bidrar til økt læring for elevene. Tidligere ble skoleutvikling først og fremst knyttet til enkeltskolers aktiviteter og bygde på skolebasert vurdering. Et bidrag som fikk stor betydning for hvordan skoleutviklingsbegrepet ble rammet inn og forstått i denne perioden er Per Dalins bok *Skoleutvikling* (Dalin, 1982). Dalin tar utgangspunkt i en løst koblet «åpen systemmodell» (1982, p. 95), der den enkelte skole framstilles som enheten for endring. Riktignok anerkjennes skolesystemets autoritet, men Dalin skriver: «Dette systemet har relativt stor innflytelse på administrative beslutninger, stor innvirkning på rammebetingelser og liten innvirkning på pedagogiske beslutninger» (Dalin, 1982, p. 96; se også Ekholm, 1988). Fram mot 1990-tallet var skoleutvikling nærmest ensbetydende med systematisk arbeid for å bedre skolens arbeid på organisasjonsnivå, og skolers utviklingsarbeid var orientert mot klasserommet, lærersamarbeid, skolebasert vurdering og utvikling av skolekulturen (se f.eks. Grøterud & Nilsen, 2001). Spesielt for grunnskolens del var utvikling av samarbeidskultur og kollektiv oppslutning om utviklingsmål og aktiviteter viktig. Internasjonalt kan det se ut til at forskningen om skoleutvikling delte seg i to «leire». Ut fra en erkjennelse av skolens betydning for elevers læring (se for eksempel Mortimore, 1988) ønsket forskere å undersøke hvilke faktorer som karakteriserte de gode skolene; hva gjorde skoler effektive. Den andre retningen hadde fokus på skolebasert utviklingsarbeid (school improvement). Harris (2000) skiller mellom organisk skoleutvikling, en tilnærming som har som målsetting å styrke skolens *kapasitet* for fornying og utvikling gjennom samtidig endring på flere

nivåer: individ, team og hel-skole, og mekanisk skoleutvikling som har fokus på endring av undervisning ved å implementere *bestemte* modeller eller praksiser.

Fra midten av 1990-tallet skiftes begrepet skoleutvikling gjerne ut med kvalitetsutvikling, varierte former for vurdering ligger til grunn og begrepet knyttes oftere til forskning og evidens om hva som «virker». I OECDs vurdering av evaluering i Norge (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011) framheves det at en styrke ved det norske systemet er at skoler tar ansvar for skoleutvikling, som på denne måten knyttes nært opp mot skolers opplevde behov. Samtidig er det en utfordring, fordi det fører til stor variasjon mellom skoler og kommuner/fylkeskommuner, og fordi skolenes selv-evaluering ikke alltid er av god kvalitet. Videre peker de på manglende kompetanse blant skoler og skoleeiere når det gjelder å utnytte evalueringsdata effektivt til skoleutvikling. Nusche m.fl. (2011) anbefaler å videreføre det som karakteriseres som en god tradisjon med selvevaluering, men at man bør bygge kapasitet lokalt, utvikle (og videreutvikle) gode verktøy for selvevaluering, og å gjøre støttetiltak tilgjengelig over hele landet. Ordningen med Veilederkorps, inkludert de analyseverktøyene som er utviklet, synes å passe som «hånd i hanske» med OECDs vurderinger.

I St. Meld. 30 (2003-2004) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) beskrives behovet for et systemskifte der det lokale nivået får økt handlefrihet når det gjelder *hvordan* nasjonale mål skal nås. Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er en viktig del av et slikt systemskifte. Meldingen peker også på at «en forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette». I St. Meld. 31 (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008) erkjennes et behov for støtte til skoleeiere slik at de kan ivareta sitt ansvar for skoleutvikling / kvalitetsutvikling. Et tiltak er ordningen med Veilederkorps som skal «bidra med kunnskap, erfaringer og råd som skal gjøre skolen bedre rustet til å møte de utfordringene som vanligvis dukker opp når tiltak skal gjennomføres og den pedagogiske praksisen skal endres» (Kunnskapsdepartementet, 2008, p. 85).

All forskning viser at endring i skolen tar tid, og at relasjonene mellom politikk, forvaltning og praksis er både dynamiske og komplekse. Et viktig poeng er at institusjonelle normer, organisasjonskulturer og tradisjonelle handlingsmåter ikke forandres «over natten», men fortsetter å være virksomme eller eksisterer side om side med det nye (Ottesen, 2013a). For å vurdere innhold, organisering og prosesser i ordningen med Veilederkorps, er det derfor nødvendig også å ha et blick på hvordan diskursene om skoleutvikling, kvalitetsarbeid og ansvar har endret seg over tid, og hvilke diskurser som kommer til uttrykk i innholdet i veilederskoleringen og i deltakernes erfaringer.

4.2 Statlig styring, kommunalt ansvar og lokale handlinger

Den nasjonale satsningen Veilederkorpsset trekker både eksplisitt og implisitt på erfaringer spesielt fra to tidligere tiltak. Det ene er «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» (KFOTH). Det er tydelige forbindelseslinjer fra KFOTH til Veilederkorpssets organisering og innhold. I Utdanningsdirektoratets sluttrapport om KFOTH² pekes det blant annet på følgende:

- Det er nødvendig å inkludere både organisatoriske og pedagogiske prosesser, og system- og organisasjonsperspektiv, i utviklingsarbeid
- Sentrale myndigheter må bidra til skoleledernes kompetanse for utviklingsarbeid og ledelse av lærende organisasjoner
- Det bør tilbys nasjonal støtte til skoleeiere for å utvikle endringskapasitet
- Utviklingsarbeid bør kobles med ekstern kompetanse
- Utviklingsarbeid må bygge på grundig beskrivelse, analyse og vurdering av «nå-tilstand»
- Systematisk endringsarbeid må involvere alle viktige interessenter og aktører
- Utdanningsdirektoratet må være «tett på»

FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte» ble gjennomført i 2008-2009 av PricewaterhouseCoopers på

² Utdanningsdirektoratets sluttrapport bygger på evalueringsrapport fra FAFO (Blossing et al., 2010) og «en rekke undersøkelser, analyser og evalueringer i programmet» (s. 2).

oppdrag fra KS. Rapporten «Kom nærmere» som ble utarbeidet på bakgrunn av prosjektet er en publikasjon som det ofte vises til av aktørene i Veilederkorpset, og både prosjektteamet i «Kom nærmere» og deler av det akademiske ressursteamet knyttet til prosjektet har vært sentrale bidragsyttere på samlinger. I opplæringen av veilederne og på samlinger for deltakere finner vi igjen sentrale begreper fra rapporten «Kom nærmere», for eksempel aktivt skoleeierskap, forventningsbasert ansvarsstyring og ansvarsdialog. I rapporten finner vi følgende beskrivelse av dialog knyttet til endring og kvalitetsutvikling:

«... formålet med dialogene er å knytte en ambisjon om å identifisere et forbedringspotensial og iverksette utviklingsarbeid som kan bidra til å fremme kvaliteten i opplæringsarbeidet. Anvendt ut fra modellens intensjon vil brukerdialoger og styringsdialoger i en slik styrings- og læringskjede bidra til å forene prosesskontrollperspektivet som norsk skoletradisjon bygger på (i likhet med styringstradisjonen generelt på "kontinentet"), og produktkontrollperspektivet som ligger til grunn for dagens orientering mot økt vekt på resultatstyring (og som er basis for styringstradisjonen i engelskspråklige land)» (PwC, side 148).

Rapporten knytter her an til og søker å bygge bro mellom posisjoner vi finner igjen i den internasjonale diskusjon knyttet til ansvarlighet og ansvarliggjøring (*accountability*). Den samme tilnærmingen er tydelig i målene for ordningen med Veilederkorpset: Veiledningen skal ta utgangspunkt i kunnskap om skolens resultater (ansvarliggjøring) og utvikle kompetanse til å håndtere definerte utviklingsområder og drive utviklingsarbeidet. Knut Roald kaller en slik tilnærming *systemisk* når den legger vekt på kvalitetsarbeid, dialog og samhandling på tvers av nivåer for å skape kunnskapsutviklende prosesser. En dialogisk tilnærming innebærer at alle aktører er medskapende deltakere, og i følge Roald vil dette bidra til at man i kvalitetsarbeidet «evnar å kombinere både *kontrollorienterte, vedtaksorienterte, opplæringsorienterte og prosessorienterte strategiar*» (Roald, 2010, p. ix).

En lignende tilnærming finner vi hos den finske skoleforskeren Paasi Sahlberg. Han bruker begrepet *intelligent accountability* når han beskriver nødvendigheten av å skape systemer som balanserer kvalitative og kvantitative målinger, og som bygger på gjensidig ansvarliggjøring, profesjonell ansvarlighet og tillit (Sahlberg, 2010). Det er nettopp et slikt prinsipp som er bærende i Veilederkorpsets målsetting. Sentrale myndigheters fokus og prioriteringer kommer til uttrykk gjennom forventninger og gjennom de områder som måles i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Dette danner grunnlaget for kommunenes og fylkeskommunenes identifisering av problemområder. Samtidig uttrykkes en grunnleggende tillit til det lokale nivået ved at det er de selv som (med veiledning) skal gjøre valg, fatte beslutninger og gjennomføre kvalitetsutvikling.

Internasjonalt ser det ut til at et fellestrekk ved de vellykkede eksemplene på stor-skala skoleutvikling er at de kombinerer en rekke statlige initiativer som sammen bygger opp om ønsket eller forventet endring, de tar i bruk omfattende systemer for evaluering, og de har et tydelig fokus på kapasitetsbygging for sentrale aktører. Ben Levin (2009) beskriver for eksempel hvordan den strategien for skoleutvikling som ble utviklet av myndighetene i Ontario (Canada) la vekt på å bygge kapasitet slik at lokale og regionale aktører selv ville være i stand til å nå målene om endring. Dette innebar et nært samarbeid mellom aktørene på alle nivåer, og støttestrukturer for eksempel i form av veiledningsmateriell, ledertrening og tiltak for profesjonsutvikling for lærerne. Det ble også lagt vekt på å dra nytte av forskningsbasert evidens, og å utvikle og utnytte egne data.

Det særegne ved den norske ordningen med Veilederkorps er det tydelige fokuset på organisasjonsutvikling og forbedring av samspillet mellom nivåene i utdanningssystemet – først og fremst mellom skoleeier og skole. Innenfor rammen av den avtalen som inngås mellom Utdanningsdirektoratet og kommunene skal veiledningen skal foregå på det lokale nivåets premisser. Statlig styring utøves, som i eksempelet fra Ontario, gjennom den måten problemer formuleres på og gjennom de diskurser som produseres rundt slike problemformuleringer og gjennom de strukturer som etableres for å komme fram til løsninger. I forskningslitteraturen kalles denne formen for indirekte styring «soft governance» (Brandsen, Boogers, & Tops, 2006; Hudson, 2011; Lawn, 2006; Moos, 2009). I denne formen for styring er innflytelse viktigere enn

formell regulering (selv om lov og regelverk også er virksomme); staten påvirker aktørenes oppfatninger, tolkninger og forståelse, og derigjennom også hvordan de oppfatter sine alternativer for handling. Slik kan indirekte styring være en godt egnet strategi for endring i skolen. For eksempel viser Moos (2009) til empirisk forskning i Danmark der de finner at skolelederne i stor grad hadde internalisert de eksterne forventningene fra myndighetene og oversatt disse til visjoner og handlinger i sine skoler. En utfordring med en slik styringsform er at påvirkningens innhold blir usynlig, og tatt for gitt. Premissene for handling er implisitte, for eksempel når et verktøy tas i bruk eller en modell presenteres (Moos, 2009). Dermed kan det hende at handlingsalternativene begrenses, og at læringsprosesser blir reproduktive snarere enn produktive.

Roald (2010) forstår arbeidet med kvalitetsutvikling som en langsiktig læringsprosess, der relasjoner og møteplasser mellom styringsnivå skal tjene en kunnskapsutviklende hensikt. Brandsen, Boogers og Torps (2006) skiller mellom kvalitetsutvikling som lokale læringsprosesser og kvalitetsutvikling som formell ansvarliggjøring gjennom lover og regler, jfr. figur 4-1:

Figur 4-1: Typer kvalitetsutvikling, tilpasset etter Brandsen, Boogers og Torps (2006, p. 548)

		Formell ansvarliggjøring	
		Nei	Ja
Lokale læringsprosesser	Nei	1) Inerti: Ingen kvalitetsutvikling	3) Byråkratisering: Utvikling knyttes bare til sentrale påbud
	Ja	2) Enklave: Ny kunnskap og lokal kvalitetsutvikling, ingen spredning	4) Synergi: Gjensidige læringsprosesser mellom nivå og enheter

Idealet, mener Brandsen et al., finner vi i den fjerde kvadranten i figur 4-1; standarder settes sentralt, mens det gis rom for å utvikle innovative praksiser lokalt. Disse kan, dersom de viser seg å være effektive, spres og i sin tur få betydning for politikkkutforming. Profesjonelle handlinger på lokalt nivå tar hensyn til og utnytter lokale forutsetninger når nasjonale retningslinjer oversettes til lokal praksis (jf. Røvik, 2007, 2009). I evalueringen av ordningen med Veilederkorps vil vi blant annet bruke denne modellen når vi drøfter resultatene, spesielt med henblikk på hva vi kan anta har ført til varige endringer.

4.3 Systemisk skoleutvikling: utfordringer og kompleksitet

I internasjonal forskning utpekes ofte «den gode dialogen» mellom nivåer som en forutsetning for skoleutvikling (Datnow, 2002; O'Day, 2002), og også norsk reformforskning peker på betydningen av gode systemiske forbindelseslinjer og samhandlingsarenaer (Aasen et al., 2012). Men selv om etablering av arenaer og dialoger er en forutsetning for systemisk skoleutvikling, er det ikke tilstrekkelig. Det handler også om hva som er i fokus på samhandlingsarenaene og i hvilken grad dialogen preges av tillit og anerkjennelse av hverandres profesjonalitet (Møller & Ottesen, 2012). Videre er det også et spørsmål om hvordan samhandling og dialog balanserer mellom kunnskapsutvikling og ivaretagelse av forvaltningsoppgaver (jf. Roald, 2010). Forståelsen knyttet til en slik balanse varierer sannsynligvis mellom profesjonen, administrasjonen og politikere.

«Kom nærmere»-rapporten (PwC 2009) løfter fram betydningen av at den skolefaglige administrasjonen i kommunene har kapasitet og kompetanse til å kunne utøve en profesjonell jobb både overfor politisk nivå og skolenivået. Det innebærer for det første evne og vilje til å opprettholde og videreutvikle profesjonelle dialoger med skolelederne. Den kunnskapen som utvikles i slike dialoger er vesentlig for å kunne gi politisk nivå nødvendig styringsinformasjon. Men det er også viktig at administrativt nivå bidrar til å utvikle en felles forståelse for handlingsrommet for den lokale politikkkutforming. I evalueringen av ordningen med Veilederkorps undersøker vi om og hvordan dialogen mellom administrativt nivå og skolenivå styrkes gjennom veiledningen. Dersom den ikke er styrket, kan det resultere i en avstand mellom politisk nivå og det operative nivået som slik Roald (2010, p. 293) beskriver det kan resultere i «eit uproduktivt vakuum og ei svekking av det kommunale handlingsrommet».

Dialog og refleksjon er sentrale begreper og handlinger i ordningen med Veilederkorps. Dialog er et ord som skaper positive assosiasjoner hos de fleste av oss, et ord vi gjerne bruker om all slags «snakk». Da kan det lett bli utydlig hva man faktisk mener når det oppfordres til dialog: Er det en styringsteknologi (Karlsen & Villadsen, 2007) eller en moralsk fordring (Shotter & Cunliffe,

2003)? Innebærer det å skape konsensus, bringe stemmer til taushet, eller handler det tvert imot om å la alle stemmer komme til orde (Ottesen, 2013b)? Også begrepet refleksjon har mange betydninger og hensikter. For eksempel kan det handle om individers læring, om kollektive læringsprosesser, det kan knyttes til aksjonsforskning og utprøving. Det kan handle om å reflektere over hvordan noe kan gjennomføres, om å forstå mer eller bedre, eller det kan være innovativt. I evalueringen av ordningen med Veilederkorps vil det være naturlig å undersøke hvordan disse to begrepene operasjonaliseres i opplæringen og veiledningen, og hvilken betydning det får.

I forskningslitteraturen skilles det ofte mellom reproduktiv og produktiv læring (Biesta & Miedema, 2002; Sarason, 2004; Wadel, 1997). Reproductiv læring innebærer passiv tilegnelse av kunnskap, verdier eller ferdigheter, og kan være både nyttig og på sin plass i mange sammenhenger. Men når det gjelder skoleutvikling, hvor hensikten er å utvide kunnskapen, handler det om å transformere og reorganisere kunnskap, og det er her potensialet til dialogen som noe mer enn «bare snakk» ligger (Lillejord & Dysthe, 2008). Det er i møtet mellom mange stemmer, ulike kunnskaper og ulike interesser arenaene for kunnskapsutvikling kan skapes når man aktivt undersøker et problemområde. De gode kunnskapsutviklende arenaene trenger dermed både et fokus og en dialogisk tilnærming (Ottesen, 2011, 2013). For eksempel kan resultater på nasjonale prøver, av ståsted- og organisasjonsanalysen og lignende, formidles som «fakta om skolene» (reproduksjon), heller enn å danne utgangspunkt for en utforskende dialogisk tilnærming som ivaretar alle aktørenes interesser og perspektiver.

I utdanningsforskning finner vi også en lang rekke teoretiske og praktiske tilnærminger til refleksjon. Ottesen (2007) argumenterer for at vi kan gjøre en distinksjon mellom tre ulike former for refleksjon. Refleksjon kan innebære innvielse i bestemte (autoritative) måter å se, tenke og handle på. Da dreier det seg om den enkeltes måte å forstå seg selv og sine muligheter innenfor en praksis som allerede eksisterer. For det andre kan refleksjon handle om begrepsutvikling, forståelse og meningskonstruksjon. Et eksempel kan være når introduksjon av nye begreper eller kjennskap til andres erfaringer bidrar til at aktørene forstår mer eller gir ny mening til det de allerede visste. En tredje form for refleksjon er mer innovativ i sin natur. Det innebærer at det man kan, og vet, kombineres på nye måter; man improviserer og reflekterer over «hva hvis?» (Wartofsky, 1979). Poenget her er ikke å løfte fram en av formene som «bedre» enn de andre; alle tre har sin funksjon og berettigelse. Men i evalueringen er det viktig å undersøke på hvilken måte og med hvilken hensikt refleksjon inngår i veilederskoleringen, og på hvilken måte dette bidrar til økt forståelse og kapasitet hos deltakerne.

4.4 Veiledning: Teoretiske perspektiver og praktiske modeller

Veiledning har lang tradisjon i skolen. Oftest brukes det som hverdagsbegrep: En lærer som hjelper eleven å mestre en oppgave, en ansatt som konsulterer en kollega eller en ekspert (for eksempel PPT), eller en skole eller en kommune som ansetter en konsulent for å få hjelp til å håndtere en spesiell utfordring. De siste årene har vi sett at en rekke andre begreper er tatt i bruk, som for eksempel coaching (Riis & Kristiansen, 2008), mentoring (Kvalsund & Ragnheiður, 2009), supervisjon (Glickman, Ross-Gordon, & Gordon, 2010) eller konsultasjon (Thompson, 2012). Hver av disse knytter til seg en rekke modeller, men det kan være vanskelig å få tak i nøyaktig hva som skiller både begrepene og modellene fra hverandre.

I Norge er veiledning av skoleledere et lite utforsket område. Som vi allerede har pekt på i dette kapittelet var det tidligere ikke uvanlig at skoledirektørene hadde tilbud om veiledning, og mange kommuner som hadde en veiledningstjeneste som ofte hadde skoleutvikling som sitt ansvarsområde. Vi finner imidlertid få studier som har veiledning av skoleledere eksplisitt som tema (men se for eksempel Engeland & Møller, 1990; Møller, 1992; Stålsett, 2009). Som del av den nasjonale Rektorutdanningen signaliserte Utdanningsdirektoratet behovet for å vektlegge den personlige utviklingen og trening på lederferdigheter. Alle tilbyderne bruker veiledning/coaching i sine programmer, og deltakerne er samstemt i at dette er viktig for deres utvikling som skoleledere (Hybertsen et al., 2012).

I ordningen med Veilederkorps gis det ingen direkte føringer for *hvordan* veiledningen skal foregå, hvordan roller fordeles, hvordan utviklingsområdet avgrenses innenfor den mer

overordnede forventningen om at innsatsen skal rettes mot målene for kvalitet i opplæringen slik det går fram av St. Meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen: Mestring av grunnleggende ferdigheter, bedre gjennomføring i videregående opplæring, og inkludering og opplevelse av mestring for alle elever. Videre skal veiledningen være en støtte til skoler og skoleeiers arbeid, det skal ha fokus på kvalitetsutvikling og hjelpe skolen/skoleeier til å identifisere behov, sette mål, finne løsninger og planlegge, og vurdere resultater av tiltakene. Det understrekes at det er systemet som er i fokus. Siden tilnærmingen til veiledningsprosess og metoder er forholdsvis åpen, er det av interesse i evalueringen å undersøke hvilke modeller opplæringen av veilederne bygger på, hvordan disse synes å utspille seg i praksis og hvordan de som veiledes oppfatter prosessen.

I handlings- og refleksjonsmodeller plasseres den lærende i sentrum. Veiledning handler om å hjelpe individer til å oppnå økt innsikt og forståelse, slik at de kan håndtere utfordringer i arbeidet på en informert måte. Refleksjon står sentralt i slike modeller; gjennom refleksjon over handling kan den lærende bli bevisst et mulig misforhold mellom bruksteorier og forfektete teorier (Argyris & Schon, 1974), eller de kan hjelpes til å bringe fram og gjøre taus kunnskap eksplisitt, og til å vurdere de verdier deres handlinger hviler på (Handal & Lauvås, 1999; Lauvås & Handal, 2000). I et slikt perspektiv blir veilederens oppgave først og fremst å være en «fødselshjelper» som gjennom organisatorisk tilrettelegging og gode spørsmål får fram og hjelper de som veiledes til å sette ord på, bruke og utvikle de kunnskapene de har. Slike modeller har vært de mest fremherskende modellene i pedagogisk veiledning siden 80-tallet (Skagen, 2004).

I situerte veiledningsmodeller plasseres læring i sentrum. Slike modeller kommer i to varianter, mesterlære og praksisfellesskap. Mesterlære bygger på håndverkstradisjoner der veilederen som fagekspert viser eller modellerer handling (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999). Praksisfellesskap legger vekt på læring som deltakelse der læring er en integrert del av det å være en aktør i et arbeidsfellesskap (Handley, Clark, Fincham, & Sturdy, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I denne teorien er det ikke et spesielt fokus på veiledning, men Wengers begreper om megling (*brokering*) og grensemøter (*boundary encounters*) (Wenger, 1998) har høy relevans knyttet til ekstern veiledning. Felles for de situerte modellene er deres nærhet til praksis, og de har inspirert både forskere, konsulenter og praktikere som er opptatt av skoleutvikling (se f.eks. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Coaching er en tilnærming som i de senere år har fått stort gjennomslag, spesielt knyttet til lederutvikling (Robertson, 2009). Målene med ledercoaching er å bygge ferdigheter, styrke handlingsevnen og hjelpe ledere til å definere retning og prioritere oppgaver. Men en coach skal også ha fokus på klargjøring av skolelederens verdier, holdninger og visjoner (Huff, Preston, & Goldring, 2013; Wise & Jacobo, 2010). Reeves og Allison (2009) understreker behovet for at coaching inngår i et system for varig utvikling (*sustainability*), siden det alltid vil være behov for fornying og nye psykologiske og organisasjonsmessige barrierer for endring vil oppstå. Dette er et viktig poeng knyttet til ordningen med Veilederkorps, siden perioden det tilbys veiledning i er begrenset. Spørsmålet blir da om man gjennom veiledningen har evnet å bygge tilstrekkelig kapasitet hos ledere på skole og kommunenivå slik at de kan opprettholde engasjement og framdrift i prosjektene sine, og bruke kunnskapen og ferdighetene i nye situasjoner.

Systemisk veiledning bygger på prinsipper om helhet, relasjoner og sirkularitet (Skagen, 2004). For å kunne håndtere problemer og utfordringer, er det nødvendig å rette fokus mot relasjonene. Veiledning må derfor bidra til å analysere situasjonen for å kartlegge hvordan handlinger og omgivelser gjensidig påvirker hverandre. Problemet defineres av de som veiledes, men veilederen spiller en viktig rolle i tilrettelegging av prosessen. Systemisk veiledning foregår derfor ofte i tråd med klart definerte modeller, som for eksempel LØFT (Langslet, 1999) eller LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005). Også Roald vektlegger systemisk arbeid med fokus på «dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklende prosesser» (Roald, 2010, p. ix). I et slikt arbeid er det om å gjøre å legge opp til faglige problemstillinger og prosesser som kan mobilisere refleksjon, kreativitet og ansvar. Systemisk veiledning handler følgelig om å bidra til at prosessene planlegges og gjennomføres i tråd med en slik målsetting.

Som det framgår over, finnes det mange modeller og perspektiver på veiledning – og det er flere enn de vi har vist til her. Vi har valgt å legge vekt på de som er ofte sitert i en norsk kontekst. I evalueringen vil vi undersøke hvilken eller hvilke modeller som kan identifiseres i opplæring av veilederne og i gjennomføringen av veiledningsprosessene.

5. INNHOLDET I VEILEDNINGEN FRA VEILEDERKORPSET

Evalueringen skal belyse hvilket utbytte veisøkerne, dvs. skoleeiere og skoler, har av veiledningen fra Veilederkorpset, på hvilken måte ordningen bidrar til skoleutvikling og hvilke elementer ved ordningen som er særlig virksomme. For å vurdere om Veilederkorpset oppfyller sin målsetting, er det nødvendig å undersøke hvorvidt veiledningen treffer behovet hos målgruppen. Dette kapitlet handler om følgende:

- Hvem veisøkerne er og hvilke behov de har
- Innhold og metodikk i veiledningen
- Veisøkernes vurdering av dialog og nytte når det gjelder veiledningen fra Veilederkorpset

Kapitlet baserer seg på data fra spørreundersøkelsene, casestudiene, dokumentanalysen, intervjuene og observasjonen.

5.1 Hvem er veisøkerne og hvorfor søker de?

Evalueringen viser at veisøkerne stort sett er små (færre enn 5000 innbyggere) og mellomstore (5000 - 20 000 innbyggere) kommuner. 45 prosent av respondentene som har deltatt i de to spørreundersøkelsene oppgir at de tilhører en kommune med under 5000 innbyggere, 42 prosent oppgir at de tilhører en kommune med mellom 5000 - og 20 000 innbyggere og 10 prosent oppgir at de tilhører en kommune med mer enn 20 000 innbyggere. Sett i forhold til den nasjonale fordelingen på kommunestørrelse er mellomstore kommuner noe overrepresentert som deltagere både i ordningen og i spørreundersøkelsen³.

Flertallet av kommunene som har deltatt i ordningen og i de to spørreundersøkelsene er organisert etter tonivåmodell. Samlet for de to undersøkelsene oppgir 59 prosent at de tilhører en kommune som er organisert etter tonivåmodell, mens de resterende 41 prosentene er organisert etter trenivåmodell. En gjennomgang av norske kommunenes organisasjonskart, gjennomført av Kunnskapssenter for utdanning, viser at 81 prosent av kommunene i 2013 var organisert etter en tonivåmodell⁴. Det er med andre ord en underrepresentasjon av tonivåkommuner i ordningen, sammenlignet med den nasjonale andelen tonivåkommuner.

5.1.1 Utgangspunkt for søknad om veiledning fra Veilederkorpset

Evalueringen viser at det er mange ulike oppfatninger om hvorfor det søkes bistand fra Veilederkorpset. Hovedårsaken handler om svake elevresultater, tett fulgt av høy andel elever med spesialundervisning og en relativt stor andel såkalt «andre årsaker», herunder ønske om å styrke kompetansen i kommunen, behov for planleggingskompetanse, ønske om å få veiledning og hjelp til videreutvikling, samt ønske om å bli en bedre skoleeier eller å bli «sett i kortene»⁵.

