

*HVORDAN BIDRAR  
ADMINISTRATIV SKOLEEIER  
TIL UTVIKLING I SKOLEN  
FØR, UNDER OG ETTER  
UNGDOMSTRINN I  
UTVIKLING?*

En intervjustudie med tre skoleeiere og tre skoleledere  
fra tre kommuner i en region, med vekt på skoleeiers  
rolle i utvikling i skolen.

Hilde Akselsen Andersen  
Masteroppgave i skoleledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Program for lærerutdanning

Våren 2019

## Forord

Masterstudiet i skoleledelse ved NTNU, spesielt dette siste året med selve masteroppgaven, har vært givende og krevende, og jeg ville aldri vært det foruten. All ny kunnskap tilegnet gjennom lesing, drøfting og samtaler om faglitteratur, og gjennom skrivingen av selve masteroppgaven og andre fagtekster, tar jeg med meg inn i arbeidet som skolefaglig rådgiver i Sunndal kommune.

Størst takk skal min veileder Gunnar Engvik ved NTNU ha, som gjennom jevnlig, grundig og konkret veiledning på et faglig høyt nivå har sørget for at jeg har levert denne oppgaven til normert tid. Videre rettes en takk til medstudenter på masterstudiet i skoleledelse ved NTNU, for gode, lærerike samtaler, kjekt sosialt samvær og konstruktiv faglig støtte gjennom flere år. Mye av motivasjonen til å fullføre dette studiet har jeg hentet fra dere. Jeg vil også takke mine informanter, som har satt av dyrebar tid til studien og som har vært positive bidragsytere. Svigerinne Tove Hansen har bidratt med korrekturlesning, en stor takk også til henne.

Jeg hadde aldri trodd at en masteroppgave skulle oppta så mye av min oppmerksomhet. Tusen takk til tålmodige arbeidskollegaer og venner som i tide og utide har måtte høre på mine refleksjoner og frustrasjoner, min entusiasme og mine anekdoter i forbindelse med oppgaveskrivingen. Sist, men ikke minst, tusen takk til familien min som har vært utsatt for det samme, i om mulig enda større grad, og som har vært tålmodige med meg.

Sunndalsøra 5. juni 2019

Hilde Andersen

## Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot administrativ skoleeiers rolle i utvikling i skolen før, under og etter Ungdomstrinn i utvikling (UiU), med spesielt fokus på samhandlingen mellom skoleeier- og skolenivået. Bakgrunn for valg av tema er erfaringer som rektor og skolefaglig rådgiver i egen kommune. Problemstillingen som besvares er *hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU?* Forskningsspørsmålene, som er inspirert av *den samskapte læringsmodellen* (Klev & Levin, 2016), omhandler hvordan skoleeier i de tre periodene legger til rette for *kommunikasjon og læringsarenaer, refleksjon og læring, og handlinger for konkret løsning av problem* for å fremme utvikling i skolen. Metodisk er det valgt et kvalitativt design i form av en intervjuundersøkelse. Det er gjennomført intervju med tre skoleeiere og tre skoleledere i tre kommuner, i samme region. Intervjuene er tatt opp i lydformat og transkribert til tekst. Transkripsjonene er godkjent av informantene. Datamaterialet er videre analysert, kodet og kategorisert. *Samskapt læring* er utgangspunkt for den teoretiske tilnærmingen til studien. I den forbindelse belyses forståelsen av *læring og kunnskap* som grunnlag for samskapt læring, betydningen av *læringsprosesser* og *handlingsteorier* sine følger for praksis, og *endringsledelse* som selve driveren i samskapt læring. Som optikk i drøftingen benyttes i tillegg ulike perspektiver på *kunnskap* og *ledelse*. Funnene i studien viser at skoleeier i mindre grad bidro til utvikling i skolen før UiU, men at skoleeier i betydelig større grad bidrar til utvikling i skolen under og etter UiU.

For å bidra til utvikling i skolen må skoleeier legge til rette for samskapt læring gjennom å lage *rammer og støttestrukturer for arbeidet*, benytte *arbeidsformer som bidrar til læring*, og prioritere *ledelse av utviklingsarbeidet*. I alle tre kommuner er det en tydelig endring hos skoleeier fra å ha lite fokus på samskapt læring før UiU, til et gjennomgående fokus på samskapt læring under og etter UiU. UiU har slik hatt stor betydning for skoleeiers rolle i utvikling i skolen. I tillegg ser det ut til at mye av årsaken til at samskapt læring fremdeles ivaretas etter UiU, er et regionalt samarbeid. Studien viser også at nyansert og reflektert bruk av den samskapte læringsmodellen (ibid.) kan være et godt utgangspunkt for skoleeier i utvikling i skolen, og at kompleksiteten for skoleeier ligger i selve endringsledelsen. For å lykkes med utvikling i skolen må skoleeier ha de nødvendige ferdighetene i endringsledelse, som er selve driveren i samskapt læring (ibid.). Noe av det som blir enda mer sentralt i årene som kommer er i den forbindelse skoleeiers translatørkompetanse (Røvik, 2015).

## Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Sentrale begrep .....	3
1.4	Avgrensinger .....	4
1.5	Aktualisering .....	4
1.5.1	Nasjonale styringsdokumenter .....	4
1.5.2	Forskning på feltet.....	5
1.6	Oppbygging av oppgaven.....	7
1.7	Oppsummering av Kapittel 1.....	8
<b>2</b>	<b>Teoretisk tilnærming</b> .....	9
2.1	Læring og kunnskap .....	9
2.2	Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen .....	9
2.3	Endringsledelse.....	11
2.4	Læringsprosesser og handlingsteorier .....	12
2.5	Kunnskap og ledelse i et idéhistorisk perspektiv.....	14
2.6	Oppsummering av Kapittel 2.....	16
<b>3</b>	<b>Undersøkelsesopplegg og metode</b> .....	17
3.1	Innledning.....	17
3.2	Min rolle som forsker .....	17
3.3	Design.....	17
3.4	Intervju.....	18
3.5	Utvalg .....	19
3.6	Intervjuguiden.....	21
3.7	Gjennomføringen av intervjuene .....	22
3.8	Transkripsjon av intervjuene .....	23
3.9	Analyse .....	23
3.9.1	Meningsfortetting og koding.....	24
3.9.2	Kategorisering .....	24
3.10	Kvalitet på studien .....	25
3.11	Etikk.....	26
3.12	Oppsummering av Kapittel 3.....	27
<b>4</b>	<b>Presentasjon av empiri</b> .....	28
4.1	Rammer og støttestrukturer for arbeidet.....	28

4.1.1	Rammer og støttestrukturer for arbeidet før UiU .....	28
4.1.2	Rammer og støttestrukturer for arbeidet under UiU .....	29
4.1.3	Rammer og støttestrukturer for arbeidet etter UiU .....	30
4.2	Arbeidsformer som bidrar til læring .....	32
4.2.1	Arbeidsformer som bidrar til læring før UiU .....	32
4.2.2	Arbeidsformer som bidrar til læring under UiU.....	33
4.2.3	Arbeidsformer som bidrar til læring etter UiU.....	34
4.3	Ledelse av utviklingsarbeid .....	35
4.3.1	Ledelse av utviklingsarbeid før UiU .....	36
4.3.2	Ledelse av utviklingsarbeid under og etter UiU.....	37
4.4	Oppsummering av Kapittel 4.....	39
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn tilknyttet kategoriene .....</b>	<b>40</b>
5.1	Rammer og støttestrukturer for arbeidet.....	40
5.1.1	Rammer og støttestrukturer for arbeidet før UiU .....	40
5.1.2	Rammer og støttestrukturer for arbeidet under UiU .....	41
5.1.3	Rammer og støttestrukturer for arbeidet etter UiU .....	43
5.2	Arbeidsformer som bidrar til læring.....	44
5.2.1	Arbeidsformer som bidrar til læring før UiU .....	44
5.2.2	Arbeidsformer som bidrar til læring under UiU.....	45
5.2.3	Arbeidsformer som bidrar til læring etter UiU.....	46
5.3	Ledelse av utviklingsarbeid .....	47
5.3.1	Ledelse av utviklingsarbeid i perioden før UiU .....	47
5.3.2	Ledelse av utviklingsarbeid i perioden under og etter UiU.....	48
5.4	Oppsummering av Kapittel 5.....	50
<b>6</b>	<b>Hvordan kan skoleeier bidra til utvikling i skolen? .....</b>	<b>51</b>
6.1	Svar på forskningsspørsmålene .....	51
6.2	Betydningen av endringsledelse .....	52
6.3	Endringsledelse i samskapt læring - i spenningsfeltet mellom innbyggerne og de eksterne.....	53
6.4	Å lede endringer - den samskapte læringsmodellen som utgangspunkt for utvikling i skolen	55
<b>7</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>58</b>
7.1	Hva kunne vært gjort annerledes .....	58
7.2	Tema for videre forskning .....	59
<b>8</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>66</b>

Vedlegg 1: Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016)

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguider for skoleeier og skoleleder

Vedlegg 4: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

## Figurer

Figur 1: <i>Teoretisering for å forbedre praksis</i> (etter Ertsås & Irgens, 2014).	Side 14
Figur 2: <i>Rammer og støttestrukturer for arbeidet før, under og etter UiU.</i>	Side 28
Figur 3: <i>Arbeidsformer som bidrar til læring før, under og etter UiU.</i>	Side 32
Figur 4: <i>Ledelse av utviklingsarbeid før, under og etter UiU.</i>	Side 36

# 1 Innledning

I denne studien undersøkes hvordan skoleeier i tre kommuner i en region har betydning for utvikling i skolen i periodene før, under og etter *Ungdomstrinn i Utvikling* (UiU). Det fokuseres spesielt på samhandlingen mellom skoleeier, på administrativt nivå, og skolenivået.

Studien omhandler *administrativ skoleeier*, med utgangspunkt i en forståelse av at «skoleeieransvaret ligger hos de politisk folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på en delegert fullmakt gitt av politikerne» (NOU 2002:10, s. 10). Administrativ skoleeier er ulikt organisert fra kommune til kommune, organisering gjeldende for kommunene i mitt utvalg blir presentert senere i oppgaven. Administrativ skoleeier benevnes som *skoleeier* gjennom hele oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema er først og fremst erfaringer som rektor og skolefaglig rådgiver i egen kommune. I forbindelse med UiU ble det opprettet ei utviklingsgruppe ved ungdomsskolen i kommunen, som bestod av rektor, to ressurslærere og en representant for skoleeier. Utviklingsgruppa hadde ansvar for å lede gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Dette ble gjort gjennom å legge til rette for arbeid med klasseledelse og regning, og gjennom å etablere møtearenaer hvor det ble arbeidet metodisk på en ny og mer prosessuell måte. Medlemmene i utviklingsgruppa og de ansatte ved skolen opplevde UiU som en vellykket satsning.

Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet NIFU i 2012 rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform. Et løft eller et løfte?* (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, & Hertzberg, 2012). Oppdraget gikk ut på å undersøke om det nye styrings- og forvaltningssystemet som ble innført med Kunnskapsløftet fungerte etter intensjonen. NIFU fant tydelige variasjoner mellom kommuners kapasitet og kompetanse (s. 21). I tillegg til erfaringer fra egen kommune i forbindelse med UiU, motiverer NIFUs funn etter Kunnskapsløftet til å undersøke nærmere hvordan skoleeier kan bidra til utvikling i skolen.

I *Strategi for ungdomstrinnet – motivasjon og mestring for bedre læring*

(Kunnskapsdepartementet, 2012) stilles det store forventninger til skoleeier. Det presiseres at «skoleeier skal støtte skolen (...), analysere skolens behov (...), legge til rette for (...), samarbeide med og følge opp (...), delta i nettverk (...) og delta aktivt i lokalt og regionalt samarbeid (s. 13).» I oppsummeringen av implikasjoner i rapporten *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert*

*kompetanseutvikling* (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013), som undersøkte pilotprosjektet til UiU, omtales skoleeierrolla i liten grad, nærmere bestemt med syv ord: «Skoleeier støtter og stiller krav til ledelsen». Det stilles altså tydelige forventninger til skoleeier i strategien for ungdomstrinnet, men jeg finner lite om hvordan dette har fungert i praksis. Mitt bidrag med denne studien vil være å nyansere kunnskapen om skoleeiers betydning for utvikling i skolen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens *problemstilling* er spørsmålet som bestemmer hva som skal bli undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2016), mens *forskningsspørsmål* er forskerens begrepsmessige og teoretiske spørsmål knytt til temaet og har som hensikt å innhente informasjon som kan bidra til å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg startet først med problemstillingen *hvordan har skoleeier i UiU bidratt til utvikling av skolen som lærende organisasjon?* For å prøve ut problemstillingen og få erfaringer som kunne være til hjelp for å formulere forskningsspørsmål, gjennomførte jeg to pilotintervju med skoleeiere som har deltatt i UiU, slik som det anbefales av Kvale og Brinkmann (ibid.). Pilotintervjuene, egne erfaringer som administrativ skoleeier og det jeg hadde lest av bakgrunnsdokumenter og forskning på området, var grunnlag for første versjon av forskningsspørsmålene:

*Hvordan beskriver skoleeier skoleeierrolla i UiU?*

*Hvilke konsekvenser har satsinga UiU hatt for samarbeidet mellom skoleeier og skolene?*

*Hvordan har skoleeier arbeidet for å utvikle skolene i UiU til lærende organisasjoner?*

Med utgangspunktet i forskningsspørsmålene forsøkte jeg å utvikle intervjuguider, noe som opplevdes vanskelig. Det var ikke god nok kobling mellom forskningsspørsmålene og problemstillingen, og både problemstillingen og forskningsspørsmålene var for omfattende og lite konkrete. Dette resulterte i justering av problemstillingen. Jeg tilførte tidsdimensjonen *før, under og etter* og fjernet elementet *lærende organisasjon*, og stod dermed igjen med denne endelige versjonen:

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU?*

I første versjon av problemstillingen kunne «i UiU» forstås som om studien kun omhandler skoleeierrolla under selve satsingen. For meg er det sentralt å se utviklingen over tid, tidsaspektet «før, under og etter» ble derfor lagt til. «Som lærende organisasjon» ble kuttet ut for å avgrense oppgaven, slik er det nå begrepet «utvikling» som er i fokus. Etter endringene i problemstillingen ble forskningsspørsmålene justert. Jeg valgte å ta utgangspunkt i *den*



samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) (se vedlegg 1), for å snevre inn fokusområdet og for å skaffe «knagger» til forskningsspørsmålene. Ved å bruke modellen utkrystalliserte forskningsspørsmålene seg:

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for kommunikasjon og læringsarenaer?*

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for felles refleksjon og læring?*

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for handlinger for konkret løsning av problem?*

Utfordringen videre ble å ikke la den samskapte læringsmodellen (ibid.) legge for store føringer for arbeidet. Jeg tilnærmet meg derfor prosessen så induktivt som mulig (Thagaard, 2016), noe som til slutt resulterte i tre kategorier. De to første kategoriene kan koples direkte til forskningsspørsmålene, mens den tredje er resultat av åpen, aksial og selektiv koding (Postholm & Jacobsen, 2016):

*Rammer og støttestrukturer for arbeidet*

*Arbeidsformer som bidrar til læring*

*Ledelse av utviklingsarbeid*

Når det gjøres rede for funn, vil dette være med utgangspunkt i kategoriene, ikke forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene var til hjelp innledningsvis for å innhente nødvendig informasjonen for å belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017) og besvares avslutningsvis i oppgaven.

### 1.3 Sentrale begrep

Hva er *utvikling i skolen*? Illeris (2009) forstår *utvikling* som en samlebetegnelse for læring og modning (s. 16), mens *skoleutvikling* ifølge Moos og Thomassen (i Emstad, 2014, s. 24) handler om en koordinert læring på mange områder, hvor hensikten er å forbedre kvaliteten på elevenes læring. Utover dette er det vanskelig å finne direkte definisjon av *utvikling i skolen*, forståelsen ligger ofte implisitt når det gjøres rede for mer konkrete strategier og tiltak. Eksempelvis, i meldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i *Strategi for ungdomstrinnet – motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012), blir *utvikling i skolen* indirekte omtalt i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling. Mine informanter omtaler imidlertid

*utvikling i skolen* slik: «Å utvikle skolen til å bli stadig bedre», «å løfte blikket og se fremover», «det å være i bevegelse sammen» og som «det å jobbe systemisk og holde ut, fortsette og videreutvikle». Sitatene beskriver godt hvordan begrepet *utvikling i skolen* forstås i denne oppgaven.

*Ungdomstrinn i utvikling (UiU)* er en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid, som ble gjennomført i 2013-2017. Satsingen hadde blant annet som hensikt å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter og slik legge til rette for at alle skoler skal bli lærende organisasjoner. En viktig forutsetning var at arbeidet skulle skje lokalt, i samspill mellom skoleeier, skoleledelsen og lærerne. Et sentralt mål var et bedre samarbeid mellom de ulike aktørene i og rundt skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 101).

#### 1.4 Avgrensinger

Gjennom seks intervju ble det samlet store mengder datamateriale. Jeg har analysert hele datamaterialet, men ikke gått i dybden på de delene som er lite relevant for å besvare problemstillingen. Siden det er samhandling på kommunenivå som undersøkes spesielt, er det i mindre grad lagt vekt på data som omhandler intern aktivitet på skolene i kommunene, og samhandling mellom rektor og lærere.

#### 1.5 Aktualisering

For å belyse temaet nærmere refereres det her til et utvalg nasjonale styringsdokumenter og forskningsrapporter på området.

##### 1.5.1 Nasjonale styringsdokumenter

Premissene som legges i nasjonale styringsdokumenter er et viktig bakteppe for forståelsen av utvikling i skolen og for skoleeiers rolle i periodene før, under og etter UiU.

I perioden før UiU er det stortingsmeldingene *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) og *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) som nasjonalt legger premissene for hvordan skoleeierrolla og utvikling i skolen forstås. I *Kultur for læring* ble det gitt tydelige signaler om skoleeiers ansvar for skoleutvikling og nødvendigheten av at det eksisterer kompetanse og vilje for at skoleeier skal kunne lykkes med dette (s. 25). Det understrekes at skolen trenger ambisiøse ledere med positiv holdning til endring og utvikling, og det settes en eksplisitt forbindelse mellom læring, utvikling og lederskap. En sterk ledelse er avgjørende for utvikling av skoler. Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* fra 2008 løfter frem skoleeierrolla i enda større grad. Det fremheves at skoleeier skal utvikle strategier for hvordan kunnskap skal komme flere til gode, ikke bare enkeltpersoner, og det oppfordres til at

skoleeier «legger til rette for arbeidet ved den enkelte skole og bidrar til kunnskapsdeling og spredning av god praksis mellom skoler (s. 54).»

For perioden under UiU er det stortingsmeldingen *Motivasjon - Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) som legger premissene for skoleeierrolla og utvikling i skolen. Meldingen følger opp de tidligere stortingsmeldingene når det kommer til forventinger til skoleeier. Det understrekes at et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning, sammen med skolebasert kompetanseutvikling og styrking av skolen som lærende organisasjon, er hovedprinsipper for kompetansesatsingen. I forlengelse av denne meldingen kom *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Strategien inneholder en rekke tiltak som skal styrke kunnskapsskolen, og skoleeier gis en sentral plass. Det understrekes at det er skoleeier som har ansvaret for kvaliteten i opplæringen, og at skoleeiers eget initiativ er viktig for at satsingsområdene skal føre til endring helt inn i klasserommet (s. 8).

I perioden etter UiU er det særlig stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) som legger premissene nasjonalt. Meldingen omtaler profesjonelt samarbeid i et eget kapittel, og understreker at det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvalitet i skolen. Det vises også til at skoleeiere som lykkes er de som legger til rette for at skolene jobber systemisk og kunnskapsbasert, som har en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre og som har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser (s. 31). Et sentralt element er også innføringen av en desentralisert ordning, som skal bidra til at alle kommuner gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling gjennom lokal kunnskapsutvikling (ibid.).

### 1.5.2 Forskning på feltet

Her belyses et utvalg rapporter som bidrar med sentrale funn i evaluering av satsingen UiU. I tillegg belyses sentrale funn i doktoravhandlingen *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* (Roald, 2010), hvor søkelyset rettes mot samhandlingen mellom skoleeier og skolene.

Program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU fikk i 2012/2013, i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, i oppdrag å koordinere piloten i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. Det ble gjennomført en studie basert på kvalitative og kvantitative data, som resulterte i rapporten *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*

(Postholm et al., 2013). Studien viser at skoleledelsen har en sentral oppgave i å skape systematikk i læringen i skolen. Det må legges til rette for kunnskapsutvikling, og denne må ledes. Videre trekkes det frem at skolens evne til å lære står i tydelig sammenheng med arbeidsformer og praksis. Av interessante funn videre er lærerutdannerne sine uttalelser, hvor det refereres til at kompetansen til skoleleder og skoleeier er avgjørende for at satsingen skal lykkes, og spesielt fremheves skoleeiernivået. Det er også interessant at studien finner store ulikheter mellom skolene og «skolenes organisasjonslæring», og at ledelse er avgjørende faktor for om skolene lykkes eller ikke. De som arbeidet målrettet med læring og hadde kollektive læringsprosesser lyktes bedre enn de som ikke gjorde det.

NIFU evaluerer UiU i delrapport 2, *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling* (Markussen, Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2016). Funnene i rapporten er basert på registerdata, kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative gruppeintervju med ulike aktører. Det konkluderes blant annet med at det er store variasjoner mellom kommuner når det kommer til implementeringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Noen skoleeiere har langsiktige, brede program for skoleutvikling, mens andre ikke har forankret UiU i planverk på kommunalt nivå i det hele tatt. I forlengelsen av dette understrekes det at noe av nøkkelen for å lykkes er om satsingen er en del av et langsiktig og bredt program for skoleutvikling, heller enn at den har karakter av å være et enkeltstående tiltak (s. 39). Et annet sentralt element for å lykkes som trekkes frem, er om skolene har utviklet arbeidsformer som fremmer læring hos elevene. NIFU finner videre at flere aktører fremhever verdien av skoleeier som en aktiv part i lærende nettverk på kommunenivå. Når skoleeier og skolenivået inkluderes i de samme prosessene er prosessene velfungerende. Det er også verdt å merke seg at skoleeiere fremhever skolens plangruppe som sentral for å lykkes, og at disse bør gjennomføre «lærende møter» (ibid.).

Våren 2018 kom *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (Lødding, Gjerustad, Rønsen, Bubikova-Moan, Jarness, & Røsdal, 2018). Studien er basert på et bredt datagrunnlag, innhentet metodisk både kvantitativt og kvalitativt, gjennom en rekke spørreundersøkelser, intervju og casestudier. Rapporten konkluderer med at skoleeiere og skoleledere oppfatter at skolen i større grad har blitt en mer lærende organisasjon som resultat av deltakelsen i UiU. Dette innebærer at skolene har mer fokus på systematisk skoleutvikling, noe som også er videreført etter satsingen (s. 118). Sentrale vilkår som fremheves for at dette skal bli en varig virkning, er at deling og samarbeid må være nedfelt i skolens møtестruktur, og at lærere identifiserer seg med at skolen er

utviklingsorientert. Videre vises det til at skoleeiere har positive erfaringer med lærende nettverk, og at disse ofte representerer en «støttestruktur» i den skolebasert kompetanseutviklingen. Når det kommer til innholdet i disse møtepunktene, påpeker flere av skoleeierne og skolelederne at de er usikre på om nettverkene faktisk var lærende eller tradisjonelle møter «som har fått et nytt navn (s. 29).» I tillegg fremheves det av skoleeierne at det trengs god planlegging for å lykkes med et slikt samarbeid mellom skoler. Av interessante funn ellers er det verd å merke seg at noen skoleeiere mente at UiU bidro til å forme rektormøtene. Møtene fikk gjennom satsingen et mer utviklingsorientert innhold og en mer spisset retning (ibid.).

Doktoravhandlingen *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* (Roald, 2010), bygger på kvalitative casestudier i et utvalg kommuner. Målet med avhandlingen er å bedre forstå hvilke organisasjonslæringsprosesser som bør finne sted mellom skole og skoleeier for at ny kunnskap skal utvikles. Et av de mest sentrale funnene i doktoravhandlingen, er at det bør lages handlingsrom for og utvikles møtearenaer og møteformer som er egnet for produktivt arbeid med kvalitetsvurdering. Videre er kvaliteten på samhandlingsprosessene på møtearenaene avgjørende. Roald gir også en anbefaling om å gå fra hierarkisk styring til produktivt kvalitetsarbeid og argumenterer for at dette vil gi kommunen handlingsrom for å utvikle skolen på tvers av de hierarkiske nivåene. Gjennom en slik systemisk tilnærming til utvikling vil en kunne etablere kunnskapsutviklende prosesser på tvers av nivå. Det presiseres at skoleeiers hovedoppgave blir å legge til rette for denne systemiske tilnærmingen til utvikling fremfor å komme med saksopplysninger og vedtaksforslag. Leder må ha fokus på involvering av aktører, dialog og samhandling på tvers av de tradisjonelle hierarkiske nivåene. De kunnskapsutviklende prosessene må kjennetegnes av høy grad av refleksjon. På denne måten kan skoleeier sammen med skolene etablere et reelt lokalt handlingsrom for utvikling (ibid.).

## 1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av totalt syv kapitler, inkludert innledning og avslutning, hvor innledningen utgjør kapittel 1. I kapittel 2 gjøres det rede for teoretisk tilnærming, i kapittel 3 for undersøkelsesopplegg og metode, og i kapittel 4 presenteres empirien. Empirien drøftes så i lys av den teoretiske tilnærmingen i kapittel 5, og i kapittel 6 oppsummeres de viktigste funnene ved at forskningsspørsmålene og problemstillingen besvares. I kapittel 7 skisseres hva som kunne vært gjort annerledes og hva eventuelle videre studier kan ha som

fokusområde. Kvaliteten på studien og etiske betraktninger blir belyst i eget avsnitt i metodekapitlet, underveis i oppgaven og avslutningsvis.

### 1.7 Oppsummering av Kapittel 1

Innledningsvis er bakgrunn for valg av tema, problemstilling, forskningsspørsmål og sentrale begrep belyst. Videre er temaet i oppgaven avgrenset og aktualisert ved at det er vist til nasjonale styringsdokumenter og forskning på feltet.

I kapittel 2 rettes søkelyset mot den teoretiske tilnærmingen til studien. Først avklares forståelsen av begrepene *læring* og *kunnskap*. Med utgangspunkt i dette gjøres det rede for *samskapt læring* og *den samskapte læringsmodellen*. Videre belyses *endringsledelse*, *læringsprosesser* og *handlingsteorier*, før *kunnskap* og *ledelse* avslutningsvis blir sett i et idéhistorisk perspektiv. All teori det gjøres rede for i den teoretiske tilnærmingen har betydning for samskapt læring.

## 2 Teoretisk tilnærming

### 2.1 Læring og kunnskap

Læring kan forstås som de *læringsprosessene* som finnes hos den enkelte, og som de *samspillsprosessene* som skjer mellom individet og de materielle og sosiale omgivelsene (Illeris, 2009). *Kunnskap* kan videre forstås som resultatet av de læringsprosessene læring beskrives som, som «frukten av en læringsprosess» (Irgens, 2016, s. 169). For å gå i dybden på læringsbegrepet og hvordan kunnskap konstrueres, gjør Illeris (2009) rede for Kolbs læringssirkel. Som alle andre modeller er Kolbs læringssirkel et forenklet bilde av virkeligheten, men den er like fullt en illustrasjon av hvordan en læringsprosess foregår (ibid.). For Kolb er læring en sirkulær prosess i fire stadier. All læring starter med en *konkret opplevelse* som den lærende gjør *reflekterende observasjoner* av. Med utgangspunkt i observasjonene forsøker den lærende å strukturere det som er observert gjennom *abstrakt begrepsliggjørelse*, hypoteser og teorier. Disse er igjen utgangspunkt for *aktiv eksperimentering*. Slik bruker den lærende det som er lært til å utføre nye handlinger, som igjen gir nye konkrete opplevelser. Denne prosessuelle tilnærmingen til læring har Kolb hentet inspirasjon til fra blant annet John Dewey sin pragmatiske forståelse av hvordan læring omsetter konkrete erfaringer til aktive og meningsfulle handlinger i et naturlig fysisk og sosialt miljø (ibid., s. 67). Kolbs læringssirkel beskriver imidlertid en isolert læringsprosess hos et individ, den synliggjør ikke de sosiale og mellommenneskelige sidene ved læring som fremmes av Dewey. Illeris (2009) understreker dette, og argumenterer for en forståelse av kunnskap som et kontekstuel fenomen, konstruert gjennom kunnskapende handlinger, hvor læringsprosessene i det kognitive og sosiokulturelle mellom mennesker er gjensidig avhengige av hverandre. Denne forståelsen av læring og kunnskap ligger til grunn for samskapt læring generelt og for denne studien spesielt.

### 2.2 Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen

Utvikling i skolen kan forstås som en samlebetegnelse for læring og modning, og læring i et sosialkonstruktivistisk perspektiv skjer gjennom samspillsprosesser mellom mennesker (Illeris, 2009). Klev og Levin (2016) visualiserer samspillsprosessene for kunnskapsutvikling i *den samskapte læringsmodellen*, hvor hovedideen er å integrere kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme læringsprosess (s. 73). Til grunn for den samskapte læringsmodellen ligger en forståelse av *samskapt læring* som kjernen i utvikling av lærende organisasjoner. Lærende organisasjoner er organisasjoner som er i stadig forandring, som påvirkes av sine omgivelser og hvor medarbeidernes involvering og kompetanse er sentralt (Weick, 1995). Utvikling innebærer endringer, og i samskapt læring handler endring om å

strukturere og systematisere prosesser for læring og utvikling. Samskapt læring tar utgangspunkt i at lokal mening og ny kunnskap blir konstruert gjennom medvirkning, dialog og kunnskapsbygging for deltakerne (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). For å lykkes med kunnskapsbyggingen er tilrettelegging av læringsprosesser avgjørende, sentralt i samskapt læring er dermed også selve ledelsen av læringsprosessene. Ledelse blir et bidrag til meningsskaping for å oppnå en ønsket hensikt (Klev & Levin, 2016).

Det er kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger på definerte arenaer som driver læringsprosessen i den samskapte læringsmodellen fremover (ibid.). Denne forståelsen av kunnskapsutvikling er hentet fra aksjonsforskningen, som er en arbeidsform hvor ny kunnskap utvikles av forsker og deltakende aktører gjennom løsning av konkrete problemer (Elden & Levin, 1991, Greenwood & Levin, 2007, Tiller, 2006). Klev og Levin (2016) har blant annet hentet inspirasjon til den samskapte læringsmodellen fra Senge (2004) sin beskrivelse av *delte mentale modeller*, og argumenterer for at en presis modell for organisasjonsutvikling er selve grunnlaget for å forstå hvordan organisering og ledelse av utviklingsprosesser skal kunne foregå. Flere krav stilles til delte mentale modeller. De må si noe om sentrale strukturer og prosesser, fungere som en referanseramme for ledelse, styring og organisering av endringsprosessene, og beskrive selve prosessene og samspillet mellom aktørene. Disse elementene hevder Klev og Levin (2016) at ivaretas i den samskapte læringsmodellen.

Konkret beskriver den samskapte læringsmodellen hvordan læringsprosesser mellom aktører kan systematiseres. Det dreier seg om å strukturere samspillet mellom innbyggerne, også kalt «problemeierne» (de som opplever et behov for endring i praksis), og de eksterne «pådriverne» (som kan være både ledere og interne/eksterne konsulenter), med utgangspunkt i et problem som skal løses (problemafkjaring). Det fokuseres på samspillet mellom de eksterne aktørene som pådrivere i prosessene og interne aktører som med utgangspunkt i egen praksis skal gjennomføre en reell utvikling (ibid.).

Den samskapte læringsmodellen er relevant som tilnærming til problemstillingen «*Hvordan bidrar skoleeier til å utvikle skolen før, under og etter UiU*», og forskningsspørsmålene gjenspeiler tre steg i modellen. I problemstillingen fokuseres det på utvikling i skolen, og gjennom forskningsspørsmålene konkretiseres spørsmål om hvordan skoleeier bidrar til denne utviklingen gjennom å legge til rette for *kommunikasjon og læringsarenaer, felles refleksjon og læring og handling for konkret løsning av problem*.



### 2.3 Endringsledelse

Irgens (2016) hevder at *ledelse* kan sees på som en av mange prosesser for å organisere aktiviteter, og at det dreier seg om å påvirke et forløp der mennesker er involvert. Innenfor denne definisjonen er det et stort spenn i forståelsen av ledelse, som videre henger tett sammen med hvordan en forstår organisasjoner. Min tilnærming til ledelse er med utgangspunkt i Klev og Levin (2016) sin beskrivelse av *endringsledelse*. Endringsprosesser er det normale i ledelse, og endringsledelse er «ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner, samt å kunne lede organisasjonsutviklingsprosesser» (s. 70).

I endringsledelse som driver for samskapt læring har leder fire hovedoppgaver (ibid.). Leder må først *skape rammer og muligheter* for utvikling, siden all organisering handler om å både begrense noe og åpne for noe annet. Å legge strukturer er i forlengelsen av dette et av virkemidlene for leder i endringsprosesser. Konkrete eksempler på strukturer er å lage framdriftsplaner og å skape arenaer for læring. Videre må leder *fasilitere dialog som utfordrer og utvikler handlingsteorier*, som kan forstås med utgangspunkt i Argyris og Schön (1978) sine handlingsteorier. Det handler om å stille spørsmål til rådende praksis og å utvikle denne gjennom læringsprosesser, i samhandling og dialog med sine medarbeidere. Det handler om å fasilitere samskapt læring. For å lykkes med dette må leder ha kunnskap om hva som skaper læring for andre. Leder må også *påvirke rådende verdier og normer gjennom egen adferd*. Leder er rollemodell for sine medarbeidere og setter standarden for hvilke verdier og normer som er gjeldende gjennom sin egen adferd. For å motivere sine medarbeidere til å bli aktivt lærende bidragsyttere i endringsprosesser, vil det derfor være klokt av leder å selv delta aktivt. Sist må leder ifølge Klev og Levin (2016) *redusere andres opplevde usikkerhet*, som handler om å takle motstand mot endring. Sentralt her er å strekke seg etter et deltakerdemokratisk ideal (Pateman, 1970). Medvirkning prioriteres gjennom at det skapes prosesser hvor medarbeiderne aktivt deltar og opplever at de har reelle muligheter til å påvirke resultatet. Når medarbeiderne bli tatt på alvor vil de bli trygge til å håndtere de utfordringene som måtte komme.

Etter mine vurderinger understøtter Robinson (2015) Klev og Levin (2016) sin forståelse av endringsledelse i samskapt læring. Robinson (2015) hevder at den mest effektive måten ledere kan utgjøre en forskjell på, er dersom leder forstår betydningen av å selv prioritere og delta i læringen og utviklingen sammen med sine ansatte. Robinson har forsket på hvorfor det er slik, og fant blant annet at leders deltakelse i prosessene sammen med sine lærere virker positivt inn på elevenes læring, fordi leder modellerer viktigheten av å være en som lærer. Siden leder

prioriterer å delta i prosessene, vil de ansatte i større grad føle ansvarlighet til å delta på samme måte som lederen. Robinson fant også at leder ved å selv delta i endringsprosessene blir godt kjent med de utfordringene og mulighetene som ligger i utviklingsarbeidet, og slik har mulighet til å tilrettelegge for læring på en god måte (ibid.).

Røvik (2015) hevder at leders translatørkompetanse er en kritisk ledelsesferdighet i endringsledelse. For at vi skal forstå hvorfor, gjør han rede for tre implementeringsdoktriner, *hierarkidoktrinen* («top-down»), *profesjonsdoktrinen* («bottum-up») og *nettverksdoktrinen*, og hvilke kompetanser som trengs for å lykkes med implementering i disse. Hierarkidoktrinen har sterkt fokus på betydningen av myndighet og kyndighet. Myndighet fordi reformideen må implementeres fra toppen og ned, kyndighet fordi det kreves god kunnskap om reformen for å lykkes. Der hierarkidoktrinene tilnærmer seg implementering ovenfra og ned, tar profesjonsdoktrinen utgangspunkt i at de som er nærmest praksis vet best, mens nasjonale myndigheter verken har autoritet eller kunnskap til å kunne initiere og lede implementeringen. Forankringen er slik størst nærmest praksisfeltet, og implementeringsprosessene bygger på erfaringsbasert kunnskap. Nettverksdoktrinen skiller seg fra begge de til nå nevnte doktrinene. I nettverksdoktrinen møtes aktører med ulik erfaring, kunnskap og forståelser for å bryne sine forståelser. Nettverk legger til rette for at deltakerne ser feil og mangler underveis og lærer av disse. Nettverk utløser videre synergier og skaperkraft og gjør deltakerne dedikerte. Med utgangspunkt i de tre skisserte implementeringsdoktrinene, argumenterer Røvik for en *translasjonsteoretisk tilnærming* som en fjerde doktrine. Fjerde doktrine skiller seg klart fra både hierarkidoktrinen og profesjonsdoktrinen, men har likhetstrekk med nettverksdoktrinen. Den translasjonsteoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i en grunnleggende forståelse av at implementering i endringsledelse er *oversettelse* av praksiser og ideer imellom og innad i ulike organisatoriske kontekster. Om man lykkes eller ikke med implementeringsprosessene avhenger av *hvordan* det oversettes og hvilken *kompetanse* aktørene har til å oversette (s. 414). Røvik argumenter for at de fire doktrinene mikses pragmatisk, og at innsikter fra alle doktrinene brukes i implementeringsprosesser (ibid.).

#### 2.4 Læringsprosesser og handlingsteorier

Å betrakte endringer som *læringsprosesser* er grunnleggende for samskapt læring og *den samskapte læringsmodellen* (Klev & Levin, 2016). Forståelsen tar utgangspunkt i at etablert hverdagspraksis er lært, og at ny praksis er et resultat av læringsprosesser. Ut fra dette kan den samskapte læringsmodellen tolkes inn i en praksisteoretisk sammenheng. Et sentralt begrep innenfor denne tradisjonene er «handlingsteorier», som kan brukes for å forstå disse

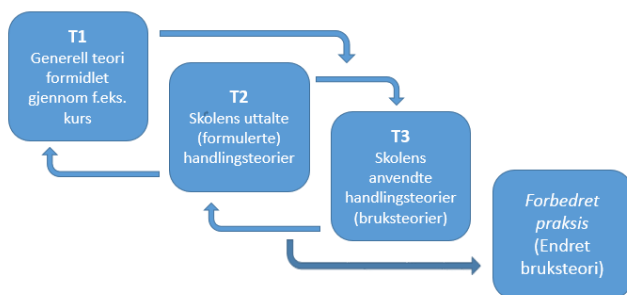
læringsprosessene. Handlingsteorier er individuelle og kollektive teorier for og om handling som vi bruker for å oppnå det vi ønsker (Irgens, 2016). En handlingsteori er slik en virkelighetsforståelse, en form for «lokal teori» som danner utgangspunkt for handlinger våre (Klev & Levin, 2016).

Argyris og Schön (1978) argumenterer for at det ligger refleksjonsprosesser bak handlingene vi utfører og at vi baserer våre handlinger på et sett handlingsteorier. Den handlingsteorien vi uttaler at vi har er vår *uttrykte teori*, mens den teorien som kan avledes av det vi faktisk gjør er vår *bruksteori*. Den uttrykte handlingsteorien kan endres uten at vi endrer bruksteorien, vi kan si at vi har lært noe uten at det får konsekvenser for praksisen vår. Det er først når vi i tillegg endrer bruksteoriene våre at det skjer endringer i praksis. Dette vil da være synlig som konkrete endringer i adferden vår og ikke bare i hva vi tenker og sier. Slik blir handlingene bevis på at læring har skjedd (Irgens, 2016). Når adferden har endret seg på denne måten har dette skjedd gjennom en læringsprosess. Vi har endret våre bruksteorier og vi har gjennom prosess oppnådd læring. I utviklingsammenheng, der målet nettopp er å endre praksis, ønsker vi å endre det vi gjør, ikke bare det vi *sier* vi gjør. Et tegn på utvikling i skolen vil slik være om en har endret praksis og slik lært, med andre ord om en har endret sine bruksteorier (Irgens, 2014). I samskapt læring innebærer dette endrede bruksteorier som gir utslag i endret praksis for alle involverte, drevet frem av læringsprosessene som er visualisert i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016).

Endringer fra *uttrykt teori* til *bruksteori* kan sees i lys av Argyris & Schön (1978) sin fire nivåer for organisatorisk læring: *Nulllæring*, *enkeltkretslæring*, *dobbeltkretslæring* og *metalæring*. Ved nulllæring fortsetter vi akkurat som før, mens vi ved enkeltkretslæring justerer vår praksis innenfor de eksisterende handlingsteoriene. Vi uttaler kanskje at vi har gjennomført endringer, men i praksis har ingenting skjedd. Når vi kommer til dobbeltkrets- og metalæring skjer det endringer. Ved dobbeltkretslæring endrer vi vår praksis utfra utenforliggende faktorer, mens vi ved metalæring løfter læringen enda et hakk gjennom at vi lærer om hvordan vi lærer. Både ved dobbeltkretslæring og metalæring utfordrer vi slik våre antakelser som er grunnleggende og som i stor grad styrer vår praksis (Klev & Levin, 2016).

Ertsås og Irgens (2012, 2014) påpeker at det er utfordrende å få ny kunnskap til å nedfelle seg i organisasjonen med forbedret praksis som resultat, slik Argyris og Schön (1978) skisserer. De argumenterer med utgangspunkt i Weniger (1953) for å anvende teori refleksivt til analyse og utvikling av praksis, og illustrerer hvordan handlingsteorier kan brukes som grunnlag for å oppnå dette (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200) (*figur 1*). For å få en forbedret praksis må ny

kunnskap bli tilført og få konsekvenser for skolens *anvendte* handlingsteorier (T3), også kalt *bruksteorier*, og ikke bare skolens *uttalte* teorier (T2), også kalt *uttrykte teorier*. Ertså og Irgens (2014) presiserer videre viktigheten av at de uttalte teoriene (T2) utvikles og beskrives. Dette skjer i møtet mellom teori (T1) og eksisterende praksis (T3). På denne måten vil en kunne reflektere over sine uttalte teorier (T2), slik at de videre fører til endrede bruksteorier (T3) og forbedret praksis.



Figur 1. Teoretisering for å forbedre praksis. Etter Ertsås og Irgens (2014)

Problemstillingen i denne studien fokuserer på skoleeiers rolle i utvikling i skolen. Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) dreier seg om å legge til rette for kommunikasjon og refleksjon på felles læringsarenaer, med mål om felles læring og utvikling av ny kunnskap. Endring av bruksteorier i møte mellom teori og praksis er sentralt i disse kunnskapsutviklingsprosessene (Ertsås & Irgens, 2012, 2014). For å få utvikling i skolen må skoleeier legge til rette for refleksjonsprosesser for aktørene, hvor etablert praksis drøftes med utgangspunkt i teori.

## 2.5 Kunnskap og ledelse i et idéhistorisk perspektiv

Den samskapte læringsmodellen innebærer at aktørene i endringsprosessen er aktive og sammen skaper løsninger på relevante problemer. I denne prosessen er utvikling av kunnskap sentralt. Ifølge Klev og Levin (2016) er *praksiskunnskap* grunnleggende for å forstå deres tilnærming til samskapt læring, man strever mot endring i praksiskunnskapen for å utvikle nye praksisformer (s. 108). Hva ligger til grunn for forståelsen av kunnskap som praksiskunnskap?

Dehlin og Irgens (2017) hevder at det eksisterer to perspektiver på kunnskap, et strukturelt perspektiv og et praksisperspektiv. Kategoriseringen er en forenklet, men oversiktlig måte å synliggjøre kunnskapssyn på. For å forstå bakgrunnen for de to perspektivene er det nærliggende å undersøke hva som ligger til grunn idéhistorisk sett. I den idéhistoriske konteksten kan de to ulike perspektivene sees i lys av *hovedperspektivet* og

*motstrømsperspektivet* (Irgens, 2016). Hovedperspektivet har røtter i tradisjonell naturvitenskap og er slik i en positivistisk tradisjon, mens motstrømsperspektivet har sitt utspring i humanistiske fag som filosofi og kunst og representerer konstruktivismen. Hovedperspektivet er en samlebetegnelse for det instrumentelle, strukturerte, statiske og objektive, mens motstrømsperspektivet, som kom som en reaksjon på hovedperspektivet, ivaretar det praksisbaserte og prosessuelle. Den største forskjellen mellom de to perspektivene er at motstrømsperspektivet i betydelig større grad enn hovedperspektivet erkjenner selve organisasjonen og at det som utspiller seg der er meningsfullt for mennesker. Mening skapes gjennom fortolkning og konstruksjon, og konstruksjonen skjer med bakgrunn i eksisterende kunnskap. De to idéhistoriske tradisjonene kan videre knyttes til forståelsen av både kunnskap og ledelse (ibid.).

I forlengelsen av de to idéhistoriske tradisjonene kan perspektivene på kunnskap benevnes som et strukturperspektiv, også kalt instrumentelt perspektiv (Irgens, 2016) og et praksisperspektiv (Dehlin & Irgens, 2017). I et strukturperspektiv er kunnskap noe statisk som kan lagres i systemer og overføres mellom mennesker. I et praksisperspektiv blir kunnskap derimot til gjennom praktisk erfaring, i samhandling mellom mennesker, i prosesser som er vanskelig å kontrollere (Wennes & Irgens, 2015, s. 40). Irgens (2016) argumenterer for at begge perspektivene på kunnskap må benyttes i endringsprosesser. Vi trenger det strukturelle perspektivet for å ha et system som kan hjelpe oss å ta vare på den kollektive hukommelsen. Ulike strukturer, systematikk og nedfelling av kunnskap i rutiner og planer er eksempler på dette. Samtidig har praksisperspektivet stor betydning, fordi dette perspektivet må brukes for å kunne svare på spørsmål knyttet til utvikling av skolen, som for eksempel «hva kan gjøres for å forbedre praksisen i klasserommet» (s. 175).