Funn fra casestudiene viser at det ofte er flere og til dels overlappende årsaker til hvorfor det ønskes hjelp fra Veilederkorpset. Administrativ skoleeier oppgir gjerne svake resultater på nasjonale prøver, utfordringer knyttet til dialog mellom skoleeier og skoleleder, utfordringer knyttet til lederskap på skolenivå, samt pedagogisk kompetanse og kapasitet hos skoleeier som årsak. I tillegg sier flere at de ønsket et eksternt blikk på egen virksomhet. Skolelederne oppgir på sin side at de også ønsker et eksternt blikk, samt hjelp til å prioritere og fokusere og hjelp til å «henge med på utviklingen» fra nasjonalt hold. Veilederne oppgir også det er mange ulike årsaker til deltakelse, samtidig som de peker på noen fellestrekk mellom veisøkerne. Dette handler om mangelfull kommunikasjon mellom skoleledere og skoleeier, manglende kommunal ledelse i form av prioriteringer og tydelige, realistiske målsettinger, svakt og lite systematisk utviklingsarbeid og mangel på samarbeid mellom skoler og samarbeid med skoleeier.

Evalueringen viser at det er enkelte forskjeller mellom porteføljene. Veisøkere i 2011-porteføljen oppgir i større grad enn veisøkere i 2012-porteføljen at de deltar i ordningen som en følge av

³ Per 1. januar 2012 utgjorde 53 prosent av kommunene i Norge små kommuner med under 5000 innbyggere, 34 prosent utgjorde mellomstore kommuner med mellom 5000 og 20 000 innbyggere og 12 prosent utgjorde store kommuner med over 20 000 innbyggere.

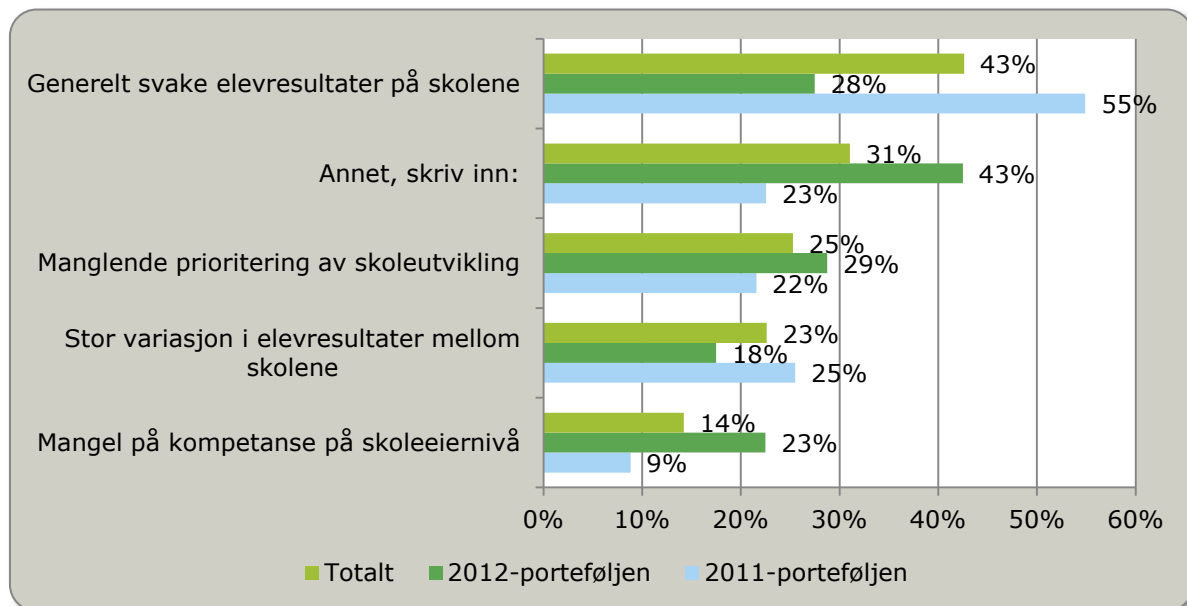
⁴ Gjennomgangen er ikke publisert. Rambøll har fått tilgang til oversikten direkte gjennom Kunnskapssenteret.

⁵ For en utdypende oversikt over veisøkernes begrunnelser for søknadene om hjelp fra Veilederkorpset, se avsnitt 5-4 i delrapport 1.

generelt svake elevresultater. Dette kan ha sammenheng med at mange av veisøkerne i 2011-porteføljen ble oppfordret til å delta av Fylkesmannen, for eksempel på bakgrunn av svake resultater på nasjonale prøver. Veisøkere i 2012-porteføljen oppgir i større grad manglende kompetanse på skoleeiernivå eller oppgir «annet» som årsak til søknaden om veiledning og manglende prioritering av skoleutvikling og mangel på kompetanse på skoleeiernivå.

Figur 5-1 viser de mest fremtredende forskjellene mellom porteføljene når det gjelder utgangspunkt for søknaden⁶.

Figur 5-1: Forskjeller mellom porteføljene i oppgitte årsaker til deltagelse (n 2011-porteføljen = 102, n 2012-porteføljen = 80)



5.1.2 Hva har veisøkerne behov for?

I initieringsfasen legges det stor vekt på kartlegging og analyse av situasjonen hos skoleeier og skolene. Evalueringen viser at det særlig er ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen som benyttes til kartlegging og analyse, samtidig som flere gjennomfører skoleeieranalysen og en SWOT-analyse av skoleeier i tillegg. I evalueringen har veisøkerne blitt spurt om hvilke behov som ble identifisert gjennom disse analysene og hvordan de ulike analyseverktøyene legger føringer for hvilke utviklingsområder det skal arbeides med.

Spørreundersøkelsene viser samlet sett at initieringsfasen identifiserte behov for å styrke skoleleders rolle som ansvarlig for skoleutvikling, behov for å styrke innsats og fokus på det pedagogiske arbeidet i skolene, samt styrke skoleeiers rolle som ansvarlig for skoleutvikling. Det er få forskjeller mellom porteføljene på dette punktet, men i den grad det er forskjeller, handler det om at 2011-porteføljene i større grad ser behov for å styrke skoleledere og skolene, mens 2012-porteføljen i større grad peker på behov for å styrke skoleeier. Det er litt flere i 2011-porteføljen enn i 2012-porteføljen som oppgir behov for å styrke skoleleders og ansattes kompetanse på skoleutvikling. Samtidig er det litt flere i 2012-porteføljen enn i 2011-porteføljen som oppgir at det er behov for å styrke dialog mellom politisk og administrativt nivå, styrke skoleeiers bruk av kunnskap og informasjon om situasjonen i skolene og styrke skoleeiers kompetanse på skoleutvikling.

Evalueringen viser at behovene som ble identifisert i initieringsfasen skiller seg litt fra det som oppgis som utgangspunkt for søknaden. Samlet sett viser analysene på at det er behov for å styrke prosessene i skolen, fremfor utelukkende å fokusere på hvilke resultater som skal oppnås. Bruken av de analytiske verktøyene i initieringsfasen kan slik sett bidra til å endre fokuset fra resultat- til prosessorientering. Samtidig medfører dette en form for «soft governance» siden analyseverktøyene angir retning for hvilke utviklingsområder det bør jobbes med.

⁶ Veisøkere som kun har deltatt i prøveprosjektperioden inngår ikke i sammenligningen, da det er relativt få respondenter i denne gruppen.

5.2 Veiledningens innhold og metodikk

Evalueringen viser at veiledningen fra Veilederkorpsset først og fremst består av samtaler mellom veileder og veisøker, hvor veilederne (til en viss grad) stiller kritiske spørsmål og hjelper veisøker med å tolke sin egen praksis. 97 prosent av veisøkerne oppgir at veiledningen i svært stor eller stor grad består av samtaler, 82 prosent oppgir at veileder utfordrer veisøker gjennom å stille kritiske spørsmål og 81 prosent oppgir at veileder hjelper veisøker med å tolke/forstå egen praksis. Veilederne er, i følge veisøkerne, mer tilbakeholdne når det gjelder å fortelle om egne erfaringer og komme med forslag/råd til mulige løsninger. 54 prosent av veisøkerne oppgir at veileder forteller om egne erfaringer og 60 prosent oppgir at veilederne kommer med forslag/råd til mulige løsninger.

For å skape en forståelse av hvordan veiledningen foregår, hvilken metodikk veilederne bruker og hvordan veiledningen eventuelt fører til endringer hos veisøker, vil vi gjennom et konstruert praksiseksempel gi en inngående beskrivelse av veiledningens innhold og metodikk. Praksiseksemplet bygger på data fra dokumentanalysen, intervjuene, casestudiene og observasjonene. I boksen under gis en kort introduksjon til bakgrunnen for at den fiktive Lyngvik kommune har søkt om hjelp fra Veilederkorpsset:

Skolesjefen i Lyngvik kommune har etter drøfting med skolelederne i kommunen søkt om å få veiledning av det sentrale Veilederkorpsset. I søknaden har han bedt om at alle de ti skolene i kommunen (to ungdomsskoler og åtte barneskoler) kan få delta. I svaret fra Utdanningsdirektoratet gis kommunen mulighet for å delta med fem skoler. Skolesjefen velger ut en ungdomsskole og de fire barneskolene som hører til denne ungdomsskoleregionen fordi disse skolene har skåret langt under gjennomsnittet på nasjonale prøver gjennom de tre siste årene. I det første møtet mellom det nasjonale veilederteamet, skolesjef og hovedutvalgsleder for Oppvekst i Lyngvik kommune og skoleledere fra de fire skolene, blir det gjort en avtale om at skolene skal gjennomføre en ståstedsanalyse.

Etter to måneders arbeid med ståstedsanalysen legger rektorene fram resultatet for sine skoler i et nytt veiledningsmøte. Veilederne leder møtet og styrer prosessen. På forhånd er rektorene bedt om å si noe om hvilke mulige sammenhenger, evt. ikke sammenhenger, de ser mellom ståstedsanalysen del B, *Resultater fra Elevundersøkelsen*, del C, *Resultater fra nasjonale prøver, karakterer og ståstedsanalysen del D*, *Ansattes vurdering av skolen opp mot tegn på god praksis*. På to av skolene viser resultatene fra ståstedsanalysen del D, der de ansatte har tatt stilling til en rekke påstander som beskriver tegn på god praksis og sammenliknet disse med arbeidshverdagen på egen skole, at lærerne er meget fornøyde med egen praksis. Ståstedsanalysens fargekoding viser at det for det meste er grønt, hvilket indikerer at skolens praksis er tilfredsstillende. Bare noen få steder er det litt gult, hvilket indikerer at skolens praksis må bedres. Rødfargen som indikerer at skolens praksis må endres og der tiltak er nødvendig, finnes ikke. De to rektorene uttrykker begge en bekymring for hvordan de skal bruke resultatene til å få aksept i eget personale for å sette i gang et utviklingsarbeid på skolen. Til sammenligning har de to andre skolene angitt røde områder, områder der de ser behov for å sette inn tiltak.

Veilederteamet foreslår at det videre arbeidet med å fortolke resultatene fra ståstedsanalysen skal gjøres skolevis, og det lages en tidsplan for når ledergruppa ved hver skole kan få besøk av et veilederpar og skolesjefen. I skolebesøkene stiller veilederne en rekke spørsmål til skolens ledergruppe med tanke på å utvide bevisstheten om hva resultatene kan bety. Videre diskuteres alternative måter å legge fram resultatet i skolens personalgruppe og en framdriftsplan for utviklingsarbeidet. Mens skolene arbeider med å bli enige om og prøve ut felles tiltak for å forbedre skolens undervisningspraksis, har særlig to av rektorene telefonisk kontakt med sitt veilederpar. De har behov for å drøfte hvordan de kan møte det de opplever som liten endringsvilje i deler av personalet.

Etter tre nye måneders arbeid på skolene møtes veilederteamet, skolesjef, hovedutvalgsleder og skoleledere fra de fire skolene for å gi hverandre en orientering om arbeidet så langt. Ved to av skolene er de allerede i gang med å prøve ut konkrete utviklings tiltak. En av skolene har allerede hatt tre faglige seminarer for lærerne om leseundervisning og planlegger systematiske lesekurs på tvers av klasser. Den andre skolen har laget en plan for kompetanseutvikling i klasseledelse. Men

hos to av skolene pågår det fortsatt diskusjoner om hvilke felles praksisendringer som skal iverksettes. Særlig rektor på en av barneskolene føler at han arbeider i motvind og strever med å få aksept for endringer. Ved hjelp av de to rektorene som allerede er i gang med endringstiltak forsøker veilederne å skape et fornyet engasjement hos de rektorene som sliter, og de tilbyr seg å støtte rektorene ved å holde motivasjonsforedrag for personalet.

Skolesjefen er meget fornøyd med at det er en utvikling på gang på alle skolene, og etter samtale med hovedutvalgsleder bestemmer han seg for å sette i gang en tilsvarende prosess i den andre ungdomsskoleregionen. I rektormøtet bruker han rektorene som har fått veiledning av Veilederkorpset til å motivere de andre rektorene til å starte opp sin egen prosess. Videre lager han en framdriftsplan der rektorene i det felles rektormøtet forplikter seg til å legge fram resultatet av ståstedsanalysen, plan for tiltak og evaluering av utprøvingen av de nye tiltakene. Med dette ønsker skolesjefen å bruke rektormøtene til en faglig kollegial arena for kvalitetsutvikling i Lyngvik kommune.

5.2.1 Formål og innhold i veiledningen

I Lyngvik kommune er søknaden om veiledning utformet som et felles ønske fra skoleeier og kommunens rektorer, ført i pennen av skolesjefen. En slik samhandling om søknaden er typisk for de fleste veisøkerne. Et felles ønske fra skoleeier og rektorene allerede i søknadsfasen synes å være avgjørende for å få en bred forankring for det endringsarbeidet veisøkerne skal i gang med. Fra casestudiene er det eksempler på hvordan manglende involvering av kommunens/fylkeskommunens rektorer skaper vanskelige vilkår for det arbeidet Veilederkorpset skal gjøre. Som i Lyngvik kommune er det mest vanlig at den politiske representanten for skoleeieren er informert om søknaden og kanskje deltar på noen møter med Veilederkorpset, men at det praktiske ansvaret ligger hos den administrative skoleledelsen i kommunen/fylkeskommunen.

Behovet for veiledning er i Lyngvik kommune knyttet til ønsket om å forbedre resultatene på nasjonale prøver. Intervjuene og casestudiene viser at mange skoleeiere har et ønske om å bruke veiledningen til å forbedre læreprosessene på alle kommunens/fylkeskommunens skoler. Det er kanskje ikke så overraskende at skoleeierne er opptatt av sammenhengen mellom nasjonale prøver og skoleutvikling ettersom denne koblingen er understreket i formålet med ordningen, slik det for eksempel nedfelles i avtalekontrakten som inngås mellom skoleeier og Utdanningsdirektoratet:

«Veiledningens formål er å bistå skoleeier og skolene til å etablere et permanent utviklingsarbeid innenfor skolesektoren i kommunen/fylkeskommunen. Målet er at veiledningen skal gjøre skoleeier og skolene bedre i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov, for eksempel avdekket gjennom kvalitetsindikatorer som resultater fra nasjonale prøver, Elevundersøkelsen eller andre undersøkelser.»

For Lyngvik kommune ser vi at det primære ønsket er at alle kommunenes skoler kan delta i veiledningen, men at Utdanningsdirektoratets rammer kun tillater et utvalg av skoler. I prioritering av hvilke skoler som skal få delta er det mest vanlig at skolesjefen velger ut skoler som har det største utviklingsbehovet. I praksis viser imidlertid casestudiene at det er flere forhold som må tas med i betraktning, for eksempel regionhensyn og spørsmålet om frivillighet. Det betyr at veiledningsbehovene kan variere mellom skolene i en kommune/fylkeskommune. For å tilpasse veiledningen til de enkelte skolenes behov har veilederteamene delt seg i veilederpar, en ordning veisøkerne synes å være meget tilfredse med.

Selv om interessen for å delta i ordningen er stor, viser casestudiene at det er ulike ønsker som ligger bak søknadene, avhengig av hvilke aktører som har vært inne i søknadsprosessen. I Lyngvik kommune er det skolesjefen som er initiativtaker og koordinerer arbeidet med søknaden, og hans ønske er å forbedre elevens læringsresultater. For skolesjefen utgjør Veilederkorpset en ekstern ressurs som kan støtte opp under hans eget kvalitetsarbeid. Situasjonen er litt annerledes i mindre kommuner som mangler et skolefaglig apparat. Her er det mer uklart hvem som skal være representant for skoleeier og hvilken rolle vedkommende skal spille i et fremtidig veiledningsforløp.

5.2.2 Veiledningsforløpet

5.2.2.1 Initieringsfasen

Det praktiske startpunktet for veiledningen i Lyngvik kommune er å gjennomføre en ståstedsanalyse på alle skolene. Her ser vi at veilederne anvender metodikken som har vært sentral i veilederopplæringen, nemlig å starte prosessen ved å avdekke de «erkjente behov» (jfr. veiledningskontrakten). Gjennom opplæringen har deltakerne i Veilederkorpsset fått god innføring i hvordan ståstedsanalysen kan brukes for å kartlegge ulike sider ved skolens resultater i kjernefag, læringsmiljø for elevene og skolens arbeidsmiljø og hvordan kartleggingen kan brukes for å skape oppslutning om endringstiltak. I møtet mellom veiledere og veisøkerne er det derfor ikke vanskelig å se for seg at veilederne motiverer og argumenterer godt for å bruke ståstedsanalysen. Intervjuene og casestudiene viser også at de aller fleste er meget tilfredse med en slik inngang til endringsarbeidet de skal i gang med. Veilederopplæringen har i mindre grad hatt fokus på å drøfte hva veilederne bør gjøre dersom ståstedsanalysen ikke fungerer som et godt utgangspunkt for endringsarbeid, slik to av rektorene i Lyngvik kommune synes å mene.

Neste steg i veiledningsforløpet er å støtte skolene i deres fortolkning av resultatene fra ståstedsanalysen med tanke på å skape en felles forståelse blant aktørene i den enkelte kommune/fylkeskommune/ skole om «hvor skoen trykker». Ideelt sett skal fargemerkingen i ståstedsanalysen fungere som en retningsanviser for hvilke områder det bør arbeides med å videreutvikle. Ideen bak fargemerkingen bygger på en antakelse om at aktørene gjennom en kritisk vurdering av egen skole og dens praksis skal kunne differensiere mellom områder med tilfredsstillende praksis (grønn farge), områder der praksisen må forbedres (gul farge) og områder der praksisen må endres (rød farge). Videre forventes det at en klarer å skape et felles bilde av skolens utfordringer. Som to av rektorene i Lyngvik uttrykker, kan det være en krevende oppgave å skape oppslutning om endringstiltak når det for eksempel er en diskrepans mellom dårlige elevresultater og lærernes tilfredshet med egen undervisning. Det illustrerer den krevende øvelsen veilederne står overfor når de skal støtte veisøkernes i deres analyser. Gjennom opplæringen er veilederne i Veilederkorpsset trent til å stille gode spørsmål som skal bidra til refleksjon og økt forståelse om hva som er de reelle utfordringene på den enkelte skole.

Det avsluttende steget i initieringsfasen er å bli enige om mål, finne strategier, identifisere mulige løsninger og planlegge tiltak. Mest typisk er at det praktiske arbeidet foregår i samtale mellom veilederpar og lederteamet på den enkelte skole, slik det i hovedsak foregår i Lyngvik. Men som vi også ser i Lyngvik kommune finnes det eksempler på at veilederne bistår skoleledelsen i møtet med personalet, fortrinnsvis i tolkning av resultatene og planlegging av tiltak. I tillegg er det flere diskusjoner som løftes til skoleeiernivå med utviklingstiltak rettet mot kommune/fylkeskommunenivå. Eksempler på en aktuell problemstilling for skoleeier er etablering av en faglig arena for skolelederne, slik skolesjefen i Lyngvik kommune planlegger.

5.2.2.2 Implementeringsfasen

Selv om Veilederkorpsset hovedinnsats er knyttet til initieringsfasen, er det flere av veisøkerne som har fått tilbud om oppfølging også i implementeringsfasen. I likhet med hva vi ser i Lyngvik kommune er det avtalt møter mellom veilederne og veisøkerne også når arbeidet med implementering av nye tiltak er i gang. Veisøkere som opplever å bli fulgt opp i denne fasen uttrykker stor tilfredshet over ekstern støtte også i denne fasen. I implementeringsfasen synliggjøres de ulike skolenes framdrift eller mangel på framdrift. Som vi ser i Lyngvik kan det hende at det er skoler som trenger litt ekstra støtte, enten fra skolesjef, fra andre i rektorkollegiet eller fra veilederne. Fra casestudiene ser vi at et fortsatt engasjement fra Veilederkorpsset også i en implementeringsfase kan være avgjørende for om veiledningsinnsatsen skal ha en langsiktig betydning.

Veisøkerne rapporterer om et sett av tiltak som implementeres, enten det er på skole- eller kommune-/fylkesnivå. Tiltakene kan enten være rettet mot fagutvikling, mot forbedring av undervisningskvalitet, mot miljøtiltak for å bedre elevenes læringsmiljø eller spørsmål knyttet til ledelse og klasseledelse, som i Lyngvik. Flere veiledere har uttrykt at de i ettertid har oppfattet endringstiltakene som «små» og litt perifere. For eksempel kan en ny møte- og ledelsesstruktur på kommune- eller skolenivå synes som et litt skuffende resultat av ett og et halvt års

veiledning, og det kan stilles spørsmål om det er det som skal til for å forbedre elevenes læringsresultater. På den andre siden kan en ny ledelsesstruktur være et av flere tiltak for å etablere ny ledelsespraksis og system for skoleutvikling. Det er kanskje nettopp en slik overordnet ledelsesstrategi skolesjefen i Lyngvik har i tanker med etableringen av faste rektormøter fokusert rundt skolenes kvalitetsutvikling.

5.2.2.3 Institusjonaliseringsfasen

Når skolesjefen i Lyngvik bruker erfaringene fra veiledningen i den ene ungdomsskoleregionen, til å starte en tilsvarende prosess i den andre ungdomsskoleregionen, gjør han akkurat det som er en av intensjonene med ordningen: *å spre ønsket praksis* (jfr. notat fra veilederskoleringen). I tillegg er hans forslag om å bruke rektormøtene mer systematisk i en felles kommunal kvalitetsutvikling helt i tråd med det langsiktige formålet slik det er nedfelt i avtalekontrakten mellom veilederne og veisøkerne: «Utviklingsarbeidet til skoleeier og skolene skal ha et langsiktig perspektiv som går utover avtaleperioden.» Casestudiene og samtaler med veilederne viser imidlertid at det er vanskelig både å spre kunnskap og å få til langsiktige institusjonelle virkninger. Sett i lys av at Veilederkorpsets hovedinnsats har vært rettet inn mot initieringsfasen er det kanskje ikke så overraskende at aktiviteten har vært størst her. Det er imidlertid verdt å merke seg at flere veisøkere og veiledere signaliserer behov for å tenke veiledning også inn i implementerings- og institusjonaliseringsfasen.

5.2.3 Veiledningsmetodikk

To bærende prinsipper preger veiledningen i Lyngvik kommune: Støtte og dialog. Vi ser at veilederens rolle er å være «fødselshjelper» - bidra til at veisøkerne selv finner fram til løsninger (eller løsningen). Dialog og felles refleksjon er metodikken de bruker for å oppnå økt forståelse og vilje til handling. Her er veilederne i tradisjonen «på egne vilkår» (Handla og Lauvås), en tradisjon som har vært en toneangivende veiledningsstrategi i skoleverket helt siden 1980-tallet. Et sentralt poeng i denne tilnærmingen til veiledning er at veilederne gjennom reflekterende spørsmål skal hjelpe veisøkere til selv å komme til ny erkjennelse. I skoleringen av Veilederkorpset har deltakerne fått kunnskap om og trening i denne veiledningsmetodikken. Det er blitt understreket at veilederne ikke skal gi råd, men støtte veisøkerne i deres egen utvikling, det vil si en tilpasning til de enkelte veisøkeres behov. I Lyngvik kommune er det nettopp dette som skjer når veilederne deler seg i veilederpar og veileder enkeltskolene på deres fortolkning av resultatene fra ståstedsanalysen.

En analyse av hvordan et utvalg veiledere (40 deltakere fra VK13) drøfter spenninger og utfordringer i veiledningen gjennom et konstruert case, viser at det å støtte veisøkerne er nedfelt som et bærende element i Veilederkorpset. Det er få eksempler på at veilederne vil bruke utfordring som veiledningsstrategi. Veilederne er mer opptatt av å støtte de veiledede i deres egne prosesser. Når de snakker om å utfordre, «ufarliggjøres» det ved å legge til for eksempel ordet *litt*: «...kanskje [vi] skulle utfordre skoleeier og skolesjefen litt». Det kan dermed se ut som disse veilederne har støtte som sin hovedstrategi, og i mindre grad utfordrer.

Et funn fra spørreundersøkelsene er at veileder og veisøker har ulik oppfatning om eller i hvilket omfang det ble gitt råd i veiledningen. Det er vanskelig å skille analytisk mellom det som er direkte råd til dem som veiledes, å støtte dem, og det som er refleksjoner om prosessen de skal inn i. I casediskusjonene var det få eksempler på at veilederne tenkte/planla å gi direkte råd. Et eksempel er når en veileder ville bruke sin erfaring til å gi eksempler på hva som kunne gjøres – men der det fremdeles er opp til den som veiledes om disse eksemplene/rådene skulle følges eller ikke. En annen type råd er de som handler om at den som veiledes forventes å være den som står ansvarlig for beslutninger, men der rådene mer kommer som en følge av at det bestemmes et overordnet mål eller en retning på utviklingsprosessen, og der veilederne kan komme med råd til hvordan prosessen skal forløpe videre. Et eksempel på en rådgivning på videre prosess skjedde i Lyngvik kommune da veilederne foreslo at det videre arbeidet med ståstedsanalysene burde skje skolevis. Denne siste type råd er den skjulte rådgivningen som følger av at veilederne ønsker å veilede mot en forståelse av problemområdet – der underteksten kan tolkes i retning av at der er noen forståelser som er «riktigere» enn andre. Slik blir det en glidende overgang mellom hva som er veiledning, og hva som er rådgivning og hva som er vennlige dytt i riktig retning.

I Lyngvik kommune ser vi at veiledningen starter med et fellesmøte mellom veiledere, skolesjef, hovedutvalgsleder og skolelederne i kommunen. Intensjonen er å få i gang en dialog mellom de ulike aktørene i kommunen. Det å etablere en dialogarena som inkluderer aktører fra de ulike nivåene i skolesektoren, er inkludert i Utdanningsdirektoratets metodikk og en forutsetning for avtalekontrakten mellom Utdanningsdirektoratet og veisøkerne. Videre ser vi fra Lyngvik kommune at dialogen også foregår på møter mellom veiledere, skolesjef og skolens ledergrupper før den igjen løftes opp på kommunenivå. Troen på dialogarenaene kan gjenkjennes i Veilederkorpsets opplæring, der en lener seg på Roalds (2012) argument om at for å få til kvalitetsutvikling i skolen så må det etableres dialoger mellom nivåene. I casediskusjonen er det tydelig at troen på dialogen er sterk. Veiledning blir da å legge til rette for at disse samtalene/dialogene kan finne sted; det vil si å veilede på prosess fram mot større forståelse, og gode strategier. Det er mer uklart hva rent konkret slik veiledning går ut på. Et eksempel er at veilederne legger til rette for bestemte prosedyrer – hvem bør snakke med hvem, når, pluss at de bidrar med verktøyene. Likevel, det er høyst uklart på hvilken måte de tenker at disse verktøyene skal bidra til å skape retning på prosessen – eller hvilken retning. Det er nesten som det å skape arenaer for samhandling i seg selv vil bidra til utvikling og strategisk handling, spesielt hvis de lykkes i å vektlegge det positive.