*Ledelse* kan som *kunnskap* sees i lys av hovedperspektivet og motstrømsperspektivet (Irgens, 2016). Tilbake til industrialderen preget hovedperspektivet ledelsesdiskursen. Ledelse var et spørsmål om styring, måling, overvåkning og kontroll, og lederen skulle kunne styre arbeidet uten å være avhengig av fysisk kontakt med de ansatte. Som for forståelsen av kunnskap, representerte motstrømsperspektivet en ny måte å forstå ledelse på. Motstrømsperspektivet kritiserte hovedperspektivet for at lederen ikke tok hensyn til menneskene i organisasjonen. Ledelse forstås nå heller som noe relasjonelt, som utvikles i et samspill mellom mennesker. Det handler om å skape felles mening i arbeidet, og om å dreie fra styring og kontroll mot meningsskaping og fortolkning (s. 242). Kommunikasjon, medskapning og demokrati er sentrale verdier, og å lede prosesser for kunnskapsutvikling med utgangspunkt i disse

verdiene er sentralt. Ledelse i et motstrømsperspektiv er preget av sosialkonstruktivismen, der verden formes og forstås i et samspill mellom aktørene. Ledelse i motstrømsperspektivet er slik tett koplet sammen med et praksisbasert kunnskapssyn. Innenfor denne tradisjonen finner vi samskapt læring (ibid.).

Irgens (2016) gjør rede for hvordan de to perspektivene på kunnskap og ledelse kan brukes som optikk, og benevner de to perspektivene som det vitenskapelige og det kunstneriske øyet. Det vitenskapelige øyet ivaretar det strukturelle hovedperspektivet, mens det kunstneriske øyet representerer det konstruktivistiske, praksisbaserte motstrømsperspektivet. Irgens argumenterer videre for at en må ha et toøyd perspektiv for å utvikle kunnskap og utøve ledelse i skolen. Dersom det vitenskapelige øyet får dominere kan ledelse bli redusert til styring, systemer og tall. Kommunikasjon blir erstattet med instruksjon og mennesker sees på som instrumenter. På den andre siden, dersom det kunstneriske øyet får dominere, kan ledelse bli redusert til samarbeid og relasjonsbygging. Strukturløst, uten system og retning. Ledere bør unngå en slik enøydhet og heller balansere disse to perspektivene. Tankesettet er hentet fra Cassirer (1944), som benevner toøydheten som et «binokulært» syn (ibid., s. 307).

## 2.6 Oppsummering av Kapittel 2

I kapittel 2 er den teoretiske tilnærmingen til studien presentert. Det er gjort rede for hvordan *læring og kunnskap, samskapt læring og den samskapte læringsmodellen* forstås. Videre er det gjort rede for hvilken betydning *endringsledelse, læringsprosesser og handlingsteorier* har for samskapt læring og den samskapte læringsmodellen. Avslutningsvis er *kunnskap og ledelse* sett i et idéhistorisk perspektiv. Den teoretiske tilnærmingen er utgangspunkt for drøfting av funn i kapittel 5.

I kapittel 3 presenteres og begrunnes undersøkelsesopplegg og metode som er valgt for å besvare problemstillingen. Det gjøres rede for valg av design og intervju som forskningsmetode, utvalget for studien, samt intervjuguider. Videre beskrives prosessen fra forberedelser, til gjennomføring av intervjuene og analyse av data. Avslutningsvis belyses kvaliteten på studien og etiske vurderinger som er gjort underveis i studien.

## 3 Undersøkellesopplegg og metode

### 3.1 Innledning

Kvale og Brinkmann (2017) skisserer en intervjuundersøkelse som en idealisert lineær utvikling gjennom syv faser: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Kapitlet er disponert med utgangspunkt i disse syv fasene. I første fase, tematisering, dukker sentrale spørsmål om hva, hvordan og hvorfor opp. *Hvorfor* dreier seg om formålet med selve undersøkelsen, og *hva* omhandler forkunnskapene om emnet. Begge spørsmålene er behandlet i innledningen i oppgaven. Før jeg fokuserer på *hvordan*, som handler om å innhente kunnskap om intervju- og analyseteknikker og metodiske valg, vil jeg reflektere over min egen rolle som forsker.

### 3.2 Min rolle som forsker

*Hermeneutikken* er sentral i kvalitativ forskning, den fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å prøve å finne et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2016, s. 41). Jeg har undersøkt og prøvd å forstå hvordan skoleeier best mulig kan bidra til utvikling i skolen. Denne kunnskapen har blitt utviklet i prosess, gjennom en samtale mellom meg som forsker og datamaterialet fra informantene (Nilssen, 2014).

Virkeligheten slik jeg oppfatter den og mine funn er konstruert av samhandlingene mellom meg og informantene. I kvalitativ forskning er ikke virkeligheten noe som kan beskrives uten at en tar høyde for denne samhandlingen. Så godt som all kvalitativ forskning befinner seg derfor i et *sosialkonstruktivistisk paradigme* (Nilssen, 2014).

Kvalitativ forskning er både *induktiv og deduktiv*. Å være induktiv innebærer å gå inn i forskningen med «åpent sinn», mens å være deduktiv er å se etter noe bestemt (Postholm & Jacobsen, 2016). En kvalitativ forsker skal prøve å ta utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene, med minst mulig forutinntatte holdninger. I praksis vil jeg imidlertid aldri kunne ha en ren induktiv tilnærming, egne erfaringer vil trekke meg i retning det deduktive. Den kvalitative forskeren må både anerkjenne og være oppmerksom på dette (Nilssen, 2014).

Dette er en del av det refleksive aspektet ved forskningen, der ideen er at forskeren selv er en del av det som det forskes på. Min rolle som skoleeier i egen kommune under UiU vil farge det jeg ser etter, dette må jeg være bevisst under hele prosessen.

### 3.3 Design

Valg av design tilhører den første fasen i en intervjuundersøkelse og dekker noe av svaret på *hvordan*-spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2017). Et forskningsdesign kan forstås som det totale opplegget for et forskningsarbeid og kan grovt deles inn i kvalitative, kvantitative og

kombinerende design (Befring, 2016). Valg av design avhenger av problemstillingen, som er retningsgivende for hvordan prosjektet utformes (Thagaard, 2016). Problemstillingen er som presentert innledningsvis: *Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU?*

Jeg valgte et kvalitativt design i form av en ren *intervjuundersøkelse*, som er særlig egnet til å forstå informanternes meninger, intensjoner, involvering og engasjement (Befring, 2016). For å innhente erfaringer knyttet til skoleeierrolla før, under og etter UiU, gjennomførte jeg seks intervju med skoleeiere og skoleledere i tre kommuner i samme region. Jeg hadde også planlagt *dokumentanalyse* av aktuelle planer, men valgte bort dette fordi det ble for omfattende. Om dokumentanalysen hadde blitt gjennomført ville dette sannsynligvis hevet validiteten og slik kvaliteten på studien, fordi jeg hadde fått en kilde som datamaterialet fra intervjuene kunne blitt sammenlignet med.

Studien har elementer av ulike typer kvalitative design. Først *et eksplorerende design*, hvor formålet er å gå inn i et lite felt med en induktiv tilnærming, gjennom en prosess der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om en gitt gruppe tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2017). Videre *et tidsdesign* (Thagaard, 2016). Jeg undersøker hvordan skoleeiers rolle har endret seg over tid; før, under og etter UiU. Sist har studien elementer fra et *komparativt design*, hvor hensikten er å utforme et opplegg som gir grunnlag for teoretiske sammenligninger mellom flere enheter (ibid.). Jeg ønsker å se på ulike kommuner og hvilken betydning skoleeier har for utvikling i skolen før, under og etter UiU.

I stedet for et rent kvalitativt design kunne et *kombinert design* blitt valgt. For eksempel ved å se på skoleeiers rolle i et stort antall kommuner, innhentet opplysninger ved hjelp av en spørreundersøkelse og kombinert dette med intervju. Fordelen med denne tilnærmingen ville vært at informasjon fra de kvalitative intervjuene kunne blitt benyttet til å utdype funn fra den kvantitative spørreundersøkelsen. Dette kan ha hevet kvaliteten på studien (Befring, 2016).

### 3.4 Intervju

Som grunnlag for å hente inn data ble både *individuelle intervju* og *fokusgruppeintervju* vurdert (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte individuelle intervju, for å få ro rundt intervjusituasjonen og for å kunne gå i dybden på erfaringene til hver informant. Om fokusgruppeintervju hadde blitt valgt, kunne dette vært organisert på ulike måter. Jeg kunne intervjuet skoleeier sammen med skoleleder fra samme kommune, eller skoleeiere og skoleledere hver for seg, på tvers av kommuner. Fokusgruppeintervju ble valgt bort for å



unngå en uoversiktlig situasjon. Jeg fryktet også at relasjonene mellom informantene ville påvirke resultatet. Dette ville spesielt blitt en feilkilde innad i kommunene, men også på tvers av kommuner. En siste årsak til at fokusgruppeintervju ikke ble valgt, er at jeg var redd for at svarene til informantene heller ville bli mer samordnet enn nyansert. I ettertid ser jeg likevel at det kunne vært interessant å gjennomføre et rolledelt fokusgruppeintervju. Dette kunne gitt funn som ikke kom frem gjennom de individuelle intervjuene. Kanskje ville dette for eksempel gitt enda bedre innsikt i informantenes perspektiver på endringsledelse.

### 3.5 Utvalg

Å definere utvalg er en del av planleggingsfasen i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Befring (2016) må det i de fleste tilfeller tas stikkprøver fra populasjonen, med mål om at utvalget skal utgjøre populasjonen i miniatyr. Populasjonen utvalget representerer er ti kommuner i en region. Som representativt utvalg valgte jeg tre kommuner med ulik organisering og størrelse. Antall skoler i hver kommune indikerer at innbyggertallet i kommunene varierer fra noen tusen til rundt 20 tusen. Her følger en presentasjon av kommunene.

*Kommune 1* har seks grunnskoler. Av disse er fire skoler oppvekstsenter, en er barneskole og en ungdomsskole. Kommunen har en tonivåorganisering, hvor rektorene formelt rapporterer til rådmannen. *Administrativ skoleeier* i kommunen er kommunalsjef for oppvekst, og har oppfølgingsansvar for skolene, barnehagene og voksenopplæringen. Slik sett er kommunen nærmere en trenivåorganisering. Ungdomsskolen deltok i UiU både i piloten og i pulje 1. Informantene i kommune 1 er kommunalsjef for oppvekst og rektor ved ungdomsskolen.

*Kommune 2* har fem grunnskoler. Av disse er det tre barneskoler og to kombinerte barne- og ungdomsskoler. Kommunen har en trenivåorganisering, hvor rektorene rapporterer direkte til enhetsleder for oppvekst og integrering. Enhetsleder for oppvekst og integrering er slik *administrativ skoleeier* i kommunen, men har i tillegg til å ha ansvar for skolene også ansvar for voksenopplæringen, introduksjonsordningen og flyktningetjenesten. I kommunen deltok alle fem skolene i UiU i pulje 1, ikke bare ungdomsskolene. Informantene i kommune 2 er enhetsleder for oppvekst og integrering og rektor på den ene barne- og ungdomsskolen.

*Kommune 3* har tolv grunnskoler, av disse er ni barneskoler og tre ungdomsskoler. Kommunen har en tonivåorganisering, hvor rektorene rapporterer til kommunalsjef for oppvekst. Kommunalsjef for oppvekst, som er *administrativ skoleeier*, har også ansvar for voksenopplæringen, barnehage, familie og helse, og har to skolefaglige rådgivere og en

barnehagefaglig rådgiver i sin stab. Ansvar for blant annet faglig oppfølging ligger til skolefaglige rådgivere. Kommunenes tre ungdomsskoler deltok i UiU i pulje 2. Informantene i kommune 3 er skolefaglig rådgiver og rektor på en av de tre ungdomsskolene.

Utvalg av kommuner er basert på en pragmatisk utvelgelse. Det ble brukt «sunt skjønn» for å avgjøre hvem som på en formålstjenlig måte kunne representere populasjonen (Befring, 2016). Jeg planla først et utvalg bestående av to kommuner, men innså raskt at dette ville gi for smalt grunnlag og utvidet derfor til tre. Jeg vurderte også å intervju kun skoleeiere i de tre kommunene, men valgte å intervju både skoleeier og skoleleder for å få flere og ulike perspektiver på skoleeierrolla. Formålet med skolelederintervjuene er slik å høyne reliabiliteten til datamaterialet fra skoleeierintervjuene. Å prioriterte tre ulike kommuner var et poeng i seg selv, for at utvalget skulle representere bredden i populasjonen. Det kan diskuteres hvorvidt utvalget er representativt. Dersom jeg hadde gjennomført intervju med skoleeier og skoleleder i alle kommunene i regionen ville validiteten økt betraktelig.

Validiteten ville også økt dersom jeg hadde samlet data gjennom en spørreundersøkelse fra et stort antall skoleeiere fra hele landet, og dermed fått et mye større datautvalg. Jeg ønsket imidlertid å kunne gå i dybden på datamaterialet og valgte derfor kvalitative intervju. Å intervju både skoleeier og skoleleder i de tre kommunene viste seg å være klokt. Skolelederintervjuene både nyanserte og forsterket skoleeiers uttalelser. Dette ble nyttig i analysene og styrket kvaliteten på materialet.

I problemstillingen belyses tidsdimensjonen før, under og etter UiU. For at utvalget skulle kunne speile dette, ble det først satt som kriterium at alle seks informantene skulle ha vært i rollen som skoleeier eller skoleleder i kommunen i de tre periodene. Av seks informanter var det to som ikke oppfylte kriteriet. Den første var skoleeier i kommune 3, som representerte skoleeier i hele perioden, men som ikke var den som i praksis fulgte selve satsingen. Han jobbet imidlertid tett sammen med den som hadde oppfølgingsansvaret på skoleeiernivå og jeg vurderte at han derfor hadde god nok innsikt i kommunens deltakelse i UiU. Kanskje kan distansen til UiU til og med ha styrket validiteten i studien, ettersom han ikke stod «midt i det», men hadde den nødvendige avstanden for å kunne se hva som fungerte og ikke. Den andre som ikke oppfylte kriteriet var skoleleder i kommune 1. Han var skoleleder før og under UiU, men bare i to år etter. Han gikk så av med pensjon og kunne slik ikke uttale seg om utviklingen ved skolen den siste tiden. Et alternativ for å også dekke denne perioden kunne vært å intervju den nye skolelederen i tillegg. Dette valgte jeg bort på grunn av dette

relasjoner skoleleder har til skoleeier i samme kommune. Det kan anses som en svakhet i datagrunnlaget at jeg ikke fikk skoleleders perspektiv den siste perioden i denne kommunen.

Selv om to av informantene ikke direkte oppfylte kravene, ble intervjuene gjennomført som planlagt. Utvalget skulle representere tre mest mulig ulike kommuner i regionen. Om utvalget hadde blitt endret ville dette aspektet blitt svekket. Et annet argument for å gjennomføre som planlagt er det faktum at både skoleeier og skoleleder i samme kommune ble intervjuet om skoleeierrolla. Datamaterialet fra intervjuene i samme kommune utfylte hverandre og økte slik kvaliteten på materialet. Om jeg hadde intervjuet bare skoleeier hadde feilkilden knyttet til tidsperspektivet blitt så stor at utvalget måtte blitt endret. Det er viktig at jeg er bevisst denne feilkilden, da dette kan påvirke resultatenes reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2017).

En annen betraktning knytt til utvalget er den sosiale interaksjonen mellom meg og informantene. Hvordan jeg stiller spørsmålene, lytter og følger opp svar er med på å bestemme samtalens retning og slik datagrunnlaget (ibid.). Jeg representerer selv skoleeier i en nabokommune og har etablerte relasjoner til informantene. En positiv relasjon kan skape trygghet, flyt i intervjuet og utdypende svar, mens en negativ relasjon kan gi det motsatte. Jeg erfarte at mine relasjoner til informantene virket positivt, men informantene kan ha en annen oppfatning. Om jeg er bevisst dette kan det være med å øke kvaliteten på studien (ibid.).

### 3.6 Intervjuguiden

Et siste sentralt moment i planleggingsfasen av en intervjuundersøkelse er utarbeidelsen av intervjuguiden. En intervjuguide gir oversikt over emner og spørsmål og speiler strukturen på selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, Thagaard, 2016). En kan planlegge strukturerte intervju med konkrete spørsmål, ustrukturerte intervju med åpne spørsmål, eller semistrukturerte intervju som en mellomting. Intervjuguidene i denne studien er bygd opp med utgangspunkt i semistrukturerte intervju.

Jeg tok utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) i arbeidet med intervjuguidene. Som tidligere nevnt er det en fare at en kan bli for deduktiv når en tar utgangspunkt i en ferdig modell, en må derfor passe på at de teoretiske linsene ikke blir et fengsel. For å unngå dette må en strekke seg etter et induktivt ideal og være åpen for det uventede og nye (Postholm & Jacobsen, 2016). Jeg forsøkte å åpne opp materialet, holde fast ved en induktiv tilnærming og unngå å knytte funn direkte til modellen. Denne mulige feilkilden må jeg likevel ta høyde for. Videre prøvde jeg å unngå at intervjuguidene ble for omfattende. Som støtte i dette arbeidet gjennomførte jeg pilotintervju med to skoleeiere. Etter

å ha prøvd ut intervjuguidene ble noen spørsmål forenklet og andre kuttet ut. De endelige intervjuguidene ga intervju på omtrent en times varighet. Guidene fungerte godt som støtte både underveis i intervjuene og i analysefasen.

Vanskeligst i arbeidet med å lage intervjuguider var å utvikle forskningsspørsmålene til konkrete og «enkle» spørsmål, noe som er nødvendig for at informantene skal kunne svare (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden informantene er fagpersoner trengte jeg ikke bekymre meg for forståelsen av fagbegrepene, men spørsmålene som ble stilt måtte like fullt være konkrete nok til å kunne besvares. Å bruke nok tid på å gjøre spørsmålene gode var derfor viktig. En abstrakt formulering av forskningsspørsmål fører sjelden til spontane svar (ibid.).

### 3.7 Gjennomføringen av intervjuene

Den tredje av syv faser i en intervjustudie er selve gjennomføringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Fem av seks intervju ble gjennomført i løpet av to uker, det sjettede ble noe utsatt på grunn av sykdom. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted. På forhånd snakket jeg med informantene for å undersøke om de var interesserte i å delta i studien. Alle seks var positive. Etter muntlige bekreftelse ble samtykkeskjema sendt ut. God informasjon og besøk i informantenes kjente miljø anså jeg som viktig for å skape tillit og trygghet i intervjusituasjonene. Jeg tok lydopptak av selve intervjuene for å kunne konsentrere meg om dialogen med intervjupersonen i stedet for å notere.

Erfaringene fra de to gjennomførte pilotintervjuene kom godt med under selve intervjuene. Jeg var trygg i intervjusituasjonen og kunne fokusere på informantenes uttalelser. Kvale og Brinkmann (2017) understreker viktigheten av nettopp dette, intervjueren må være bevisst samspillet med informantene og prøve å finne den riktige balansen mellom egen påvirkning og informantenes svar. Spørsmålene til intervjueren bør videre være korte og enkle, for å legge til rette for åpne svar (ibid.). Tross forarbeidet med intervjuguidene og de gjennomførte pilotintervjuene opplevde jeg dette som vanskelig. Det var utfordrende å ikke legge føringer for svarene gjennom å komme med utdypende forklaringer knyttet til spørsmålene. En forsker påvirkes av egne erfaringer. Jeg har for eksempel allerede en formening om hvordan skoleeier best mulig kan bidra til utvikling i skolen, fordi jeg selv innehar rollen som skoleeier. Under gjennomlytting av intervjuene i etterkant fikk jeg bekreftet at jeg til tider stilte *ledende spørsmål* farget av egne erfaringer. Dette er imidlertid ikke alltid feil. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) glemmer man ofte at ledende spørsmål kan være nødvendig. Ledende spørsmål kan anvendes for å gjennomgående sjekke intervjusvarenes reliabilitet og for å verifisere fortolkninger. I en slik sammenheng vil ikke ledende spørsmål redusere

reliabiliteten til intervjuet, men snarere styrke den. Intervju er en samtale hvor data oppstår i den mellommenneskelige relasjonen og samtalen er slik det felles produktet til den som intervjuer og den som blir intervjuet (ibid.). I de tilfellene hvor jeg gjennom spørsmålene la føringer for svarene til informantene er dette likevel en feilkilde.

### 3.8 Transkripsjon av intervjuene

Det fjerde stadiet i Kvale og Brinkmann (2017) sin modell av en intervjuundersøkelse er transkriberingen av intervjuene. Jeg transkriberte intervjumaterialet selv. Kvale og Brinkmann hevder at forskere som transkriberer egne intervju lærer mye om sin egen intervjustil. Dette fikk jeg erfare i problemstillingen med ledende spørsmål, referert til i forrige avsnitt. Kvale og Brinkmann hevder også at man allerede under transkripsjonen vil kunne gjøre seg tanker om aspekter ved intervjusituasjonen som kanskje ellers ville blitt avglemt (ibid.). Dette har klare paralleller til mine erfaringer. Hvert intervju ble transkribert ordrett med alle detaljer, noe som innebar at latter, tenkepauser og småord som «ehm» og «tja» ble tatt med. Å gjennomføre transkripsjonene nøyaktig var tidkrevende, men det ga god oversikt over nyanser i intervjusituasjonen. Detaljrikdommen i transkripsjonene gjorde at nye elementer dukket opp for hver gjennomlesing.

Jeg transkriberte på bokmål, ikke dialekt. Dette gjorde det enkelt å søke i transkripsjonene under analysen. For å få et mer håndterbart materiale, lagde jeg også en forenklet versjon, uten småord og tenkepauser. Gjennom denne prosessen «tjuvstartet» jeg på selve analysen og meningsfortettingen. Å vurdere intervjutranskripsjonenes validitet er komplisert, for hva er en gyldig og korrekt transkripsjon? Ifølge Kvale og Brinkmann (ibid.) er det umulig å svare dette. Det spørsmålet en heller må stille seg er hva som er nyttig for egen studie. Det opplevdes riktig å først gjennomføre en ordrett transkripsjon som videre ble noe forenklet.

Den fullstendige versjonen av de transkriberte intervjuene ble sendt til informantene for *member checking* (Postholm & Jacobsen, 2016). To av seks informanter syntes det var litt flaut å se alle tenkepausene og småordene sine på trykk. Denne problemstillingen omtaler Kvale og Brinkmann (2017), og de anbefaler å sende informantene uttalelser som gjengis på en mer sammenhengende måte. Jeg har i ettertid konkludert med at jeg heller burde sendt transkripsjonene som var rensket for tenkepauser og småord, slik som anbefalt. Dette kunne muligens gått ut over reliabiliteten, men hensynet til informantene veier tyngst.

### 3.9 Analyse

Den femte fasen i en intervjustudie er analysefasen, hvor formålet er å skape et system, et mønster og en mening i materialet (Kvale & Brinkmann, 2017, Postholm & Jacobsen, 2016).

Datamaterialet er analysert gjennom *koding* og *kategorisering*, hvor koding innebærer å knytte nøkkelord til tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse av kodene (Kvale & Brinkmann, 2017). *Åpen koding*, som handler om å utvikle hovedkategorier gjennom å ta utgangspunkt i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2016), ble valgt som tilnærming til analysen. Jeg valgte denne tilnærmingen for å prøve å løsrive meg fra Klev og Levin (2016) sin samskapte læringsmodell, som ble brukt som utgangspunkt studien. Jeg endte opp med to kategorier generert deskriptivt fra intervjuguiden, og en kategori som resultat av den induktive prosessen med åpen koding. Kategoriene beskrives nærmere senere i oppgaven.

### 3.9.1 Meningsfortetting og koding

Analysen startet med at jeg lagde en tabell med tre kolonner for hvert intervju. Jeg limte naturlige enheter fra transkripsjonene inn i kolonnen i midten, skrev inn tema i kolonnen til venstre og koder til høyre. Jeg la så inn en rad for hvert tema. Temaene spilte intervjuguidene og ga oversikt over sentrale begreper som gikk igjen (Thagaard, 2016). Videre merket jeg med fet skrift sentrale ord og setninger i teksten i midterste kolonne, som videre ble tolket til koder. Jeg utviklet meningsbærende elementer og fikk slik god oversikt over intervjupersonenes uttalelser. Systemet var til hjelp for å manøvrere mellom de seks transkripsjonene og for å sammenligne datamaterialet underveis i analyseprosessen. Med denne prosessen startet *meningsfortettingen*, som innebærer en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017).

En utfordring var at de første kodene var preget av et muntlig språk, direkte hentet fra transkripsjonene og slik vanskelig å systematisere videre. Jeg gikk derfor gjennom transkripsjonene på nytt og benevnte begrepene og uttalelsene med nye koder med teoretiske begreper. Materialet ble straks mer håndterbart og et godt utgangspunkt for kategorisering.

### 3.9.2 Kategorisering

Med de nye kodene dukket det opp tydelige mønster. Jeg fant beslektede koder i intervjumaterialet fra skoleleder og skoleeier i samme kommune, det samme i materialet fra skoleeiere og skoleledere på tvers av kommuner. På dette tidspunktet var jeg fremdeles inspirert av den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016). Mange av kodene kunne samles i kategorier som var nærmest sammenfallende med begrep som anvendes i modellen, og som jeg hadde tatt utgangspunkt i da temaene for forskningsspørsmålene ble formulert. Kvalitativ forskning er kjennetegnet av nettopp denne hermeneutiske tilnærmingen til materialet, en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom del og helhet (Kvale &

Brinkmann, 2017). Oppmerksomheten skifter mellom å utforske meningsinnholdet i empirien åpent og å innarbeide teoretiske begreper. Man tar først utgangspunkt i materialet og utvikler en forståelse for de ulike temaene, før begreper fra teori knyttes til teksten som analyseres. Slik veksler analyseprosessen mellom det induktive og det deduktive (Thagaard, 2016).

Jeg startet altså med åpen koding for å møte datamaterialet mest mulig induktivt, men endte opp med en deduktiv tilnærming hvor jeg hadde benyttet teoretiske begreper inspirert av den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016). Neste steg i analysen ble dermed å fokusere på å åpne opp materialet igjen. Kategoriene ble lagt bort og kodene sortert på nytt. Jeg tok for meg tema for tema, sorterte inn koder fra de seks intervjuene i egne kolonner i samme tabell, og sammenlignet de med hverandre. Ved å sette opp kodene ved siden av hverandre dukket nye mønstre opp. Underveis i prosessen med å sortere kodene på nytt tok jeg pauser fra datamaterialet og leste teori. Ny teori kan være til hjelp for å innta en mer induktiv tilnærming og dermed gi tips til nye kategorier (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette stemte, jeg fikk ideer til nye kategorier. De nye kategoriene var fremdeles beslektet med den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016), men denne gangen var ikke koplingen like sterk. Ikke minst utkrystalliserte skoleeierne tanker om ledelse av utviklingsarbeid seg. Følgende tre kategorier stod igjen etter denne prosessen: *Rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*. Etter å ha stadfestet de nye kategoriene fortsatte analysen. Jeg reverserte nå prosessen, gikk tilbake til de seks meningsfortattede dokumentene og fargekodet disse med de tre nye kategoriene. Sorteringen ga mening, kodene kunne relativt enkelt sorteres inn i kategoriene.

Induktiv analyse av datamaterialet ved hjelp av åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2016) førte fokuset bort fra forskningsspørsmålene og over til kategoriene. Under planleggingen av intervjustudien trodde jeg at forskningsspørsmålene skulle benyttes aktivt i hele prosessen, dette endret seg underveis. Forskningsspørsmålene var til god hjelp i starten, men etter at jeg fant de nye kategoriene var det mer naturlig å presentere funn med utgangspunkt i disse. Forskningsspørsmålene besvares like fullt avslutningsvis i oppgaven.

### 3.10 Kvalitet på studien

Den sjettede av sju faser i en intervjustudie er verifisering av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette innebærer å undersøke oppgavens *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*. Kvaliteten på studiet er gjort rede for underveis i metodekapitlet. Her følger oppsummert sentrale aspekter som har vært viktig for å øke kvaliteten på studien.



*Reliabilitet (troverdighet)* handler om å forsikre leseren om at bildet som blir presentert er pålitelige resultater. Det er min oppgave å bevise for leseren at analysene som er gjort av skoleeiers betydning for utvikling av skolen er konsistente med datamaterialet som er samlet inn (Nilssen, 2014). For å underbygge dette har jeg prøvd å skape transparens ved å beskrive vurderingene gjort underveis og reflektert rundt disse.

Det neste aspektet er *validitet (gyldighet)*, som uttrykker hvorvidt intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke. Som forsker må jeg gå kritisk gjennom grunnlaget for tolkninger og beskrive disse nøye (Thagaard, 2016). Jeg har vært bevisst posisjonen som representant for skoleeier i egen kommune ved å prøve å vise leseren at mine tolkninger er til å stole på. For å øke validiteten på studien har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan egen rolle kan ha påvirket tolkningene mine.

En viktig målsetting med teoretisk orienterte studier er at de skal ha relevans ut over eget prosjekt (ibid.). Det siste sentrale aspektet for å heve kvaliteten på studien er dermed hvor *overførbar* den er. Målet med denne studien er å finne svar på hvordan skoleeier bidrar til utvikling i skolen, og jeg forsøker å argumentere for hvordan erfaringer fra tre kommuner kan være relevante for andre. Dersom jeg basert på disse erfaringene kan argumentere for pålitelige funn som omhandler skoleeiers rolle i utvikling av skolen, er studien overførbar.

Underveis i prosessen skrev jeg *forskerlogg* som inneholdt alt fra teori, ulike problemstillinger, steg i analyseprosessen og spørsmål og tanker knyttet til funn.

Forskerloggen hjalp meg til å kunne redegjøre for detaljer, og til å forstå og lære. Ved å bruke elementer fra forskerloggen i studien ble prosessen gjort transparent for andre (Nilssen, 2014).

### 3.11 Etikk

Befring (2016) gjør rede for fire forskningsetiske normer som har stor relevans for pedagogisk forskning. Først *informert samtykke*, som handler om at deltakelse alltid skal bygge på samtykke gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Videre *konfidensiell og anonym deltakelse*, som dreier seg om at informanter alltid har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Neste norm er *aktsomhet for deltakerisiko*, som innebærer at å delta i forskning ikke skal være forbundet med risiko, og sist *særlige hensyn til barn og sårbare grupper*, som omhandler barns særlige behov for beskyttelse. Av disse forskningsetiske normene er de tre første relevante for denne studien.

*Informert samtykke* ble innhentet fra alle seks informanter. Til dette ble et informasjonsskriv med tittelen «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt» benyttet (vedlegg 2). Skrivet



var på forhånd godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), sammen med resten av studien. Jeg opplevde god støtte fra NSD i godkjenningsprosessen. De behandlet søknaden grundig, og tok blant annet kontakt for å veilede meg på punkter i skjemaet hvor de ikke hadde nok informasjon, før de godkjente studien. Slik ble prosessen både grundig og lærerik.

En etisk problemstilling som berører informantenes *konfidensialitet og anonymitet*, er balansekunsten en som forsker må foreta både i intervjusituasjonen og i analyseprosessen. Studien skal være så dyptgående og utforskende som mulig, samtidig skal ikke detaljer som kan svekke informantenes anonymitet avsløres. Det handler om å finne en god balanse mellom å respektere informantenes integritet og samtidig sørge for et kvalitativt godt datagrunnlag. Dette etiske dilemmaet var tilstede under hele prosessen, fordi informantene kommer fra tre kommuner i samme region. Spenningen mellom det vitenskapelige og etiske ansvaret er et kjent dilemma for den kvalitative forskeren (Kvale & Brinkmann, 2017).

For å ivareta *aktsomhet for deltakerrisiko* er retningslinjer for anonymisering av data fulgt (Thagaard, 2016). Benevning av informantene er satt til hankjønn og viser slik tilbake til substantivene «skoleeier» og «skoleleder». Det er brukt fiktive særnavn, og kommunene benevnes med nummer. Opptak og notater er lagret trygt under hele prosessen og vil bli slettet etter endt studie. Utover dette har jeg støttet meg til de forskningsetiske normene underveis, gjort vurderinger fortløpende og belyst disse der de naturlig hører hjemme.

### 3.12 Oppsummering av Kapittel 3

I kapittel 3 er undersøkelsesopplegg og metode som er valgt for å besvare problemstillingen presentert og begrunnet. Videre er design og intervju som forskningsmetode, utvalgt for studien, samt intervjuguider gjort rede for. Prosessen er beskrevet fra forberedelser, til gjennomføring av intervjuene og analyse av data. Avslutningsvis er kvaliteten på studien og etiske vurderinger belyst.

I kapittel 4 presenteres funn fra intervjuene med utgangspunkt i kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*. Tidsdimensjonen i problemstillingen, før, under og etter UiU, ivaretas under hver kategori. Det legges vekt på funn som angår samhandling mellom skoleeier- og skolenivået, og skoleeiers rolle. Sitater blir trukket frem underveis, for å klargjøre funnene og for å minske påvirkningen jeg som forsker kan ha på informantenes uttalelser. Ved å bruke sitat på denne måten blir intervjudeltakerens stemme fremtredende fremfor min stemme som forsker (Nilssen, 2014).

## 4 Presentasjon av empiri

### 4.1 Rammer og støttestrukturer for arbeidet

Første fremtredende kategori i datamaterialet er *rammer og støttestrukturer for arbeidet*.

Sentralt i kategorien er først og fremst møtepunkt mellom skoleeier og skolene, som rektormøter og andre møter, samlinger eller nettverk på kommunenivå, utviklingsgruppemøter på skolenivå og planer for utviklingsarbeidet.

*Rammer og støttestrukturer for arbeidet* i periodene før, under og etter UiU er presentert i figur 2:

Rammer og støttestrukturer for arbeidet			
	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3
Før UiU	Administrative rektormøter	Administrative rektormøter	Administrative rektormøter
	Skoleledernetverk	Samarbeid om læreplaner	Begynnende nettverksstruktur
	Oppvekstledernetverk		
Under UiU	Framdriftsplaner	Framdriftsplaner	Framdriftsplaner
	Utviklingsgrupper	Utviklingsgrupper	Utviklingsgrupper
	Skoleledernetverk	Rektormøter	Rektormøter
	Oppvekstledernetverk	Samlinger på kommunenivå	Samlinger på kommunenivå
	Utviklingsbesøk	Prosjektgruppe	Utviklingsbesøk
	Jevnlige samtaler		Utviklingssamtaler
Etter UiU	Framdriftsplaner	Framdriftsplaner	Framdriftsplaner
	Utviklingsgrupper	Utviklingsgrupper	Utviklingsgrupper
	Skoleledernetverk	Rektormøter	Rektormøter
	Utviklingsbesøk	Prosjektgruppe	Utviklingsbesøk
	Oppvekstnettverk	Oppvekstnettverk	Ulike nettverk

Figur 2: Rammer og støttestrukturer for arbeidet før, under og etter UiU.

I fortsettelsen kommenteres de viktigste funnene.

#### 4.1.1 Rammer og støttestrukturer for arbeidet før UiU

Tidlig i perioden før UiU, var *rektormøter* ledet av skoleeier det dominerende treffpunktet i alle tre kommuner. Deltakere på møtene var skoleeier og rektorene i kommunen. Fire av seks informanter uttaler at møtene var preget av informasjon og administrative oppgaver. Som skoleeier i kommune 2 sier: «Vi hadde jo rektormøter og slik den gangen også, og de var jo mye preget av administrative oppgaver, driftsoppgaver, informasjon.» Alle rektorene gir uttrykk for at det var utfordrende å skulle formidle innholdet fra rektormøtene til ansatte i egen skole i etterkant, dette var tydeligst uttalt av rektor i kommune 1: «Tidligere var jeg på rektormøter og samlinger og dro hjem igjen, og skulle prøve å få folk til å prøve å forstå hva vi måtte gjøre. Det var en pedagogisk oppgave for meg som rektor å motivere for at vi skulle gjøre slik og slik, og det er viktig og (...).»

Utover i perioden før UiU er det endring i møtepunktene for kommunene. I kommune 1 endret etter hvert rektormøtene innhold fra administrasjon til utvikling, fikk benevnelsen *skoleledernetverk* og ble utvidet til også å omfatte inspektører, tillitsvalgte og PPT-leder.

Skoleeier opprettet og ledet også i denne perioden *oppvekstledernetverk*, som var et felles treffpunkt for lederne i barnehagene og skolene i kommunen. Skoleeier uttalte følgende om formålet med oppvekstledernetverket:

Vi begynte tidlig med å tenke sammenheng mellom barnehage og skole, vi hadde felles oppvekstplan. Så det oppvekstledernetverket begynte vi med før vi begynte med både UiU og ... Og det gjør jo noe med at det blir et større læringsfellesskap også. Så du får mange dimensjoner da, og du får et helhetlig perspektiv.

I kommune 2 nevnes *kommunale treffpunkt* hvor det ble samarbeidet om utvikling av læreplaner, mens det i kommune 3 vises til etablering av *nettverk*, både mellom skoler av samme skoleslag, og geografisk på tvers av skoleslag. Nettverkene ble stort sett brukt til koordinering og var ledet av en av rektorene ved skolene. Skoleeier deltok på nettverksmøtene ved behov.

Oppsummert preges perioden før UiU av få *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i alle kommuner, det er rektormøter med saker av administrativ art som dominerer. Det som skiller seg ut er kommune 1 sin opprettelse av *skoleledernetverk* og *oppvekstledernetverk*.

#### 4.1.2 Rammer og støttestrukturer for arbeidet under UiU

Med UiU ble det tydelige endringer i *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i kommunene. I alle tre kommuner fortelles det om nye, systematiske treffpunkt og planer som skapte forutsigbarhet. Det ble også opprettet *utviklingsgrupper* ved skolene, som skulle lede arbeidet med UiU. Utviklingsgruppene var initiert av skoleeier og ledet av rektor, og ressurslærer deltok på møtene i alle tre kommuner. Alle gjennomførte jevnlig møter i utviklingsgruppene, og de tre skoleeierne var tilstede i større eller mindre grad. Treffpunktet blir løftet frem som sentralt i utviklingsarbeidet av alle informantene, og viktigheten av skoleeiers deltakelse på møtene fremheves. Rektor i kommune 1 understreker dette: «For det er klart, at om det hadde vært slik at skoleeier var så travel at han nesten ikke var tilstede, så hadde dette ramla sammen.» Alle kommunene brukte også gjennomgående *framdriftsplaner* for arbeidet. Tidspunkt og innhold for arbeidet ble slik synliggjort i god tid på forhånd, både for utviklingstid på skolene og for møtepunktene mellom skole- og kommunenivå. Utover dette er det ulike andre *rammer og støttestrukturer* for arbeidet som trekkes frem som sentralt i perioden.

I kommune 1 fortelles det om *jevnlige samtaler* mellom skoleeier og skoleleder. Samtalene var viktig for begge parter, og som skoleleder sier: «Jeg hadde mine faste samtaler med Ole,

der han backet meg. Der kom jeg med mine frustrasjoner og hva vi bør gjøre nå, og vi samtalte åpent om det og jeg fikk råd og vink, også gikk jeg tilbake igjen.» I kommune 2 ble det etablert ei *prosjektgruppe* på kommunenivå, ledet av skoleeier. Prosjektgruppa skulle koordinere og lede arbeidet, og bestod av skoleeier, rektorene og hovedtillitsvalgt. Prosjektgruppa organiserte i samarbeid med høgskolen *samlinger på kommunenivå* hvor alle skolene i kommunen deltok. Samme type prosjektgruppe ble også etablert i kommune 1, og skoleleder uttalte at «det var en styrke at vi hadde systematiske møter i prosjektgruppa». *Samlinger på kommunenivå* ledet av skoleeier, med fokus på faglig input og erfaringsdeling mellom skolene, trekkes også frem som sentralt i kommune 3. I tillegg gjennomførte skoleeier i kommune 3 årlige *utviklingssamtaler* med utviklingsgruppa ved skolene. Skoleeier reflekterer slik rundt disse utviklingssamtalene: «Også har vi jo den administrative årlige utviklingssamtalen, og det er jo et slikt ... «to mind the gap», eller å prøve å tette gapet. Fordi administrasjon og skoleleder har jo sin arena, også er det det å få ut å møte skolene i tillegg da.» Utover det som allerede er nevnt, forteller skoleeier og skoleleder i kommune 1 og 3 om etablering av årlige partssammensatte *utviklingsbesøk* hos skolene i kommunene, med utgangspunkt i prosjektet «Den gode skoleeier», ledet av KS nasjonalt. Her møtes administrativ og politisk skoleeier, HTV og utviklingsgruppa ved skolen, med utvikling som felles fokus. Om disse utviklingsbesøkene uttaler skoleeier i kommune 1:

Også har vi et slikt system med utviklingsbesøk, der vi er partssammensatt, som reiser rundt på alle enhetene, og følger opp. Og der har jo UiU vært veldig sentralt. Og spesielt inn i den nasjonale delen av det da. Slik at det er jo på en måte, jeg tenker at det er den her dialogbaserte ledelsen da.

Det tydeligste funnet i kategorien *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i perioden under UiU er etablering av utviklingsgrupper ved skolene, hvor skoleeier møter ledelsen og ressurslærer gjennomgående, og bruk av framdriftsplaner for arbeidet. I tillegg skiller utviklingsbesøkene i kommune 1 og 3 seg ut som interessante funn.

#### 4.1.3 Rammer og støttestrukturer for arbeidet etter UiU

I perioden etter UiU er det i alle kommuner fremdeles *utviklingsgrupper* ved skolene, både for de skolene som var med i UiU og de andre skolene. Skoleeier møter ikke lengre fast, men det gjør ressurslærer. *Rektormøter*, kalt *skoleledernetverk* i kommune 1, er også videreført, og alle kommunene bruker fremdeles *framdriftsplaner* som støtte i arbeidet. I tillegg har kommune 1 og 3 videreført *utviklingsbesøkene* som ble opprettet i samme periode som UiU. Utover dette organiserer kommunene *rammer og støttestrukturer for arbeidet* ulikt.

I kommune 1 ønsker skoleeier å kommentere hvorfor han ikke lenger deltar fast på utviklingsgruppemøtene. Dette var et bevisst valg for ikke å forfordle ungdomsskolen foran de andre skolene: «Hvis vi tenker UiU, så var jeg tettere på ungdomsskolen enn på de andre, så nå har vi kanskje gått litt tilbake til litt slik normale tilstander, litt slik mer jevnt fordelt på alle.» Skoleeier er imidlertid tydelig på at skoleledernetverket og oppvekstledernetverket fremdeles er sentrale treffpunkt mellom skoleeier, skolene og barnehagene. I kommune 2 ble *prosjektgruppa* videreført etter UiU, nå med utgangspunkt i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (VFL), men det ble færre treffpunkt mellom skolene på kommunenivå. Skoleeier opplevde det som vanskeligere å lede arbeidet i denne perioden, fordi samarbeidet med høgskolen ikke var like tett som under perioden med UiU: «UiU var ei bedre satsing enn VFL, UH kom til skolen og kommunen og møtte lærerne, i stedet for at det var noen som for til Oslo og fikk input. Vi kunne tenkt oss at de hadde kommet til oss og sagt det samme slik som under UiU.» Prosjektgruppa ble avviklet etter endt VFL-satsing, men systematikken tok seg opp igjen da kommunen ble del av en regional satsing. Det ble da opprettet et *oppvekstledernetverk*, som ble ledet av barnehageeier og skoleeier. «Der er både barnehage og skole, der sitter alle barnehagestyrerne og rektorene, også inspektørene, også har vi ressurslærere og tillitsvalgte med», sier skoleeier. Oppvekstnettverket opplevdes som en god støtte for skoleeier, og det ble igjen initiert kommunale treffpunkt, nå for ansatte både i skolene og barnehagene. I kommune 3 videreføres ulike *nettverk* i perioden etter UiU. Både nettverkene mellom skoleslag og geografisk på tvers av skoleslag, men også andre nettverk knytt til satsingsområder, eksempelvis innenfor realfagskommunearbeid. Nettverksmøtene arrangeres to ganger per halvår, foregår på rådhuset og er ledet av skoleeier. Om formålet med nettverksmøtene uttaler skoleeier: «For det handler om at vi møtes i nettverk, også er det forventet at det skal skje noe på enheten imellom.» Skoleeier har jobbet bevisst med å involvere skolelederne på disse treffpunktene, og sier følgende om prosessen: «Det hjelper ikke å være realfagsveileder eller språkveileder om du ikke har støtte fra lederen din. Skoleeiernivået har derfor måttet støttet språkveilederne våre ekstra, og fått skoleledere på banen, de som ikke var på banen.»

Oppsummert kan de se ut som om alle kommunene har videreført etablerte *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i perioden etter UiU. Det som skiller seg spesielt ut er den helhetlige tilnærmingen til oppvekst som kommune 1 og 2 har gjennom *oppvekstledernetverket*. Å samle barnehage og skole på denne måten har kommune 1

tradisjon for, mens kommune 2 er i startfasen. I tillegg er kommune 3 sine *nettverksstrukturer* verdt å merke seg, noen nettverk er ledet og initiert rektor, andre av skoleeier.

## 4.2 Arbeidsformer som bidrar til læring

Neste fremtredende kategori i datamaterialet er *arbeidsformer som bidrar til læring*.

Informantene ble spurt om hvordan og i hvor stor grad det er iverksatt handlinger, prosesser eller metodikker i forbindelse med møter mellom skoleeier og skolene. Det ble fokusert på skoleeiers rolle, og informantene ble også her bedt om å uttale seg om perioden før, under og etter UiU.