En veiledningsstrategi det ble vist til i casediskusjonen en rekke ganger var å initiere refleksjon – at veilederens oppgave er å bidra til refleksjon hos de veiledede. Men det er ingen eksempler på at refleksjon knyttes til teoretisk forståelse. Som regel er det en mer «praktisk» tilnærming: Å få dem til å tenke over saken, kanskje også knyttet til analyse av resultater (som også er en språklig vending som ikke gis noe innhold i materialet). Egne erfaringer er det mest sentrale kunnskapsgrunnlaget, og det veilederne oppfatter som sentralt for legitimering av veiledningen.

5.2.4 Bruk av verktøy

Ståstedsanalysen er et sentralt utgangspunkt for arbeidet i Lyngvik kommune, slik som det er i alle andre kommuner/fylkeskommuner som har fått veiledning fra Veilederkorpset. Fra Utdanningsdirektoratets side er ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og SWOT-analysen tre såkalte kvalitetsindikator-verktøy som tilbys alle kommuner/fylkeskommuner i Norge. I Veilederkorpset løftes verktøyet fram som et forpliktende felles startpunkt for skoleutvikling. Her er det verdt å legge merke til at i veilederopplæringen understrekes det at ståstedsanalysen kun skal være et redskap for refleksjon. Hensikten er å skape en felles forståelse av hvor kommunen/fylkeskommunen/skolen står og hvilke utfordringer som derav følger.

Gjennom casediskusjonene viser veilederne at de har en sterk tro på at arbeidet med ståstedsanalysen representerer et felles utgangspunkt. Når resultatene fra ståstedsanalysen ikke gir noen tydelig utviklingsretning eller ikke aksepteres av veisøkerne, forklarer veilederne det ved at den kanskje ikke er gjennomført på riktig måte og/eller at den ikke har vært utnyttet som et redskap for refleksjon. Deres oppgave er da å rette opp - det vil si skape forståelse for at resultatene ikke må forstås som en fasit, men kun som et refleksjonsverktøy. Selv om langt de fleste veisøkere synes ståstedsanalysen fungerer som et interessant refleksjonsverktøy er det, som i Lyngvik, flere veisøkere som leser resultatene som en fasit på skolens kvalitet, og for mye rødmarkering er ikke motiverende for det videre arbeidet. I disse situasjonene ser veilederne som sin oppgave å gjenskape lyst og engasjement, gjerne ved å trekke fram de positive resultatene; se på hva skolen faktisk får til. Med andre ord er det i stor grad enighet blant veilederne om å skape forståelse for hvordan verktøyet skal brukes, mens de i liten grad diskuterer og problematiserer hvilken beskrivelse av virkeligheten verktøyene produserer.

I følge Lars Løvlie (2013) ligger det noen forventninger og normer i bunn som er verdibaserte i de mange verktøy som nå introduseres i skolen. Sentrale spørsmål å stille for alle som bruker disse verktøyene kan være: Hva betyr de, og hva slags virkelighet reflekterer de? Hva er det de ikke forteller noe om, og hva er det de forteller noe om? Hvordan passer de til den aktuelle skolevirkelighet? I casediskusjonene med veilederne kommer det fram at veilederne er klar over at ståstedsanalysen reflekterer kun deler av skolens virksomhet, og de erkjenner at resultatene likevel kan oppleves som en sterk normgivende kvalitetsindikator. Samtidig er veilederne meget lojale mot sitt veilederoppdrag der det er en tydelig forpliktelse om å bruke elevresultater som et

utgangspunkt for skoleutvikling. De mener at veisøkere er klar over hva de får når de søker om å få delta i ordningen. Det kan være en forklaring på hvorfor verktøybruken nesten ikke problematiseres, verken i veilederskoleringen eller i den praktiske veiledningen.

5.2.5 Spenninger og utfordringer

For at veiledningen skal gjøre skoleeier og skolene bedre i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov (jfr. avtalekontrakt) må, som vi har sett i Lyngvik kommune, flere forhold virke samtidig og i samme retning. I casestudiene, i casediskusjonene og gjennom observasjonene peker det seg imidlertid ut noen områder som har vært og er ekstra krevende.

Samhandling mellom aktører på flere nivåer er krevende og kanskje avgjørende for å bygge endringsberedskap, for eksempel i søknadsfasen. Her har det vært stor variasjon mellom de som gjør som i Lyngvik, hvor alle aktører inviteres inn i søknadsfasen, til de kommuner/fylkeskommuner der skolesjef/skolefaglig rådgiver skriver søknaden alene. Gjennomgående er den politiske representanten for skoleeier lite med, både i søknadsfasen og i den videre oppfølgingen. Også i den videre veiledningen er skoleeier til stede og deltar i varierende grad. De skoleeiere som er aktivt med, slik skolesjefen i Lyngvik er, synes å få til større endringer både på skole og kommunenivå enn de som starter opp og så overlater til veilederne og skolene å arbeide videre på egen hånd.

Avhengig av hvilke endringstiltak som iverksettes, er lærerne i varierende grad involvert i veiledningen. Når det for eksempel avtales å prøve ut praksisendringer i klasserommene vil det berøre lærerne, mens når tiltaket er en ny ledelsesstruktur på kommune/fylkesnivå, så vil lærerne i mindre grad bli berørt av praksisendringen. Forskjellen i tiltak som avtales og prøves ut reflekterer også hvilken endringsberedskap som finnes i organisasjonen. For skoler der rektor eller lærere har en sterk motvilje til endring, vil det å finne fram til endringstiltak være vanskelig, og kanskje må en starte med å gjøre noe med lærernes manglende endringsvilje først, mens skoler som allerede er involvert i utviklingsprosjekter kommer forttere i gang.

Veilederne opplever å ha legitimitet knyttet for det første til oppdraget: At de er der som resultat av en avtale mellom kommunen og Utdanningsdirektoratet. For det andre skaper de tillit gjennom den måte de gjennomfører oppdraget på. Det er det de bidrar med som gruppe, og som fører til «positiv energi og vekst» som gir de den nødvendige legitimiteten. Samtidig går det fram at deres erfaringer både som veiledere og som praktikere på ulike nivåer bidrar til legitimitet. Ettersom veiledning bygger på tillit mellom veileder og veisøker er det ikke overraskende at kjemien mellom partene ikke alltid er til stede. Etableringen av Veilederkorps og veilederpar synes å være en ordning der ikke alt står og faller på en veileder, men på en bredere gruppe som kan bidra med spesialkompetanse inn mot de aktuelle utfordringene hos veisøkerne.

5.3 Veisøkernes vurdering av dialog og nytteverdi

Evalueringen viser at veisøkerne i svært stor grad mener veiledningen har bidratt positivt til deres utviklingsarbeid. Så nær som alle - 94 prosent av veisøkerne - oppgir at veiledningen i stor eller svært stor grad har bidratt positivt til det lokale utviklingsarbeidet. Det er tilnærmet ingen forskjell mellom kommuner av ulik størrelse, mellom porteføljene eller mellom skoleledere og skoleeiere i nyttevurderingen av veiledningen. Variasjonene mellom porteføljene, mellom skoleleder og skoleeiere og mellom kommuner av ulik størrelse, i andelen som oppgir at de i stor eller svært stor grad mener veiledningen har bidratt positivt til kommunens/fylkeskommunens utviklingsarbeid, utgjør maksimalt 3 prosentpoeng.

Den svært positive vurderingen av veiledningens positive bidrag til utviklingsarbeidet må ses i sammenheng med innretningen av ordningen. For det første har veisøkerne fått støtte av veilederne til å arbeide med veisøkers opplevde utfordringer, fremfor å bli påtvunget endringer eller satsninger. For det andre har veilederne innehatt en høy grad av tillit og legitimitet hos veisøkerne. Denne tilliten og legitimiteten har vært sikret gjennom rekrutteringen av veiledere med lang erfaring i skolen og høy faglig kompetanse, og har blitt ytterligere styrket ved en felles identifisering av utfordringer gjennom analyseverktøyene (ståstedsanalysen mv.).

5.3.1 Veisøkernes vurdering av dialogen med veilederne

Evalueringen indikerer at veilederne i stor grad har lyktes i å skape en positiv relasjon til veisøkerne i ordningen. Både veiledere og veisøkerne mener det har vært en god match dem i mellom. Nesten samtlige veiledere og veisøkere som har besvart spørreundersøkelsen oppgir at det i stor eller svært stor grad har vært en god match mellom veileder og veisøker. Videre viser spørreundersøkelsen at det er små forskjeller mellom porteføljene og mellom skoleeiere og skoleledere i deres vurdering av matchen med veileder. Veisøkere i 2012-porteføljen er noe mer positive enn veisøkere i 2011-porteføljen, hvor hhv. 97 prosent og 90 prosent av veisøkerne oppgir at de i stor eller veldig stor grad mener det var en god match mellom veileder og veisøker. Forskjellen mellom skoleledere og skoleeiere utgjør kun 1 prosentpoeng, hvor hhv. 93 og 92 prosent mener det har vært en god match mellom veisøker og veileder.

Evalueringen indikerer med andre ord at veilederne i Veilederkorpset har lyktes med å skape en god dialog med veisøkerne. Funn fra casestudiene tilsier at dette handler om hvem veilederne er. Veisøkerne ser det som positivt at veilederne er personer med lang erfaring fra ulike stillinger i skolesektoren, samtidig som de innehar en høy faglig kompetanse. Samtlige skoleeiere trekker frem veiledernes faglige kompetanse og praksiserfaring som en avgjørende forutsetning for dialogen med veilederne. Én skoleeier oppgir for eksempel at (sitat) «*jeg lytter mer*» ettersom veilederne har lang fartstid og erfaring og (sitat) «*stor verktøykasse å komme med*». Det er videre sentralt at veilederne har den faglige tyngden og praksiserfaringen de har, spesielt hvis de har som mål å slå gjennom hos skoleledere og politikere. En annen skoleeier mener det er viktig at veilederne (sitat) «*har kjent problemstillingene på kroppen selv*».

Evalueringen indikerer at Utdanningsdirektoratets har lyktes med å rekruttere personer med bakgrunn og erfaring fra både skoleeier- og skoleledernivå. Veilederne er svært erfarne, har arbeidet i skolesektoren i mange år og har formell pedagogisk utdanning. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 91 prosent av veilederne har arbeidet i eller med skolesektoren i mer enn 15 år, 6 prosent i mellom 11 og 15 år, mens de resterende 4 prosentene oppgir å ha arbeidet i eller med skolesektoren i mellom 6 og 10 år. Videre arbeider 41 prosent av veilederne som skole-/utdanningsssjef, 44 prosent oppgir «andre stillinger», 11 prosent oppgir at de arbeider som «annen skoleleder i grunnskolen», mens 4 prosent oppgir at de arbeider som skoleleder i grunnskolen eller i videregående skole. Veilederne i «andre stillinger» er alle i stillinger relatert til skole, enten som rådgiver eller skolefaglige stillinger i en kommune, fylkeskommune, eller hos fylkesmannen. Det er også flere ledere av pedagogiske sentre, delvis pensjonerte og skolefaglige konsulenter.

Når det gjelder veiledernes formelle utdanning viser evalueringen at 80 prosent av veilederne har allmennlærerutdanning som formell praktisk-pedagogisk kompetanse. 15 prosent av veilederne har praktisk-pedagogisk utdanning, mens 13 prosent har lektorutdanning. 14 prosent av veilederne oppgir kategorien «annet», dette inkluderer lederutdanning, adjunkt med opprykk, lederutdanning, skolelederutdanning og prosjektstyring. Flere har mer enn én type formell praktisk-pedagogisk bakgrunn.

Veisøkerne opplever at veilederne har hatt god fag- og veilederkompetanse. 95 prosent av veisøkerne oppgir at de mener veilederne i stor eller svært stor grad har hatt god fagkompetanse. Videre oppgir 90 prosent av veisøkerne at veilederne har hatt god veilederkompetanse. Det er tilnærmet ingen forskjell mellom porteføljene og mellom skoleeiere og skoleledere.

6. RESULTATER AV VEILEDNING FRA VEILEDERKORPSET

En hovedmålsetting med evalueringen har vært å identifisere resultater og virkninger av Veilederkorpset. Med «resultater» menes utvikling av eller gjennomføring av lokale tiltak, organisatoriske endringer, økt bevissthet om skoleutvikling eller økt kompetanse om skoleutvikling, samt forbedret dialog mellom aktørene i kommunene/fylkene.

Dette kapittelet handler om resultatene av veiledningen fra Veilederkorpset, nærmere bestemt:

- Hvilke endringer mener veisøkerne at veiledningen har ført til?
- I hvilken grad har veiledningen ført til praksisendringer i form av tiltak?
- I hvilken grad har veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå og på skoleeiernivå?
- Har veiledningen ført til en økt bevissthet om skoleutvikling hos veisøkerne?
- Har veiledningen ført til styrket kompetanse om skoleutvikling blant veisøkerne?

Kapittelet bygger på data fra spørreundersøkelsene, casestudiene og intervjuene med veisøkere og veiledere.

6.1 Først og fremst endringer på skolenivå

Resultatene fra spørreundersøkelsene indikerer at veisøkerne mener veiledningen har ført til endringer på skolenivå, og i mindre grad til endringer på skoleeiernivå. Veisøkerne ble i undersøkelsen bedt om å prioritere 3 endringer som forbindes med veiledningen fra Veilederkorpset. Her oppgir 78 prosent av veisøkerne at veiledningen har bidratt til at *skolelederne* har bedre forutsetninger for å drive skoleutvikling og 71 prosent oppgir at den har bidratt til endringer i skolens praksis. 30 prosent oppgir at veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleledere og lærere.

Veisøkerne er mindre omforente og mindre sikre på at veiledningen har ført til endringer på skoleeiernivå. 37 prosent oppgir at skoleeier har bedre forutsetninger for å drive skoleutvikling som en følge av veiledningen. 31 prosent av veisøkerne mener at veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledere, mens 21 prosent mener veiledningen har ført til bedre kommunikasjon mellom administrasjon og politisk ledelse. Etersom veisøkerne har blitt bedt om å prioritere, indikerer dette at veisøkerne er mindre omforente i sin vurdering av endringer på skoleeiernivå.

6.1.1 Forskjeller mellom porteføljene

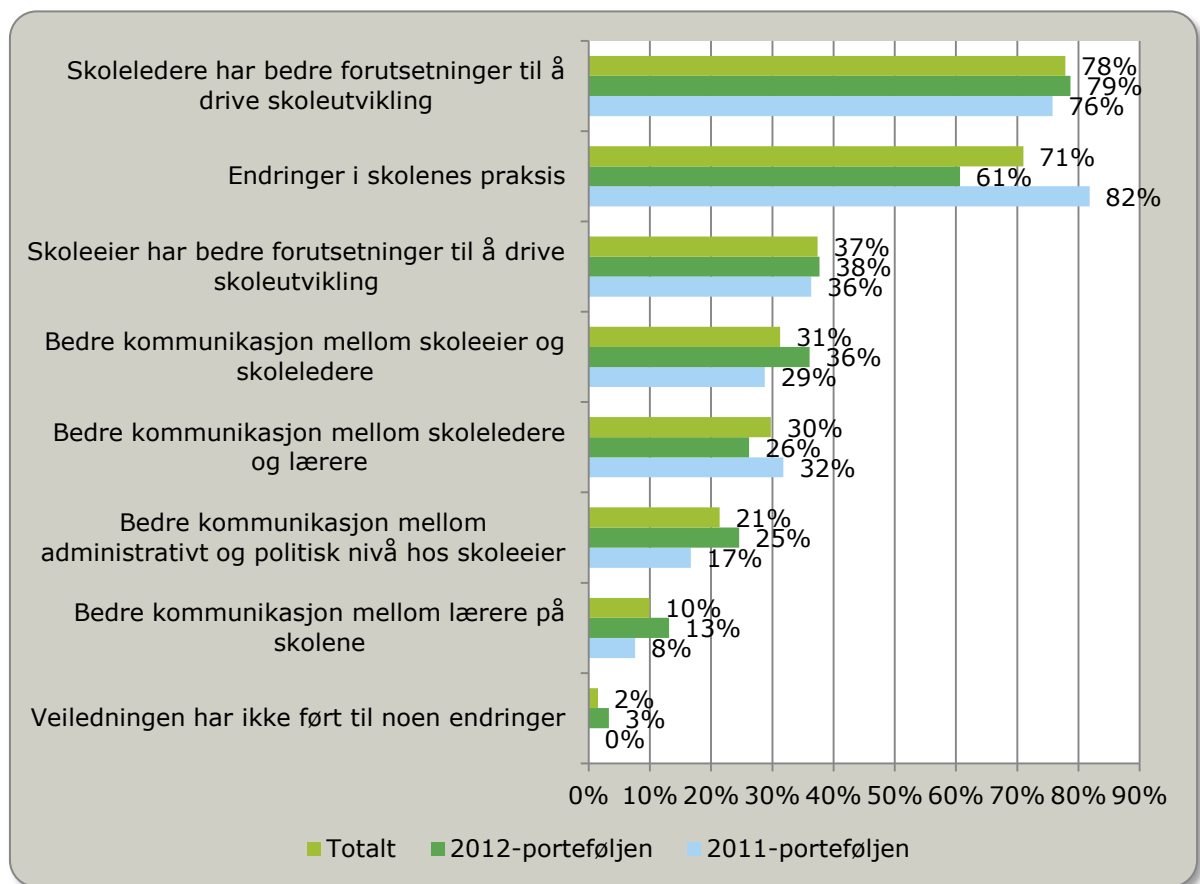
Evalueringen viser at veisøkerne i porteføljene prioriterer ulike endringer. Veisøkere i 2011-porteføljen mener i større grad enn veisøkere i 2012-porteføljen at veiledningen har ført til endringer i skolens praksis. 82 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen og 61 prosent i 2012-porteføljen oppgir dette. Dette kan ha sammenheng med at skoleutvikling tar tid, og at 2012-porteføljen knapt var kommet ut av initieringsfasen på tidspunktet for spørreundersøkelsen. Samtidig kan det bety at veisøkerne i 2011-porteføljen i større grad har oppnådd endringer i skolens praksis.

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer også at veisøkere 2012-porteføljen i noe større grad enn 2011-porteføljen ser endringer på skoleeiernivå. 36 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen oppgir at veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledere og 25 prosent oppgir at veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom administrativt og politisk nivå. Tilsvarende andel i 2011-porteføljen utgjør 29 og 17 prosent. Forskjellen utgjør 6 og 8 prosentpoeng og kan indikere at Utdanningsdirektoratets OU-program rettet mot skoleeiere i 2012-porteføljen har gitt resultater.

Figur 6-1 viser hva veisøkerne mener Veilederkorpset særlig har ført til⁷.

⁷ Veisøkere som *kun* har deltatt i prøveprosjektperioden inngår ikke i figuren, da dette utgjør en svært liten gruppe. Disse inngår kun i totalandelen.

Figur 6-1: Hvilke endringer har veiledningen fra Veilederkorpset medført? (Prioriter opptil tre endringer) (n 2011-porteføljen = 66, n 2012-porteføljen = 61, n totalt = 127)



6.1.2 Skoleeiere og skoleledere vektlegger endringer på eget nivå
 Evalueringen viser at skoleeiere og skoleledere i spørreundersøkelsen har en tendens til å vektlegge endringer på sitt eget nivå. Skoleeiere vektlegger i større grad endringer på skoleeiernivå, mens skolelederne i større grad vektlegger endringer på skolenivå. For eksempel mener 82 prosent av skolelederne og 65 prosent av skoleeierne at veiledningen har bidratt til at skoleledere har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling. Videre mener 55 prosent av skoleeierne og 33 prosent av skolelederne at veiledningen har ført til at *skoleeier* har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at 36 prosent av skolelederne og 10 prosent av skoleeierne mener veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleledere og lærere.

Veisøkerne på begge nivåer opplever med andre ord at veiledningen har ført til endringer, men de ser i størst grad de endringene som har skjedd på sitt eget nivå. På den andre siden vurderer skoleeiere og skoleledere i like stor grad at veiledningen har ført til endringer i skolenes praksis. 71 prosent av både skoleeiere og skoleledere mener Veilederkorpset har ført til endringer i skolenes praksis.

6.2 Praksisendringer som følge av Veilederkorpset

Evalueringen viser at veisøkerne mener Veilederkorpset har medført endringer i skolenes praksis. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at et klart flertall av veisøkerne har iverksatt tiltak eller prosjekter i løpet av veiledningsperioden. 90 prosent av veisøkerne oppgir at de har iverksatt tiltak eller prosjekter i løpet av veiledningsperioden. Andelen som oppgir å ha iverksatt tiltak er noe høyere blant veisøkere i 2011-porteføljen enn i 2012-porteføljen. 93 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen og 88 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen oppgir å ha iverksatt tiltak i forbindelse med veiledningen. Forskjellen mellom porteføljene kan skyldes at veisøkerne i 2011-porteføljen har kommet lenger i arbeidet enn veisøkerne i 2012-porteføljen. På den andre siden er forskjellen liten og kan skyldes tilfeldigheter.

En analyse av veisøkernes eksempler på tiltak de har gjennomført indikerer at de to porteføljene skiller seg lite fra hverandre. I begge porteføljene viser veisøkerne til at de har iverksatt tiltak

knytte til utviklingsplaner, strategi og fremtidige mål. Veisøkere i begge porteføljer trekker også frem eksempler på tiltak knyttet til bedre samarbeid, bedre dialog mellom ulike nivåer og mellom skolene. I den grad det er en forskjell mellom porteføljene viser analysen at 2012-porteføljen er mer opptatt av felles nasjonale mål, felles plattform for vurdering og samarbeid mellom flere skoler enn 2011-porteføljen. Veisøkere i 2012-porteføljen har også lagt noe mer vekt på tiltak som dreier seg om spesialundervisning og tilpasset opplæring enn veisøkerne i 2011-porteføljen, som i noe større grad trekker frem tiltak knyttet til «vurdering for læring», leseopplæring, og «lesing i alle fag». Samtidig er «vurdering for læring» og leseopplæring hyppig nevnt i svarene fra veisøkere i 2012-porteføljen.

6.2.1 Forskjeller mellom skoleledere og skoleeiere

Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at skoleledere i noe større grad enn skoleeierne oppgir at de har iverksatt tiltak eller prosjekter i veiledningsperioden, men forskjellen er marginal. 91 prosent av skolelederne og 88 prosent av skoleeierne oppgir at de har iverksatt tiltak eller prosjekter i veiledningsperioden.

Skoleeierne oppgir å ha iverksatt tiltak som både omhandler større nasjonale satsninger, som for eksempel vurdering for læring og satsning på klasseledelse, men også lokale tiltak som for eksempel prosedyrer for utvikling av årlig tilstandsrapport. Noen skoleeiere har kun iverksatt ett eller to tiltak, mens andre har satt i gang flere. Tiltakene som nevnes hyppigst er vurdering for læring, nettverksarbeid, klasseledelse, SKUP, lærende møter og arbeid med tilstandsrapport. Når det gjelder sistnevnte, har én startet arbeidet med å lage tilstandsrapporter for grunnskolen, én vektlegger bedre arbeid med rapporten, mens én sier rapporten skal utvikles i samarbeid med politisk og administrativ ledelse og skoleledernivå. Skoleeierne oppgir videre at skolene har arbeidet med leseplaner, leseprosjekter, lese- og skriveveiledning, i større grad integrert spesialundervisningen i undervisningen og innført årshjul.

Skoleledernes eksempler på tiltak viser at det er stort spenn både når det gjelder type og antall tiltak som er iverksatt i forbindelse med veiledningen. Tiltakene som nevnes særlig ofte er vurdering for læring, klasseledelse, planer for leseopplæring, skolevandring og klassevandring. I tillegg nevnes ofte tiltak i forbindelse med skolens planarbeid; utarbeiding av planverk, ny kommunedelplan med handlingsplaner for hver skole, utarbeiding av strategiske planer som følges opp og utvikling av kvalitetsplaner. I arbeidet med planer fremheves det at de har færre satsningsområder, tydeligere mål og færre mål. Videre viser skolelederne til ulike tiltak innenfor ledelse, team og organisasjon på ulike måter; det nevnes tiltak for tydelig ledelse, pedagogiske lederteam, teamorganisering av skolen, organisasjonsutvikling med reell medvirkning fra tillitsvalgte og verneombud. I tillegg oppgir flere at de deltar i den nasjonale Rektorutdanningen.

Eksemplene på tiltak viser at veisøkerne ser svært mange og ulike satsninger som et resultat av veiledning fra Veilederkorpset. Flere av tiltakene som går igjen er også tiltak som det vil være naturlig å tenke at andre skoleeiere og skoleledere - som ikke deltar i ordningen - arbeider med. Ordningens vektlegging av støtte gjør det naturlig at skoleeierne og skolelederne arbeider med problemstillinger som de kanskje uansett ville arbeidet med. Dette gjør det vanskelig å isolere resultater av Veilederkorpset fra andre tiltak og satsninger. Funn fra casestudiene indikerer også at det kan være vanskelig å skille Veilederkorpsets bidrag fra øvrig utviklingsarbeid. Et eksempel fra casestudiene viser hvordan skoleeier mener veiledningen har ført til endringer i praksis, men er usikker på hva som er effekten av hva:

«Ja, jeg tror det [veiledningen] vil få virkninger over lengre tid. Det er skjedd så mye, men om det er veilederkorpset eller vårt parallelle utviklingsprosjekt som har ført til det er usikkert. Jeg tror samhandlingen er på vei, og jeg tror at vi begynner å ha mer fokus på elevenes læring. I går var vi på den ene enheten for å diskutere resultater på nasjonale prøver. Tidligere har det aldri skjedd. Det har vært alt for mye fokus på økonomi, og for lite på fag.» (administrativ skoleeier)

6.3 Organisasjonsendringer på skolenivå

Evalueringen indikerer at veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skolenivå. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 60 prosent av veilederne, 62 prosent av skoleeierne og 65 prosent av skolelederne i stor eller i svært stor grad mener veiledningen fra Veilederkorpset har ført til organisasjonsendringer på skolenivå. Det er imidlertid interessant å se hva veilederne og veisøkerne selv definerer som organisasjonsendringer. I spørreskjemaet ble både veilederne og veisøkerne bedt om å beskrive og gi eksempler på organisasjonsendringer. Evalueringen viser at begge grupper mener at veiledningen har ført til endringer i deres styring og ledelsespraksis, når de blir bedt om å beskrive organisasjonsendringene på skolenivå. Både veiledere, skoleeiere og skoleledere mener veiledningen på skolenivå har ført til endringer i bruk av møter, økt bevissthet og systematikk i utviklingsarbeidet og i enkelte tilfeller endret ledelsesstruktur. Således handler organisasjonsendringene i stor grad om endringer i praksis, fremfor endringer i organisering. Det tyder på at veiledningen har endret *prosessene* rundt eksisterende organisering gjennom økt vektlegging av skoleledelse, kunnskapsbasert utvikling og dialog, fremfor å endre selve organiseringen.

Veilederne oppgir at fellestiden benyttes annerledes som følge av veiledningen, det brukes mer tid på utviklingsarbeid og mindre på ren informasjonsutveksling. Videre er det mer fokus på mål, retning og utviklingsområder på skolenivå. Flere beskriver at veisøkerne har gått fra mange og vide mål til færre og mer spissede mål. I tillegg trekker flere veiledere frem endringer i ledelse og organisering, som for eksempel omorganisering til teamledelse eller oppbygging av nye ledergrupper. Det pekes også på endringer i form av tydeligere ledelse, endringer i ansvar eller felles ansvar og rolleavklaringer.