*Arbeidsformer som bidrar til læring* i periodene før, under og etter UiU er presentert i *figur 3*:

Arbeidsformer som bidrar til læring			
	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3
<b>Før UiU</b>	Rektormøter som utviklingsverksted	Samhandlingsprosesser i arbeid med læreplaner	Samhandlingsprosesser i "S-prosjektet"
<b>Under UiU</b>	Arbeidsformer i skoleleder- og oppvekstledernetverknnettverk	Arbeidsformer i rektormøter	Arbeidsformer i rektormøter
	Metodikk for aksjonslæring	Metodikk for aksjonslæring	Metodikk for aksjonslæring
	Digital mappe for deling av metoder	Dialogkonferansemodellen	Dialogkonferansemodellen
	Skolevandring		
<b>Etter UiU</b>	Arbeidsformer i skoleleder- og oppvekstledernetverknnettverk	Arbeidsformer i rektormøter	Arbeidsformer i rektormøter
	Arbeidsformer gjennom regional satsing	Arbeidsformer gjennom regional satsing	Arbeidsformer gjennom regional satsing
			Lærende nettverk

Figur 3: *Arbeidsformer som bidrar til læring før, under og etter UiU.*

I fortsettelsen kommenteres de viktigste funnene.

### 4.2.1 Arbeidsformer som bidrar til læring før UiU

Tidlig i perioden før UiU var det i alle tre kommuner lite bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* i møter mellom skoleeier og skolene. For eksempel var rektormøtene som tidligere nevnt stort sett preget av informasjon.

Utover i denne første perioden skjer det i ulik grad en endring i retning bruk *arbeidsformer som bidrar til læring* i alle tre kommuner. Tydeligst er endringen i kommune 1, og skoleeiers uttalelse om innhold og organisering av rektormøtene gjenspeiler dette: «Hvis en kan tenke at rektormøtene er et uttrykk for endring, så brukte jeg de fem-seks første åra på rigge organisasjonen og berede grunnen (...). Jeg har prøvd hele veien å dreie det mer over på utvikling, vi hadde lesesirkler og slike ting, så vi var lærende til en viss grad.» Rektor i kommunen understøtter dette: «Skoleeier var jo pådriver og rektormøtene våre var jo rene *utviklingsverksted* da også, allerede fra da jeg begynte som rektor i 2006.» I kommune 2 kan

en også se tegn til at det er i ferd med å skje en endring i retning bruk av nye arbeidsformer, for som skoleeier sier:

Vi jobbet med å utvikle lokale læreplaner (...). I læreplangruppene var det samhandling mellom lærere på tvers av kommuner. Det var meningen at vi skulle ta det videre i den enkelte kommune, men det ble opp til den enkelte skole og det var lite samhandling mellom skolene og slik ble det strekk i laget.

Rektor omtaler også *det lokale læreplanarbeidet*: «Da K06 kom jobbet vi felles med å finne hva som var endringene i den nye læreplanen, og hva betyr regning og lesing i alle fag. Vi brukte mye tid på det.» Skoleeier i kommune 3 opprettet som nevnt nettverk på tvers av skoler i perioden, og viser til arbeid med leseplaner som et av flere tema for disse kommunale treffpunktene. Til tross for en begynnende systematikk i møteplasser og samordning av arbeidet, endret ikke arbeidsformene seg vesentlig, ifølge skoleeier: «Vi hadde ikke slike typiske lærende nettverk, da var det mer fritt opp til skolene (...). Vi jobbet mye med språk, helt siden 2007, og vi utviklet felles leseplan, så vi hadde noe form for nettverk, men det var ikke på samme måten organisert.» Vi får imidlertid innblikk i et prosjekt hvor det ble benyttet *prosesser*, og som eksemplifiserer at *arbeidsformer som bidrar til læring* var i ferd med å etablere seg også i denne kommunen. Rektor omtaler prosjektet slik:

Vi hadde et stort prosjekt og det dreide seg om at vi skulle være nærskole for barn som bor i institusjon. (...) Vi utviklet det vi kaller for S-modellen, i samarbeid med de andre instansene. Et av momentene var hvordan jeg skal klare å få med meg personalet inn i prosjektet slik at dette skulle bli ok for oss. (...) Vi kjørte en bra prosess tror jeg, og vi er fortsatt nærskole for elever som bor i institusjon. (...) Så det brukte vi mye tid på.

Oppsummert preges perioden før UiU av lite bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* i kommunene. Det som imidlertid skiller seg ut, er skoleeier i kommune 1 sin bruk av denne type arbeidsformer på møtearena for skoleeier og rektorene. Her brukes rektormøtene som «rene utviklingsverksted» allerede tidlig i perioden før UiU.

#### 4.2.2 Arbeidsformer som bidrar til læring under UiU

I perioden under UiU skjer det betydelige endringer i retning bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* i alle kommuner. På kommunenivå er rektormøtene nå mer preget av prosesser for utvikling enn administrasjon, og generelt er det fokus på utvikling gjennom ulike varianter av *aksjonslæring som metodikk*. Praktiske og varierte undervisningsmetoder, Lesson Study, kritisk venn, systematiske observasjoner, erfaringsdeling, refleksjoner og kollegaveiledning nevnes som eksempel av de seks informantene og er slik et tydelig



fellestrekk for perioden. Der hvor det før var opp til hver enkelt lærer, ble det nå innført felles metodikk og en ny, kollektiv tankegang. Rektor i kommune 1 omtaler denne endringen:

Så det er det som er den store forskjellen tenker jeg da på UiU og før, for i UiU skulle en følge prosessen inn i klasserommet og det var der endringa skulle skje og vi skulle oppleve det, og vi observerte hverandre og vi hadde hele den her metodikken som var helt annerledes i forhold til hva jeg hadde opplevd før.

Det er imidlertid ulikheter mellom kommunene i perioden. I kommune 1 peker rektor på betydningen av ei *digital mappe* som ble opprettet, denne kalte de «slik gjør vi det hos oss.» Mappa fylte de med metodiske eksempler, slik at de kunne lære av hverandre. Videre nevner skoleeier og rektor i kommune 1 *skolevandring* som en arbeidsform. I kommune 2 refereres det til dialogseminarene på kommunalt nivå, hvor erfaringer systematisk ble delt på tvers av alle skolene. *Dialogkonferansemodellen* opplevdes som en nyttig metodikk både for skoleeier og skoleleder, og rektor sier det slik: «Vi lærte metodikk for samarbeid som vi ikke hadde brukt tidligere, IGP for eksempel. Vi blei flinkere til å utveksle erfaringer og drøfte hva og hvordan vi gjør det i forhold til slik burde vi gjort det.» Skoleeier er imidlertid usikker på i hvor stor grad denne arbeidsformen ble videreført til de andre skolene som også deltok i satsingen, men han hadde god kjennskap til gjennomføringen på ungdomsskolen fordi han selv deltok i observasjonene der. I kommune 3 var også *dialogkonferansemodellen* arbeidsformen på kommunenivå. Deltakere i dialogkonferansen var skoleeier sammen med ansatte ved ungdomsskolene i kommunen. Videre arbeid på egen skole i etterkant av de kommunale dialogseminarene blir av skoleeier understreket som viktig for læringen sin del.

Det som oppsummert er sentralt for perioden under UiU, er en tydelig endring for alle tre kommuner, fra å bruke få eller ingen *arbeidsformer som bidrar til læring* i perioden før UiU, til at denne typen arbeidsformer nå er gjennomgående, både i samhandlingen mellom skoleeier og skolene og innad på skolene.

#### 4.2.3 Arbeidsformer som bidrar til læring etter UiU

Etter UiU videreførte alle kommuner bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* i rektormøtene (kalt skoleledernetverk i kommune 1). Utover dette videreførte kommunene bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* i ulik grad. Kommune 1 brukte fremdeles denne typen arbeidsformer på kommunenivå, gjennom bruk av *prosesser og metodikker i skoleleder- og oppvekstnettverket*. Men også på skolenivå, som en forlengelse av UiU, med nytt tema og samme *metodikk*. Kommune 2 startet med den nasjonale satsingen VFL etter UiU, og så i likhet med kommune 1 denne satsingen som en forlengelse av UiU. Skoleeier argumenterte



med at «nå skal vi ikke til med noe nytt, vi skal jobbe slik vi har jobbet bare nå er det fokus på vurdering.» For skoleeier var det viktig å videreføre *dialogseminarene* som ble etablert under UiU, men hyppigheten på dialogseminarene ble lavere under VFL, og det ble helt slutt på disse da perioden med VFL-satsingen var over. Skoleleder bemerket dette: «Det var ikke lengre faste dialogseminar, vi måtte drive det selv i mye større grad.» Som kommune 1 og 2 forsøkte kommune 3 å videreføre arbeidet etter UiU ved å benytte de samme arbeidsformene, men knyttet til nytt tema. Kommunen fortsatte også med sine nettverk. Et *lærende nettverk* som nevnes spesielt, er nettverk for språkkommunearbeidet. Nettverket er ledet av skoleeier og domineres av *arbeidsformer som bidrar til læring*.

Kommunene deltar etter hvert i perioden etter UiU i en regional satsing, og bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* blir igjen prioritert hos alle tre. Skoleeier i kommune 1 presiserer at de ikke bare har videreført arbeidsformene, men også videreutviklet disse gjennom den regionale satsingen: «Jeg føler jo at vi har tatt med oss det beste, og begynt å jobbe videre ut i det, og utvidet den samskapingstenkinga og involveringa og det.» Rektor i kommune 2 omtaler også den regionale satsingen: «Det synes jeg har vært kjempebra med denne satsinga, at vi har ulike metodikker for felles arbeid og for individuelt arbeid som blir løftet opp, og at vi får trening i det.»

Det som er verd å merke seg i perioden etter UiU er at alle tre kommuner, som del av en regional satsing, har opprettholdt og videreutviklet bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring*.

### 4.3 Ledelse av utviklingsarbeid

Tredje kategori, *ledelse av utviklingsarbeid*, gir innblikk i hvordan skoleeier leder et utviklingsarbeid. Kategorien kommer til uttrykk både gjennom svar på spørsmål som omhandler utvikling i skolen generelt og utviklingsarbeid spesielt, og som omhandler skoleeierrolla. Kategorien kan også spores indirekte i øvrige deler av intervjumaterialet. Her gjengis både konkrete funn i form av sitat, og mer abstrakte funn som ikke kan leses direkte i materialet.

Ulike former for *ledelse av utviklingsarbeid* for periodene før, under og etter UiU er presentert i *figur 4*:

Ledelse av utviklingsarbeid			
	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3
<b>Før UiU</b>	"Top-down"	"Top-down"	"Top-down"
	Fokus på utvikling	Begynnende fokus på utvikling	Begynnende fokus på utvikling
<b>Under og etter UiU</b>	Fokus på utvikling modellering, medvirkning og involvering	Fokus på utvikling modellering, medvirkning og involvering	Fokus på utvikling modellering, medvirkning og involvering

Figur 4: Ledelse av utviklingsarbeid før, under og etter UiU.

I fortsettelsen kommenteres de viktigste funnene.

#### 4.3.1 Ledelse av utviklingsarbeid før UiU

Tidlig i perioden før UiU hersket en forståelse av at ledelse utøves ved å styre *ovenfra og ned* i alle tre kommuner. Informantene refererer til store, nasjonale satsinger hvor fokus var, som skoleeier 3 uttalte, «å oversette det som vi ble fortalt at var viktig å gjøre.» Skoleleder i kommune 1 beskriver dette slik: «Før UiU var det implementering av de statlige departementsstrategiene som var toneangivende, det var det vi jobbet med. Litt mer slik ovenfra og ned.» Skoleleder i kommune 2 gir også uttrykk for det samme: «Det kom ovenfra, at nå gjør vi det slik og for oss så blir det slik. Om det var fylkesmannen eller hvem det var som bestemte, det er jeg usikker på.»

Utover i denne første perioden skjer det endringer. I kommune 1 gir skoleeier uttrykk for at han tidlig prøvde å bryte med «top-down-tankegangen», men at det ikke var en enkel oppgave: «Jeg har prøvd hele veien å *dreie det mer over på utvikling* (...). Vi hadde lesesirkler og litt slike ting, men det var symptomatisk nok med for eksempel hms og kvalitetssikring og den retninga der.» Skoleeier løfter videre frem erfaringer han gjorde seg fra prosjektet «Vurderingsløftet» i 2009, som viser at det ikke var enkelt å endre praksis:

Vi satte i gang et arbeid som på en måte var, det var partssammensatt, men det var veldig slik i forhold til slik som vi jobbet da (...). Og så satt vi og jobbet oss gode sammen egentlig, og så lagde jeg et forslag til en utviklingsveileder, for vurdering, også sendte vi det ut på høring, for det var jo slik vi tenkte da (...). Borte på barneskolen så vart dette kjempevanskelig. Det åpnet seg et enormt gap, og vi hadde formelig et slik krisemøte der vi diskuterte.

Etter denne mislykkede implementeringen rykket de tilbake til start, og erfaringen ble slik et veiskille for kommunen. I kommune 2 var ungdomsskolen i samme periode forsøksskole for Udir, og det kan se ut som om de gjennom dette samarbeidet begynte å tenke ledelse på en ny måte. I kommune 3 omtales S-prosjektet som et bilde på endring i måten å tenke ledelse på. S-prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom helse og skole, hvor målet var å starte et

skoletilbud for barn med særskilte behov. Skoletilbudet hadde også vært forsøkt startet tidligere, uten hell. Skoleleder beskriver hvordan han sammen med skoleeier involverte aktuelle parter og slik lyktes med forankring: «Et av momentene var slik hvordan skal jeg klare å få med meg personalet inn i det prosjektet her slik at dette skulle bli ok for oss, så det var liksom veldig på det med å trygge folk på at det her det skal vi få til bra. Så vi kjørte en veldig bra prosess på det tror jeg.»

I perioden før UiU skiller kommune 1 sin måte å tenke *ledelse av utviklingsarbeid* på seg ut. Her prøver skoleeier å bryte med den nasjonale «top-down»-strategien. Kommune 2 sin prioritering av at ungdomsskolen skulle være forsøksskole hos UDIR og S-prosjektet i kommune 3 er i tillegg funn som kan tyde på en dreining i ledelsesperspektiv også i de to andre kommunene, men denne endringen er mer knyttet til skole- enn kommunenivå.

#### 4.3.2 Ledelse av utviklingsarbeid under og etter UiU

For kategorien *ledelse av utviklingsarbeid* omtales perioden *under* og *etter* UiU samlet, fordi tilnærmingen til *ledelse av utviklingsarbeid* er lik for de to periodene. Hos alle skoleeiere er det nå en dreining i måten å tenke *ledelse av utviklingsarbeid* på, fra en «top-down»-forståelse til en tilnærming hvor modellering av læringsprosesser, medskapning og involvering er sentralt. Det er imidlertid nyanser mellom kommunene.

I kommune 1 er skoleeiers uttalelser et godt bilde på hvordan *ledelse av utviklingsarbeid* forstås. Først et resonnement som viser hvordan skoleleder- og oppvekstledernetverkene brukes til modellering av læringsprosesser: «Min viktigste arena er ledernetverkene som jeg bruker til modellering. Vi bruker det som læringsarena.» Videre en uttalelse hvor det kommer frem hvordan han støtter opp under rektorene: «Jeg prøver å være ute og støtte opp under praksisen, for jeg ser det er forskjellig hvor sterke de er selv, på å rigge utvikling.» Til slutt en uttalelse som viser hva han oppfatter sin rolle som skoleeier: «Jeg prøver å trygge dem til å stå i det, men samtidig være der og støtte dem (...). Jeg tror de opplever at jeg er tett nok på. Fordi at vi er jo, vi vil jo være framoverlent, og det gjør jo at, det er jo noe som en lærer seg etter hvert, hvor sterkt trykk kan det være.» Skoleleder underbygger også skoleeiers tilnærming til ledelse av utviklingsarbeid: «For å lykkes med den type utviklingsarbeid så er det viktig at du har en skoleeier som er villig til og som ser verdien av å prioritere det. Og som også er inne i prosessen i stedet for bare å stå utenfor og gi råd og vink.»

Skoleeier i kommune 2 er også tydelig på hva som er hans oppgave når det kommer til *ledelse av utviklingsarbeid*. Også han løfter opp viktigheten av at skoleeier modellerer prosesser:

«Den viktigste oppgaven jeg har, er å sette de i stand til å lede utviklingsarbeid på egen skole og på tvers av skoler, og å oversette det som kommer. Ovenfra og sidenfra og hvor det kommer fra, og det å modellere prosesser.» Videre vektlegger han å se og skape sammenhenger som sentralt: «Vi har mer fokus på pedagogisk ledelse og det med sammenheng mellom nivåene. Det med rollene våre, skoleeier og rektorene, og hvordan vi samhandler.» Med UiU opprettet han prosjektgruppa, som blant annet ledet dialogseminarene. Som skoleeier selv sier: «Før initierte skoleeier det også levde det sitt eget liv. Det var veldig forskjellig mellom skolene. Nå legger vi til rette for møteplasser på kommunenivå.» Skoleleder i kommunen understøtter dette, med UiU fikk de en ny kultur for utvikling, noe som gjenspeiler en endring i hvordan utviklingsarbeid ledes: «Før kom det litt mer pålagt. Og at vi nå på en måte begynte å få en slags kultur for utvikling, eller endring da.» Det som også er verd å merke seg for skoleeier i denne kommunen, er hans deltakelse i observasjonsgruppene på ungdomsskolen. Når han får spørsmål om dette er en del av skoleeierrolla, svarer han: «Jeg er litt usikker på om jeg skal definere rolla mi som at jeg skal være inne på skolene. Rolla mi som enhetsleder er å lede gjennom rektorene og gjøre rektorene gode.» I kommunen er det et skille i *ledelse av utviklingsarbeid* fra perioden under UiU til rett etter UiU. Til tross for den samme forståelsen av *ledelse av utviklingsarbeid*, får ikke dette i like stor grad konsekvenser for praksisen i den neste perioden. Skoleleder setter ord på dette: «Vi burde kanskje blitt flinkere til å samarbeide i rektorgruppa igjen, hatt litt mer forpliktende fellesskap mellom skolene, vi driver jo hver for oss.» Med den regionale satsingen ble imidlertid forståelsen av *ledelse av utviklingsarbeid* igjen synlig i praksis.

Hos skoleeier i kommune 3 kommer forståelsen av *ledelse av utviklingsarbeid* til uttrykk blant annet når tankene bak utviklingsmøtene som skoleeier gjennomfører med utviklingsgruppene ved skolene omtales: «Det handler litt om å få stemmene til flere, og da kan vi, har vi også sjansen til å gå litt dypere inn; hva betyr det i klasserommet.» Tilnærmingen til *ledelse av utviklingsarbeid* kommer ytterligere frem når skoleeier forteller hvordan han jobber opp mot de lærende nettverkene: «Vi jobber tett med dem. Det er jo også noe, at du ikke skal gjøre alle oppgavene selv! Det er jo det der med å vokse og bidra, det er like viktig. Så det å være der og få dem med, for det er de som kan klasserommet, ikke jeg.» Skoleeier ønsker nå å videreutvikle nettverksmøtene ved å flytte de fra rådhuset og ut på enhetene for at lærerne og rektorene skal få enda mer eierskap. Om skoleeierrolla uttaler han at «det handler om å skape og vise sammenhenger.» Skoleleder i kommunen understøtter dette, og uttaler at han opplever

skoleeier som «tett på, aktiv og støttende», og han understreker at «det er av stor betydning at skoleeier er representert inn i nettverkene.»

Oppsummert er det i alle kommuner en tydelig endring i hvordan skoleeier tilnærmer seg *ledelse av utviklingsarbeid*, fra en «top-down»-tilnærming før UiU til større oppmerksomhet mot og bruk modellering av læringsprosesser, involvering og medskapning under og etter UiU.

#### 4.4 Oppsummering av Kapittel 4

I kapittel 4 er funn fra seks intervju presentert med utgangspunkt i kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*. De mest sentrale funnene er trukket frem for periodene før, under og etter UiU. Det er lagt vekt på funn som angår samhandling mellom skoleeier- og skolenivået, og skoleeiers rolle.

I kapittel 5 drøftes funnene i studien i lys av den teoretiske tilnærmingen som ble presentert i kapittel 2. Drøftingen disponeres med utgangspunkt i kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*, før, under og etter UiU.

## 5 Drøfting av funn tilknyttet kategoriene

I den teoretiske tilnærmingen i kapittel 2 ble det gjort rede for hvordan *læring* og *kunnskap*, *samskapt læring* og *den samskapte læringsmodellen* forstås. Videre ble *endningsledelse* som driveren i samskapt læring belyst, hvilke *ferdigheter* leder bør ha for å drive de nødvendige læringsprosessene i samskapt læring fremover, og hvordan læringsprosessene kan forstås som *handlingsteorier*. I forlengelsen av dette ble det gjort rede for *kunnskap og ledelse i et idéhistorisk* perspektiv, og hvordan perspektivene kan brukes som optikk i møte med praksis. Den teoretiske tilnærmingen gir et bilde av hva jeg anser som sentralt i ledelse av og utvikling i skolen, og kan sies å være et bilde på en *ideell virkelighet*. Empirien representerer på den andre siden en *reell virkelighet*. I drøftingen sammenlignes den reelle virkeligheten (funnene i empirien) med den ideelle virkeligheten (den teoretiske tilnærmingen).

### 5.1 Rammer og støttestrukturer for arbeidet

*Rammer og støttestrukturer for arbeidet* er første kategori. Sentralt i kategorien er først og fremst møtepunkt mellom skoleeier og skolene, men også planer for utviklingsarbeidet.

Oppsummert ser det ut til at strukturelementet i samskapt læring ikke ble ivaretatt i kommunene før UiU, men at de nødvendige strukturene er på plass i alle tre kommuner under og etter UiU. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva som ligger til grunn for denne påstanden.

#### 5.1.1 Rammer og støttestrukturer for arbeidet før UiU

*Perioden før UiU preges av få rammer og støttestrukturer for arbeidet i alle kommuner, det er rektormøter med saker av administrativ art som dominerer. Det som skiller seg ut er kommune 1 sin opprettelse av skoleledernetttverk og oppvekstledernetttverk.*

Den samskapte læringsmodellen har et spesielt fokus på konstruering av arenaer, fordi samskapt læring handler om å *strukturere og systematisere* prosesser for utvikling gjennom å legge til rette for læring på flere ulike arenaer (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). Tidlig i perioden før UiU var rektormøter den eneste faste møtearenaen for skoleeier og skoleledere i alle tre kommuner. Slik jeg ser det, ivaretok rektormøtene av den grunn bare til en viss grad strukturelementet i samskapt læring på det tidspunktet. I kommune 1 viser imidlertid både skoleeier og skoleleder til at det utover i den første perioden ble etablert skoleledernetttverk og oppvekstledernetttverk. Kommunen opprettet altså etter hvert flere ulike arenaer, noe som kan være et tegn på at denne kommunen i større grad enn de to andre kommunene ivaretok strukturelementet i samskapt læring.

Når det kommer til kunnskapssyn, kan de strukturene som eksisterer i kommunene i perioden være et tegn på et strukturelt perspektiv på kunnskap, hvor kunnskap sees på som noe statisk som kan lagres i systemer og overføres mellom mennesker (Dehlin & Irgens, 2017). På den andre siden kan strukturene også være et tegn på at strukturelementet i et praksisperspektiv er i ferd med å få fotfeste (ibid.). Ved å drøfte funn for de to andre kategoriene i samme periode, vil jeg kunne si mer om hvilket kunnskapssyn som faktisk rådet i denne perioden.

### 5.1.2 Rammer og støttestrukturer for arbeidet under UiU

*Det tydeligste funnet i perioden under UiU er etablering av utviklingsgrupper ved skolene, hvor skoleeier møter ledelsen og ressurslærer gjennomgående, og bruk av framdriftsplaner for arbeidet. I tillegg skiller utviklingsbesøkene i kommune 1 og 3 seg ut som et interessant funn.*

Som gjort rede for i empirikapitlet, skjedde det store endringer når det kommer til å legge til rette for *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i perioden under UiU. Dette er positivt, siden rammer, støtte og strukturer for arbeider er av stor betydning for utvikling i skolen (Dahl & Engvik, 2018). Alle kommuner hadde nå *flere ulike* arenaer for læring, slik som Klev og Levin (2016) anbefaler, ikke bare rektormøter. Eksempler på arenaer er utviklingsgruppene på skolenivå, også kalt prosjektgruppe, og felles samlinger eller nettverksmøter på kommunenivå. Som skoleleder i kommune 1 uttalte, så var det nå «en styrke at vi hadde systematiske møter i prosjektgruppa». Dette sammenfaller med funn i NIFUs delrapport 2 som evaluerer virkemidlene i UiU, hvor det trekkes frem at skoleeiere fremhever skolens plangruppe som sentral for å lykkes i utviklingsarbeidet (Markussen et al., 2016), og sluttrapport fra evaluering av virkemidlene i UiU, hvor det vises til at deling og samarbeid nedfelt i skolens møtestruktur må til for at satsingen skal få varig virkning (Lødding et al., 2018). Gode arenaer for læring er nøkkelen til en vellykket læringsprosess, og en faglig forutsetning for ledelse av endringsprosesser er at leder har flere mulige arenaer å velge mellom (Klev & Levin, 2016). Alle kommuner hadde nå lagt til rette for ledelse av de nødvendige endringsprosessene og for samskapt læring gjennom de etablerte rammene og strukturene for samarbeid. Dette er i tråd med stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*, hvor det understrekes at et strukturert samarbeid er et av hovedprinsippene for kompetansesatsingen UiU (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I tillegg til flere ulike etablerte arenaer, var det også på dette tidspunktet flere ulike aktører som møttes i alle kommuner. Ikke bare skoleeier og skoleledere, men også lærere, tillitsvalgte og representanter for PPT. Klev og Levin (2016) og Irgens (2016) argumenterer for at flere

aktører må møtes i samskapt læring på denne måten. Endringsledelse dreier seg om å strukturere samspillet mellom flere mennesker, og lokal mening og ny kunnskap blir konstruert gjennom medvirkning, dialog og kunnskapsbygging for alle involverte. Det handler om å skape prosesser hvor medarbeiderne aktivt deltar og opplever at de har reelle muligheter til å påvirke resultatet (Irgens, 2016, Pateman, 1970). De årlige utviklingsbesøkene i regi Kommunenes Sentralforbund (KS) sin satsing «Den gode skoleeier», som kommune 1 og 3 gjennomfører, tar medvirkning enda et steg videre. Her inkluderes også det politiske nivået i endringsprosessene. Dette er et tiltak «to mind the gap», som skoleeier i kommune 3 kaller det. Etablering av partssammensatte møtearenaer understøttes av Roald (2010), som hevder at når kommunene utvikler nye møtearenaer for politikk, administrasjon og profesjon, så ser dette ut til å gi grunnlag for kunnskapsutvikling (s. 299). Etalering av partssammensatte møtearenaer er også sammenfallende med signaler i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det understrekes at skoleeiere som lykkes er de som legger til rette for en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre og som har møtearenaer som støtter opp om produktive prosesser (s. 31).

Systematisk bruk av framdriftsplaner er også et tydelig funn i kommunene i denne perioden. Dette samsvarer med funn i NIFUs delrapport 2 om UiU, som viser at kommuner som har forankret UiU i planverk på kommunalt nivå har større sjanse for å lykkes enn de som ikke har det (Markussen et al., 2016). Det samsvarer også med sluttrapport fra evaluering av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (Lødding et al., 2018), hvor det fremheves at det trengs god planlegging for å lykkes. Planer er med på å skape struktur og rammer for endringsprosessene, slik som møtearenaer gjør (Klev & Levin, 2016). I tillegg gir planer utviklingsarbeidet en nødvendig transparens og forutsigbarhet, om de blir brukt på riktig måte (Dehlin & Irgens, 2018). Dehlin og Irgens (2017) hevder at å skape denne typen systematikk kan ha positiv innvirkning på praksis, og at det vil være risikofyllt å velge å ikke lage planer og system der dette er hensiktsmessig. Samtidig advarer de mot å fokusere for mye på struktur. Samskapt læring er bygd på et praksisbasert syn på kunnskap, og om strukturfokus blir for stort gjennom overdrevet systematisering, kan man risikere å glemme at kunnskapsutvikling faktisk handler om å endre praksis, ikke om å lage gode systemer (ibid.). Eller som Klev og Levin (2016) skriver: «de mest ihuga strukturorienterte lederne som ser strukturelle endringer som hovedgrep i endringssammenheng har misforstått. Struktur skaper muligheter og begrensninger, men en ny struktur skaper ikke en ny organisasjon» (s. 150).



### 5.1.3 Rammer og støttestrukturer for arbeidet etter UiU

*Alle kommunene i studien har videreført etablerte rammer og støttestrukturer for arbeidet i perioden etter UiU. Det som skiller seg spesielt ut er den helhetlige tilnærmingen til oppvekst som kommune 1 og 2 har gjennom oppvekstledernetverket. Å samle barnehage og skole på denne måten har kommune 1 tradisjon for, mens kommune 2 er i startfasen. I tillegg er kommune 3 sine mange nettverksstrukturer verd å merke seg, noen nettverk er ledet og initiert av rektor, andre av skoleeier.*

I perioden etter UiU ivaretar kommunene fremdeles de nødvendige strukturene i samskapt læring gjennom at det fortsatt er *flere ulike* etablerte møtearenaer (Klev & Levin, 2016). Kommunene utvikler seg imidlertid i noe ulik retning. Kommune 3 fokuserer på å bygge ut nettverksstrukturer på kommunenivå, mens kommune 1 og 2 prioriterer sine oppvekstnettverk der «både barnehage og skole er med», som skoleeier i kommune 2 forteller om. Kommune 3 er den største kommunen og har nok slik størst behov for å ivareta ulike typer møtearenaer på tvers av skoler. Hargreaves og Fullan (2012) argumenterer for denne type nettverk, om de blir brukt riktig. Dette understøttes også av Lødding et al. (2018), som viser til at flere aktører fremhever verdien av at skoleeier er aktiv part i lærende nettverk på kommunenivå. Innholdet i de ulike møtearenaene, inkludert nettverksmøtene i kommune 3, blir gjort rede for under neste kategori *arbeidsformer som bidrar til læring*. Det som er spesielt med oppvekstnettverkene i kommune 1 og 2, er at de fortsatt ivaretar et bredt utvalg av aktører, og at disse aktørene både representerer barnehage og skole. Dehlin & Irgens (2018) understreker viktigheten av nettopp dette. De viser til at sannsynligheten for å lykkes med samskapt læring øker om man greier å engasjere flest mulig av aktørene i læringsprosessene.

I drøftingen som omhandler perioden før UiU antyder jeg at de få strukturene som da eksisterte kunne være et tegn på et strukturelt syn på kunnskap, hvor kunnskap forstås som noe som allerede ligger der ferdig og som venter på å bli oppdaget (Klev & Levin, 2016). Periodene under og etter UiU preges av samskapt læring. Samskapt læring tar utgangspunkt i et praksisbasert syn på kunnskap, hvor kunnskap blir til gjennom aktiv handling (Dehlin & Irgens, 2017). I et praksisbasert syn på kunnskap må struktur imidlertid være tilstede på et pragmatisk nivå. For å utvikle kunnskap må en både ivareta struktur- og praksiselementet. Å legge til rette med *rammer og støttestrukturer for arbeidet*, som møtearenaer og forutsigbare planer, er derfor sentralt i et praksisbasert syn på kunnskap (ibid.).

## 5.2 Arbeidsformer som bidrar til læring

*Arbeidsformer som bidrar til læring* er neste kategori. Det ble i intervjuene spurt spesielt om hvilke handlinger, prosesser og arbeidsformer som preget arbeidet i de tre periodene. Funnene viser en tydelig endring i alle kommuner, fra å bruke lite *arbeidsformer som bidrar til læring* før UiU, til en gjennomgående bruk av denne typen arbeidsformer under og etter UiU.

### 5.2.1 Arbeidsformer som bidrar til læring før UiU

*Perioden før UiU preges av lite bruk av arbeidsformer som bidrar til læring i kommunene.*

*Det som imidlertid skiller seg ut, er skoleeier i kommune 1 sin bruk av denne type arbeidsformer på møtearena for skoleeier og rektorene. Her brukes rektormøtene som «rene utviklingsverksted» allerede tidlig i perioden før UiU.*

Under drøftingen av *rammer og støttestrukturer for arbeidet* argumenterte jeg for at skoleeier må legge til rette med *flere ulike* møtearenaer for å ivareta strukturelementet i samskapt læring. For å lykkes med kunnskapsutvikling gjennom samskapt læring er det imidlertid avgjørende med gode *læringsprosesser* på disse møtearenaene (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). Dette understøttes av funn i NTNU sin rapport fra pilotprosjektet i UiU, hvor det vises til at de som arbeidet målrettet med læring og hadde kollektive læringsprosesser lyktes bedre enn de som ikke gjorde det (Postholm et al., 2013). En av leders hovedoppgaver er derfor å fasilitere dialog som utfordrer og utvikler handlingsteoriene til deltakerne (Klev & Levin, 2016). Et tiltak for å legge til rette for dette er å sørge for at det på de ulike møtearenaene benyttes *arbeidsformer som bidrar til læring*. Arbeidsformer kan i denne sammenhengen forstås som en grunnleggende strukturering av arenaen hvor læringen skal foregå (Greenwood & Levin, 2007).

Tidlig i perioden før UiU ser det ut til at møtearenaene mellom skoleeier og skoleleder i hovedsak var preget av administrativt innhold og lite av *arbeidsformer som bidrar til læring*. Som skoleeier i kommune 2 sier: «Vi hadde jo rektormøter og slik den gangen også, men de var jo mye mer preget av administrative oppgaver». Dette tyder på at det var få læringsprosesser på møtearenaene mellom skoleeier og skoleleder i kommunene. Et annet tegn på det samme, er sitatet fra skoleleder i kommune 2: «Også var det kanskje et par som reiste på kurs og som kom hjem igjen og skulle dele (...), eller fortelle oss hvordan vi skulle gjøre det.» Disse sitatene tyder også på at et *statisk og strukturelt kunnskapssyn* preget perioden, ikke et *praksisbasert kunnskapssyn* (Dehlin & Irgens, 2017). Dette bekrefter antydningen som ble gjort under drøftingen av kategorien *rammer og støttestrukturer for arbeidet*, de få strukturene som eksisterte tidlig i perioden signaliserte et statisk syn på

kunnskap. Siden læringsprosesser og et praksisbasert kunnskapssyn er essensen i samskapt læring, kan det se ut som om samskapt læring ikke var gjeldende i perioden, og det er nærliggende å anta at aktørene ikke utviklet sine bruksteorier og heller ikke sin praksis. For at det skal skje endring må aktørene reflektere over sine bruksteorier, i møte mellom teori og eksisterende praksis (Ertsås & Irgens, 2012, 2014). Når møter er preget av informasjon og enveis kommunikasjon er læringsprosesser fraværende og enkeltkretslæring blir resultatet (Argyris & Schön, 1978). Et unntak var rektormøtene i kommune 1, som allerede tidlig i perioden før UiU var «rene utviklingsverksted». Jeg tolker dette som at utvikling var i fokus på disse møtene, og at *arbeidsformer som bidrar til læring* ble prioritert. *Utvikling* i skolen innebærer *læring* (Illeris, 2009), læring er resultatet av en *læringsprosess* (Irgens, 2016), og læringsprosesser er kjernen i *samskapt læring* (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). Det kan slik tyde på at aktørene på rektormøtene i kommune 1 utviklet sine bruksteorier og dermed sin praksis på grunnlag av læringsprosesser (Ertsås & Irgens, 2012, 2014), og at disse rektormøtene var preget av et praksisbasert kunnskapssyn og samskapt læring.

### 5.2.2 Arbeidsformer som bidrar til læring under UiU

*I perioden under UiU er det en tydelig endring i alle tre kommuner, fra å bruke få eller ingen arbeidsformer som bidrar til læring før UiU, til at denne typen arbeidsformer nå er gjennomgående, både i samhandlingen mellom skoleeier og skolene og innad på skolene.*

På samme måte som for *rammer og støttestrukturer for arbeidet*, skjedde det store endringer når det kommer til *arbeidsformer som bidrar til læring* i perioden under UiU. Rektormøtene er nå prosessuelle i alle kommuner. Dette samsvarer med funn i *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i Utvikling*, hvor skoleeiere uttaler at UiU bidro til å forme rektormøtene til å bli mer utviklingsorienterte (Lødding et al., 2018).

*Dialogseminarmodellen* benyttes også som arbeidsform på møtearenaer mellom skolene. Dialogseminarmodellen kan sees i lys av Ertsås og Irgens (2014) sin teori om *teoretisering av praksis*. Dialogseminarene i seg selv førte ikke til endringer. For at en endring skulle skje, måtte aktørene ta i bruk generell teori (T1), for eksempel om klasseledelse, som ble formidlet på dialogseminaret, i erfaringsdeling og i praksis. Først når teorien ble prøvd ut på denne måten ville den kunne få konsekvenser for skolens uttalte praksis (T2) og for den praktiserte klasseledelsen, bruksteorien (T3). Metodikk som fremmer aksjonslæring blir altså gjennomgående brukt, som observasjoner, erfaringsdeling og refleksjoner (Tiller, 2006). Dette understøttes av skoleleder i kommune 2, som sier at «vi lærte metodikker for samarbeid som vi ikke hadde brukt tidligere.» Funnene sammenfaller også med funn fra flere andre rapporter

om UiU, som viser at det er en tydelig sammenheng mellom bruk av kunnskapsutviklende arbeidsformer og skolens evne til å lære, og at bruk av arbeidsformer som bidrar til læring slik er sentralt for å lykkes med utvikling i skolen (Lødding et al., 2018, Markussen et al., 2016, Postholm et al., 2013, Postholm et al., 2018).

Funn i alle kommuner tyder slik på at det i denne perioden i stor grad legges til rette for læringsprosesser på møtearenaer hvor skoleeier og skolene er representerte, og at bruksteoriene til aktørene slik utvikles i møte mellom teori og praksis (Argyris & Schön, 1978). Arbeidsformene som benyttes bidrar til læring, og i stedet for enkeltkretslæring er dobbeltkretslæring gjeldende. Dette tolker jeg som at samskapt læring og et praksisbasert syn på kunnskap dominerer i perioden (Elden & Levin, 1991, Dehlin & Irgens, 2017, Klev & Levin, 2016). Funn i NTNUs rapport som omhandler piloten til UiU understøtter dette, der konkluderes det med at de som la til rette for kollektive læringsprosesser lyktes bedre med kunnskapsutvikling enn de som ikke gjorde det (Postholm et al., 2013).

Ertsås og Irgens (2012, 2014) påpeker at det er utfordrende å få ny kunnskap til å nedfelle seg i organisasjonen med forbedret praksis på sikt som mål. Perioden under UiU viser tydelig at en praksisendring har skjedd, men vil utviklingen av nye bruksteorier, i møte mellom teori og praksis, fortsette å prege arbeidsformen også i perioden etter UiU?

### 5.2.3 Arbeidsformer som bidrar til læring etter UiU

*I perioden etter UiU er det verd å merke seg at alle tre kommuner, som del av ei regional satsing, har opprettholdt og videreutviklet bruk av arbeidsformer som bidrar til læring.*

Dehlin og Irgens (2017) hevder at dersom implementeringsprosessen ikke går som forutsatt, kan enkeltkretslæring blir resultatet, og Postholm et al. (2013) peker på at det var ulikt i hvor stor grad kommuner som deltok i UiU greide å videreføre utviklingen også etter UiU. Funn i min studie kan tyde på at kommunene opprettholder bruk av *arbeidsformer som bidrar til læring* på møtearenaer mellom skoleeier og skolene også i perioden etter UiU. Skoleeier i kommune 1 hevder at de til og med har videreutviklet bruk av denne typen arbeidsformer: «Vi har tatt med oss det beste, også har vi begynt å jobbe videre ut i fra det, og utvidet den samskapinga og den involveringa og det.» Funnet gir signaler om at samskapt læring ivaretas gjennom medvirkning og medskapning, slik som Irgens (2016) anbefaler. Flere av informantene hevder videre at det er gjennom den regionale satsingen de deltar i at de har greid å opprettholde og videreutvikle arbeidsmåtene. Den regionale satsingen bygger blant annet på meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet,

2017), hvor sentrale målområder er at kommuner skal legge til rette for møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser (s. 31), samt gjennomføre tiltak for kompetanseutvikling gjennom lokal kunnskapsutvikling (s. 87).

Opprettholdelsen og videreutviklingen av *arbeidsformer som bidrar til læring* er tegn på at de nødvendige læringsprosessene i samskapt læring fremdeles er tilstede i møte mellom skoleeier og skolene i kommunene i perioden etter UiU. Dobbeltkretslæring, hvor bruksteoriene er i stadig utvikling preger arbeidsformene, sammen med et praksisbasert kunnskapssyn.

Kunnskapsutvikling er nettopp en slik pågående prosess, hvor teori ikke kan skilles fra praksis (Dehlin & Irgens, 2017).

### 5.3 Ledelse av utviklingsarbeid

*Ledelse av utviklingsarbeid* er tredje og siste kategori. Funnene tilknyttet kategorien gir innblikk i hvordan skoleeier forstår ledelse av utviklingsarbeid. Oppsummert er det i kommunene lite tegn på synlig endringsledelse som driveren i samskapt læring i perioden før UiU, men heller en instrumentell forståelse av ledelse preget av «top-down»-styring (Røvik, 2015). Under og etter UiU ser det imidlertid ut til at ledelse i alle kommuner preges av at det legges til rette for meningsskaping, kommunikasjon og kunnskapsutvikling gjennom gode læringsprosesser. Dette er i tråd med hva Irgens (2016) og Roald (2010) fremmer som sentrale faktorer i ledelse.

#### 5.3.1 Ledelse av utviklingsarbeid i perioden før UiU

*I perioden før UiU skiller kommune 1 sin måte å tenke ledelse av utviklingsarbeid på seg ut, her prøver skoleeier å bryte med den nasjonale «top-down»-strategien. Kommune 2 sin prioritering av at ungdomsskolen skulle være forsøksskole hos UDIR og S-prosjektet i kommune 3 er funn som kan tyde på en begynnende dreining i ledelsesperspektiv også i de to andre kommunene, men denne endringen er mer knyttet til skole- enn kommunenivå.*

Ledelse i samskapt læring handler om å legge til rette for læringsprosesser på flere ulike arenaer (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). Jeg har tidligere drøftet hvorvidt det eksisterte møtearenaer, benevnt som *rammer og støttestrukturer for arbeidet* i perioden før UiU, og hvorvidt det ble lagt til rette for læringsprosesser gjennom *arbeidsformer som bidrar til læring* i samme periode. For begge kategoriene ble det med utgangspunkt i funn konkludert med at det var lite av begge deler tidlig i perioden før UiU, og slik lite samskapt læring. Endringsledelse er driveren i samskapt læring (Klev & Levin, 2016), med få strukturer og læringsprosesser tilstede er det nærliggende å konkludere med at også endringsledelse i et praksisperspektiv var lite tilstede tidlig i perioden. Det var heller et instrumentelt syn på

ledelse som dominerte, ledelse handlet om styring og om å implementere nasjonale strategier (Dehlin & Irgens, 2017, Irgens, 2016). Et tydelig funn i denne sammenhengen er hvordan informantene omtalte skoleeierrolla. Som skoleeier i kommune 2 sier var den preget av «et administrativt fokus og av drift og informasjon». Alle informantene snakker om denne hierarkiske «top-down»-tilnærmingen til ledelse. Skoleeierne skulle informere om det som kom «ovenifra», og «skolene jobbet veldig forskjellig», som skoleeier i kommune 3 fortalte. Skoleleder i kommune 3 sin uttalelse om at «før UiU var det implementering av de statlige departementsstrategiene som var toneangivende» understøtter også dette. Røvik (2015) plasserer denne tilnærmingen til ledelse innenfor «hierarkidoktrinen», hvor reformideer implementeres fra toppen og ned og kjennetegnes av planlegging, styring og kontroll. En kan i forlengelsen av dette konkludere med at det var lite synlig endringsledelse med utgangspunkt i et praksisperspektiv på kunnskap tidlig i perioden før UiU. En hierarkisk tilnærming til utvikling og ledelse, med utgangspunkt i et statisk syn på kunnskap, var gjeldende (Dehlin & Irgens, 2017, Irgens, 2016, Røvik, 2015).

Endringen som skjer i alle tre kommunene utover i denne første perioden, i størst grad på kommunenivå i kommune 1, er imidlertid et tegn på en dreining i måten å forstå ledelse på. Det er nå en antydning til at «top-down»-perspektivet utfordres av en tilnærming til ledelse og utvikling hvor profesjonen får medvirke og implementeringsprosessen slik i større grad bygger på erfaringsbasert kunnskap (Røvik, 2015). Skoleeier i kommune 1 sitt forsøk på «å dreie det mer mot utvikling» bekrefter dette. Han innså at de måtte tenke nytt, blant annet fordi de mislyktes med implementeringen av et stort prosjekt. Han forstod videre at noe av årsaken til dette var for dårlig involvering av de ansatte. De hadde hoppet over noe av selve kjernen i samskapt læring, nemlig å fasilitere dialog som utfordrer og utvikler handlingsteoriene våre (Argyris & Schön, 1978). Det handler om å utvikle rådende praksis gjennom læringsprosesser, i samhandling og dialog med sine ansatte (Klev & Levin, 2016). Dette tyder på en dreining i forståelse av ledelse fra styring og kontroll som dominerende elementer, mot meningsskapning og fortolkning som det anslagsgivende (Irgens, 2016). Det kan se ut som om et praksisbasert syn på kunnskap er i ferd med å etablere seg.