Det er stor grad av variasjon i skoleeiernes beskrivelser av organisasjonsendringene på skolenivå. Flere peker på økt bevissthet og systematikk i utviklingsarbeidet. Innføring av skolevandring trekkes frem som konkret tiltak som regnes som en organisasjonsendring på skolenivå. Andre skoleeiere oppgir at de på skolenivå i større grad anvender vitenskapelige begrunnelser for valg av metoder og strategi og har økt bevissthet på viktigheten av analyser som grunnlag for nye satsninger, samt bevisstgjøring om hva som er god standard. I tillegg peker skoleeierne på endringer på ledelsesnivå, dvs. endringer i ledelsesstruktur, økt vektlegging av gode lederteam og en tryggere ledelse i rollen som leder av skoleutviklingsarbeidet. Flere mener også de har mer helhetlig involvering av ansatte og mer bruk av plangruppa ved skolene, enn før.

Skolelederne trekker for det første frem økt bevissthet om og økt fokus på skoleutviklingsarbeid som en organisasjonsendring som har sammenheng med Veilederkorpset. De opplever å ha fått et mer systematisk og strategisk utviklingsarbeid, færre og tydeligere utviklingsområder, samt økt kompetanse; både når det gjelder teori og bruk av analyseverktøy. For det andre peker skolelederne på økt samarbeid mellom skoleleder og ansatte. Det er kortere avstand mellom leder og ansatte, det er avsatt mer tid til lærersamarbeid og mer vekt på utvikling fremfor informasjon. Flere skoleledere peker på skolevandring som et eksempel på et konkret tiltak i den forbindelse. For det tredje vektlegger flere skoleledere at veiledningen har ført til endringer i ledelse og organisasjon ved skolene. Én peker på at oppgaver i større grad flyttes over på «spesialister», andre viser til at veiledningen har gjort skoleleder tryggere på den prosessen de er inne i (uavhengig av hvilken prosess det er snakk om). Flere mener at ledelsen har gått fra å være en administrativ ledelse til å drive et pedagogisk arbeid.

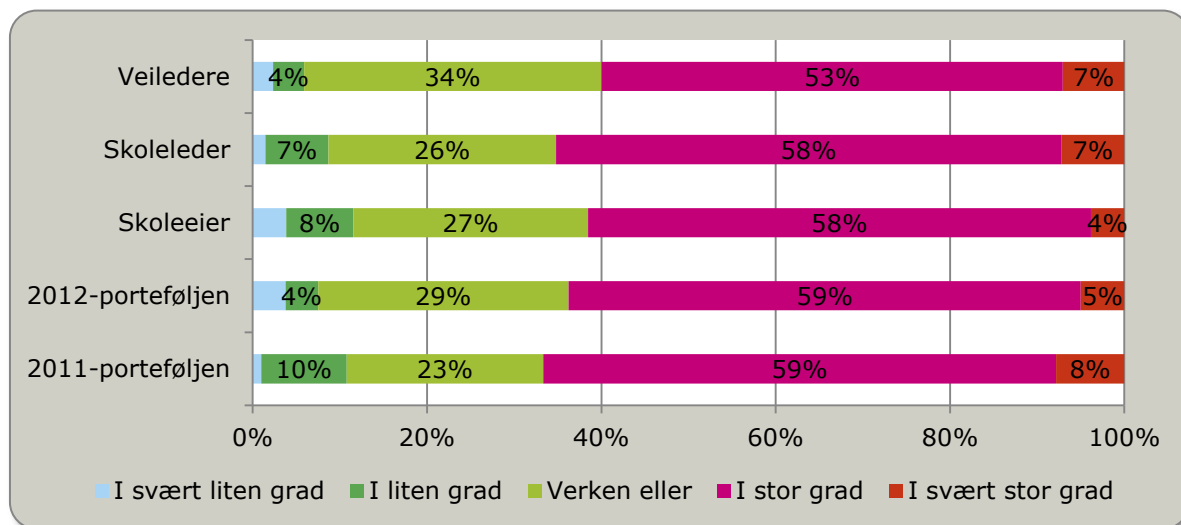
Et eksempel på fra casestudiene illustrerer hvordan veiledningen i enkelte tilfeller har bidratt til å skape mer omforente ledergrupper ved å vektlegge dialog mellom skoleledere og med skoleeier. Skoleeier og skoleleder i en kommune uttaler for eksempel:

«Det er en tone i dialogen totalt sett og på tillitsvalgnivå; en humoristisk tone preget av lojalitet og tillit langt ut over det vi hadde for noen år siden. Der har vi fått til noe vi trodde at vi ikke skulle få til [...]. (administrativ skoleeier)

«Det mest nyttige har vært å få et eksternt blikk på organisasjonen. Ofte når man sitter i en relasjon, så er det etablert en samhandlingsrelasjon; noe sier man og noe sier man ikke. Veilederne har utfordret oss litt, og jeg tror vi er kommet et stykke på vei fordi de har vært med. De har vært en god samtalepartner for meg (...). Jeg føler vi har fått ledermøtene til å bli en viktigere arena, og at vi har en sammenheng i det som skjer gjennom året.» (skoleleder)

Figur 6-2 viser veilederne og veisøkernes vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til endringer på organisasjonsnivå.

Figur 6-2: Veisøkere og veilederes vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til organisasjonsendring på skolenivå (n veiledere = 85, n 2012-porteføljen = 80, n 2011-porteføljen = 102, n skoleeier = 52, n skoleleder = 138)



6.3.1 Små forskjeller mellom porteføljene

Analysen av forskjeller mellom porteføljene viser at det er små forskjeller mellom porteføljene når det gjelder veisøkernes vurdering av hvorvidt ordningen har bidratt til organisasjonsendringer på skolenivå. 64 prosent og 67 prosent av veisøkernes i hhv. 2012- og 2011- porteføljen mener veiledningen i stor eller i svært stor grad har bidratt til organisasjonsendring på skolenivå. Kun 8 prosent av veisøkernes i 2012-porteføljen og 11 prosent i 2011-porteføljen er i liten eller svært liten grad enige i at veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skolenivå.

Veisøkernes eksempler på organisasjonsendringer fordelt på porteføljer viser også at det er få forskjeller mellom porteføljene. Veisøkere i begge porteføljene oppgir at det har blitt lagt mye større vekt på utviklingsarbeid i skolen, og at kompetansen og bevisstheten om skoleutvikling i egen organisasjon har blitt styrket. Veisøkere i begge porteføljene oppgir også at de har en økt bevissthet om «helhetlig drift», og flere legger vekt på at arbeidet ting har blitt mer systematisk og grundig, samt at det har skjedd omstruktureringer som har ført til bedre styringsoppfølging og kontroll. Dette indikerer at det i liten grad er forskjeller mellom porteføljene når det gjelder organisasjonsendringer på skolenivå.

6.3.2 Veisøkeres og veilederes begrunnelser for hvorfor de ikke mener veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå

Respondentene som oppgir at veiledningen i liten grad har ført til organisasjonsendringer på skolenivå ble i den siste spørreundersøkelsen bedt om å oppgi årsaken til denne vurderingen. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at årsakene til at veiledningen ikke har ført til

organisasjonsendringer på skolenivå har sammenheng med veisøkernes kapasitet til å gjennomføre endringer og veiledningens omfang.

Skolelederne som oppgir at veiledningen ikke har ført til organisasjonsendringer på skolenivå viser til at de av ulike årsaker ikke har nok tid til dette i hverdagen, at endring tar tid eller at organisasjonsendringer ikke har vært nødvendig. Veilederne har på sin side ulike syn på hvorfor de mener veiledningen ikke har ført til organisasjonsendringer på skolenivå. Én peker på at de i hovedsak har veiledet på skoleeiernivå, mens en annen viser til at det har vært lite ressurser hos veisøker til å gjøre nødvendige endringer. En tredje hevder at veiledningen førte til endringer, men kun i mindre grad og viser til at 1,5 år er kort tid med hensyn til å se målbare endringer. Flere veiledere mener også at organiseringen på skolenivå har vært tilfredsstillende og at organisasjonsendringer har skyldtes andre forhold, som økonomi, elevtall e.l. Det er ingen skoleeiere som har oppgitt årsaker til hvorfor veiledningen ikke har ført til organisasjonsendringer på skolenivå.

6.4 Organisasjonsendringer på skoleeiernivå

Evalueringen viser at både veiledere og veisøkere mener veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå. 49 prosent av veilederne mener veiledningen i stor eller i svært stor grad har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå, mens 33 prosent av skolelederne og 54 prosent av skoleeierne at dette er tilfelle. Det er rimelig å anta at forskjellen mellom skoleeiere og skoleledere kan være et resultat av at skolelederne i mindre grad har kjennskap til endringene som er gjort på skoleeiernivå. Samtidig tyder resultatene på at veiledningen i større grad har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå enn på skolenivå.

Evalueringen viser at veiledere og veisøkerne mener skoleeier har endret sine forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid, herunder endret bruk av tid, styrket dialog mellom nivåene og bevisstgjøring av egen rolle. Organisasjonsendringene på skoleeiernivå er - på samme måte som organisasjonsendringene på skolenivå - handler om å endre prosesser og praksis, fremfor endringer i organisasjonsstrukturen.

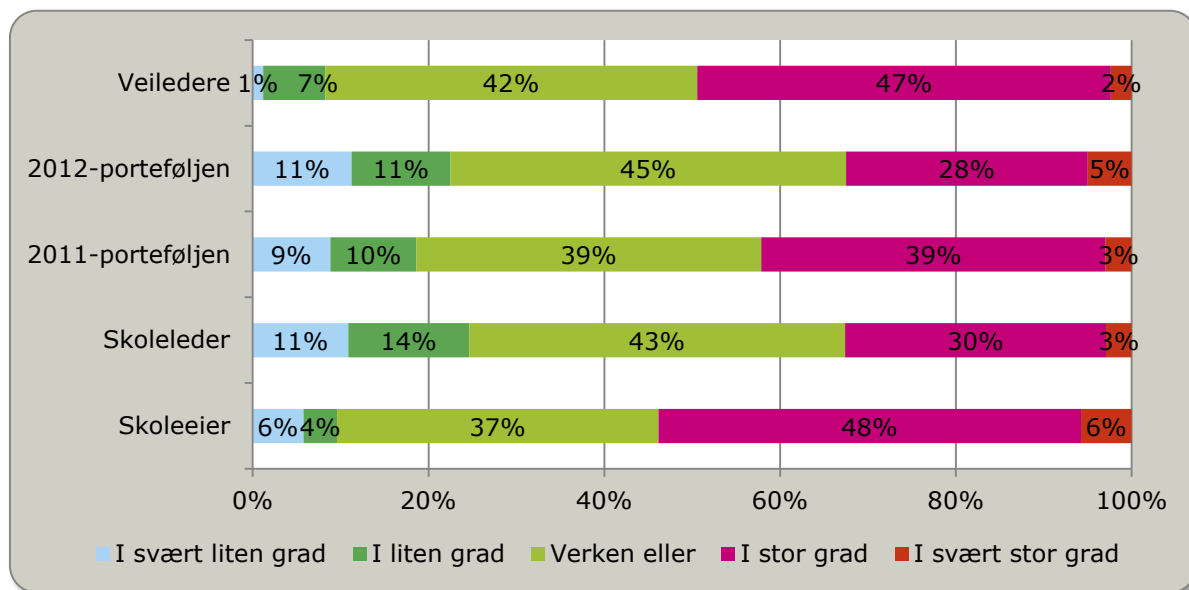
Veilederne viser i spørreundersøkelsen til at skoleeier gjennom veiledningen har fått økt interesse for utviklingsarbeid i skolen, samt større bevissthet på egen rolle. Flere veiledere peker også på at rektormøtene har fått større faglig innhold, med mer fokus på utvikling, økt samarbeid og tettere dialog, samt tydeligere ledelse med større grad av forventnings- og rolleavklaring. Disse endringstiltakene reflekterer en internasjonal trend som handler om å utvikle profesjonelle læringsfellesskap (Stoll mfl., 2006). En rekke empiriske studier viser at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. For skoleeiere som ønsker å bidra til skoleutvikling utgjør rektormøtene en viktig arena for styring og fagutvikling (Aas, 2011).

Skoleeierne vektlegger først og fremst eksempler på endrede forutsetninger for skoleutvikling. De oppgir for eksempel at veiledningen har ført til mer tid til å fokusere på skoleutvikling, at skoleeiernivået har blitt mer utviklingsorientert og at kommunen har styrket arbeidet med å drive utviklingsarbeid. Et flertall av skoleeierne trekker også frem endringer i forbindelse med politisk ledelse. Skoleeierne viser da til at veiledningen har ført til tettere samarbeid mellom nivåer, tettere dialog mellom administrasjon og politikere, samt en større forståelse på politisk nivå for at utvikling tar tid. Andre elementer som trekkes frem omhandler rolleavklaring med hensyn til skoleeierrollen, bedre struktur på tilstandsrapporten og utvikling av systemer for kvalitetsarbeid.

Skolelederne som mener veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå trekker frem at veiledningen har ført til en bevisstgjøring og ansvarliggjøring av skoleeiernivået. Videre er det flere som peker på et tettere samarbeid mellom de ulike nivåene i skolesystemet. Flere viser også til at de har ansatt en egen skoleleder, opprettet en kommunalsjefstilling eller styrket det administrative nivået på annen måte. I tillegg viser skolelederne endringer i skoleeiers prosesser, dvs. at skoleeier er tydeligere og arbeider målrettet, samt har et større fokus på skoleutviklingsarbeid.

Figur 6-3 viser veileders og veisøkeres vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå.

Figur 6-3: Veisøkere og veileders vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til organisasjonsendring på skoleeiernivå (n veiledere = 85, n 2012-porteføljen = 80, n 2011-porteføljen = 102, n skoleeier = 52, n skoleleder = 138)



6.4.1 Flere i 2011- enn i 2012-porteføljen mener veiledningen har ført til organisasjonsendring på skoleeiernivå

Evalueringen viser at veisøkere i 2012-porteføljen i mindre grad enn veisøkere i 2011-porteføljen mener at veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå. Det fremgår av figur 5-3 at 33 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen mener veiledningen i stor eller i svært stor grad har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå, mens 42 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen mener det samme. Dette kan ha sammenheng med at endringer tar tid og at det er vanskeligere å skape organisasjonsendringer på skoleeiernivå enn på skolenivå. Funn fra casebesøkene indikerer også at veilederne opplever det som vanskeligere å mobilisere skoleeiernivået enn skolenivået. Samtidig kan dette indikere at Utdanningsdirektoratets ønske om å i større grad mobilisere skoleeiere i 2012-porteføljen, ikke har lyktes, og at det i alle tilfelle er et arbeid som tar tid.

Analysen av veisøkernes beskrivelser av organisasjonsendringer på skoleeiernivå indikerer at veisøkere i de to porteføljene er svært like. I begge porteføljene legger veisøkerne vekt på at politikerne har blitt ansvarliggjort og mer bevisste sin rolle som skoleeiere gjennom veiledningen, at de har blitt mer engasjerte i skolen og at de derfor har fått en større forståelse for hvordan ting fungerer på skolenivå og er blitt bedre til å følge opp. Videre oppgir veisøkere i begge porteføljene at det er blitt et tettere samarbeid mellom de ulike nivåene i skolesystemet og bedre struktur.

6.4.2 Hvorfor har ikke veiledningen ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå?

Veilederne, skoleeierne og skolelederne som ikke mener veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå knytter dette til skoleeiers kapasitet til å gjennomføre endringer og lav involvering av politisk ledelse i veiledningen. I tillegg fremhever enkelte at det ikke var behov for organisasjonsendringer på skoleeiernivå.

Skoleeierne har i stor grad ulike syn på hvorfor veiledningen ikke har ført til organisasjonsendringer og flere oppgir at de ikke kjenner årsaken til dette. Enkelte skoleeiere viser imidlertid til at veiledningen har ført til tydeliggjøring, men ikke direkte endringer i organisasjonen. Andre skoleeiere peker på politiske skifter eller endringer sentralt i kommunen⁸. Flere vektlegger også at politisk nivå har vært lite involvert i veiledningen og har vist liten

⁸ Evalueringen og utprøvingen av ordningen ble gjennomført i en periode med lokalvalg og flere skoleeiere fikk dermed en ny politiske ledelse.

interesse for skolene som deltar i ordningen. Flere peker også på at skoleeier har for liten kapasitet til å gjennomføre organisasjonsendringer.

Skolelederne peker først og fremst på skoleeiers kapasitet. For eksempel peker flere på at små kommuner har begrenset kapasitet til å gjennomføre organisatoriske endringer. Andre viser til at de allerede har omorganisert eller har mange nyansatte. Enkelte skoleledere fremhever manglende evne og vilje til prioritering blant kommunens øvrige utfordringer, som årsak til hvorfor veiledningen ikke har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå.

Veilederne som mener veiledningen i liten grad har ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå ser dette i sammenheng med kommunens eksisterende organisering. En hevder for eksempel at organiseringen allerede var tilfredsstillende og at det slik sett ikke var behov for endringer, mens en annen veileder peker på at Veilederkorpset kom i posisjon overfor for sent og derfor ikke rakk å arbeide med dette.

Det at skoleutviklingsarbeid i kommunene til dels begrenses av kapasitetsutfordringer er et kjent scenario. En spørreundersøkelse gjennomført blant landets kommuner og fylkeskommuner i forbindelse med Evaluering av årlige tilstandsrapporter viste at 60 prosent av skoleeierne har ett eller færre årsverk som arbeider med skole⁹.

6.5 Økt bevissthet om skoleutvikling

Evalueringen indikerer at veiledningen bidrar til økt bevissthet om skoleutvikling. Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at veisøkere og veiledere selv mener veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling, og da først og fremst blant skoleledere og på administrativt nivå i kommunen/fylket. Samtlige veiledere mener veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling blant skoleledere, mens 90 prosent av veilederne mener veiledningen i stor eller svært stor grad har ført til økt bevissthet om skoleutvikling på administrativt nivå. Veilederne mener i mindre grad at veiledningen har ført til økt bevissthet på politisk nivå (60 prosent) og på lærernivå (39 prosent).

Veisøkerne oppgir i likhet med veilederne at veiledningen først og fremst har ført til økt bevissthet om skoleutvikling blant skoleledere og på administrativt nivå i kommunen/fylket. 93 prosent av veisøkerne mener veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling blant skoleledere, mens 72 prosent mener veiledningen har ført til økt bevissthet på administrativt nivå. Hhv. 62 og 33 prosent av veisøkerne mener veiledningen har ført til økt bevissthet blant lærere og på politisk nivå. Det er i liten grad forskjeller mellom skoleeiere og skoleledere.

Funn fra casestudiene indikerer at veiledningen bidrar til å gjøre skolelederne mer bevisste og tryggere i sin rolle som skoleledere. Dette flere veisøkerne i sammenheng med veiledningens vektlegging av dialog mellom nivåene:

«Jeg opplever at jeg er mye tryggere i jobben min nå med hensyn til å tenke langsiktig, ha roen til å la ting gå forbi en, og ha flere baller i luften. Men jeg har også lært å avgrense satsningsområder, at man kun kan ha to av gangen og ikke kan fokusere på så mye samtidig. [...] Generelt har jeg større ro i arbeidet med veien videre. (skoleleder)

«Jeg merker også at rektorene er mer bevisste på mål og resultater, det at vi etterspør resultater bidrar til det, og det merker nok også lærerne på rektoren» (administrativ skoleeier).

«Vi har lykket med kompetanseheving, fått bedre bevissthet om begreper om spesialundervisning, og fått en mer helhetlig forståelse på skolen. Vi har innført tiltakshjulet – det handler om gå runder med seg selv, prøve på ordentlig måte, så møte med PPT der får veiledning.» (skoleleder)

⁹ Rambøll (2013) *Evaluering av årlig tilstandsrapporter: årlige tilstandsrapporter som verktøy for kvalitetsutvikling*

Evalueringen viser i tillegg at mellomstore kommuner i større grad enn små og store kommuner mener veiledningen har ført til en økt bevissthet på politisk nivå. 46 prosent av veisøkerne fra kommuner med opptil 5000 innbyggere oppgir at de i stor eller svært stor grad mener veiledningen har ført til økt bevissthet på politisk nivå. 24 prosent av veisøkerne i mellomstore kommuner og 31 prosent av veisøkerne fra store kommuner oppgir det samme. Det er ingen slik forskjell mellom kommuner av ulik størrelse i vurderingen av hvorvidt veiledningen har ført til økt bevissthet på administrativt nivå, blant skoleledere eller blant lærere.

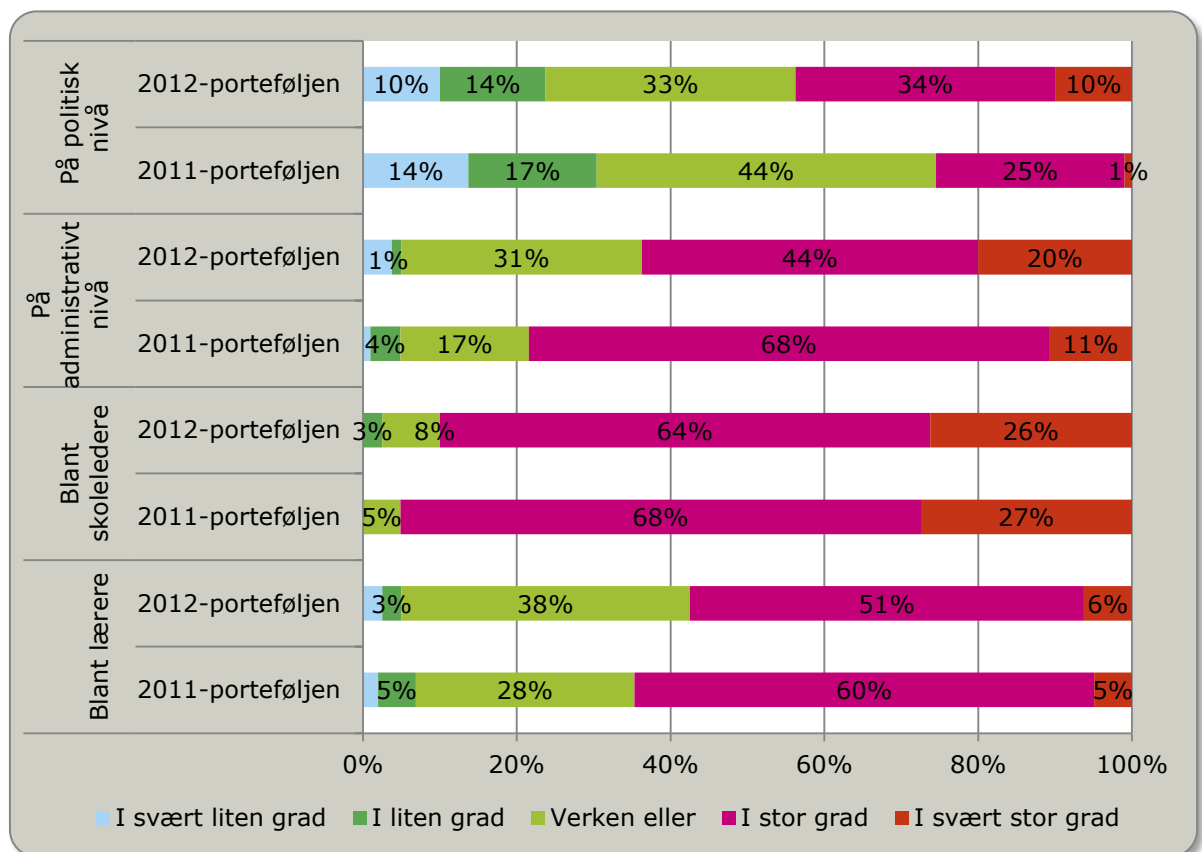
6.5.1 Forskjeller mellom porteføljene

Evalueringen indikerer at det er enkelte forskjeller mellom porteføljene i veisøkernes vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til økt bevissthet. Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at veisøkere i 2012-porteføljen i større grad enn 2011-porteføljen mener veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling på politisk nivå, hhv. 44 prosent og 26 prosent. Samtidig er det noe færre veisøkere i 2012-porteføljen enn i 2011-porteføljen som mener veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling på *administrativt* nivå i kommunen, hhv. 64 prosent og 79 prosent.

Resultatene indikerer at det er mindre forskjeller mellom porteføljene i veisøkernes vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til økt bevissthet på skolenivå, dvs. blant skoleledere og lærere. Hhv. 90 prosent i 2012-porteføljen og 95 prosent i 2011-porteføljen mener veiledningen i stor eller svært stor grad har ført til økt bevissthet om skoleutvikling blant skoleledere. Videre mener 57 prosent i 2012-porteføljen og 65 prosent i 2011-porteføljen at veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling blant lærere.

Samlet sett indikerer evalueringen at veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling i begge porteføljene, og da særlig på administrativt og skoleledernivå. Figur 6-4 viser veisøkernes vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til økt bevissthet om skoleutvikling, fordelt på de to porteføljene.

Figur 6-4: Veisøkeres vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til en økt bevissthet om skoleutvikling på ulike nivåer. n 2011-porteføljen= 102 og n 2012-porteføljen = 80)



6.6 Økt kompetanse på skoleutvikling

Samlet sett viser evalueringen at både veiledere og veisøkerer mener veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling. Veilederne mener først og fremst at veiledningen har ført til styrket kompetanse blant skoleledere og på politisk nivå, mens veisøkerne mener veiledningen først og fremst har ført til styrket kompetanse blant skoleledere og på administrativt nivå.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 94 prosent av veisøkerne mener veiledningen i stor eller svært stor grad har ført til styrket kompetanse blant skoleledere, mens 65 prosent av veisøkerne mener veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på administrativt nivå. Videre mener 57 prosent at veiledningen har ført til styrket kompetanse blant lærere og 26 prosent mener det har ført til styrket kompetanse på politisk nivå. Blant veilederne oppgir 98 prosent at skoleledere har fått styrket sin kompetanse på skoleutvikling, som en følge av veiledningen. 88 prosent av veilederne mener politisk nivå har styrket sin kompetanse. Dette kan fremstå som noe underlig da veilederne i de kvalitative intervjuene oppgir at de synes det er vanskeligere å involvere politisk nivå. På den andre siden kan dette ha sammenheng med veiledernes oppfatning av kompetansenivået på politisk nivå ved oppstarten av veiledningen, ettersom spørsmålet er relativt og ber respondentene om å vurdere hvorvidt veiledningen har bidratt til styrket kompetanse.

Videre mener 42 og 33 prosent av veilederne at veiledningen har ført til styrket kompetanse på hhv administrativt nivå og blant lærere. Den noe lavere andelen må naturlig nok sees i sammenheng med graden av involvering av lærere – de har generelt vært lite involvert i veiledningsprosessen – og de administrative skoleeierens kunnskapsnivå i forkant. Det er rimelig å anta at i hvert fall deler av skoleeierne som deltok i forsøket i utgangspunktet hadde et høyt kunnskapsnivå om skoleutvikling, og at veilederne derfor i mindre grad opplever at veiledningen har ført til styrket kompetanse på dette nivået.