### 5.3.2 Ledelse av utviklingsarbeid i perioden under og etter UiU

*Oppsummert er det i alle kommuner en tydelig endring i hvordan skoleeier tilnærmer seg ledelse av utviklingsarbeid, fra en «top-down-tilnærming i perioden før UiU, til større oppmerksomhet mot og bruk av modellering av læringsprosesser, involvering og medskapning i perioden under og etter UiU.*

Ifølge Klev og Levin (2016) handler endringsledelse om å strukturere samspillet mellom mennesker gjennom å organisere aktiviteter og legge til rette for og skape læringsmuligheter, som gir de ansatte økt kompetanse. Det trengs en ledelse som legger til rette for møteplasser hvor det kan observeres og reflekteres i fellesskap (Elden & Levin, 1991, Postholm et al., 2018). Funn i studien for den gjeldende perioden bekrefter denne forståelsen av ledelse. Skoleeier i kommune 1 uttaler at den viktigste arenaen er oppvekstledernetverkene, som brukes til «modellering og som læringsarena», mens skoleeier i kommune 2 sier at noe av det viktigste han gjør er «å modellere prosesser», slik at lederne blir «i stand til å lede utviklingsarbeid på egen skole». Samme forståelse av ledelse er også gjeldende hos skoleeier i kommune 3.

Alle skoleeierne ser også betydningen av å aktivt delta i læringsprosessene. Dette er sammenfallende med funn i NIFUs delrapport 2 som evaluerer virkemidlene i UiU, hvor det vises det til at når skoleeier og skolenivået inkluderes i de samme prosessene så er prosessene velfungerende (Markussen et al., 2016). Når det legges til rette for samskapt læring på denne måten er leder rollemodell for sine ansatte og selv aktivt lærende bidragsyter i endringsprosessene (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). Skoleleder i kommune 1 understøtter dette med sin uttalelse om at skoleeier i hans kommune «selv er inne i prosessen i stedet for å bare stå utenfor og gi råd og vink.» Når leder selv prioriterer og deltar i utviklingen på denne måten, er det den mest effektive måten en leder kan utgjøre en forskjell på (Robinson, 2015).

«For å lykkes med utviklingsarbeid er det også viktig at skoleeier ser verdien av det og prioriterer det», uttaler skoleleder i kommune 1. Sitatet er nær sammenfallende med sitat i rapporten *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (Postholm et al., 2013), hvor en UH-ansatt uttalte at «vi har erfart at dersom vi ikke har skoleeier med oss, stopper arbeidet opp» (s. 50). Gjennom å prioritere utvikling fremfor administrasjon fremmes et praksisbasert kunnskapssyn fremfor et statisk kunnskapssyn, som kan bli resultatet dersom det administrative får for stor plass (Dehlin & Irgens, 2017).

«Det handler om å få stemmene til flere», sier skoleeier i kommune 3. Her løftes enda et sentralt element i ledelse i samskapt læring opp, nemlig fokus på demokratiske prosesser gjennom bred medvirkning (Irgens, 2016). Når det gis rom for medvirkning gjennom at det legges til rette for prosesser opplever medarbeiderne at de har reelle muligheter til å påvirke resultatet (Klev & Levin, 2016, Pateman, 1970). Der ledelse i perioden før UiU var preget av



hierarkidoktrinen, ser vi nå tydelige spor av profesjonsdoktrinen. De som er nærmest praksisvet best og implementeringsprosesser skal bygge på erfaringsbasert kunnskap (Røvik, 2015). Ikke bare ser vi spor av profesjonsdoktrinen, det er også tydelige tegn på at leder som translatør er en gjeldende forståelse (ibid.). Dette understøttes både av skoleeier 3 sin uttalelse om at «det handler om å skape og vise sammenhenger», og skoleeier 2 sin forståelse av hva som er noe av hans viktigste oppgave, nemlig å «oversette det som kommer» og «å se sammenhenger mellom nivåene». Funnene er også i tråd med Roald (2010) sine anbefalinger om å gå fra hierarkisk styring til produktivt kvalitetsarbeid for å gi kommunen handlingsrom, og for å utvikle skolen gjennom møtearenaer på tvers av de hierarkiske nivåene.

Endringsledelse handler ikke om å oppnå ensidig kontroll gjennom detaljert planlegging, men om å legge til rette for samskapt læring, med utgangspunkt i et praksisbasert syn på kunnskap (Dehlin & Irgens, 2016, Klev & Levin, 2016). Det handler om å dreie fokuset mot meningsskaping og fortolkning, og om å utvikle en delt kontroll ved å skape et handlingsrom mellom struktur og ustruktur, som gir grunnlag for kunnskapsutvikling gjennom utforskning og læring (Irgens, 2016). Det handler videre om å legge til rette for, systematisere og strukturere læringsprosesser for kunnskapsutvikling, delta i læringsprosessene sammen med sine ansatte, med et tydelig mål i sikte (Robinson, 2015). Slik blir *ledelse av utviklingsarbeid* det som driver prosessene i samskapt læring fremover, visualisert og konkretisert i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016).

#### 5.4 Oppsummering av Kapittel 5

I dette kapitlet er funn i studien (*den reelle virkeligheten*) drøftet i lys av den teoretiske tilnærmingen (*den ideelle virkeligheten*). Drøftingen er disponert med utgangspunkt i kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*.

Oppsummert viser funn tilknyttet de tre kategoriene i studien, i lys av den teoretiske tilnærmingen, at skoleeier i mindre grad bidro til utvikling i skolen før UiU, men i stor grad bidro til utvikling i skolen under og etter UiU.

I kapittel 6 besvares først forskningsspørsmålene. Deretter rettes søkelyset mot betydningen av endringsledelse, rollene til innbyggerne og de eksterne i samskapt læring, og til slutt mot den samskapte læringsmodellen som utgangspunkt for å lede utvikling i skolen. Skoleeierrolla sees i lys av ulik optikk for ledelse (Irgens, 2016) og betydningen av skoleeier som translatør løftes frem (Røvik, 2015).



## 6 Hvordan kan skoleeier bidra til utvikling i skolen?

### 6.1 Svar på forskningsspørsmålene

Her besvares forskningsspørsmålene:

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for kommunikasjon og læringsarenaer?*

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for felles refleksjon og læring?*

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for handlinger for konkret løsning av problem?*

Forskningsspørsmålene, som speiler tre steg i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016), var utgangspunkt for oppbyggingen av intervjuguidene. Intervjuguidene ble videre brukt som støtte under intervjuene til informasjonsinnhenting. Forskningsspørsmålene er på denne måten utgangspunkt for informasjonsinnhenting, slik Kvale og Brinkmann (2017) anbefaler. Informasjonen fra intervjuene utgjør datamaterialet, som er grunnlag for funn i studien. Gjennom analyseprosessen er funnene tematisert i kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring og ledelse av utviklingsarbeid*.

Slik jeg ser det er det en tydelig sammenheng mellom studiens kategorier og stegene i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016). Det er behov for *rammer og støttestrukturer for arbeidet* for å fasilitere «kommunikasjon og læringsarenaer», *arbeidsformer som bidrar til læring* er sentralt for å oppnå «felles refleksjon og læring», og *ledelse av utviklingsarbeid* er avgjørende for å kunne iverksette «handling for konkret løsning av problem». I forlengelsen av dette vil jeg hevde at funn i de tre kategoriene gir svar på forskningsspørsmålene:

Funn i kategorien *rammer og støttestrukturer for arbeidet* viser hvordan skoleeier, ved å legge til rette for kommunikasjon og læringsarenaer, bidrar til utvikling i skolen før, under og etter UiU.

Funn i kategorien *arbeidsformer som bidrar til læring* forteller at skoleeier legger til rette for felles refleksjon og læring, og at dette understøtter utvikling i skolen før, under og etter UiU.

Funn i kategorien *ledelse av utviklingsarbeid* viser hvordan skoleeier bidrar til utvikling i skolen før, under og etter UiU gjennom å legge til rette for handlinger for konkret løsning av problem.

Funn tilknyttet de ulike kategoriene er utdypet nærmere i kapittel 4 og drøftet i lys av den teoretiske tilnærmingen i kapittel 5.

## 6.2 Betydningen av endringsledelse

I drøftingen i kapittel 5 ble viktigheten av at skoleeier bidrar til utvikling i skolen ved å fasilitere samskapt læring gjennom å legge *rammer og støttestrukturer for arbeidet*, å benytte *arbeidsformer som bidrar til læring*, og gjennom *ledelse av utviklingsarbeid* understreket. Disse tre elementene utgjør kategoriene i studien. Gjennomgående i drøftingen ble det argumentert for at skoleeier må ta utgangspunkt i et praksisbasert syn på kunnskap i sin endringsledelse (Dehlin & Irgens, 2017).

Funn i studien viser at deltakelse i UiU har ført til at skoleeier i kommunene i betydelig større grad enn før fokuserer på nødvendige elementer i samskapt læring (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016), og at dette har bidratt til utvikling i skolen. Utviklingen har også holdt frem etter UiU, mye på grunn av det regionale samarbeidet som kommunene er en del av. Dersom skoleeier fortsetter med å ivareta elementene i samskapt læring slik som beskrevet, kan skoleeier lykkes med å lede utvikling i skolen også i årene som kommer. Dette samsvarer med signaler i meldingen *Kultur for Læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), hvor det presiseres at det må settes en eksplisitt forbindelse mellom læring, utvikling og lederskap, og meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, hvor det hevdes at skoleeiere som lykkes er de som legger til rette for at det jobbes systemisk og kunnskapsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også funn i studien av piloten til UIU, som er utgangspunkt for rapporten *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen skolebasert kompetanseutvikling* (Postholm et al., 2013), viser det samme. Skoleeier har en sentral oppgave i å skape systematikk i skolens læring, det må legges til rette for kunnskapsutvikling gjennom samskapt læring. Konklusjonen så langt kan slik fremstå som et tilfredsstillende, korrekt svar. Men er dette en forenklet framstilling av endringsledelse?

*Endringsledelse* er ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjonen, samt å kunne lede organisasjonsutviklingsprosesser (Klev & Levin, 2016). Endringsledelse er selve driveren i samskapt læring, og kompleksiteten skoleeier står ovenfor ligger i det å faktisk mestre å utøve endringsledelse. Tidligere er sentrale ferdigheter i endringsledelse belyst, blant

annet betydningen av *å modellere læringsprosesser, å legge til rette for medvirkning, og å skape sammenhenger*, noe som av skoleeierne ble fremhevet som deres viktigste oppgave. Når det gjelder å skape sammenhenger, er det sitatet fra skoleeier i kommune 2 som for meg står igjen som kanskje det mest sentrale funnet knytt til skoleeiers rolle i utvikling av skolen i denne studien: «Den viktigste jobben jeg har er å sette de i stand til å lede utviklingsarbeid på egen skole og på tvers av skoler, og å oversette det som kommer. Ovenfra og sidenfra og hvor det kommer fra, og det å modellere prosesser.» Skoleeiers uttalelse fører meg over til en av de mest sentrale ferdighetene leder må ha for å lykkes med endringsledelse, nemlig *translatørkompetanse* (Røvik, 2015). Utvikling i skolen må være i takt med utvikling i resten av samfunnet, som blir stadig mer komplekst. Det er behov for en ledelse som tar høyde for at implementering i endringsledelse er mangesidig. Det handler om oversettelse av praksiser og ideer mellom og innad i ulike kontekster (ibid.). Forventingene som stilles til skoleeier i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) belyser nettopp dette. Skoleeiere som lykkes er de som legger til rette for at skolene jobber systemisk og kunnskapsbasert, som har en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre og som har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser (s. 31).

### 6.3 Endringsledelse i samskapt læring - i spenningsfeltet mellom innbyggerne og de eksterne

Bred, demokratisk medvirkning i læringsprosesser er sentralt for å lykkes med endringsledelse og samskapt læring (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016, Pateman, 1970). På den måten får aktørene brukt, delt og utviklet kunnskap sammen. I den samskapte læringsmodellen synliggjøres de medvirkende aktørene og hvordan læringsprosessene mellom disse systematiseres og struktureres. Aktørene er delt i to grupper og beskrevet som *innbyggere/problemeiere* og *eksterne/pådrivere*. Innbyggerne er de som opplever et behov for endring av praksis, mens de eksterne utøver endringsledelse ved å legge til rette for og skape muligheter for felles læring og refleksjon, med mål om kunnskapsutvikling. Dette skjer gjennom praktiske aktiviteter på konkrete læringsarenaer (Klev & Levin, 2016). I denne studien er det naturlig å definere innbyggerne først og fremst som skolelederne, siden det sentrale i problemstillingen er samhandlingen mellom skoleeier og skoleleder. I tillegg defineres de ansatte i skolene som innbyggere, ettersom lærere opplever et behov for praksisendringer i klasserommene. Kommunen er på den andre siden politisk og administrativ skoleeier, og skal ifølge opplæringslova oppfylle retten til grunnskoleopplæring for alle som er bosatt i kommunen (Opplæringslova, 1998, § 2). Kommunen er derfor pålagt å ha skolefaglig kompetanse over skolenivået. Kompetansen kan forstås som at skoleeier skal

kunne fasilitere læringsprosesser, skoleeier kan dermed sies å være *ekstern pådriver*. I forlengelsen av denne todelte inndelingen av aktører vil jeg imidlertid hevde at skoleeier også må kunne sees på som innbygger, slik som skolelederne og andre ansatte. Skoleeier ene og alene som pådriver for samskapt læring, ikke som likeverdig aktør i læringsprosessene, er en påstand som krever nyansering.

*Problemeier og pådriver* er visualisert som adskilte aktører i den samskapte læringsmodellen, og et nøkkelement i samskapt læring er å avklare *hvordan* pådriverne og problemeierne samspiller i læringsprosessen (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016). I denne studien kan dette forstås som hvordan skoleeier samspiller med skolelederne og andre ansatte i skolene i læringsprosessene. Klev og Levin (2016) hevder at «noe av det som er viktig i denne prosessen er at den utenforstående dominansen gradvis reduseres» (s. 80). Om innbyggere og pådrivere forstås som adskilte aktører med ulike roller hvor pådriver gradvis skal trekke seg ut, vil jeg påstå at modellen ikke tar nok høyde for likeverdigheten i læringsprosessene, som er noe av kjernen i endringsledelse og samskapt læring (ibid.).

Robinson (2015) argumenterer for at den mest effektive måten ledere kan utgjøre en forskjell på, er ved *selv* å delta i læringen og utviklingen sammen med sine ansatte. I denne studien ser skoleeierne på seg selv som *både* eksterne pådrivere og som likeverdige deltakende innbyggere, slik som Robinson anbefaler (ibid.). Skoleeierne er bevisste sitt ansvar som pådrivere for endring gjennom læringsprosesser, samtidig har de deltatt i læringsprosessene sammen med skolelederne. Samhandling i utviklingsgruppene på skolenivå og dialogseminarene på kommunenivå er eksempler på dette, og både skoleeierne og skolelederne opplever deltakelsen i læringsprosessene på disse arenaene som sentral for å lykkes med endringsledelse. Dette understøttes av uttalelser fra både skoleeierne og skolelederne referert til i kapittel 4, hvor funn tilknyttet kategorien *ledelse av utviklingsarbeid* presenteres. Robinson (2015) sin forståelse av leders rolle i endringsprosesser forsterker altså betydningen av likeverdige deltakelse i større grad enn den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) isolert sett gjør. Det samme gjør Irgens (2016) sin tolking av samskapt læring, hvor det presiseres at bred, demokratisk deltakelse er avgjørende for å lykkes med samskapt læring. I utgangspunktet er denne forståelsen også forankret i Klev og Levin (2016) sin tolking av samskapt læring, hvor også de samme elementene som er sentrale for å lykkes med endringsledelse løftes frem. Blant annet hevdes det at «den komplekse rollen som endringsleder må aksle er å tilrettelegge for læring og utvikling, men samtidig bli en integrert del av den samme læringsprosessen» (s. 81). Kompleksiteten forsvinner imidlertid om en

støtter seg for mye til modellen alene, uten å være bevisst kunnskapsgrunnlaget som ligger bak. Dette er naturlig siden en modell er en forenklet fremstilling av virkeligheten (Thagaard, 2016). Det samme skjer dersom en kun definerer skoleeiers rolle med utgangspunkt i opplæringslova (1998, § 2). For å sikre en nyansert tilnærming til hvilken samhandling som er nødvendig mellom de ulike aktørene i endringsprosessene, er det avgjørende å ta høyde for den komplekse forståelsen av pådrivers rolle i endringsledelse og samskapt læring, fremfor å ta utgangspunkt i modellens førsteinntrykk om at det er to ulike atskilte aktører i endringsprosesser, eller isolert sett i opplæringslova (ibid.).

#### 6.4 Å lede endringer - den samskapte læringsmodellen som utgangspunkt for utvikling i skolen

Kan *den samskapte læringsmodellen* (Klev & Levin, 2016) samlet sett være et godt utgangspunkt for skoleeier i utvikling i skolen?

Kolbs forståelse av læring som en sirkulær prosess (Illeris, 2009) er sammen med Senge (2004) sin beskrivelse av mentale modeller utgangspunkt for noe av kunnskapsgrunnlaget i samskapt læring (Klev & Levin, 2016). Kjernen i Kolbs tilnærming til læring er at kunnskap blir til i prosess gjennom kunnskapende handlinger, og Senge vektlegger betydningen av sentrale strukturer og prosesser som fasiliterer læringen. Kolb og Senges tilnærminger til læring, og videre Klev og Levin sin forståelse av samskapt læring er tett koplet til et praksisbasert syn på kunnskap. Kunnskap blir til gjennom praktisk erfaring, i samhandling mellom mennesker (Dehlin & Irgens, 2017). Den samskapte læringsmodellen er en konseptualisering av læringsprosessene i samskapt læring, med spesielt fokus på samhandlingen mellom aktørene (Klev & Levin, 2016). Med utgangspunkt i denne forståelsen av læring ivaretas et praksisbasert syn på kunnskap i selve modellen. Men hva skjer med det praksisbaserte kunnskapssynet dersom skoleeier i sin endringsledelse støtter seg for mye til modellen uten å ta hensyn til kunnskapsgrunnlaget som ligger bak? Thagaard (2016) definerer en modell som en analytisk konstruksjon hvor sentrale trekk ved et fenomen fremheves på bekostning av beskrivelser av nyanser (s. 197). Thagaard hevder videre at fordi en modell er en forenklet fremstilling, vil det være en utfordring å fange opp kompleksiteten som ligger i virkeligheten, og at en ved bruk av modeller må ta høyde for dette. Dersom den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) reduseres til en forenklet fremstilling av virkeligheten, vil ikke de komplekse, systemiske læringsprosessene som ligger i det praksisbaserte kunnskapsgrunnlaget til samskapt læring ivaretas. Samskapt læring vil reduseres til noe statisk, som er kjennetegn på et strukturelt kunnskapssyn (Dehlin & Irgens, 2017). Dersom en

støtter seg til den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) uten å ta høyde for kunnskapsgrunnlaget kan det slik oppstå et paradoks. Samskapt læring, som er fundamentert på et praksisbasert syn på kunnskap, endrer karakter gjennom den samskapte læringsmodellen (ibid.) og kjennetegnes heller av et strukturelt syn på kunnskap. Lewin (i Klev & Levin, 2016, s. 20) understreker imidlertid at ingenting er så praktisk som en god teori, og Senge (2004) argumenterer for at en presis modell for organisasjonsutvikling er selve grunnlaget for å forstå hvordan organisering og ledelse av utviklingsprosesser foregår. I forlengelse av disse perspektivene er den samskapte læringsmodellen likevel godt forankret i et praksisbasert syn på kunnskap (Dehlin & Irgens, 2017).

En annen utfordring som kan dukke opp dersom leder støtter seg for mye på den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) alene, er at den sosiale dimensjonen som ligger i læring ikke ivaretas godt nok. Klev og Levin belyser Kurt Lewin som en sentral bidragsyter til kunnskapsgrunnlaget for samskapt læring (ibid.). Lewin tar utgangspunkt i at mennesker handler ut i fra hvilke krefter som farger den sosiale situasjonen og at dette påvirker de gruppedynamiske utviklingsprosessene. Gjennom utviklingsprosessene får deltakerne mulighet til å lære av både egne reaksjoner og gruppemedlemmenes tilbakemeldinger, og det tette samspillet mellom mennesker i organisasjoner står i fokus (Irgens, 2011). Samskapt læring bygger slik på en forståelse av utvikling av organisasjoner som et sosialt fenomen, hvor menneskene er i sentrum for de kunnskapsutviklende prosessene (Elden & Levin, 1991, Klev & Levin, 2016, Weick, 1995). Om en støtter seg for mye til den samskapte læringsmodellen alene, kan betydningen av denne sosiale dimensjonen i samskapt læring bli oversett. Irgens (2016) argumenterer for at klok ledelse handler om å sørge for et tøyde perspektiv. Den som bare evner å bruke ett øye vil få problemer med å danne seg et realistisk bilde av virkeligheten. I det tøyde perspektivet (ibid.) kan den samskapte læringsmodellen forstås som det vitenskapelige øyet, hvor struktur og systemer er sentralt, mens den sosiale dimensjonen, med relasjonene og den sosiale dimensjonen som ligger i selve samhandlingen mellom aktørene i den samskapte læringen, kan forstås som det kunstneriske øyet. Ved å være bevisst den sosiale dimensjonen når den samskapte læringsmodellen benyttes som utgangspunkt for utvikling i skolen, vil skoleeier kunne ivareta det nødvendige to-øyde perspektivet i ledelse (Irgens, 2016).

Å utvikle tankesett, teorier og verktøy som understøtter systemtenkning er noe av hovedutfordringen for en leder (Klev & Levin, 2016, s. 104). Ukritisk bruk av en modell kan som jeg har gjort rede for generere denne type utfordringer. For å unngå dette bør skoleeier

støtte seg til det praksisbaserte kunnskapsgrunnlaget og ivareta den sosiale dimensjonen i samskapt læring. Slik vil kompleksiteten i kunnskapsgrunnlaget kunne ivaretas, til tross for at den samskapte læringsmodellen i seg selv er en forenklet utgave av virkeligheten, og modellen vil bli et godt utgangspunkt for skoleeier i utvikling i skolen.

I kapittel 7 rettes søkelyset mot hva som oppsummert sett kunne vært gjort annerledes i studien. I tillegg belyses aktuelle tema for videre forskning.