Funn fra casestudiene tyder på at veiledningen på skolenivå har bidratt til å styrke skoleledernes kompetanse knyttet til ledelse og prioritering. To skoleledere forteller for eksempel:

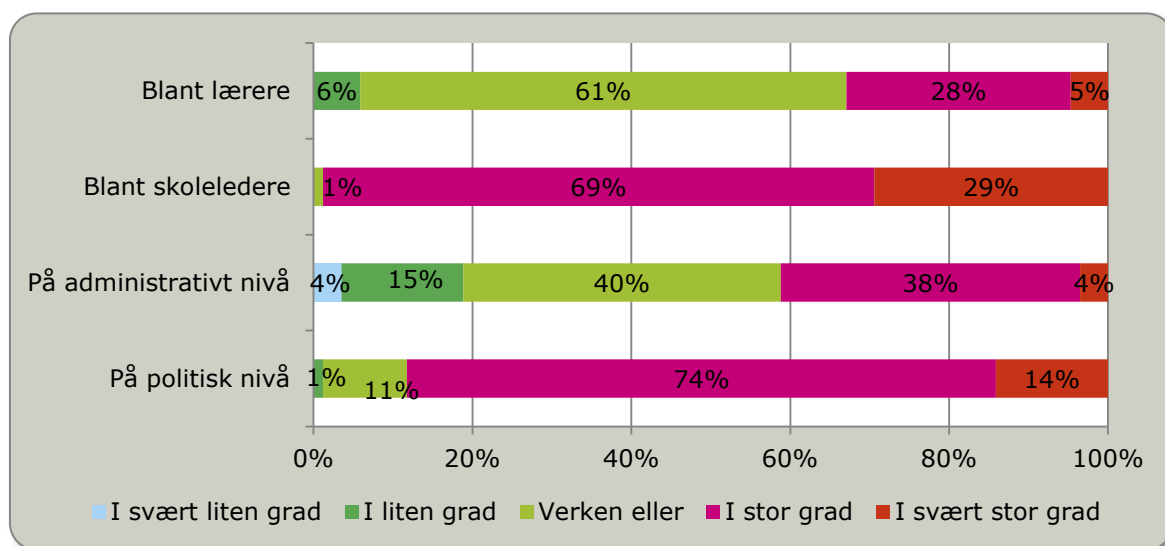
«Jeg tror at jeg klarer å strukturere arbeidet for lærerne bedre nå enn jeg klarte før. Har et personale med mange meninger. Man kan lett falle i fella om å la diskusjonene dreie seg vekk fra det man skal ha fokus på. Jeg tror jeg er bedre til å styre og holde fokus»
(skoleleder)

«[Å] lære meg å prioritere, og bli litt mer profesjonell. Jeg har kommet mer inn i rollen min. Jeg er veldig engasjert, så det å begrense seg, avgrense, og være leder er viktig»
(skoleleder)

Evalueringen viser i tillegg at veisøkere i mellomstore kommuner er litt mer kritiske til hvorvidt veiledningen har ført til styrket skoleutviklingskompetanse på politisk nivå, sammenlignet med veisøkere fra hhv. små og store kommuner. 35 prosent av veisøkerne fra kommuner med opptil 5000 innbyggere oppgir at de i stor eller svært stor grad mener veiledningen har ført til styrket kompetanse om skoleutvikling på politisk nivå. 18 prosent av veisøkerne i mellomstore kommuner og 26 prosent av veisøkerne fra store kommuner oppgir det samme. Det er ingen forskjell mellom kommuner av ulik størrelse i vurderingen av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på administrativt nivå, blant skoleledere eller blant lærere.

Figur 6-5 viser veiledernes vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på de ulike nivåene.

Figur 6-5: Veiledernes vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på ulike nivåer (n=85)



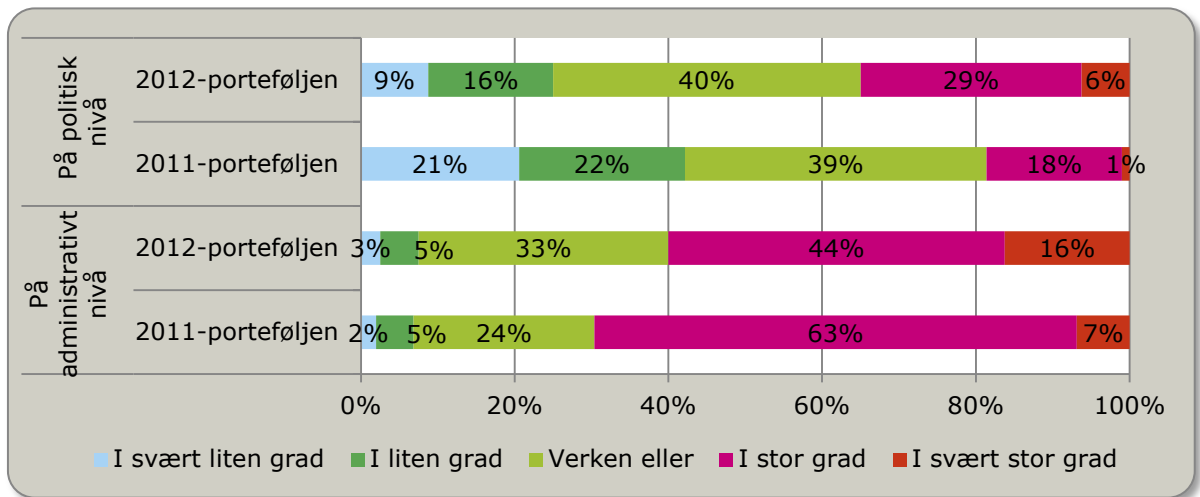
6.6.1 Små forskjeller mellom porteføljene

Evalueringen viser at det ikke er noen forskjell mellom porteføljene når det gjelder veisøkernes vurderinger av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling blant skoleledere og lærere. Samtidig viser resultatene fra spørreundersøkelsen at det er noen mindre forskjeller mellom porteføljene når det gjelder vurderingen av hvorvidt veiledningen har ført til økt kompetanse på politisk nivå og på administrativt nivå.

35 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen og 19 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen mener veiledningen i stor eller svært stor grad har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på politisk nivå. Videre mener 60 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen og 70 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen at veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på administrativt nivå.

Figur 6-6 illustrerer forskjellen mellom porteføljene i deres vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på politisk og administrativt nivå i kommunen/fylket.

Figur 6-6: Veisøkeres vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling på ulike nivåer (n 2011-porteføljen= 102 og n 2012-porteføljen = 80).



7. VIRKNINGER AV VEILEDERKORPSET

I evalueringen forsøker vi å skille mellom resultater og virkninger av ordningen med Veilederkorps. Mens kapittel 6 beskrev ulike resultater av ordningen, drøfter dette kapittelet mulige virkninger av ordningen på kort og lang sikt. Som tidligere nevnt omhandler denne evalueringen først og fremst initieringsfasen, fordi hovedvekten av Veilederkorpsets arbeid har vært rettet inn mot denne fasen. Vi vet også fra forskning at skoleutvikling tar tid, og at gradvis endring over tid kan føre til større forandringer, men også resultere i at få spor kan identifiseres på lengre sikt (Ottesen, 2013b).

Kapittelet har til hensikt å besvare fem hovedspørsmål:

- Mener veisøkerne selv at veiledningen har ført til varige endringer? Og hvorfor?
- I hvilken grad har veisøkerne fulgt opp utviklingsområdene som ble identifisert i forbindelse med veiledningen?
- I hvilken grad opplever veisøkerne å ha styrkede forutsetninger for å drive skoleutvikling?
- Opplever veilederne at kompetansen de opparbeider seg i forbindelse med ordningen, blir brukt ved arbeidsstedet?
- Hva mener veisøkerne og veiledere er styrker og svakheter med ordningen?

Kapittelet baserer seg på data fra spørreundersøkelsene, casestudiene og intervjuene med veisøkere og veiledere.

7.1 Veisøkernes vurderinger av endringenes varighet

Evalueringen viser at veisøkerne selv vurderer at endringene som er gjennomført i forbindelse med Veilederkorps er varige over tid. 83 prosent oppgir at endringene er varige over tid, 14 prosent er usikre, og 2 prosent er uenige i at endringene er varige. I spørreskjemaet ble respondenter som oppga at de mente at endringene er varige bedt om å utdype hvorfor de mener dette. Felles for veisøkerne er at de mener endringene er varige fordi de utgjør handler om strukturelle endringer. De oppgir for eksempel at de ser større samsvar mellom politiske mål og mål på skolenivå, noe som gjør endringene lettere å videreføre over tid. Andre vektlegger at veiledningen har ført til økt kunnskaps- og kompetansenivå på begge nivåer og at kommunikasjonen mellom nivåene har blitt bedre. De fleste legger vekt på at de har iverksatt systematiske endringer og at disse derfor vil vare. For eksempel at de nå unngår at ny praksis forsvinner med ansatte som slutter.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er litt færre i 2012-porteføljen enn i 2011-porteføljen som mener ordningen har ført til varige endringer, men forskjellene er små, hhv. 79 prosent i 2012-porteføljen og 88 prosent i 2011-porteføljen. Det er vanskelig å finne systematiske forskjeller mellom de to porteføljene. Samtidig kan det se ut til at veisøkerne i 2012-porteføljen i noe større grad vektlegger at elementer fra veiledningen kan overføres til andre, nye situasjoner som måtte komme senere. Flere vektlegger at de har en modell som kan overføres til nye satsningsområder, og viser for eksempel til at milepæler og årshjul er overførbart til andre områder. De vektlegger også at de har fått en annen måte å tenke på og forholde seg til mål på og de oppgir at de har «skjønt» at de må prioritere noen ting fremfor andre.

Analysen viser at det er relativt små forskjeller mellom skoleeiere og skoleledere når det gjelder hvorvidt de mener endringene er bæredyktige over tid. 87 prosent av skoleeierne og 82 prosent av skolelederne oppgir at så er tilfelle, 13 og 15 prosent av hhv. skoleeiere og skoleledere er usikre, mens så å si ingen sier seg uenige. Skoleeierne fremhever at varigheten omhandler at de har fått på plass systematikk og rutiner, blant annet bedre systemer for oppfølging og prioritering av utviklingsarbeid. Enkelte skoleeiere mener de gjennomførte endringene er irreversible. Som eksempel trekker et par skoleeiere frem tilstandsrapporten; økt bevissthet omkring arbeidet med denne og at den har blitt en mer integrert del av skolens arbeid.

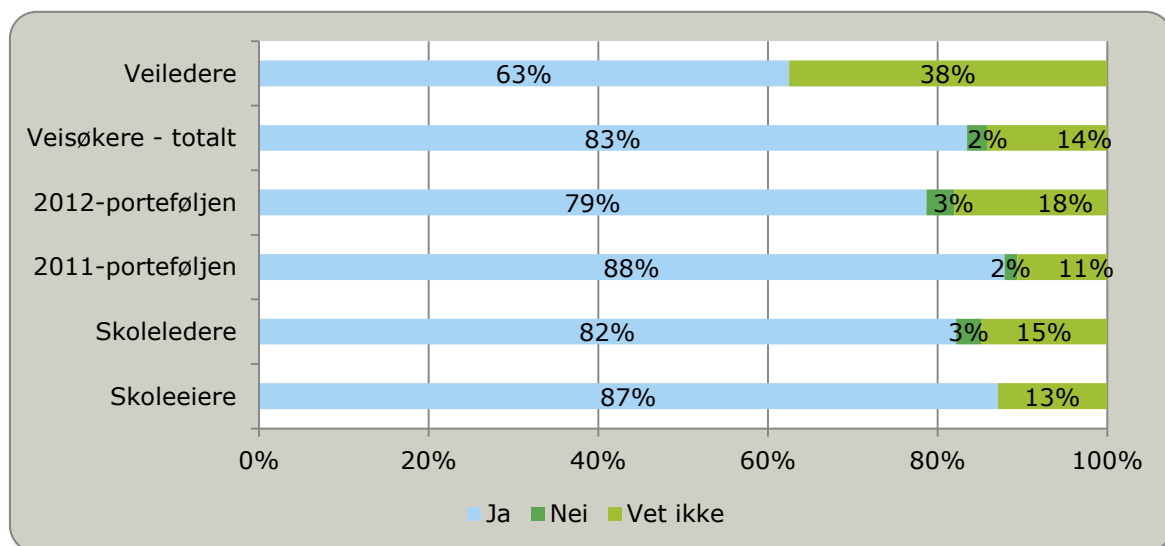
«Vi er mer fokuserte på de samme tingene nå enn før, tidligere har det vært privatisering av mål og mening. Så det er blitt større fokus på pedagogisk struktur og læring i ledergruppen, fremfor administrasjon. Pedagogisk utvikling har fått mer fokus.»
(administrativ skoleeier)

Skolelederne vektlegger på sin side «langsiktige planer» og «ledelse» i sine begrunnelser for hvorfor de mener endringene er varige. De oppgir å ha styrket arbeidet med skolens planverk, langsiktige planer for arbeidet fremover, utviklingsplaner med femårs perspektiv og med årlige sjekkpunkter vedrørende resultater og framdrift. Skolelederne trekker ofte frem innføringen av årshjul for utviklingsarbeidet som et konkret eksempel. Videre legger skolelederne vekt på ulike ledelsesaspekter i sine begrunnelser knyttet til varighet. De viser da til at ledelsen er mer samstemt med hensyn til skoleutvikling, og at det i større grad enn før er politisk vilje og engasjement til å støtte opp om arbeidet. Flere skoleledere mener også at de har fått økt kompetanse og at det er laget systemer for samarbeid på ulike nivåer.

Veilederne er mer usikre på om endringene vil vare over tid. 63 prosent mener endringene er varige, mens 38 prosent oppgir at de ikke vet. Dette kan både ha sammenheng med veilederens «avstand» til veisøkerne og at de har lite kontakt med veisøker etter at veiledningen er over, men kan også indikere at veilederne vurderer endringene som mindre bæredyktige enn det veisøkerne opplever. Veilederne som anser endringene som varige setter dette i sammenheng med at endringene har bidratt til endringer i veisøkernes systemer for utviklingsarbeid. Det pekes spesielt på at prosessene har vært grundige og at det er utarbeidet systemer og planer i kommunen/på administrativt nivå. Veilederne peker også på at flere nivåer er involvert i prosessen og at positive opplevelser med disse endringene vil bidra til å videreføre arbeidet. Samtidig viser flere til at endringene er varige fordi rutineene er nedskrevet/dokumentert og således mindre personavhengige. På den andre siden viser enkelte veiledere til at arbeidet er avhengig av menneskene som er involvert og at en forutsetning derfor vil være at de involverte parter blir sittende til den nye kulturen har satt seg.

Figur 7-1 viser veilederens og veisøkernes vurderinger av hvorvidt endringene er varige eller ikke samlet sett, fordelt på portefølje og forskjellen mellom skoleeiere og skoleledere.

Figur 7-1: Veilederes og veisøkernes vurdering av hvorvidt de vurderer endringene som varige over tid (n veiledere = 64, n veisøkere = 127, n 2012-porteføljen = 61, n 2011-porteføljen = 66, n skoleledere = 101, n skoleeiere = 31)



7.2 Veisøkernes oppfølging av identifiserte utviklingsområder

Evalueringen viser at veisøkerne i stor grad mener at de har fulgt opp utviklingsområdene som ble identifisert i initieringsfasen. Samlet sett oppgir 90 prosent at de har fulgt opp utviklingsområdene i etterkant, mens 9 prosent er usikre. Kun 1 prosent oppgir at de ikke har fulgt opp. Det er små forskjeller mellom de to porteføljene. Samtlige veisøkere som oppgir at de

ikke har fulgt opp utviklingsområdene tilhører 2012-porteføljen og utgjør kun 2 prosent av alle veisøkerne i porteføljen.

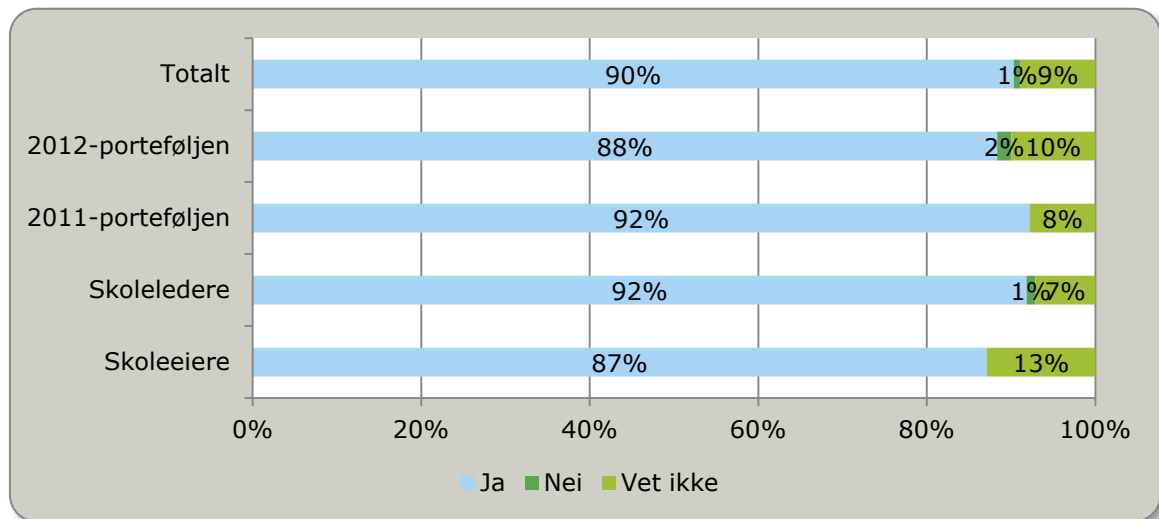
Veisøkernes eksempler på hvordan de har fulgt opp utviklingsarbeidet viser først og fremst at det er stor variasjon mellom de to porteføljene. Dernest viser analysen at veisøkerne har det til felles at flere vektlegger at utviklingsarbeidet er fulgt opp både faglig, økonomisk og administrativt, der aktiv bruk av strategiplaner, utviklingsplaner og planer for evaluering har fungert som nyttige verktøy. Innføring av rutiner har også vært viktig for oppfølgingsprosessen. I begge porteføljene er det fokus på at tettere dialog, oppfølging, støtte og kontroll mellom ulike nivåer i skolesystemet er viktig. I den grad det er forskjeller mellom porteføljene viser analysen at flere veisøkere i 2011-porteføljen i oppfølgingen av utviklingsområdene har fokusert på bistand fra kompetansemiljøer og at målene er nedfelt i kommunenes strategiplan og i skolens tiltaks- og handlingsplaner for hvert år. Felles regler og felles arbeidsvisjon anses som viktig for oppfølgingen, i tillegg anses nettverk blant skoleledere og oppfølging av skoleledere - ved blant annet å etterspørre utvikling - som viktig. Veisøkerne i 2012-porteføljen vektlegger i noe større grad oppfølging av konkrete oppgaver eller tiltak, som for eksempel lese- og skriveopplæring eller vurdering for læring. Flere viser til at årshjulet er sentralt for videre oppfølging av utviklingsarbeidet og at de i etterkant av veiledningen arbeider i samsvar med de systemene som er utarbeidet i forbindelse med årlige tilstandsrapporter og årshjul. Noen veisøkere nevner at de har fått i gang bedre rutiner når det gjelder å sette i gang tiltak og oppfølging og én respondent nevner at de har fulgt opp gjennom å utarbeide en kvalitetsmelding der fokuset er systemer for skoleutvikling.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at skoleledere i noe større enn grad enn skoleeiere oppgir å ha fulgt opp utviklingsområdene i etterkant av veiledningen. 92 prosent av skolelederne og 87 prosent av skoleeierne mener de har fulgt opp utviklingsområdene. Skoleeierne oppgir at de har fulgt opp utviklingsområdene gjennom blant annet ledermøter, planer og rutiner, samt prosjektarbeid. Skoleeierne viser til at de har etablert faste ledermøter, at de har fokus på lærende møter og at møteplassene mellom ulike nivåer er tydelige og gode. De oppgir også at utviklingsområdene er nedfelt i kommunens strategiplan og i skolens tiltaks- og handlingsplaner, samt at tiltak er videreført i revidering av planverk, at de har «fått på plass systemer og arbeider i henhold til disse». Skoleeierne viser også til at de har startet opp og/eller videreført ideene i prosjekter i skolen, som for eksempel vurdering for læring og tidlig innsats. I tillegg vektlegger skoleeierne at de i ettertid har en tettere dialog mellom skoleeier og skolene.

Skolelederne oppgir at de i oppfølgingen av utviklingsområdene har utarbeidet utviklingsplaner som brukes aktivt og inneholder konkrete tiltak fordelt over tid. Flere oppgir at de har beholdt fokus på utviklingsmålene, står i endringsprosesser over tid og følger opp tiltakene, uten å utdype nærmere hvordan de gjør dette. Andre oppgir at både skoleeiere og skoleledere er aktive i oppfølgingsarbeidet, for eksempel beskriver noen at (sitat) «skoleleder holder virkemidlene varme» eller at skoleleder har hatt ansvar for implementering i egen skole. Andre skoleledere peker på at skoleeier har fulgt opp både faglig, økonomisk og administrativt. Enkelte viser til at skoleeier er aktiv i kursing og nettverkssamlinger, mens andre peker på at det foreligger en politisk vedtatt handlingsplan for utvikling. Flere av skolene har enten blitt med i vurdering for læring eller beskriver at de har videreført og arbeider aktivt med dette. Andre konkrete tiltak og verktøy som nevnes er blant annet skolevandring, tolkning av karakterstatistikk, bruk av Elevundersøkelsen og PULS, lese-/skriveveiledning og igangsetting av tiltak med hensyn til elevenes psykososiale miljø.

Figur 7-2 illustrerer veisøkernes vurderinger av hvorvidt de har fulgt opp utviklingsområdene, samlet, fordelt på de to porteføljene og fordelt på skoleeiere og skoleledere.

Figur 7-2: Har kommunen/skolen fulgt opp utviklingsområdene som ble identifisert i veiledningen etter at veiledningen ble avsluttet?



Samlet sett indikerer veisøkernes eksempler at veiledningen har medført noen endringer i praksis og prosesser for utviklingsarbeid. Veiledningen har blant annet ført til endret dialog mellom nivåene, endret praksis for bruk av ledermøter og det som kan beskrives som en mer aktiv bruk av planer og satsningsområder. Dette mener veisøkerne også at de har fulgt opp i ettertid. Det at en svært høy andel av veisøkerne oppgir å ha fulgt opp utviklingsområdene kan også ses i sammenheng med innholdet i veiledningen og vektleggingen av støtte. Veilederne har i veiledningen først og fremst støttet veisøkerne i arbeidet med å identifisere egne utfordringer ved hjelp av analyseverktøyene i NKVS, som ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og SWOT-analysen. Det er rimelig å anta at det er lettere for veisøkerne å følge opp områdene når de selv opplever eierskap til utviklingsområdene.

Funn fra oppfølgende intervjuer med skoleeiere i 2011-porteføljen og en gjennomgang av skoleeierens sluttrapporter indikerer også at skoleeierne har konkrete planer for videre utviklingsarbeid, som de selv setter i sammenheng med veiledningen¹⁰. Sluttrapportene viser at skoleeierne i stor grad har integrert utviklingsarbeidet i kommunens planer og strategier. Dette må tolkes i retning av at veisøkerne selv har lagt opp et løp for å fortsette utviklingsarbeidet som enten ble satt i gang eller fikk et løft gjennom veiledningen.

7.3 Styrkede forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid

Evalueringen indikerer at veisøkerne gjennom deltagelsen i ordningen med Veilederkorps har styrket sine forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at et klart flertall av veiledere og veisøkere mener at veiledningen har styrket skoleeiers forutsetninger for å møte utfordringer i arbeidet med skoleutvikling.

Veilederne mener veisøkerne har styrket sine forutsetninger fordi de har fått økt kompetanse, økt bevissthet om og tydeligere ledelse. Videre har de fått økt kompetanse på å drive skoleutviklingsarbeid, kjennskap til nye analyseverktøy og økt analysekompetanse. Flere viser også til at veisøkerne har fått større forståelse for viktigheten av å jobbe systematisk og målrettet, med færre prioriterte områder og over lengre tid. Veilederne oppgir videre at veisøkerne har fått en økt bevissthet om at utviklingsarbeid krever tid og ro og at de ikke må gape over for mye på én gang. I tillegg legger veilederne vekt på at veisøkerne gjennom veiledningen har fått økt bevissthet om behovet for ledelse og i flere tilfeller har fått en tydeligere ledelse. Ofte er det små forhold, hvor skoleledere og skoleeier i stor grad arbeider på egenhånd. I slike tilfeller peker veilederne på at veiledningen har gitt dem trygghet og noen å drøfte med. Videre mener veilederne at veiledningen har ført til både bedre kommunikasjon mellom skoleeier og skolene og økt kommunikasjon innad i ledergruppen og mellom ledelse og lærere/assistenter. Videre har veiledningen ført til økt bevissthet om hva som kreves av skolens ledelse for å få til skoleutvikling, administrativ skoleeier har blitt bevisst viktigheten av å ha en plan for utvikling,

¹⁰ Ett år etter veiledningen ble avsluttet ble skoleeiere i 2011-porteføljen bedt om å utarbeide en sluttrapport angående deres utbytte av veiledningen og deres planer videre utviklingsarbeid.

politisk skoleeier har fått bedre forståelse for det som skjer ved skolene og noen rektorer har blitt mer klar over hvordan de selv styrer.

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at et flertall av veisøkerne mener veiledningen har ført til styrkede forutsetninger hos skoleeier. Hhv. 62 prosent av skolelederne og 87 prosent av skoleeierne oppgir at veiledningen har ført til at skoleeier har styrket sine forutsetninger til å møte utfordringer i arbeidet med skoleutvikling. Samtidig oppgir en stor andel, 37 prosent, av skolelederne at de ikke vet hvorvidt veiledningen har ført til dette. Det at skoleledere i mindre grad vurderer at skoleeier har styrket sine forutsetninger må nødvendigvis sees i sammenheng med at skoleledere ikke har innblikk i alle prosessene hos skoleeier og ikke alltid kjenner til eventuelle endringer.

*«Først og fremst har kunnskaps-/forskningsperspektivet blitt tydeligere. Det har blitt mer forskningsbasert. Vi baserer oss i større grad på undersøkelser og ikke antagelser i skolesektoren. Litt på reformarbeid også, skolen har vært mye preget av reformer. Uten at det bestandig i like stor grad har vært basert på forskning som sier at det faktisk virker. Litt for mye politisk basert, og lite kunnskapsbasert. Jeg tror fokuset i kommunen har blitt mer kunnskapsbasert i skolen.»
(politisk skoleeier)*

Skoleeierne har ulike eksempler på hvordan de har styrket sine forutsetninger for skoleutviklingsarbeid. Flere viser til bedre kommunikasjon, økt bevissthet og økt kompetanse på å drive utviklingsarbeid. Andre peker på at de har fått et større fokus på det vitenskapelige grunnlaget - «hva som virker» - og at de er blitt bedre i stand til å ta valg som er forankret i forskning og fakta. Skolelederne oppgir på sin side at veiledningen har bidratt til en større bevissthet og økt kunnskap om skoleutvikling. De oppgir at skoleeier kan mer om utviklingsarbeid og hvilken betydning utviklingsarbeid har for kvaliteten på undervisningen og elevenes læring, og at skoleeier nå har modeller for organisering av utviklingsarbeidet, samt tillit til egen kompetanse. Flere av skolelederne peker på et mer systematisk og målrettet arbeid med skoleutvikling. For eksempel viser de til at de har et klarere fokus, at det jobbes mer systematisk og målrettet, at man har fått tydeligere planer og færre fokusområder. Flere skoleledere trekker også frem bedre kommunikasjon og økt samarbeid mellom ulike nivåer som eksempler på hvordan veiledningen har ført til styrkede forutsetninger for skoleeier.

7.3.1 Forskjeller mellom porteføljene

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at det er liten forskjell mellom porteføljene i veisøkernes vurdering av hvorvidt veiledningen har ført til styrkede forutsetninger for utviklingsarbeid. 69 prosent av veisøkerne i 2012-porteføljen og 68 prosent av veisøkerne i 2011-porteføljen mener veiledningen har styrket skoleeiers forutsetninger for å møte utfordringer i arbeidet med skoleutvikling. Veisøkernes eksempler på hvordan veiledningen har ført til styrkede forutsetninger er også svært like i de to porteføljene. Flertallet av veisøkerne, både i 2011- og 2012-porteføljen, legger vekt på at politikerne har kommet nærmere arbeidet i skolen og at samarbeidet mellom de nivåene har blitt bedre. Veisøkerne mener også at de gjennom økt kompetanse har de blitt bedre til å se behovene for skoleutvikling, samt prioritere og spisse satsningsområder.

7.4 Bruk av veiledernes kompetanse i etterkant av veiledningen

I etterkant av en veiledningsperiode returnerer veilederne til sine respektive arbeidssteder. Utdanningsdirektoratet har med hensikt rekruttert nye veiledere til porteføljene og minimert «gjenbruk» av veiledere. Hensikten med dette har vært å indirekte øke kompetansenivået på veiledernes arbeidssted. Intervjuene indikerer at bruken av denne kompetansen varierer og at det er rom for å utnytte denne i større grad.