## 7 Avslutning

### 7.1 Hva kunne vært gjort annerledes

Å ivareta *anonymiteten til informantene* (Befring, 2016) har vært en gjennomgående etisk problemstilling i studien. Jeg har gjennomført en kvalitativ intervjustudie med informanter fra tre kommuner i en region. Som tidligere gjort rede for kunne et alternativ ha vært å samle data fra alle kommunene i regionen gjennom en spørreundersøkelse, og kombinert dette med intervju for å ivareta det kvalitative aspektet ved studien. Et annet alternativ kunne vært å gjennomføre en større spørreundersøkelse på nasjonalt nivå, og kombinert dette med intervju eller en casestudie på regionalt nivå. Begge alternativene ville gitt studien større validitet og reliabilitet, men jeg er usikker på om noen av de hadde vært gjennomførbare innenfor omfanget av denne masteroppgaven. Et siste alternativ er om jeg hadde valgt å ta utgangspunkt i kommuner fra en annen region. Kommunene i mitt utvalg er som kjent en del av et regionalt samarbeid, blant annet forankret i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sentralt i meldingen er innføringen av en desentralisert ordning for kompetanseutvikling, hvor det forventes at regioner samarbeider om utvikling gjennom lokal kunnskapsutvikling. At kommunene i utvalget er fra samme region viste seg å være vesentlig. Med tanke på skoleeiers rolle i utviklingen i skolen, vil denne oppgaven gi retning for arbeid i regioner. Dette er i tråd med de nasjonale forventningene om desentralisert kompetanseutvikling.

Det faktum at jeg tok utgangspunkt i *en ferdig modell* er også en gjennomgående problemstilling i studien. Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) gjenspeiles i både forskningsspørsmålene og intervjuguiden. I tillegg la modellen føringer for kategoriene *rammer og støttestrukturer for arbeidet* og *arbeidsformer som bidrar til læring*. Dette tilførte denne kvalitative studien et tydelig deduktivt aspekt (Thagaard, 2016). Den tredje kategorien, *ledelse av utviklingsarbeid*, er imidlertid et resultat av åpen, aksial og selektiv koding (Postholm & Jacobsen, 2016) og ivaretar det induktive. Om jeg ikke hadde tatt utgangspunkt i en ferdig modell kunne jeg i ivaretatt en enda mer induktiv tilnærming til studien. På den andre siden hadde jeg ikke da hatt et så godt utgangspunkt å bygge studien på. Det ble et poeng i seg selv å drøfte hvorvidt den samskapte læringsmodellen (ibid.) er et godt utgangspunkt for skoleeier i arbeidet med utvikling i skolen. Slik ble modellen et sentralt bidrag for å besvare den overordnede problemstillingen. Jeg ser ikke på dette tidspunktet hvordan jeg kunne tilnærmet meg studien annerledes, og konkluderer med at det var riktig å ta utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen (ibid.), tross den deduktive dimensjonen



modellen tilførte studien. Dette understøttes av Postholm og Jacobsen (2016), som presiserer at kvalitativ forskning både er induktiv og deduktiv.

## 7.2 Tema for videre forskning

Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) beskriver hvordan læringsprosesser mellom aktører kan systematiseres og struktureres. Denne studien har fokusert på administrativ skoleeier og skoleledere som aktører, og problematisert hvordan disse kan forstås som pådrivere og problemeiere. Flere av informantene snakket om andre aktører i skolen under intervjuene, blant annet UH-sektoren, elevene og næringslivet. Det kunne vært interessant og forsket videre på aktørperspektivet i samskapt læring, med utgangspunkt i et *utvidet aktørbegrep*. Ikke bare skoleeier, skoleleder og ansatte har betydning for utvikling i skolen, men også andre aktører som elever, foreldre, politikere og næringsliv (Roald, 2010, Seashore, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). I forlengelsen av dette kunne det vært spennende å utfordre aktørperspektivet i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016) og se på hvordan et utvidet aktørbegrep kan ivaretas i modellen.

En annen dimensjon det kunne vært interessant å forfølge, er den *helhetlige tilnærmingen til oppvekst* som flere av informantene viser til. Når utvikling i skolen er tema blir også barnehagene nevnt. Noen kommuner har formelt organisert seg med oppvekstsjef, mens andre har en helhetlig tilnærming til oppvekst, til tross for at barnehage og skole er delt administrativt. Dette kan tyde på at det er en vridning i fokus i regionen fra å tenke barnehage og skole hver for seg, til å tenke oppvekst i et helhetlig løp. Kommunene har deltatt i KS' skoleeierprogram «Den gode skoleeier», og alle tre skoleeiere refererer til dette programmet når de fremhever betydningen av å se barnehage og skole som ett løp. KS-programmet er også trukket frem i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) som eksempel på hvordan barnehage og skole kan sees i sammenheng, og det vises til at flere og flere kommuner i Norge ser nytten av en slik helhetlig tilnærming (s. 40).

Regionen de tre kommunene i studien er en del av, er i oppstarten av et omfattende arbeid med fagspesifikke læringsløyper. Målgruppe for den arbeidsplassbaserte kompetanseutviklingen er ansatte i skoler og barnehager, og fokusområder er språk og skriving, læringsmiljø og matematikk. Parallelt jobbes det med å bygge nettverk og profesjonelle lærende fellesskap på alle nivå (Hargreaves & Fullan, 2012). Flere av informantene omtaler den regionale satsingen når de refererer til arbeid i perioden fremover. Det hadde vært spennende å følge opp med en ny studie av skoleeiers rolle i utvikling i

skolen, innenfor rammene av denne regionale satsingen. Fokus kunne da være om skoleeierne i årene som kommer fortsetter med å legge til rette for *samskapt læring gjennom rammer og støttestrukturer for arbeidet, arbeidsformer som bidrar til læring*, og gjennom et bevisst og nyansert fokus på *ledelse av utviklingsarbeid*.

Sist, men ikke minst, kunne det være interessant å ta utgangspunkt i spenninger i nasjonale styringsdokument og forske på hvordan disse påvirker skoleeiers rolle i utvikling i skolen. Nye stortingsmeldinger gir signaler om forventet innhold i skolen som skoleeier skal følge opp. Den desentraliserte kompetanseutviklingsstrategien som er skissert i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Fagfornyelsen, som er forankret i *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), er eksempel på dette. I tillegg er Kunnskapsdepartementet nå i gang med et stortingsmeldingsarbeid om tidlig innsats og inkluderende fellesskap, som skal legges frem for Stortinget høsten 2019. Meldingen bygger blant annet på Nordahl-utvalget og Stoltenberg-utvalget sine rapporter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir spennende se hvilke signaler som gis i denne stortingsmeldingen, og hvordan disse sammenfaller med signalene i *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Fagfornyelsen. I denne oppgaven har jeg argumentert for et praksisbasert kunnskapssyn (Dehlin & Irgens, 2017). Både *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Fagfornyelsen ivaretar etter min mening et praksisbasert syn på kunnskap og støtter slik opp om konklusjonen om hvordan skoleeier kan bidra til utvikling i skolen. Hvilket kunnskapssyn den neste stortingsmeldingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap gir signaler om er enda usikkert. Uansett vil ikke skoleeiers translatørkompetanse bli mindre viktig i årene som kommer (Røvik, 2015).

## 8 Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T. & Engvik G. (2018). Universitets- og høyskolemiljøenes involvering i satsingen – læring i UH-sektoren og i skolene? I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, & E.J. Irgens, (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i Utvikling* (s. 273-293). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. I M.B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2018). Case C. I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, & E.J. Irgens, (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i Utvikling* (s. 225-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research. I W.F. Whyte (Red.), *Participatory Action Research* (s. 127-142). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M.B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hargreaves. A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M.B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 281-296). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J., (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2016). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019): *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Hentet 28.02.19: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet - Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon - mestring – muligheter - ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). St. meld. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet 26.04.19: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i Utvikling*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland I., & Sjaastad J (2016). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på ungdomstrinn i utvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., Nordmann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. (2018) *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Nordmann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (2013). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetens gave til utdanningssektoren*. NTNU: Trondheim. Hentet 27.04.19: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling\\_ntnu\\_sluttrapport\\_desember\\_2017.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf)
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Kunnskapsforlaget. Hentet 20.05.18: [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis\\_Knut%20Roald.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Røvik, K. A. (2015). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen, & E. Furu Moksnes (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, & K. L., Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership project. Investigating the Links to Improved Student Learning. Final report of research Findings*. University of Minnesota & University of Toronto. Hentet 27.04.19: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå (2019). Kommunefakta. Hentet 26.04.19: <https://www.ssb.no/kommunefakta>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013 - 2017*. Hentet 06.04.2018, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Vedlegg 6: *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Hentet 22.05.2018 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_organisasjonslaring\\_vedlegg\\_6.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf)
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Wennes, G. & Irgens, E. J. (2015). Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. I: A.B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 27-41). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

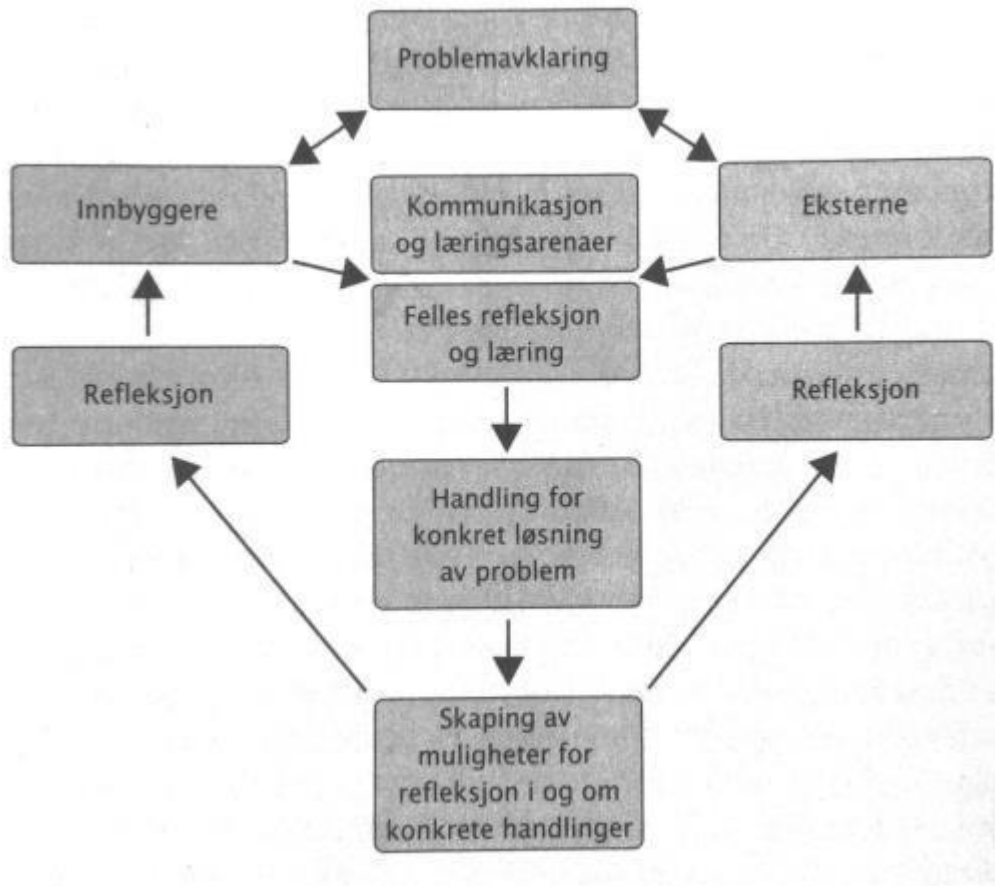
Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte. Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

## 9 Vedlegg

1. Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016)
2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
3. Intervjuguider for skoleeier og skoleleder
4. Meldeskjema til NSD
5. Godkjenning fra NSD



Vedlegg 1: Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016)



Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2016)

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### Utvikling av administrativ skoleeiers rolle i og etter «Ungdomstrinn i utvikling»

##### Bakgrunn og formål

I forbindelse med masterstudiet i skoleledelse ved NTNU har jeg planlagt en intervjustudie der jeg nå spør deg om å være informant. Formålet med studien er å se nærmere på administrativ skoleeier sin betydning for utvikling av skolen som lærende organisasjon før, under og etter satsinga *ungdomstrinn i utvikling* (UiU).

Problemstillinga mi er som følger: *Hvordan har administrativ skoleeier i UiU bidratt til utvikling av skolen som lærende organisasjon?*

Jeg tar utgangspunkt i administrativ skoleeier og forståelsen av at «... skoleeieransvaret ligger hos de politiske folkevalgte representantene, og det administrative ledernivået utøver sin rolle basert på delegert fullmakt gitt av politikerne» (NOU 2002:10).

##### Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg ønsker å samle data gjennom å intervju administrativ skoleeier og rektor i tre ulike kommuner på Nordmøre som har deltatt i UiU, der du er en av disse. Intervjuet vil vare inntil en time. Dersom det er i orden for deg, vil jeg ta lydopptak av intervjuet.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din oppfatning av egen rolle, samarbeidet mellom skoleleder og administrativ skoleeier i din kommune, samt utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Det kan bli aktuelt for meg å se nærmere på aktuelle strategidokumenter fra din skole/kommune, jeg ønsker derfor å få tilgang til disse. Jeg vil også benytte meg av offentlig informasjon, som for eksempel GSI og skoleporten, der jeg ser dette som hensiktsmessig.

##### Hva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ved transkripsjon av intervjuene vil det bli brukt koder, ikke navn. Koplingen mellom kode og navn vil gjøres i et eget dokument som ikke blir oppbevart digitalt. Alle navn vil anonymiseres i den skriftlige framstillingen av studien. Det vil bare være meg selv og min veileder som får tilgang til personifisert data under studien. Du kan når som helst be om tilgang til personifisert data som omhandler deg selv. Opptak, alle personopplysninger, samt navnelisten med kodene, vil bli slettet når masterstudiet avsluttes, etter planen er dette våren 2019.

##### Hva er dine rettigheter?

Du har rett til:

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

## Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi årsak. Om du velger å trekke deg, så vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller om du senere velger å trekke deg.

På oppdrag fra NTNU er studien meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med:

- Meg: Hilde Andersen (996 37 279).  
E-post: [Hilde.akselsen.andersen@sunnadal.kommune.no](mailto:Hilde.akselsen.andersen@sunnadal.kommune.no).
- Min veileder: Gunnar Engvik ved NTNU, institutt for lærerutdanning (470 52 912).  
E-post: [gunnar.engvik@ntnu.no](mailto:gunnar.engvik@ntnu.no).
- Eller NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

## Samtykke til deltakelse i studien «Utvikling av skoleeierrolla i UiU»

Jeg har mottatt informasjon om studiet og er villig til å delta

.....  
.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

## Vedlegg 3: Intervjuguider for skoleeier og skoleleder

### Intervjuguide skoleeier

*Hvordan bidrar skoleeier til utvikling før, under og etter UiU?*

<b>Rammer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenter temaet for samtalen, hva intervjuet skal brukes til og hvordan anonymitet og taushetsplikt ivaretas.</li> <li>- Spør om informanten har noen spørsmål.</li> <li>- Informer om, og start opptak.</li> </ul>			
		<b>Notater</b>		
<b>Innledende spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si litt om deg selv og din bakgrunn?</li> <li>- Hvilken rolle og ansvar har du som skoleeier?</li> <li>- Si litt om kommunens størrelse og organisering?</li> </ul>			
<b>Begrepsavklaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva legger du i skoleeierbegrepet?</li> <li>- Hvordan forstår du UiU?</li> <li>- Hva forstår du med utvikling?</li> </ul>			
		<b>Før</b>	<b>Under</b>	<b>Etter</b>
<b>Forskningsspørsmål</b>				
<i>Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen gjennom...</i>	<p><b>... kommunikasjon og læringsarenaer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv kommunikasjonen og samarbeidet med skolene/skoleleder (organisering/prosesser/strukturer/møtepunkt)</li> <li>- Hvilke læringsarenaer er brukt?</li> <li>- Beskriv din deltakelse inn mot dette (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du som skoleeier med å følge opp dette?</li> </ul>			
<i>kommunikasjon og læringsarenaer?</i>				
<i>felles læring og refleksjon?</i>	<p><b>... felles læring og refleksjon?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv tiltak satt i verk for felles læring og refleksjon med skolene/skoleleder (selve organiseringen og mål med tiltakene)</li> <li>- Beskriv din deltakelse inn mot dette (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du som skoleeier med å følge opp dette?</li> </ul>			
<i>handling for konkret løsning av problem?</i>				
	<p><b>... handling for konkret løsning av problem?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv handlinger som er satt i verk for konkret løsning av problem ved skolene</li> <li>- Beskriv din deltakelse inn mot disse. (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du som skoleeier med å følge opp dette?</li> </ul>			
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke styrker/svakheter hadde UiU?</li> <li>- Hvilke elementer er ført videre? Hva har stoppet opp? Hvorfor?</li> <li>- Hvilke faktorer har bidratt mest til utvikling?</li> <li>- Hva har vært vanskelig?</li> <li>- Har UiU påvirket skoleeierrolla? Hvordan?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummer</li> <li>- Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>- Har du noe å tilføye?</li> </ul>			

## Intervjuguide skoleleder

Hvordan bidrar skoleeier til utvikling før, under og etter UiU?

<b>Rammer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenter temaet for samtalen, hva intervjuet skal brukes til og hvordan anonymitet og taushetsplikt ivaretas.</li> <li>- Spør om informanten har noen spørsmål.</li> <li>- Informer om, og start opptak.</li> </ul>			
		<b>Notater</b>		
<b>Innledende spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si litt om deg selv og din bakgrunn?</li> <li>- Hvilken rolle og ansvar har du skoleeier?</li> <li>- Si litt om kommunens størrelse og organisering?</li> </ul>			
<b>Begrepsavklaring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva legger du i skoleeierbegrepet?</li> <li>- Hvordan forstår du UiU?</li> <li>- Hva forstår du med utvikling?</li> </ul>			
		<b>Før</b>	<b>Under</b>	<b>Etter</b>
<b>Forskningsspørsmål</b>				
<b>Hvordan bidrar skoleeier til utvikling i skolen gjennom...</b>	<p><b>... kommunikasjon og læringsarenaer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv kommunikasjonen og samarbeidet med skoleeier (organisering/prosesser/strukturer/møtepunkt)</li> <li>- Hvilke læringsarenaer er brukt?</li> <li>- Beskriv skoleeiers deltakelse inn mot dette (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du med hvordan skoleeier følger opp dette?</li> </ul>			
<b>kommunikasjon og læringsarenaer?</b>				
<b>felles læring og refleksjon?</b>	<p><b>... felles læring og refleksjon?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv tiltak skoleeier har satt i verk for felles læring og refleksjon med skolene/skoleleder (selve organiseringen og mål med tiltakene)</li> <li>- Beskriv skoleeiers deltakelse inn mot dette (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du med at skoleeier følger opp dette?</li> </ul>			
<b>handling for konkret løsning av problem?</b>				
	<p><b>... handling for konkret løsning av problem?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv handlinger som er satt i verk for konkret løsning av problem ved skolene</li> <li>- Beskriv skoleeiers deltakelse inn mot disse. (Stikkord, kravene til skoleeier: <i>Støtte, legge til rette for, delta aktivt</i>)</li> <li>- Hvilke erfaringer har du med at skoleeier følger opp dette?</li> </ul>			
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke styrker/svakheter hadde UiU?</li> <li>- Hvilke elementer er ført videre? Hva har stoppet opp? Hvorfor?</li> <li>- Hvilke faktorer har bidratt mest til utvikling?</li> <li>- Hva har vært vanskelig?</li> <li>- Har UiU påvirket skoleeierrolla? Hvordan?</li> <li>- Oppsummer</li> <li>- Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>- Har du noe å tilføye?</li> </ul>			

# Vedlegg 4: Meldeskjema til NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Page 1 of 5

1

## Meldeskjema 513027

 Skriv ut

### Sist oppdatert

16.10.2018

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidetifikator
- Lydopptak av personer

### Type opplysninger

---

#### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Utvikling av administrativ skoleeiers rolle i "ungdomstrinn i utvikling"

#### Prosjektbeskrivelse

Dette er et masterstudie i skoleledelse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), hvor formålet er å se nærmere på den administrative skoleeierrollas betydning for utvikling av skolen som lærende organisasjon før, under og etter satsinga ungdomstrinn i utvikling (UiU).  
Problemstilling: Hvordan har skoleeier i UiU bidratt til utvikling av skolen som lærende organisasjon?

#### Fagfelt

Andre fagfelt, Samfunnsvitenskap

#### Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Nei

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg skal gjennomføre en kvalitativ studie, hvor formålet er å se nærmere på den administrative skoleeierrollas betydning for utvikling av skolen som lærende organisasjon før, under og etter satsinga ungdomstrinn i utvikling (UiU). For å ha nok datagrunnlag involverer jeg tre kommuner, og for å få ulike perspektiver på skoleeierrolla, velger jeg å både intervju skoleleder og skoleeier i de tre kommunene.

#### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektdesign - innlevering 28.05.18.pdf](#)

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Hilde Andersen, hilde.akselsen.andersen@sunndal.kommune.no, tlf: 99637279

### Behandlingsansvar

---

#### Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no, tlf: 470 52 912

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

## Utvalg 1

---

**Beskriv utvalget**

3 administrative skoleeiere

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget hentes fra tre ulike kommuner på Nordmøre, som alle har deltatt i satsingen UiU. Førstegangskontakten foregår ved at jeg tar direkte og personlig kontakt med skoleeier. Dersom de forespurte ønsker å delta, sender jeg en skriftlig, formell forespørsel med informasjon om masterstudiet, inkludert samtykkeskjema.

**Alder**

40 - 60

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

**Vedlegg**[Intervjuguide skoleeier 28.05.18.docx](#)**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 1

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**[NY - Forespørsel om deltakelse i forskingsprosjekt.docx](#)

## Utvalg 2

---

**Beskriv utvalget**

3 skoleledere

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget hentes fra tre ulike kommuner på Nordmøre, som alle har deltatt i satsingen UiU. Førstegangskontakten foregår ved at jeg tar direkte og personlig kontakt med skoleeier, så med skoleleder. Dersom de forespurte ønsker å delta, sender jeg en skriftlig, formell forespørsel med informasjon om masterstudiet, inkludert samtykkeskjema.

**Alder**

40 - 65

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

**Vedlegg**

[Intervjuguide skoleleder 28.05.18.docx](#)

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

[NY - Forespørsel om deltakelse i forskingsprosjekt.docx](#)

Tredjepersoner

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Samtykket kan fritt trekkes

tilbake uten at årsak oppgis i alle faser av masterstudiet, ved at informanten kontakter meg eller min veileder. Alle opplysninger vil da umiddelbart bli anonymisert. I den skriftlige forespørselen er dette formulert på denne måten:

"Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi årsak. Om du velger å trekke deg, så vil alle opplysninger om deg bli anonymisert."

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De registrerte kan lytte

til opptaket og lese transkripsjonen. De kan også lese utkast til oppgave.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

Tillatelser



Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

## Behandling

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

03.09.2018 - 15.06.2019

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

### Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Page 1 of 3

#### NSD sin vurdering

 Skriv ut

**Prosjekttittel**

Utvikling av administrativ skoleeiers rolle i "ungdomstrinn i utvikling"

**Referansennummer**

513027

**Registrert**

02.09.2018 av Hilde Akselsen Andersen - hildeaan@stud.ntnu.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no, tlf: 470 52 912

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Hilde Andersen, hilde.akselsen.andersen@sunndal.kommune.no, tlf: 99637279

**Prosjektperiode**

03.09.2018 - 15.06.2019

**Status**

17.10.2018 - Vurdert

**Vurdering (1)****17.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTE RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)