Veilederne opplever at de gjennom ordningen har styrket sin fag- og veilederkompetanse og at de benytter denne i sitt ordinære arbeid. Dette handler både om å dra veksler på ressurser internt i kommunen, samt kontakt med eksterne kompetansemiljøer. Dette bidrar til økt refleksjon om egen praksis. Veilederne drar også nytte av nettverket de har fått gjennom

ordningen, blant annet ved å diskutere skolefaglige utfordringer og enkeltsaker/enkeltutfordringer.

Samtidig oppgir veilederne at skoleeier og ledere og kolleger på arbeidsstedet i for liten grad etterspør og trekker på kompetansen de har opparbeidet seg. Det fremkommer at det er vanskelig å være profet i eget land, samtidig som skoleeierne i for liten grad kjenner til eller vet å nyttiggjøre seg av eks-veiledernes kompetanse. Evalueringen tyder på at denne kompetansen ikke har blitt satt i system, og det har vært litt tilfeldig om den enkelte veilederens kompetanse har blitt tatt i bruk av lokale skoleeiere. Det kan være flere grunner til det. En årsak kan være at det verken er et apparat eller ressurser tilgjengelig i den enkelte kommune/fylkeskommune til å drive aktiv veiledning mot skolene.

7.5 Opplevde styrker og svakheter med ordningen

Veiledere og veisøkere er i spørreundersøkelsen gitt mulighet til å redegjøre for styrker og svakheter ved ordningen, samt komme med forslag til videreutvikling.

Evalueringen viser at veisøkere og veiledere først og fremst ser styrker ved ordningen. Samtidig peker de på flere elementer som kan være interessant i et utviklingsperspektiv. Det er få systematiske forskjeller mellom porteføljene. Analysen handler derfor om forskjeller mellom skoleeiere, skoleledere og veiledere.

7.5.1 Styrker ved Veilederkorpset

Skoleeierne oppgir det som en styrke at veilederteamene består av eksterne fagfolk, med både teoretisk og praktisk kompetanse. Videre opplever de det som en styrke at Veilederkorpset veileder og ikke gir konkrete råd. Dette bidrar til å skape tillit og gode dialoger, og til at de finner frem til løsninger i fellesskap. Flere skoleeiere oppgir at de har vært «heldige» som har hatt en god match med veilederne. Dette ser de som en forutsetning for et konstruktivt samarbeid. Enkelte skoleeiere oppgir at de ikke ser noen negative sider ved ordningen.

Skolelederne peker i stor grad på det samme som skoleeierne i sin beskrivelse av ordningens styrker. Skolelederne opplever det som positivt at det kommer eksterne veiledere med både teoretisk og praktisk kompetanse, fordi det skaper tillit og legitimitet når skolefolk veileder andre skolefolk. Skolelederne opplever det også som positivt at de gjennom veiledningen får mulighet til å reflektere rundt egen praksis og at noen ser på deres praksisutfordringer med nye øyne. Refleksjonen og det eksterne blikket bidrar til bevisstgjøring om egen praksis. Videre fremhever skolelederne at skolen har fått økt kompetanse på skoleutvikling, har blitt introdusert for ulike verktøy, samt fått hjelp til å holde fokus på skoleutvikling gjennom veiledningen. Det trekkes frem som positivt at veilederne kommer til skolen og at kompetansen spenner seg fra barneskole til videregående nivå.

Veilederne peker i likhet med veisøkerne på viktigheten av at de som veiledere er eksterne fagpersoner med både teoretisk og praktisk erfaring. Veilederne mener at dette skaper tillit og legitimitet i rollen som veileder og bidrar til motivasjon og gode forutsetninger for utvikling, der veiledningen er ønsket. Videre mener veilederne det er en styrke med ordningen at de får det de opplever som en «nyttig» skolering, til bruk både i veiledningen og på egen skole/arbeidssted.

7.5.2 Svakheter ved Veilederkorpset

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er stor variasjon blant skoleeierne når det gjelder hva de vurderer som svakheter ved ordningen. Det er imidlertid flere som skulle ønske at veiledningsperioden gikk over lengre tid. I tillegg fremheves det som en svakhet at veiledningen i for liten grad inkluderer politisk ledelse. Andre skoleeiere mener det har vært for lite samhandling innad i kommunen og for lite kunnskapsdeling i etterkant. Flere mener det er en svakhet at lærerne ikke har vært involvert i tilstrekkelig grad. Den store variasjonen i svarene er tydelig; en stor andel skoleeiere ønsker åpne spørsmål og mulighet for refleksjon omkring egen praksis, mens andre ønsker seg mer tydelighet og inngripen fra veilederne i form av tydelige fasitsvar. Når det gjelder videreutvikling, foreslår skoleeierne å styrke selve veilederkompetansen. Enkelte mener også det kunne vært gunstig å legge veiledningen til et nøytralt sted utenfor skole/rådhus. Andre ser det imidlertid som en styrke at veiledningen skjer i veisøkers lokaler (jfr. avsnitt 7.5.1).

Skolelederne peker først og fremst på at veiledningen burde vært lengre og innebåret hyppigere møter. Enkelte følte seg noe overlatt til seg selv i periodene mellom møtene. Én skoleleder ønsker seg for eksempel en «hotline» til en mentorfunksjon og beskriver en faglig utsultet organisasjon. Flere skoleledere mener veiledningen burde vært tettere på skolen og i større grad rettet seg mot lærerne. Andre mener på sin side at den i større grad bør rettes mot politisk ledelse. Mens de fleste skolelederne opplever veilederne som åpne og gode samtalepartnere, finnes det også beskrivelser av veiledning som oppleves som et spill; der fasit og svar har vært utarbeidet i forkant av møter og uavhengig av dialog med skoleleder. Enkelte mener også at veilederne er altfor kritiske, noe de mener skapte engstelse med hensyn til «ikke å kunne leksen sin». Skolelederne opplever det som en svakhet med ordningen at god veiledning er avhengig av god kjemi mellom partene, at det faller uheldig ut dersom man har ulike veiledere på skoler i samme kommune, samt uklare forventninger. Andre skoleledere mener Veilederkorpset fungerer etter hensikten og bør videreføres i eksisterende form, mens andre mener ordningen bør erstattes av en videreutvikling av eksterne vurderingsgrupper.

Veilederne fremhever først og fremst at veiledningsperioden er for kort og de er skeptiske til om ordningen bidrar til varige endringer når skoler og kommuner ikke følges opp over tid. De etterlyser derfor større muligheter for å følge opp skolene i utviklingsarbeidet i etterkant av veiledningen. Enkelte foreslår at veiledningsperioden bør være 2-3 år, mens andre oppfølging etter for eksempel et halvt, ett eller to år, for å synliggjøre forventninger om fortsatt utviklingsarbeid og hjelpe skoleeierne/lederne med å holde stø kurs. Flere veiledere trekker også frem at de for å bli gode veiledere bør delta i ordningen i flere omganger.

Spørreundersøkelsen viser at veilederne har ulikt syn på Utdanningsdirektoratets rolle. Noen mener at veilederne ikke er tilstrekkelig samkjørte og stiller spørsmål ved om direktoratet har felles ansikt utad. Én respondent beskriver samlinger med repeterende og intetsigende oversikter fra direktoratet, mens andre derimot fremhever direktoratets opplæring og kompetansehevende tiltak som et positivt element ved ordningen. Flere trekker det frem som positivt at direktoratet har «tatt i bruk» veiledernes egenkompetanse i 2012-porteføljen.

Enkelte veiledere mener også at det er en svakhet med ordningen at de mislykkes dersom veileder «overstyrer», overtar den jobben som skolelederne skal gjøre eller dersom skolene oppfatter Veilederkorpset som en form for redning. Skoleeier beskrives i noen sammenhenger som fraværende og veilederne anbefaler at man i større grad forplikter skoleeier til å følge opp arbeidet videre. De opplever det som utfordrende å få politisk ledelse på banen og mener en må kreve deltagelse fra både administrativ og politisk ledelse. Det pekes spesifikt på at selve mandatet (kontrakten) kan utformes mer forpliktende overfor veisøker, og da spesielt for politisk ledelse. Avtalen mellom Utdanningsdirektoratet og veisøkerkommunen må være klar og entydig og tydeliggjøre kravene til veisøker.

Selv om veilederne i all hovedsak har tro på ordningen, blir det også stilt spørsmålstegn ved dagens organisering og hvorvidt korpset drives kostnadseffektivt. Det pekes på at mye tid går bort til reising og det foreslås at man går bort fra å drive nasjonalt, til å drive regionalt, for eksempel etablere samarbeid mellom noen fylker, ledet og koordinert gjennom Fylkesmannen. Veilederne ønsker seg også mer personlig tilbakemelding på hvordan de har utført oppgaven og hvorvidt de oppfordres til å søke om nytt opptak til Veilederkorpset.

8. OPPSUMMERING OG PERSPEKTIVER FOR VIDERE ARBEID

«Veilederne har fungert som katalysatorer som har satt i gang prosesser og skapt kreativitet» (veisøker)

Ordningen med Veilederkorps kan beskrives som en norsk strategi for «soft governance», hvor statlige myndigheter styrer lokale og regionale myndigheter gjennom informasjon og veiledning, fremfor lover og reguleringer. Delrapport 1 i evalueringen viste at myndighetene gjennom ordningen ønsket å gi et tilbud til skoler og kommuner/fylkeskommuner som ønsket å styrke sitt endrings- og utviklingsarbeid, slik at elever lærer mer og fullfører utdanningsløpet. Veilederkorpsset ble fremhevet i St. Meld. 22 (2010-2011) som et tiltak hvor nasjonalt nivå skal gi støtte og veiledning til skoleeierne i deres kvalitetsarbeid. Støtten er frivillig og det er skoleeier som har ansvaret for den helhetlige utviklingsprosessen, mens den enkelte skole har ansvaret for sin utviklingsprosess.

8.1 Veilederkorpsset som eksempel på «soft governance»

I avtalene mellom Utdanningsdirektoratet og deltakende kommuner beskrives målet med Veilederkorpsset slik: «Målet er at veiledningen skal gjøre skoleeier og skolene bedre i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov, for eksempel avdekket gjennom kvalitetsindikatorer som resultater fra nasjonale prøver, Elevundersøkelsen eller andre undersøkelser», og det forutsettes at virksomheten bygger på en anerkjent ledelsesfaglig tilnærming og på vel utprøvde og effektive metoder og verktøy. Ved å tilby kommuner og fylker hjelp i første fase av et utviklingsarbeid, er tanken at ordningen skal bidra til å bygge endringskapasitet.

Evalueringen viser at veilederordningen har mange fellestrekk ved det som betegnes som «soft governance» (Brandsen, Boogers, & Tops, 2006; Hudson, 2011; Lawn, 2006; Moos, 2009). Staten utøver sin innflytelse ved å påvirke aktørenes oppfatninger, tolkninger og forståelse av med tanke på å bidra til skoleutviklingsprosjekter som kan bedre elevenes læringsresultater. I avtalen mellom Utdanningsdirektoratet og deltakende kommuner er skoleeiers ansvar for utviklingsprosessen tydelig presisert; det er skoleeier som sitter i førersetet, og tilliten til at man sammen kommer fram til fornuftige veivalg er høy. Samtidig holder sentrale myndigheter en hånd på rattet. I ordningen med Veilederkorps utøves innflytelse gjennom for eksempel veilederopplæringen, gjennom bruken av verktøy, gjennom presentasjon av «best practice»-eksempler, og gjennom introduksjon til bestemte teorier og perspektiver på endringsarbeid. Evalueringen tyder på at de målsettinger og metoder som tas i bruk i stor grad «treffer» målgruppas opplevde problem og behov, og at deltakerne har internalisert de eksterne forventningene og oversatt disse til planer og delvis til handlinger i sine skoler og kommuner. Dette kan på den andre siden bidra til at spenninger underkommuniseres. Irgens (2012) peker for eksempel på tre utfordringer i samarbeid om lokal skoleutvikling: spenningsforholdet mellom drift og utvikling, mellom individuell og kollektiv praksis, og mellom det legale og det legitime. Slike spenninger kunne med fordel problematiseres i opplæringen av veilederne, og dermed bidra til å styrke dialogen mellom nivåene. Et annet premiss som i liten grad problematiseres er strategien om å møte komplekse utfordringer ved et økt fokus på mål- og resultatstyring, en strategi som kanskje kan gå på bekostning av opplæringens overordnede hensikt og verdier (Prøitz, 2010).

8.2 Ny kunnskap og lokal skoleutvikling

Evalueringen viser at både veisøkerne og veilederne er svært fornøyde med Veilederkorps-ordningen. 94 prosent av veisøkerne mener veiledningen har bidratt positivt til deres utviklingsarbeid. Det er ingen forskjell mellom porteføljene eller mellom skoleeiere og skoleledere i nyttevurderingen av veiledningen. Veisøkerne mener først og fremst at veiledningen har ført til endringer på *skolenivå*, ved både å ha ført til bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling og konkrete endringer i skolens praksis.

Evalueringen viser at veiledningen har ført til en rekke resultater, i form av praksisendringer, organisasjonsendringer, økt bevissthet og styrket kompetanse om skoleutvikling. Endringene

omhandler både tiltak knyttet til større nasjonale satsninger og/eller innebærer tiltak knyttet til ledelsesstrukturer og arbeidsprosesser i kommunen eller ved skolen. Skoleeierne oppgir for eksempel at de har iverksatt tiltak innen større nasjonale satsninger, som vurdering for læring, og at de har gjort endringer i lokale prosesser, som skoleeiers prosess for utarbeiding av årlige tilstandsrapporter og innføring av «lærende møter». Det er stor variasjon i hvilken type tiltak som er gjennomført i forbindelse med Veilederkorpset og det kan være vanskelig å skille veiledningens bidrag fra veisøkernes øvrige utviklingsarbeid. Evalueringen indikerer at veiledningen har ført til organisasjonsendringer på både skole- og skoleeiernivå. Det er imidlertid en høyere andel som mener veiledningen har ført til organisasjonsendringer på skolenivå, enn på skoleeiernivå. Dette må sees i sammenheng med at veilederne opplever det som vanskeligere å mobilisere skoleeiernivået, og særlig politisk ledelse. Organisasjonsendringene på skolenivå er først og fremst knyttet til bruk av fellestid, tydeligere målsettinger og endringer i ledelse og organisering av ledergrupper. På skoleeiernivå utgjør organisasjonsendringene blant annet økt tid til å fokusere på skoleutvikling og styrket samarbeid og dialog mellom nivåene.

Veisøkerne opplever økt bevissthet og økt kompetanse om skoleutvikling som en følge av ordningen. Veisøkerne har fått et ekstra dytt i «riktig retning» og veiledningen har ført en fortgang i utviklingsarbeidet. Evalueringen viser at veiledningen særlig har ført til økt bevissthet om skoleutvikling på administrativt nivå i kommunen/fylket og blant skoleledere, og i mindre grad til økt bevissthet på politisk nivå og blant lærerne. Videre viser evalueringen at veisøkerne mener veiledningen har ført til styrket kompetanse om skoleutvikling, særlig blant skoleleder og på administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen.

På den ene siden kan resultatene av veiledningen beskrives som små praksisendringer, som ikke innebærer noen omveltning av veisøkernes praksis. Med et kritisk blikk kan også veisøkernes vektlegging av nasjonale satsninger tolkes i retning av at Veilederkorpset har hatt liten innvirkning på veisøkernes utviklingsarbeid, i den forstand at veisøkerne ville arbeidet med disse satsningene uavhengig av om de deltar i ordningen. På den andre siden er det et vesentlig trekk ved ordningen at veiledningen ikke har hatt til formål å veilede veisøkerne innenfor én satsning. Veiledningen har derimot vært siktet inn mot å støtte veisøkerne i arbeidet med veisøkers egne satsninger og hjelpe veisøkerne til å oppnå sine målsettinger. Ordningen kan således beskrives som en ordning som først og fremst har bidratt til å støtte veisøkere, både skoleeiere og skoleleder, i deres arbeid med skoleutvikling.

Det at endringene kan oppfattes som relativt små må sees i sammenheng med tidspunktet for evalueringen. Evalueringen er gjennomført relativt kort tid etter, eller i avslutningen av, veiledningsperioden. Det er rimelig å anta at større endringer vil ta lengre tid. Dette understøttes av funn i spørreundersøkelsene. I den grad det er forskjeller mellom porteføljene når det gjelder resultater av veiledningen, indikerer disse at veisøkere i 2011-porteføljen i noe større grad opplever endringer enn veisøkere i 2012-porteføljen. I tillegg er det ikke nødvendigvis slik at små endringer ikke er eller kan være av sentral betydning for veisøkernes forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid.

8.3 Veilederkorpset ivaretar et behov for støtte

Evalueringen indikerer at ordningen med Veilederkorps treffer et behov for støtte og veiledning i arbeidet med skoleutvikling. Veisøkerne opplever det som svært positivt med et eksternt blikk på egen virksomhet og ekstra støtte i arbeidet med skoleutvikling.

Evalueringen viser at veisøkerne som deltar i ordningen først og fremst deltar fordi de ønsker å styrke elevenes resultater eller fordi de ønsker støtte og styrket kompetanse om skoleutvikling. Bruken av analyseverktøyene i veiledningen har hjulpet veisøkerne til å identifisere utviklingsområder, og veiledernes kompetanse knyttet til bruk av analyseverktøyene og tolkning av resultatene har blitt flittig brukt i veiledningsprosessene. Evalueringen indikerer også at bruken av analyseverktøyene kan sies å ha ledet oppmerksomheten bort fra veisøkernes målsetting om «bedre læringsresultater» og mot *prosessen* for å oppnå målsettingene. Slik kan veiledningen sies å ha ført til økt bevissthet og vektlegging av skoleutviklingsarbeid.

Et avgjørende trekk for ordningens resultater er veiledernes legitimitet hos veisøker. Evalueringen viser at både veiledere og veisøkerne opplever at det har vært en god match dem i mellom. Dette må sees i sammenheng med hvem veilederne er og veiledernes fremgangsmåte i veiledningen. Veisøkerne mener det er en viktig forutsetning for veiledningen at veileder har erfaring fra skolesektoren og har høy faglig kompetanse. Dette medfører at veiledningen oppleves som legitim, da veilederne kjenner rammene som veisøkerne opererer innenfor. Videre kan bruken av analyseverktøyene sies å bidra til en forankring av endringene som følger av veiledningen, da disse brukes til å velge utviklingsområder på grunnlag av veisøkers egen situasjon.

I nasjonal sammenheng kan ordningen med Veilederkorps forstås som en støttestruktur i skoleeierens systemiske kvalitetsutvikling. I følge Fullan (2005) er det systemiske refleksjonsarbeidet avgjørende for at skoleutviklingstiltakene blir vedvarende. Gjennom å legge til rette for kollektive refleksjonsarenaer kan skoleeiere bygge egne støttestrukturer som sikrer at kvalitetsutvikling blir diskutert (Aas, 2013). Når skoleeiere og skoleledere som har mottatt veiledning synes så fornøyde, må dette også ses i sammenheng med den nedbygging av kommunenes skolefaglige kompetanse som har skjedd de siste årene. Mye kan tyde på at ordningen med Veilederkorps nettopp har dekket et behov for støtte og hjelp til å få til systemarbeid i kommunene.

8.4 Veiledningsmetodikk

I skoleringen av veilederne legges det stor vekt å bidra med kunnskap om organisasjoner og systemer, og på å lære å bruke verktøyene som tilbys, og mindre på veiledningsmetodikk og veiledningsprosesser. Dermed er det en fare for at kunnskapen blir reproduktiv, verktøyene brukes instrumentelt og potensialet for kapasitetsbygging ikke utnyttes. Ser vi nærmere på hvilke modeller som kan identifiseres i opplæring av veilederne og i gjennomføringen av veiledningsprosessene, ser vi at veiledningsmetodikken som anvendes henter elementer fra flere av veiledningstradisjonene som er beskrevet i kapittel 4. *Handlings- og refleksjonsmodellen* er førende for ideen om å hjelpe skolen/skoleeier til selv å identifisere behov, sette mål og finne løsninger for sitt eget kvalitetsutviklingsarbeid. «Verktøy» som for eksempel ståstedsanalysen, brukes for å gjøre taus kunnskap eksplisitt, noe som igjen kan gi grunnlag for kollektiv refleksjon. Veilederkorpsets rolle er i denne sammenheng å få fram den kunnskapen som finnes i organisasjonen i det videre utviklingsarbeidet. Når det gjelder *situerte veiledningsmodeller*, ser vi flere spor av særlig Wengers ide om *praksisfellesskap* i ordningen. Tanken bak det å bygge opp separate veilederteam innenfor det nasjonale Veilederkorps henter inspirasjon fra idéen om at læring er en integrert del av det å delta i et arbeidsfellesskap. Ved å sette sammen erfarne skoleledere som har nærhet til praksis i mindre veilederteam, kan kunnskap deles og utvikles.

Ideen om praksisfellesskap er også synlig i arbeidet med å bygge tette arbeidsfellesskap i de kommunale/fylkeskommunale gruppene som mottar veiledning. Sist, men ikke minst, er ordningen også preget av elementer fra den *systemiske veiledningen*. I analysen av den lokale situasjonen rettes oppmerksomheten mot hvordan aktivitetene og omgivelsene påvirker hverandre. Med utgangspunkt i veisøkernes problemforståelse søker Veilederkorps å tilrettelegge for prosesser som kan hjelpe veisøkerne videre. Både i opplæringen av veilederne og i deres utøvelse er det sterkt fokus på en løsningsfokuserende tilnærming til organisasjonsutvikling, den såkalte LØFT-strategien.

Ettersom Veilederkorpsets primæroppgave er å støtte og hjelpe skolene i initieringsfasen, er det kanskje ikke overraskende at veiledningsmetodikken som anvendes først og fremst er knyttet til det å skape motivasjon for endring, å skape et fundament for endring gjennom analyse og refleksjon og det å skape et arbeidsfellesskap blant veisøkerne. Opplæringen har i mindre grad rettet oppmerksomheten mot de mulige konflikter og spenninger som vil oppstå når skoleutvikling skal iverksettes og hvordan veilederne skal møte disse.

En av disse utfordringene er knyttet til diskusjonene om læringsutbytte som resultatfokus. Denne diskursen kan dreie oppmerksomheten bort fra det som ikke lett kan måles og oversettes til tall. Vi har notert oss at OU-programmet problematiserte dette, blant annet ved å løfte fram alternative «nå-beskrivelser» som kunne være mer narrative i sin tilnærming. Dette er område

som er svært viktig, fordi verktøyene (slik som organisasjonsanalysen og ståstedsanalysen) og tall som beskriver læringsutbytte i praksis ofte oppfattes som «sannheten» heller enn som redskap for refleksjon i kvalitetsarbeidet. Dersom vi følger Roalds (2010) ideer om systemisk arbeid som dialog og samhandling på tvers av nivåer for å skape kunnskapsutviklende prosesser er det viktig at resultatbegrepet diskuteres, og at ansvarsområder mellom politikk, administrasjon og profesjon avklares på en måte som gjør at ledere på alle nivåer evner å kombinere «kontrollorienterte, vedtaksorienterte opplæringsorienterte og prosessorienterte strategier» (Roald 2010, s. ix, se også «Kom nærmere»-rapporten).

8.5 Virkninger av Veilederkorpset på kort og lang sikt

Et sentralt spørsmål i evalueringen er om resultatene i form av praksis- og organisasjonsendringer og økt bevissthet og styrket kompetanse om skoleutvikling, har eller vil få langsiktige virkninger.

Evalueringen viser at veisøkerne i svært stor grad mener veiledningen har satt spor som vil vare. Dette handler om at et klart flertall vurderer å ha styrket sine forutsetninger for å møte utfordringer i kvalitetsutviklingsarbeidet, og at de har fulgt opp utviklingsområdene i etterkant av veiledningen. I kvalitative intervjuer og åpne svar i spørreundersøkelsen gis følgende eksempler på hvorfor endringene vurderes som varige for skoleeiere og skoleledere:

- *Skoleeiere og skoleledere* opplever endringer i rutiner og systemer og deres måter å arbeide på. De oppgir å ha fulgt opp utviklingsområdene ved å inkludere områdene i strategier og planer, nye rutiner for oppfølging, samt innføre tettere dialog mellom ulike nivåer i skolesystemet
- *Skoleeiere* opplever bedre kommunikasjon og økt bevissthet og kompetanse om skoleutviklingsarbeid. De vurderer at de er i bedre stand til å ta valg som er forankret i forskning og fakta om skolen
- *Skoleledere* opplever å ha fått tilgang på nye modeller for organisering av utviklingsarbeid, og opplever en styrket tillit til egen kompetanse. De oppgir videre at de arbeider mer målrettet og systematisk med skoleutvikling, med tydeligere planer, færre fokusområder og økt samarbeid mellom nivåene

Samlet sett kan endringene veiledningen har ført til virke små. Men veiledningen har, gjennom støtte og veiledning, bidratt til å endre strukturer og rutiner hos veisøkerne på deres egne premisser. Veisøkernes eksempler på endringer indikerer at veiledningen har ført til økt bevissthet og kunnskap om utviklingsprosesser, samt en økt vektlegging av tydelig ledelse, prioritering og dialog mellom nivåene. Slik vi ser det har veiledningen slik sett styrket veisøkernes forutsetninger for å drive skoleutvikling. Endringene som trekkes frem er i flere tilfeller knyttet til veisøkernes organisering og ledelsesstrukturer og er i tillegg knyttet til sentrale nasjonale satsninger. En tilleggseffekt av ordningen er at veilederne i etterkant trekker på kompetansen de har tilegnet seg via skoling og veiledning. Veilederne opplever å ha god nytte av skoleringen i stillingen de arbeider ved og oppgir at de holder kontakten med andre veiledere og trekker på hverandres kompetanse i faglige spørsmål som dukker opp i egen virksomhet. Dette utgjør en spredningseffekt, som det er rimelig å anta vil ha langsiktige virkninger.

I følge veisøkerne har det først og fremst blitt utviklet innovative praksiser lokalt, og spørsmålet om spredning er noe mer usikkert. Med referanse til Brandsen m.fl.(2006) figur 8-1, kan en si at spor etter Veilederkorpset finnes i kvadrant to: *Ny kunnskap og lokal kvalitetsutvikling, ingen spredning*. Av grunner som allerede er trukket fram tidligere viser evalueringen at det ikke er grunnlag for å si at ordningen har ført til tilstandsbeskrivelsen i kvadrant fire: Gjensidige læreprosesser mellom nivå og enheter.

Figur 8-1: Typer kvalitetsutvikling, tilpasset etter Brandsen, Boogers og Torps (2006, p. 548)

		Formell ansvarliggjøring	
		Nei	Ja
Lokale læringsprosesser	Nei	1) Inerti: Ingen kvalitetsutvikling	3) Byråkratisering: Utvikling knyttes bare til sentrale påbud
	Ja	2) Enklave: Ny kunnskap og lokal kvalitetsutvikling, ingen spredning	4) Synergi: Gjensidige læringsprosesser mellom nivå og enheter

Vi vil likevel framheve at ordningen med Veilederkorps i seg selv kan forstås som en nettverksstrategi, der kunnskap og erfaringer kan deles både internt i kommunen, på tvers av kommuner og mellom praksisfeltet og sentral forvaltning. Vi har ikke data som kan vise om eller i hvilket omfang dette skjer (for eksempel har vi ikke hatt tilgang til deltakernes felles nettsted). Imidlertid er det ingen av informantene som nevner dette som en viktig arena. En anbefaling er derfor at det vurderes hvordan kunnskap og erfaringer kan deles både mellom deltakerne i hver portefølje, på tvers av porteføljene, og for omverdenen.

8.6 utfordringer med ordningen med Veilederkorps

På tross av at ordningen er svært godt mottatt og ser ut til å dekke et behov for støtte i veisøkernes arbeid med kvalitetsutvikling, viser evalueringen at det er utfordringer knyttet til ordningen:

For det første er veiledningsperioden relativt kort. Både veisøkere og veiledere oppgir at de mener veiledningsperioden på 1½ år er for kort. Slik ordningen er utformet får veisøkerne først og fremst veiledning i en initieringsfase. Dette skaper et usikkerhetsmoment knyttet til hvorvidt veiledningen rekker å føre til varige endringer. På den andre siden oppgir veisøkerne at de følger opp utviklingsområdene. Funn fra casestudiene indikerer også at enkelte veisøkere har hatt kontakt med veiledere i etterkant av veiledning i forbindelse med faglige problemstillinger.

For det andre er det i enkelte kommuner utfordringer knyttet til spredningen av kompetanse og erfaringer innad i kommunene som har deltatt i ordningen. Som det konstruerte eksemplet fra Lyngvik kommune viser har det i flere kommuner skjedd en spredning av arbeidet til alle skolene i kommunen. Evalueringen viser imidlertid at dette skjer i varierende grad i kommunene.

For det tredje er det en usikkerhet knyttet til om ordningen treffer de kommunene og skolene som trenger det mest. Etter den første porteføljen (som ble valgt ut på grunn av særlig svake resultater på nasjonale prøver), har frivillighet vært et bærende prinsipp i ordningen med Veilederkorps. Slik sett kan det se ut til at Utdanningsdirektoratet har vektlagt betydningen av at motivasjon for deltakelse vokser ut av et opplevd behov, noe en rekke empiriske studier peker på som et avgjørende suksesskriterium (Hargreaves mfl., 2012). En konsekvens av det å satse på frivillighet kan imidlertid være at de skoleeierne/skolene som allerede er i gang med skoleutvikling, for eksempel gjennom deltakelse i andre sentrale utviklingsprogram, også får støtte og kompetanseutvikling gjennom veilederordningen. Den såkalte Matteus-effekten, at de som har mye får mer, kan føre til et uintendert resultat; at nasjonale myndigheter støtter de som er «på god vei», mens de som virkelig trenger støtte ikke blir fanget opp av ordningen.

For det fjerde viser evalueringen at det til dels er vanskelig å mobilisere politisk skoleeier. En manglende involvering av politisk skoleeier kan være en utfordring for veiledningens evne til å bidra til varige endringer, da større endringer og satsninger kan hindres av politiske prioriteringer. På den andre siden har muligens involvering av skoleeier på OU-samlinger bidratt til en økt involvering.

For det femte kan det stilles spørsmål til hvorvidt balansen mellom det å støtte veisøkerne i deres arbeid og det å utfordre veisøkernes praksis er ideell. Funn fra evalueringen indikerer at veilederne i stor grad vektlegger å støtte veisøkerne, fremfor å utfordre deres praksis. Samtidig viser evalueringen at denne støtten oppfattes som svært nyttig. Ettersom evaluator ikke har deltatt i selve veiledningsprosessene, er det behov for å vite mer om hva som skjer i dialogene mellom veiledere og veisøkere.

8.7 Konklusjoner

Evalueringen tatt utgangspunkt i seks hovedproblemstillinger. Dette avsnittet drøfter de viktigste funnene under hver problemstilling:

1. *Hva kjennetegner skoleeierne og skolene som mottar veiledning fra Veilederkorpset, herunder skoleeiers motivasjon for å søke veiledning? I hvilken grad opplever ulike aktører behov for, eller motstand mot, veiledning?*

Evalueringen viser at skoleeiere og skoler som mottar veiledning fra Veilederkorpset har mange av de samme utfordringene og at disse til dels overlapper hverandre. Motivasjonen for å søke om veiledning handler i hovedsak om svake elevprestasjoner og høy andel elever med vedtak om spesialundervisning, i tillegg til en rekke mer eller mindre overlappende årsaker som gjerne handler om ønske om økt kompetanse på å drive utviklingsarbeid. Spørreundersøkelsen viser at hovedvekten av søkerne representerer små og mellomstore kommuner og at søkerne stort sett kommer fra administrativt nivå/administrativ skoleeier. Evalueringen tyder på at veisøkerne opplever et klart behov for veiledning, men innholdet i veiledningen varierer. Evalueringen viser at det så å si ikke har vært noen motstand mot ordningen, tvert imot har Veilederkorpset og dets representanter – veilederne – blitt tatt svært godt i mot. Det er få eller ingen kritiske røster, noe som både må ses i lys veisøkernes opplevde behov for hjelp og støtte, hvordan veiledningen er innrettet og veisøkernes eierskap til det det veiledes om. Samtidig kan den positive responsen også ses i sammenheng med den nedbygging av kommunenes skolefaglige kompetanse som har skjedd de siste årene

2. *Hva kjennetegner veilederne og veilederteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc. og hva er suksessfaktorer for veilederrollen?*

Evalueringen viser at veilederne i ordningen har høy kompetanse og legitimitet, noe som blant annet tilskrives Veilederkorpsets preg av likemannsordning. Spørreundersøkelsen viser at langt de fleste veilederne er (svært) erfarne skolefolk, med lang erfaring fra skoleleder- og/eller skoleeiernivå. Den lange erfaringen er på mange måter en fordel, idet de har solid kjennskap til praksisfeltet og de utfordringer skoleeiere og skoleledere står overfor. Samtidig kan det også være noen utfordringer knyttet til dette, for eksempel når det gjelder veiledernes møte med nye forventninger og krav i sektoren. En del av veilederne har sin utdanning og erfaringsbakgrunn fra et til dels annet «kunnskapsregime», og skolens innhold og rammebetingelser er til dels er svært forandret de siste tiårene. Evalueringen tyder ikke på at dette er noe stort problem, men det er viktig at veilederskoleringen tar høyde for dette, og at det også tas hensyn til ved sammensetning av veilederteam. Evalueringen viser at utover veiledernes høye legitimitet, er personlig kjemi mellom veisøkere og veilederne, samt veiledernes støttende og anerkjennende tilnærming, sentrale suksessfaktorer for veilederrollen. Svært mange veisøkere oppgir god match som avgjørende for et godt veiledningsklima.

3. *Hva kjennetegner det lokale utviklingsarbeidet veiledningen er knyttet til, hvordan er det forankret hos skole og skoleeier, og hva er suksessfaktorene for skoleeierne og skolenes utviklingsarbeid?*

Evalueringen viser at det lokale utviklingsarbeidet som veiledningen er knyttet til tar utgangspunkt i lokale behov, det er forankret på (administrativt) skoleeier- og skoleledernivå, mens lærere/ansatte ved skolene tilsynelatende er lite involvert i selve veiledningen. Når det gjelder selve innholdet i utviklingsarbeidet tyder evalueringen på at det ikke er snakk om de helt store tiltakene, men at det gjerne handler om å etablere faste rutiner og møtestruktur, planlegging av årshjul og lignende. I tillegg er det tydelig at bistanden fra Veilederkorpset har vært nyttig når det gjelder arbeidet med andre satsinger i skolen, for eksempel vurdering for læring, klasseledelse, samt understøtte erfaring og kunnskap fra den nasjonale Rektorutdanningen. Utover betydningen av dialog og felles forståelse mellom skoler og skoleeiere er det litt for tidlig å si hva som er suksessfaktorene i utviklingsarbeidet. Evalueringen har kun undersøkt initieringsfasen og for å vite mer om hvordan det arbeides med implementering og institusjonalisering av ny praksis er det nødvendig med ytterligere undersøkelser og forskning.

4. *Hva kjennetegner rammene som veiledningen er organisert innenfor, herunder de ulike fasene, elementene og metodene i veiledningsprosessen, og hva er suksessfaktorene for en god veiledningsprosess?*

Evalueringen forstår veiledningsprosessen som en prosess som går over tre faser, hhv. initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen. Herværende evaluering har kun sett på initieringsfasen, hvor mye handler om å etablere kontakt, identifisere utfordringer og utvikle mål og strategier for utviklingsarbeidet. Når det gjelder veiledernes metode synes denne å være eklektisk, men med et sterkt fokus på å støtte, motivere og skape entusiasme rundt utviklingsarbeidet. I tillegg vektlegger veilederskoleringen bruk av noen særskilte verktøy, herunder ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og SWOT-analyse, noe som igjen har betydning for hvordan veiledere og veisøkere definerer situasjon og utfordringsbilde. Elementer som støtte, motivasjon og entusiasme i kombinasjon med verktøybruk er viktige for å komme i gang med utviklingsarbeidet, samtidig kan det medføre at spenninger og problemer underkommuniseres. Konsekvensen kan være at utviklingsarbeidet utelater vanskelige, men viktige, temaer, at det ikke blir godt nok forankret hos ulike interessenter og premissleverandører og at arbeidet blir tungrodd og mangelfullt. Som tidligere nevnt er faktorer som veiledernes kunnskap, kompetanse og legitimitet viktig for å etablere en god veiledningsprosess, i tillegg til personlig kjemi og match mellom veisøkere og veiledere.

5. *I hvilken grad oppnås intenderte og ikke-intenderte endringer i organisering, struktur, kultur, relasjoner, samarbeid, etc. på skoleeiernivå og skolenivå? Hva opplever ulike aktører av nytte? Hva er suksessfaktorene for måloppnåelse?*

Evalueringen viser at etter initieringsfasen kan vi først og fremst identifisere endringer i relasjoner og samarbeid på og mellom nivåene, og noen organisasjonsendringer som retter seg mot disse to områdene. Evalueringen viser også at det er en synergieffekt vis a vis andre nasjonale satsninger og tiltak, både ved at den styrkede utviklingskompetansen som skoleeiere og skoleledere får, også hjelper dem i annet utviklingsarbeid, og ved at de velger nasjonale satsningsområder som «sine» utviklingsområder. Det er også et viktig (og ganske entydig) funn at ordningen med Veilederkorps har bidratt til større bevissthet om og engasjement og entusiasme for å drive systematisk kvalitetsutviklingsarbeid. Etter vår vurdering det for tidlig å si noe om hvorvidt identifiserte endringer og resultater er bæredyktige over tid, men den lille forskjellen mellom porteføljene gir grunnlag for en forsiktig antydning om at tiltaket vil ha virkninger på sikt.

6. *På hvilken måte fungerer veiledningen som gis gjennom Veilederkorpsset som virkemiddel til å fremme skoleutvikling? Hvilke elementer ved organisering og gjennomføring av tiltaket er avgjørende for at tiltaket skal fungere etter intensjonen, herunder Utdanningsdirektoratets og andre aktørers rolle og bidrag?*

Evalueringen viser at veiledningen som gis gjennom Veilederkorpsset er ett av flere virkemidler i skoleutviklingsarbeidet, hvor korpsset i seg selv ikke målbærer satsing på ett bestemt område, men hvor veiledningen tar utgangspunkt i lokale forutsetninger og behov og på mange måter fungerer som en katalysator for arbeidet med andre satsinger og tiltak.

Veilederkorpsset har gjennomgående blitt svært godt mottatt, noe som både tilskrives trekk ved veilederne, men også det faktum at de representerer en kompetanse som ofte mangler i kommunene. I tråd med nedbygging av skolefaglig kompetanse i kommunene og en samtidig desentralisering av ansvar oppstår det behov for å utvikle kompetanse som kan bidra til større grad av dialog og samhandling mellom skoleeier og skoler, og å knytte arbeidet opp mot de målene som er satt nasjonalt. Evalueringen viser at ordningen med Veilederkorps imøtekommer dette behovet.

Men evalueringen viser også at veilederne har større utfordringer med å komme i dialog med skoleeier- enn skolenivået, og da særlig politisk skoleeier/kommunepolitikere. Utfordringen med å engasjere politisk nivå er kjent fra flere tidligere forskningsoppdrag¹¹ og synliggjør behovet for å komme tettere på de politiske prosessene og utvikle, utdanne og formidle sektorkunnskap til

¹¹ Se bl.a. Rambøll Management Consulting (2013):Evaluering av årlige tilstandsrapporter (foreløpig ikke publisert).

politikerne. I så måte har Utdanningsdirektoratets OU-satsing vært nyttig, hvor det skapes en arena for alle nivåer og hvor målsettingen er å styrke dialog og forståelse mellom nivåene. Utdanningsdirektoratet har hatt en viktig rolle i Veilederkorpset, både som tilbyder av en veilederskolering som jevnt over får (svært) gode skussmål og som et symbol på en aktiv og engasjert myndighet som tar skolene på alvor gjennom å tilby hjelp og støtte på lokalnivåets premisser.

8.8 Utviklingsområder

Evalueringen viser samlet sett at ordningen med Veilederkorps har generert mange positive erfaringer, entusiasme og engasjement, og at både veiledere og veisøkere opplever at de har vært med på noe stort og viktig. Det er litt for tidlig å si noe om virkningene av ordningen på lang sikt, i tillegg til at det er vanskelig å isolere effekten av Veilederkorpset sett opp mot andre satsinger og tiltak. I evalueringen har vi imidlertid identifisert noen områder vi vurderer det er rom for å utvikle og styrke. Dette handler først og fremst om hvordan veilederne forberedes og skoles til å møte veisøkere på skole- og – kanskje særlig – skoleeiernivå, samt hvordan veisøkerne i større grad kan forpliktes og involveres i utviklingsarbeidet. I det følgende drøfter vi hva vi ser som de viktigste utviklingsområdene, basert på funn i evalueringen.

8.8.1 Veilederskoleringen

Veilederskoleringen som tilbys av Utdanningsdirektoratet får gjennomgående svært gode tilbakemeldinger av veilederne, og i kombinasjon med den kompetanse, erfaring og personlige egenskaper veilederne besitter legger dette til rette for gode møter mellom veiledere og veisøkere. Samtidig tyder evalueringen på at veilederne med fordel kunne fått innføring i flere verktøy for å håndtere spenninger som oppstår i veiledningssituasjonene, spesielt overfor skoleeiernivået. Slik som veilederskoleringen er innrettet nå legges det stor vekt på å etablere/komme i dialog med de ulike nivåene, men erfaringene fra observasjon og caseøvelser tyder på at veilederne trenger sterkere innsikt i foreliggende spenninger og hvordan de kan håndtere/ivareta disse spenningene. Dette handler om at det er behov for å styrke ulike kompetanser, herunder forvaltningskompetanse og konflikthåndteringskompetanse, for å styrke dialogen med skoleeiernivået og ideelt sett komme bedre i inngrep med politisk ledelse. Helt konkret handler det om at veilederne trenger mer trening i å forholde seg til det problematiske, jfr. Irgens (2012).

8.8.2 Dialogen med politisk skoleeier

Flere tidligere utredninger har adressert utfordringer hos politisk skoleeier, herunder dialog, kunnskap, kompetanse og prioriteringer. Herværende evaluering viser at selv om skoleeier deltar i veiledningen fra Veilederkorpset, og at en i 2012-porteføljen har tatt særlig tak i denne utfordringen, er det fortsatt en vei å gå for å komme i dialog med og involvere politisk ledelse i skoleutviklingsarbeidet. Det er tydelig at det må arbeides fra flere kanter for å styrke involveringen av politisk nivå, og at Veilederkorpset bør understøtte og supplere iverksatte prosesser for å bevisstgjøre og kvalifisere kommunepolitikere. For veilederne i ordningen handler det først og fremst om å komme i dialog med politisk nivå gjennom å styrke sin kunnskap og innsikt i kommunal forvaltning, samt økt innsikt i politisk nivå's mandat og forpliktelser, samt kunnskap om samarbeid og spenninger mellom administrativt og politisk nivå.

8.8.3 Kontrakten mellom veiledere og veisøkere

Deltakelse i Veilederkorpset reguleres av en kontrakt mellom Utdanningsdirektoratet og veisøkerne. Kontrakten redegjør for hva som er de ulike partenes rolle og oppgaver, men synliggjør at det er sterkt fokus på aktiviteter fremfor resultater. Samlet sett vurderer vi at det ville vært en fordel med noe strammere struktur for deltakelse i ordningen for å tydeliggjøre forventninger og etterprøve innsatsen. Dette handler om tydeligere resultatmål og forventninger når det gjelder hvilke prosesser og tidsfrister veiledningen skal oppfylle, samt tydeligere forpliktelser for hhv. veiledere og veisøkere. Slik som kontraktene ser ut i dag er det vanskelig å se klasseromperspektivet, og på hvilken måte skoleeier- og skolenivå koples sammen. Sterkere forpliktelse av avtalepartene er også nødvendig for å komme i inngrep med skoleeiernivået, jfr. tidligere drøftinger.

8.8.4 Utvalget av veisøkere

Per i dag er det kun et utvalg skoler i hver kommune/fylkeskommune som får anledning til å delta i ordningen. Sett i lys både av de positive erfaringene med Veilederkorpset, men også sett i lys av utfordringene som evalueringen har synliggjort, mener vi det ville være hensiktsmessig å inkludere alle skolene i kommunen/fylkeskommunen for å styrke kommunens felles innsats på skoleutviklingsfeltet og dra nytte av ordningen i denne sammenhengen. Det vil også gi gevinster når det gjelder læring og erfaringsdeling internt i kommunen og sikre en felles innsats fra skolene overfor skoleeiernivået.

8.8.5 Erfaringsdeling

Evalueringen viser at det i perioden er gjort mye nyttig erfaring og læring i Veilederkorpset, men at denne kunnskapen i langt større grad kunne deles og gjøres tilgjengelig for større grupper gjennom informasjon, praksiseksempler og nettressurser. Her tjener Internettsidene for vurdering for læring som eksempel på noe som gjerne kunne overføres til Veilederkorpset.

8.8.6 Oppfølging av deltakende kommuner

Evalueringen viser at for mange av de deltakende kommunene er det behov for oppfølging også etter at initieringsfasen er gjennomført. Vi vil anta at det er når tiltak skal implementeres at spesielt skolelederne møter de største utfordringene, spesielt når initieringsfasen slik evalueringen har vist i liten grad involverer lærerne.

9. LITTERATURLISTE

Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*: Jossey-Bass.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (Vol. 20/2012). Oslo: NIFU.

Aasland, T. (2004). Statlig tilsyn med kommunesektoren: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. juni 2003 : avgitt til Kommunal- og regionaldepartementet 27. september 2004 (Vol. 2004:17). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Biesta, G. J., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.

Brandsen, T., Boogers, M., & Tops, P. (2006). Soft governance, hard consequences: The ambiguous status of unofficial guidelines. *Public Administration Review*, 66(4), 546-553.

Dalin, P. (1982). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 215-239.

Ekholm, M. (1988). Research on school improvement in Scandinavia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(1), 69-78.

Engeland, Ø., & Langfeldt, G. (2009). Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970-2008. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 9, 16 sider).

Engeland, Ø., & Møller, J. (1990). Planmessig informasjon mellom nivåer i skolen - Bruk av vurdering som virkemiddel. In M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (Eds.), *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrbar* (pp. 281 - 299). Oslo: TANO A.S.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. London: Corwin Press.

Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hargreaves, A. (1998). The Emotions of Teaching and Educational Change. In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (Vol. 5, pp. 548-570). Dordrecht: Kluwer.)

Hargreaves, A., Shirley, D., & Fredheim, E. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational research*, 42(1), 1-11.

Hudson, C. (2011). Evaluation: the (not so) softly-softly approach to governance and its consequences for compulsory education in the Nordic countries. *Education Inquiry*, 2(4), 671-687.

Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and results. *Management, Administration and Leadership*, 14(4).

Hybertsen, I. L., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Olsen, M. S., & Solem, A. (2012). *Ledet til lederutvikling. Nasjonal rektorutdanning i grunn og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. Oslo: NIFU.

Irgens, E.J. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Eds.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (pp. 204-217). Oslo: Kommuneforlaget.

Karlsen, M. P., & Villadsen, K. (2007). Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende teknologi. *Dansk sosiologi*, 18(2), 7 - 28.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen (Vol. 20(2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 2-3.
- Levin, B. (2009). How to change 5,000 schools. *Second International Handbook of Educational Change*, 309-322.
- Lillejord, S. I., & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice—a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89.
- Løvlie, Lars (2013): Verktøyskolen, Norsk Pedagogiske tidsskrift 03/2013, s. 185-198
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Mortimore, P. (1988). *School matters*: University of California Pr.
- Møller, J. (1992). *Aksjonsforskning blant skoleledere: rapport II fra prosjektet: Kvalitetssikring, vurdering av skoleledelse*. Oslo: Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitetet i Oslo.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2012). Kunnskapsinformert ledelse i skolen - en utfordring for skoleeier. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Eds.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (pp. 171 - 187). Oslo: Kommuneforlaget.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway. In OECD (Ed.): OECD.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (pp. 265 - 283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2013a). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering - mellom regulering og profesjonsmakt. In B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (pp. 119 - 134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2013b). Leadership and inclusion: The power of dialogue. In G. Macrairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education Values, Vision and Voices* (pp. 121 - 130). Rotterdam: Sense.
- Prøitz, T.S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 119-137.
- Reeves, D. B., & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*: John Wiley & Sons.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, [Bergen].
- Røvik, K. A. (2007). Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforl.
- Røvik, K. A. (2009). Skoleeier som iverksetter. I «Kom Nærmere» (pp. 135 - 145). Oslo: KS.
- Robertson, J. (2009). Coaching leadership learning through partnership. *School Leadership and Management*, 29(1), 39-49.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.

Sarason, S. B. (2004). *And what do you mean by learning?* : Heinemann Portsmouth, NH.

Rambøll Management Consulting (2013): *Evaluering av årlige tilstandsrapporter (ikke publisert ennå)*

Shotter, J., & Cunliffe, A. (2003). Managers as practical authors: everyday conversations for action. In D. J. Holman & R. Thorpe (Eds.), *Management & Language*. London: Sage Publications.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.)

Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforl.

UFD. (2004). *Kultur for læring* (Vol. nr 30(2003-2004)). [Oslo]: [Regjeringen].

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. In O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Eds.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (pp. 39 - 56). Bergen: Fagbokforlaget.

Wartofsky, M. W. (1979). *Models : representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub. Co.

Wise, D., & Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 159-169.

Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.

10. VEDLEGG

10.1 Vedlegg 1 - Spørreskjemaer

Spørreskjema – Veiledere

Bakgrunnsinformasjon

Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- (1) Høyere universitets- og høyskoleutdanning (hovedfag/master)
(2) Lavere universitets- og høyskoleutdanning (bachelor)
(3) Annet (skriv inn):
-

Hva er din formelle praktisk-pedagogiske kompetanse?

Du kan sette flere kryss

- (1) PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar)
(2) Allmennlærerutdanning
(3) Faglærerutdanning
(4) Lektorutdanning
(5) Førskolelærerutdanning
(6) Annet (skriv inn):
-

I feltet under kan du redegjøre for eventuell relevant etter- og videreutdanning:

Hva er din nåværende stilling?

- (1) Jeg arbeider som rektor i videregående skole
(2) Jeg arbeider som annen skoleleder i videregående skole
(3) Jeg arbeider som rektor i grunnskolen
(4) Jeg arbeider som annen skoleleder i grunnskolen
(5) Jeg arbeider som inspektør i videregående skole
(6) Jeg arbeider som inspektør i grunnskolen
(7) Jeg arbeider som lærer i videregående skole
(8) Jeg arbeider som lærer i grunnskolen
(9) Jeg arbeider som skole-/utdanningssjef i en kommune eller et fylket
(10) Annet (skriv inn):
-

Hvor lenge har du innehatt denne stillingen?

- (2) 1-5 år
(3) 6-10 år
(4) 11-15 år
(5) Mer enn 15 år

Hvor mange år har du arbeidet i/med skolesektoren (herunder som skole-/utdanningsjef, skoleleder, inspektør, lærer mv.)

- (1) 1-5 år
(2) 6-10 år
(3) 11-15 år
(4) Mer enn 15 år

I hvilken periode har du deltatt som veileder i Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Prøveprosjektperioden 2010-2011
(2) 2011-2012
(3) 2012-2013

Rammer for veiledningen

Hvilke aktører har du veiledet i forbindelse med din deltakelse i Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Administrativ ledelse
(2) Politisk ledelse
(3) Rådgiver, saksbehandler, fagansatt eller tilsvarende i administrasjonen
(4) Skoleledere
(5) Tillitsvalgte
(6) Andre, skriv inn:

Hvilke aktører har veiledningen særlig rettet seg mot?

- (1) Veiledningen har i hovedsak rettet seg mot skoleeiere
(2) Veiledningen har i hovedsak rettet seg mot skoleledere
(3) Veiledningen har rettet seg like mye mot skoleeiere som mot skoleledere

Hva forstår du som formålet med veiledningen fra Veilederkorpset?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Bidra til skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleeiers kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleeiers kapasitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleleders kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleleders kapasitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Utarbeide mål for skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Utarbeide tiltak for skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Annet, skriv inn:	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hva har kjennetegnet situasjonen i kommunene og/eller fylkeskommunene som du har veiledet i forbindelse med Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Generelt svake elevresultater på skolene
- (2) Stor variasjon i elevresultater mellom skolene
- (3) Stor andel elever med vedtak om spesialundervisning
- (4) utfordringer knyttet til elevenes læringsmiljø/trivsel
- (5) utfordringer knyttet til ansattes arbeidsmiljø/trivsel
- (6) Mangel på kompetanse på skoleeiernivå
- (7) Mangel på kompetanse på skoleledernivå
- (8) Mangel på kompetanse på skolenivå/blant lærerne
- (9) Mangel på kommunikasjon mellom skoleeier og skoler
- (10) Mangel på kommunikasjon mellom skoleleder og lærere
- (11) Manglende prioritering av skoleutvikling
- (12) Mangel på et skolefaglig miljø på skoleeiernivå
- (13) Annet, skriv inn:

Innhold i veiledningen

Hvilke undersøkelser er blitt gjennomført i første fase av veiledningen fra Veilederkorpset for å identifisere utfordringer og utviklingsområder? (Hvis du har gjennomført ulike analyser i forskjellige kommuner, ber vi deg svare for kommunene samlet sett)

Du kan sette flere kryss

- (1) Vi gjennomførte organisasjonsanalysen
- (2) Vi gjennomførte ståstedanalysen
- (3) Vi gjennomførte ekstern skolevurdering
- (4) Vi gjennomførte skoleeieranalysen
- (5) Vi gjennomførte skoleeier-SWOT
- (6) Vi gjennomførte andre undersøkelser, skriv inn: _____
- (7) Det ble ikke gjennomført noen undersøkelser i denne fasen av veiledningen

Hva var hovedfunnene i analysen av undersøkelsen(e)? (Skriv inn):

Hvilke satsningsområder ble valgt med utgangspunkt i gjennomførte analyser?

Du kan sette flere kryss

- (1) Styrke skoleeiers rolle som ansvarlig for skoleutvikling
- (2) Styrke skoleeiers kompetanse på skoleutvikling
- (3) Styrke skoleeiers bruk av kunnskap og informasjon om situasjonen i skolene
- (4) Styrke skoleeiers kompetanse om situasjonen i skolene
- (5) Styrke dialog mellom politisk og administrativt nivå i kommunen
- (6) Styrke dialog mellom skoleeier og skolene
- (7) Styrke innsats og fokus på det pedagogiske arbeidet i skolene
- (8) Styrke skoleleders rolle som ansvarlig for skoleutvikling
- (9) Styrke skoleleders kompetanse på skoleutvikling
- (10) Styrke ansattes kompetanse på skoleutvikling
- (11) Øke samarbeid mellom skolene og eksterne aktører (herunder eksterne kompetansemiljøer)
- (12) Annet (skriv inn): _____
- (13) Vi har ikke valgt noen satsningsområder

Hvilke tiltak eller prosjekter er blitt iverksatt i veiledningsperioden?

- (1) Følgende tiltak eller prosjekter er iverksatt (skriv inn): _____
- (2) Det er ikke iverksatt noen tiltak eller prosjekter

I hvilken grad har følgende vært innhold i veiledningen?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Samtale mellom veileder og veisøker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder hjelper veisøker med å tolke/forstå egen praksis	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder utfordrer veisøker gjennom å stille kritiske spørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder forteller om egne erfaringer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder ber veisøker selv foreslå mulige løsninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder kommer med forslag/råd til mulige løsninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veisøker fikk oppgaver som skulle løses mellom hver veiledningssamling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad vurderer du at følgende aktører har tatt ansvar for å drive utviklingsarbeidet fremover?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skoleledere i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tillitsvalgte i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledere i veilederkorpset	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om veiledningen fra Veilederkorpset?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Det har vært en god "match" mellom veileder og veisøker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder har hatt god veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder har hatt god faglig kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veisøker har hatt tilstrekkelig kompetanse til å nyttiggjøre seg veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen har bidratt positivt til det lokale utviklingsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Resultater av veiledningen

I hvilken grad opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset har bidratt til økt bevissthet om skoleutvikling?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har veiledningen fra Veilederkorpset bidratt til organisasjonsendring?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På skoleeiernivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På skolenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

På hvilken måte har veiledningen ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå?

Hvorfor har ikke veiledningen ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå?

På hvilken måte har veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå?

Hvorfor har ikke veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå?

Hvilke endringer har veiledningen fra veilederkorpset medført (Prioriter opptil tre endringer)

- | | | |
|-----|--------------------------|---|
| (1) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til at skoleeier har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling |
| (2) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til at skoleledere har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling |
| (3) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledere |
| (4) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom administrativt og politisk nivå hos skoleeier |
| (5) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleledere og lærere |
| (6) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom lærere på skolene |
| (7) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har bidratt til endringer i skolens praksis |
| (8) | <input type="checkbox"/> | Veiledningen har ikke ført til noen endringer |

Har veisøker, som en følge av veiledningen, styrket sine forutsetninger til å møte utfordringer i arbeidet med skoleutvikling?

- | | | |
|-----|--------------------------|----------|
| (1) | <input type="checkbox"/> | Ja |
| (2) | <input type="checkbox"/> | Nei |
| (3) | <input type="checkbox"/> | Vet ikke |

Hvorfor? / Hvorfor ikke?

Vurderer du at endringene som er gjennomført er varige over tid?

- | | | |
|-----|--------------------------|----------|
| (1) | <input type="checkbox"/> | Ja |
| (2) | <input type="checkbox"/> | Nei |
| (3) | <input type="checkbox"/> | Vet ikke |

Hvorfor? / Hvorfor ikke?

I feltet under kan du med egne ord redegjøre for hva du vurderer som styrker og svakheter ved ordningen med Veilederkorps, herunder forslag til videreutvikling av ordningen:

Spørreskjema – Skoleeiere og skoleledere

Bakgrunnsinformasjon

I hvilken periode har dere mottatt veiledning i regi av Veilederkorpset?

- (1) Prøveprosjektperioden 2010-2011
(2) 2011-2012
(3) 2012-2013

Hvor stor er din kommune?

- (1) 0-5000 innbyggere
(2) 5001-20 000 innbyggere
(3) Flere enn 20 000 innbyggere

Hva er din stilling?

- (1) Rådmann
(2) Fylkesrådmann
(3) Kommunalsjef
(4) Fylkesdirektør eller tilsvarende
(5) Oppvekstsjef/opplæringssjef eller tilsvarende i kommunen
(6) Oppvekstsjef/opplæringssjef eller tilsvarende i fylkeskommunen
(7) Rådgiver, saksbehandler, fagansatt eller tilsvarende i kommuneadministrasjonen
(8) Rådgiver, saksbehandler, fagansatt eller tilsvarende i fylkeskommunal administrasjon
(9) Annet, skriv inn: _____

Hvordan er kommunen organisert?

- (1) Kommunen er organisert etter en tonivåmodell
(2) Kommunen er organisert etter en trenivåmodell

Har fylkeskommunen en egen opplæringsavdeling eller tilsvarende?

- (1) Ja
(2) Nei

Om veiledningen fra veilederkorpset

Hvem tok initiativ til å søke om veiledning fra Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Administrativt nivå i kommunen
(2) Politisk nivå i kommunen
(3) Skolenivå i kommunen
(4) Andre, skriv inn: _____

Hva var bakgrunnen for at dere søkte om veiledning fra Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Generelt svake elevresultater på skolene
(2) Stor variasjon i elevresultater mellom skolene
(3) Stor andel elever med vedtak om spesialundervisning
(4) Utfordringer knyttet til elevenes læringsmiljø/trivsel ved skolene
(5) Utfordringer knyttet til ansattes arbeidsmiljø/trivsel ved skolene
(6) Mangel på kompetanse på skoleeiernivå
(7) Mangel på kompetanse på skoleledernivå
(8) Mangel på kompetanse på skolenivå/blant lærerne
(9) Mangel på kommunikasjon mellom skoleeier og skoler
(10) Mangel på kommunikasjon mellom skoleleder og lærere
(11) Manglende prioritering av skoleutvikling
(12) Mangel på et skolefaglig miljø på skoleeiernivå
(13) Annet, skriv inn: _____

Rammer for veiledningen

Hvilke aktører har vært involvert i veiledningen fra Veilederkorpset?

Du kan sette flere kryss

- (1) Representant for administrativ ledelse
(2) Representant for politisk ledelse
(3) Rådgiver, saksbehandler, fagansatt eller tilsvarende i administrasjonen
(4) Skoleledere
(5) Tillitsvalgte
(6) Andre, skriv inn: _____

Hva forstår du som formålet med veiledningen fra Veilederkorpset?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Bidra til skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleeiers kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleeiers kapasitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleleders kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Styrke skoleleders kapasitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Utarbeide mål for skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Utarbeide tiltak for skoleutvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Annet, skriv inn:	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Innhold i veiledningen

Hvilke undersøkelser ble gjennomført i første fase av veiledningen fra Veilederkorpset for å identifisere utfordringer og utviklingsområder?

Du kan sette flere kryss

- (1) Vi gjennomførte organisasjonsanalysen
- (2) Vi gjennomførte ståstedsanalysen
- (3) Vi gjennomførte ekstern skolevurdering
- (4) Vi gjennomførte skoleeieranalysen
- (5) Vi gjennomførte skoleeier-SWOT
- (6) Vi gjennomførte andre undersøkelser, skriv inn: _____
- (7) Det ble ikke gjennomført noen undersøkelser i denne fasen av veiledningen

Hva var de viktigste funnene i undersøkelsen(e)? (Skriv inn):

Hvilke behov ble identifisert/valgt med utgangspunkt i gjennomførte analyser?

Du kan sette flere kryss

- (1) Styrke skoleeiers rolle som ansvarlig for skoleutvikling
- (2) Styrke skoleeiers kompetanse på skoleutvikling
- (3) Styrke skoleeiers bruk av kunnskap og informasjon om situasjonen i skolene
- (4) Styrke skoleeiers kompetanse om situasjonen i skolene
- (5) Styrke dialog mellom politisk og administrativt nivå i kommunen
- (6) Styrke dialog mellom skoleeier og skolene
- (7) Styrke innsats og fokus på det pedagogiske arbeidet i skolene
- (8) Styrke skoleleders rolle som ansvarlig for skoleutvikling
- (9) Styrke skoleleders kompetanse på skoleutvikling
- (10) Styrke ansattes kompetanse på skoleutvikling
- (11) Øke samarbeid mellom skolene og eksterne aktører (herunder eksterne kompetansemiljøer)
- (12) Annet (skriv inn): _____
- (13) Det ble ikke identifisert noen behov

Er det blitt iverksatt tiltak eller prosjekter i løpet av veiledningsperioden?

- (1) Ja, følgende tiltak eller prosjekter (skriv inn): _____
- (2) Nei, vi har ikke iverksatt noen tiltak eller prosjekter

I hvilken grad har følgende vært innholdet i veiledningen?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Samtale mellom veileder og veisøker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder hjelper veisøker med å tolke/forstå egen praksis	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder utfordrer veisøker gjennom å stille kritiske spørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder forteller om egne erfaringer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Veileder ber veisøker selv foreslå mulige løsninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder kommer med forslag/råd til mulige løsninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har følgende aktører tatt ansvar for å drive utviklingsarbeidet fremover?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skoleledere i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veilederne i veilederkorpset	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om veiledningen fra Veilederkorpset?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
Det har vært en god "match" mellom veileder og veisøker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder har hatt god veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veileder har hatt god fagkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veisøker har hatt tilstrekkelig kompetanse til å nyttiggjøre seg veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen har bidratt positivt til det lokale utviklingsarbeidet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Resultater av veiledningen

I hvilken grad opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset har bidratt til økt bevissthet om skoleutvikling?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset har ført til styrket kompetanse på skoleutvikling?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På politisk nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På administrativt nivå i kommunen/fylkeskommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Blant lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset har bidratt til organisasjonsendring?

	I svært liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I svært stor grad
På skoleeiernivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
På skolenivå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

På hvilken måte har veiledningen ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå?

Hvorfor har ikke veiledningen ført til organisasjonsendringer på skoleeiernivå?

På hvilken måte har veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå?

Hvorfor har ikke veiledningen ført til organisasjonsendringer på skolenivå?

Hvilke endringer har veiledningen fra veilederkorpset medført?(Prioriter opptil tre endringer)

- (1) Veiledningen har bidratt til at skoleeier har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling
- (2) Veiledningen har bidratt til at skoleledere har bedre forutsetninger til å drive skoleutvikling
- (3) Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledere
- (4) Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom administrativt og politisk nivå hos skoleeier
- (5) Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom skoleledere og lærere
- (6) Veiledningen har bidratt til bedre kommunikasjon mellom lærere på skolene
- (7) Veiledningen har bidratt til endringer i skolenes praksis
- (8) Veiledningen har ikke ført til noen endringer

Har kommunens/fylkets, som en følge av veiledningen, styrket sine forutsetninger til å møte utfordringer i arbeidet med skoleutvikling?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

På hvilken måte? / Hvorfor ikke?

Vurderer dere endringene som er gjennomført som varige over tid?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

På hvilken måte? / Hvorfor ikke?

Har kommunen/skolen fulgt opp utviklingsområdene som ble identifisert i veiledningen etter at veiledningen ble avsluttet?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

På hvilke måter (gi eksempler)? / Hvorfor ikke?

I feltet under kan du med egne ord redegjøre for hva du vurderer som styrker og svakheter ved ordningen med Veilederkorps, herunder forslag til videreutvikling av ordningen:

10.2 Vedlegg 2 - Intervjuguider

Intervjuguide – Ressursgruppen	
Introduksjon	
Navn? Stilling/rolle? Fagbakgrunn? Erfaring i skolen?	
Organisering og rekruttering til ressursgruppen	
Hvor lenge har du vært en del av ressursgruppen i ordningen med veilederkorps?	
Hva var bakgrunnen for at du ble rekruttert inn i ressursgruppen i veilederkorpsset?	
Hva oppfatter du er ressursgruppas rolle?	
Hva er din rolle i ressursgruppen?	
Oppfølging og opplæring av veilederne	
Ser du noen fellestrekk/felles årsaker når det gjelder hvorfor skoleeiere ønsker veiledning fra veilederkorpsset? (fellestrekk ved skoleeiere som deltar?)	
Hvordan arbeider du med oppfølging og opplæring av veilederne i veilederkorpsset? (bestiller veilederne veiledning fra ressursgruppen?)	
Hva legger du særlig vekt på? (temaer, metoder, kompetanseheving)	
Hvilke behov for støtte og oppfølging har veilederne du har ansvar for? (mange henvendelser, fellestrekk i behovene?) Ser du noen felles utfordringer for veilederne?	
Hvordan oppfatter du veilederens kompetanse til å møte de utfordringene de møter? (tilstrekkelig, riktig kompetanse, balanse mellom skolefaglig kompetanse og veilederkompetanse/coaching?)	
Hvordan vurderer du opplæringen av veilederne? (tilstrekkelig, kvalitet, noe som kunne vært gjort annerledes?)	
Hvordan vurderer du egen kompetanse sett i lys av veilederens behov? (tilstrekkelig / noe du skulle hatt mer av)	
Veiledning av skoleeier	
Gjennomføring	
Vet du hva veilederne legger vekt på i sin veiledning av skoleeier? (innhold, temaer, metodikk)? Hvordan vet du hva de legger vekt på? (hvordan er dialogen mellom deg og veilederne?)	
I hvilken grad vil du si det er enighet mellom veileder og skoleeier/skoler når det gjelder hva veiledningen skal bidra til?	
Er veileder og skoleeier/skoler enige om hvilke utfordringer Veilederkorpsset skal bidra til å løse – og hvordan?	
Forankring og motivasjon	
Hvordan opplever du forankringen av ordningen med veilederkorps, blant skoleeierne?	
Hvordan er relasjonen mellom veisøker og veileder, sett fra ditt ståsted?	
Hvilke aktører opplever du som særlig viktige for at veiledningen skal bidra til utvikling?	
Hvordan håndterer veiledere den motstand de møter fra veisøkerne?	
Resultater og effekter	
Hvilke resultater vurderer du at Veilederkorpsset har bidratt til? (Strukturer og systemer, økt bevissthet og kompetanse, samhandling og kultur?)	
På hvilke nivå er det skjedd endringer hos skoleeierne som en følge av veiledningen fra Veilederkorpsset? (for lærere, skoleledere, adm eller politisk skoleeiernivå)?	
I hvilken grad opplever du at veiledningen har ført til endringer som er bærekraftige over tid? Hva, hvorfor/hvorfor ikke? Hva gjøres fore å sikre bærekraften?	

Hvilke betingelser må evt. være til stede for å sikre bæredyktigheten? Hva tenker du det er særlig viktig?	
Hva tenker du om at de fleste av veilederne rekrutteres nye for hvert år (dvs. at det tilsynelatende er få erfarne veiledere/få veiledere med erfaring fra akkurat Veilederkorpset)?	
Er det noen områder som utpeker seg som særlig utfordrende? (hvorfor?)	
Oppsummering	
På hvilken måte opplever du at ordningen med veilederkorps bidrar til å styrke skoleutviklingsarbeidet i kommunene/fylkeskommunene? (hvorfor?)	
Hva anser du som de største utfordringene knyttet til ordningen med Veilederkorps? (hvorfor?)	
Annet, noe vi ikke har kommet inn på?	
Takk for intervjuet!	

Intervjuguide – Veiledere	
Introduksjon	
Navn? Stilling/rolle? Fagbakgrunn? Erfaring i skolen?	
Organisering	
Rekruttering og opplæring av veileder	
Hvor mange og hvilke periode(r) har du vært veileder?	
Hva var bakgrunnen for at du søkte om å bli veileder? Hvorfor tror du de valgte deg?	
Hva slags opplæring fikk du som veileder? (innhold og mengde?) Hvordan vurderer du opplæringa (innhold, metode, frekvens, lengde, forelesere)	
Hva vurderer du som dine styrker som veiledere? Hva vurderer du som dine utfordringer? (kompetansebehov?)	
Hvordan blir du som veileder fulgt opp? (tilstrekkelig oppfølging?)	
I hvilken grad benytter du deg av ressursteamet? (hvorfor/hvor ofte)? Hvordan vurderer du veiledninga du får herfra?	
Skoleeiers behov	
Hva var bakgrunnen for at skoleeierne du har veiledet deltar i ordningen? (fellestrekk i behovene, deltagelse i andre prosjekter?)	
Ser du noen mønstre i hvem som tar initiativ til å søke veiledning? (sammenheng med behov, størrelse, struktur?)	
Er det noen områder som utpeker seg som særlig vanskelige områder å arbeide med?	
I hvilken grad opplever du at det er en enighet blant de involverte aktørene om hva som er skoleeiers behov?	
Hvordan oppfatter du skoleeiernes kompetanse og kapasitet til å drive skoleutviklingsarbeid? (intern kompetanse og kapasitet?)	
I hvilken grad har de deltagende skoleeierne kontakt eller samarbeid med eksterne kompetansemiljøer?	
Gjennomføring og implementering	
Kartlegging, analyse og identifisering av utviklingsområder	
Hvilke kartlegginger ble gjennomført i startfasen av veiledningen hos de ulike skoleeierne? (hvorfor?) og hvilke verktøy ble benyttet? (ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, hvorfor?)	
Hvordan vurderer du de ulike verktøyene?	
Hvilke aktører var involvert i kartleggingene og analysen? (hvorfor?) Hvordan samarbeidet dere om kartlegging og analyse?	
I hvilken grad opplever du at det var en enighet blant de involverte aktørene om behov og utfordringer?	
I hvilken grad var det enighet mellom deg og de involverte aktørene i valg av målsettinger og utviklingsområde? (hvordan og evt hvorfor?)	
Praktisk gjennomføring	
Hvordan foregår veiledningen? (møter, telefonmøter, lengde, frekvens etc?)	
Hva legger du vekt på i veiledningen? (innhold/temaer, metode mv.)	
Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen mellom de ulike veisøkerne som er involvert i veiledninga fra Veilederkorpset (skoleeiere og skoleledere / mellom adm og pol eier i veiledningsprosessen?) Hvem tar ansvar for å iverksette de tiltakene dere blir enige om? Kan du gi eksempler på hvordan ansvaret for iverksetting og oppfølging blir fordelt mellom de ulike aktørene?	
Hvilke grep har du gjort for å avgrense din rolle som veileder (dvs sørge for at utviklingsprosjektet er forankret hos skoleeier?)	
Forankring og motivasjon	
Hvordan opplever du at veiledningen fra Veilederkorpset er forankret hos skoleeierne du	

veileder? Og hos øvrige aktører (skoleleder, skoler mv.)	
I hvilken grad har du og/eller skoleeier opplevd motstand mot endringer og tiltak som planlegges eller gjennomføres? Hva omhandlet dette og hvordan ble det håndtert?	
Hvordan vurderer du dialogen mellom de involverte aktørene hos skoleeierne?	
Hvilke aktører opplever du som særlig viktige for at veiledningen fra Veilederkorpset skal bidra til utvikling hos skoleeier?	
Resultater og effekter	
Hvilke resultater mener du at Veilederkorpset særlig har bidratt til? Hvilke praksisendringer mener du at veiledning fra Veilederkorpset har bidratt til?	
Hva opplever du som de største utfordringene?	
Hva vurderer du at du som veileder i Veilederkorpset, særlig lykkes med?	
Hva har du selv lært ved å være veileder?	
På hvilken måte har veiledningen fra Veilederkorpset ført til endringer hos skoleeier (<i>Strukturer og systemer, økt bevissthet og kompetanse, samhandling og kultur</i>)? Hva, hvorfor/hvorfor ikke?	
På hvilke nivåer er det skjedd endringer hos skoleeier som en følge av veiledningen? (<i>for lærere, skoleledere, adm. eller politisk skoleeiernivå</i>)? Hvordan?	
I hvilken grad opplever du at veiledningen har ført til endringer som er bærekraftige over tid? <i>hvorfor, hvorfor ikke?</i>	
Er det noen områder som utpeker seg som særlig utfordrende? (<i>hvorfor?</i>)	
Oppsummering	
På hvilken måte opplever du at deltagelsen i veilederkorpset har bidratt til endring i praksis hos de deltagende skoleeierne? På hvilken måte har veiledning fra Veilederkorpset bidratt til å styrke veisøkernes forutsetninger for å drive skoleutviklingsarbeid?	
Hva oppleves som de største utfordringene knyttet til ordningen med veilederkorps?	
Hvilke forutsetninger mener du må være til stede for å lykkes med Veilederkorpset?	
Kunne du tenke deg å fortsette i Veilederkorpset med en ny gruppe? Er det noe du i så fall ville gjort annerledes?	
Annet, noe vi ikke har kommet inn på?	
Takk for intervjuet!	

Intervjuguide – Skoleeier - administrativt og politisk nivå	
Introduksjon	
Navn? Stilling/rolle? Fagbakgrunn? Erfaring i skolen?	
Hvordan er skoleseksjonen i kommunen organisert? (Antall ansatte, oppgaver (vs.hva som er delegert til skolenivå, kapasitet, kompetanse, fokus?)	
I hvilken grad har skoleeier kontakt/samarbeid med eksterne kompetansemiljøer?	
Er skoleeier involvert i andre utviklingsprosjekter? (hvilke og hvorfor?)	
Bakgrunn for deltagelsen / organisering	
I hvilken periode har skoleeier vært involvert i ordningen med veilederkorps?	
Hva var bakgrunnen for at skolen/skoleeier ble med i ordningen? (Behov og særlige områder som var utfordrende?)	
Hvem tok initiativ til å søke om veiledning? (pol, adm., skoleleder, lærere – eller kom det en «oppfordring» ovenfra?)	
Hvordan ble det arbeidet med søknaden? (involverte aktører og rollefordeling)	
Var de involverte aktørene enige om hva de ønsket/trengte av bistand fra Veilederkorpsset? (hvis ikke, hvordan kom dere til enighet?)	
Ble det allerede i søknadsprosessen utviklet målsettinger for videre utvikling?	
Gjennomføring og implementering	
Kartlegging, analyse og identifisering av utviklingsområder	
Hvilke kartlegginger og verktøy (ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen etc.)ble gjennomført/anvendt i startfasen av veiledningen? (hvorfor?)	
Hvilke verktøy ble benyttet i kartleggingen? Hvordan vurderer dere disse verktøyene?	
Hvilke data ble benyttet for å kartlegge behov (f eks skolebasert vurdering, egne undersøkelser etc.)?	
Hvilke aktører var involvert i kartleggingene og analysen? (hvorfor?)	
Hvordan samarbeidet dere om kartlegging og analyse?	
I hvilken grad var det samsvar mellom veileders oppfatning av skoleeiers behov, og skoleeiers egen oppfatning? (var det enighet i valg av målsettinger og utviklingsområder?)	
Praktisk gjennomføring av veiledningen	
Hvem er involvert i veiledningen? (adm, pol, skoleleder, andre aktører?)Hvilken rolle har du i veiledningsprosessen?	
Hvordan er rolle- og ansvarsdelingen mellom adm og pol eier / mellom skoleeier og skoleleder i veiledningen?	
Hvilke temaer/elementer inngår i veiledningen?	
Hvordan foregår veiledningen (møter/telefonisk kontakt/IKT-baserte møter (f eks Skype) mv., frekvens og deltakere)	
Hvilke temaer/elementer i veiledningen opplever du som særlig nyttige?	
Hvilke konkrete tiltak, som du ser, er iverksatt som en følge av veiledningen?	
Hvordan følges tiltakene opp? (rolle og ansvarsfordeling i oppfølgingen?)	
Hvordan opplever du overgangen fra kartlegging/analyse til utvikling og gjennomføring av tiltak? (evt utfordringer?) Hvilken betydning har veilederkorpsset for denne prosessen?	
Om relasjoner og forankring av veiledningen	
Hvordan arbeides det med å forankre veiledningen blant de involverte aktørene?	
Hvilke aktører opplever du som særlig viktige for at veiledningen skal bidra til utvikling?	
Hvordan oppfatter du dialogen med veileder?	
Hva vil du si er veiledernes styrker (kompetanse, dialog, forståelse for kommunens/fylkeskommunens utfordringer mv.)? Hvordan kommer dette til uttrykk?	
Hva vil du si er veiledernes svakheter (kompetanse, dialog, forståelse for	

kommunens/fylkeskommunens utfordringer mv.)? Hvordan kommer dette til uttrykk?	
Resultater og effekter	
Hvordan opplever du at veiledningen fungerer?	
Hva lykkes dere særlig med?	
Hvilke konkrete endringer har Veilederkorpset bidratt til? (<i>Strukturer og systemer økt bevissthet (felles mål) og kompetanse, samhandling og kultur, bedre kjennskap til kartleggingsverktøy?</i>)	
<i>På hvilke(t) nivå(er) ser dere særlig endringer?</i> (lærernivå, skoleledernivå, adm eller politisk nivå?) Kan du nevne en endring på ditt nivå som du ser som et resultat av veiledningsprosessen? På hvilket nivå ser vi denne endringen?	
I hvilken grad opplever du at veiledningen har ført til endringer som er bærekraftige over tid? (hvorfor)? Hvordan vil du/dere sikre at endringen blir bærekraftig?	
Oppsummering	
På hvilken måte opplever du at deltagelsen i veilederkorpset har bidratt til utviklingsarbeidet i kommunen/fylkeskommunen?	
Hva oppleves som de største utfordringene knyttet til ordningen med veilederkorps?	
Hva anser du som sentrale suksesskriterier for at veiledningen skal ha en positiv effekt?	
Annet, noe vi ikke har kommet inn på? Takk for intervjuet!	

Intervjuguide – Skoleledere og lærere	
Introduksjon	
Navn? Stilling? Klasse/trinn? Fagbakgrunn? Erfaring i skolen?	
Organisering	
Behov og målsettinger	
I hvilke periode(r) har skolen vært involvert i ordningen med veilederkorps?	
Hvilke utfordringer håper dere at veilederkorpsset kan bistå i å løse? (bakgrunn for deltagelse?)	
Deltar skolen i noen andre utviklingsprosjekter?	
Hvordan vurderer dere egen kompetanse til å løse de utfordringene som veilederkorpsset er involvert i? (intern kompetanse, støtte fra skoleeier, samarbeid med kompetansemiljø?)	
Hvem tok initiativ til å søke veiledning fra Veilederkorpsset?	
Hvordan ble det arbeidet med søknaden? (hvorfor?)	
På hvilken måte var du/dere involvert i arbeidet med søknaden?	
Var det enighet mellom de involverte aktørene om hva skolens og skoleeiers behov er? (hva var uenighetene, hvordan ble det løst?)	
Gjennomføring og implementering	
Kartlegging, analyse og identifisering av utviklingsområder	
Hvilke kartlegginger ble gjennomført i startfasen av veiledningen (hvorfor?)	
Hvilke kartleggingsverktøy benyttet dere? Hvordan vurderer du kartleggingsverktøyene?	
Hvilke data ble benyttet for å kartlegge behov (f eks skolebasert vurdering, egne undersøkelser etc.)?	
Hvilke aktører var involvert i kartleggingene og analysen? (skoleleder, skoleeier, lærere etc? hvorfor?)	
Hvordan samarbeidet dere om kartlegging og analyse?	
Hvilke mål ble satt for utviklingsarbeidet? (før eller etter kartleggingen?) Førte kartleggingen og analysen til at dere endret kursen (dvs. identifiserte dere nye/endrede innsatsområder som følge av kartlegging og analyse)?	
I hvilken grad var det enighet mellom veileder og skoleeier/skoleleder/lærere i valg av målsettinger og utviklingsområde? (hvorfor kom dere til enighet og evt hvorfor ikke?)	
Om veiledningen	
Hvem har deltatt i veiledningen? Hvilken rolle har du/dere hatt i veiledningen? (hvem var involvert?)	
Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen mellom skoleleder, lærere og skoleeier?	
Hvordan foregår veiledningen? (møter, telefonmøter, seminarer etc?)	
Hvilke elementer i veiledningen opplever du/dere som særlig nyttige?	
I hvilken grad er du/dere enige i endringene som er foreslått som en følge av veiledningen fra Veilederkorpsset?	
I hvilken grad/hvordan ble skolen som helhet involvert? Hvordan ble elever og deres foreldre/foresatte involvert?	
Om veilederen	
Hvordan vurderer du/dere veilederens kompetanse? (tilstrekkelig til å veilede andre/relevant)?	
Hvordan opplever du/dere dialogen med veileder?	
Hva har vært særlig nyttig/hensiktsmessig når det gjelder veilederens bidrag?	
Resultater og effekter	
Hvordan opplever du/dere at veiledeprosessen fungerer?	

Hvilke endringer ved skolen har veiledningen fra Veilederkorpset bidratt til? (<i>Strukturer og systemer, økt bevissthet og kompetanse, samhandling og kultur, bedre kjennskap til kartleggingsverktøy?</i>)	
Hvilke endringer hos skoleeier har veiledningen fra Veilederkorpset bidratt til? (<i>Strukturer og systemer, økt bevissthet og kompetanse, samhandling og kultur, bedre kjennskap til kartleggingsverktøy?</i>)	
Hvilke endringer i praksis ser dere som en følge av veiledningen fra Veilederkorpset?	
Hvordan tenker du/dere at disse endringene har betydning for elevene?	
Opplever du/dere at veiledningen har ført til endringer som er bærekraftige over tid? (hvorfor, hvorfor ikke?) Hva gjør dere for å sikre bærekraften?	
Oppsummering	
Hva er de viktigste gevinstene av å delta i ordningen med veilederkorps?	
Hva oppleves som de største utfordringene knyttet til ordningen med veilederkorps?	
Hva anser du som sentrale suksesskriterier for at veiledningen fra Veilederkorpset skal ha en positiv effekt? (for skolene, for elevene?)	
Noe annet, som vi ikke har kommet inn på?	
Takk for intervjuet!	