

Forord

Det har vært en lærerik og interessant prosess å skrive denne avhandlingen, der særlig avslutningsfasen har vært krevende. Vinteren 2021 avsluttet jeg studiet digitalisering og ledelse. Etter en uformell samtale med Carl Fredrik Dons spiret iden om å ta denne masteren.

Jeg vil takke veilederen min Carl Fredrik Dons. Du har tatt deg tid til en prat og støttet meg gjennom skriveprosessen. Uten gode råd, tips og motiverende samtaler hadde det vært krevende å komme i mål.

Videre må jeg takke informantene som stilte opp og tok seg i tid i en hverdag fylt med pandemi og ulike utfordringer. Alle de gode betraktningene og erfaringene dere har delt har vært til stor nytte. Jeg er takknemlig for alt dere har delt av kunnskap og erfaringer.

Retter også en stor takk til kollegaer og venner som har vært villig til å diskutere ledelse, digitalisering og innovasjon. Det har vært konstruktive samtaler og tilbakemeldinger som har kommet til nytte i hele prosessen.

Takk til min kjære samboer Maylen som har vært en bauta for familien. Vi har hatt mange gode faglige diskusjoner, særlig verdibaserte. Dette har i vesentlig grad bidratt til at jeg har kunnet svare ut problemstillingen, innenfor den rammen jeg ønsket.

Til mine to små, Erle og Hedda, som gleder seg stort til at PC-en byttes ut med PaW-Patroll og sykkelturer - nå får vi endelig mer tid til lek og moro!

Avslutningsvis må jeg rette en stor takk til foreldrene mine, Bente og Geir, som har gitt meg og familien forutsetninger for å kunne gjennomføre avhandlingen.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å finne kjennetegn på lederskapet på det administrative eiernivået, med et særlig søkelys på digitalisering og innovasjon. Det finnes mye forskning som tar for seg skoleledelse, men mindre nyere forskning som direkte retter seg mot det utøvende lederskapet på eiernivå.

Min problemstilling er som følger: Hva kjennetegner det administrative eiernivået sin ledelse av den digitale utviklingen av oppvekstsektoren? Studien har være inspirert av Grounded Theory som metodisk tilnærming. Den teoretiske rammen til avhandlingen tar utgangspunkt i analysearbeidet og vil bidra til å skape dybde og forståelse i belysningen av problemstillingen. Min empiri baserer seg på fire individuelle intervjuer. Gjennom analysen har jeg kategorisert kjennetegn, fordelt på 6 kategorier som alene, og sammen, er med å belyse problemstillingen.

Resultatene peker i en retning der kommunalsjefene legger til grunn tradisjonelle ledelsesteorier, i form av menneske- og kunnskapsorientert kunnskap, når de svarer ut spørsmål knyttet til digitalisering. Dette kan ses på som at det tradisjonelle lederskapet i oppvekstsektoren bør redefineres for å bedre forstå kompleksiteten digitaliseringen medfører. Dermed kan det synes som eierskapet, i rammen av digitalisering og innovasjon, skiller seg fra annen type ledelse av utviklingsarbeid i oppvekstsektoren.

Forståelsen og bakgrunnen som kommer frem i intervjuene peker på erfaringer der det oppleves som krevende å sikre god praksis, samtidig som organisasjonene rigges for å møte morgendagens teknologi. Strategier trekkes frem som et sentralt rammeverk for å holde stø kurs, men oppleves utfordrende da disse planene skal svare ut et felt som er i så hurtig endring at beslutningsgrunnlagene erfares å være svakere enn hva de tradisjonelt har vært i sektoren.

Informantene er samlet i sin forståelse av at elementer knytte til personvern og sikkerhet er særdeles krevende, særlig fordi den enkelte kommunens forutsetninger for å ivareta det etterspurte behovet ikke strekker til. Konsekvensen av dette er at det prioriteres ulikt og forskjellene mellom kommunene øker, både i form av kompetanse og hva som implementeres i klasserommet.

Det oppleves at sektoren over tid har opparbeidet seg god analytisk kompetanse, som burde gi forutsetninger for å oppleve behovet for endringer i organisasjonene. Informantene påpeker viktigheten av strategier som definerer fremtidsbilder som kan oppnås gjennom prosesser som fremmer ansvarlighet og prinsippene i distribuert ledelse.

Lederne må sørge for at det opparbeides kompetanse som medfører at det er kommunens opplevde behov som er førende for innholdet i den digitale kompetansehevingen. Det trekkes frem at hvis en ikke klarer å være bevisst, vil det kunne gå i en retning der for eksempel kompetansemiljøet kolliderer med oppvekstsektorens natur, da dette er selgere av kompetanse.

Slike miljøer sine tjenester vil det være behov for, men det må svare ut organisasjonens iboende behov. Det blir videre, gjennom teori og drøfting i kapittelet presentert og diskutert en rekke forståelser som legges til grunn i kommunens arbeid med digitalisering. Perspektiver på Interorganisatorisk kompleksitet av Irgens (2016) samt Paulsen (2021) sin forståelse av absorpsjonskapasitet, er eksempler som forsøker å sette analysene i en kontekst.

Samhandling på tvers og samskaping er eksempler som trekkes frem, og som er og vil være viktig for å møte fremtidens utfordringer. Potensialet knyttes til både den

byråkratiske forvaltningen og kapasitetsbyggende aktiviteter som går utover den enkelte kommune sine grenser. For å prøve skape en forståelse av resultatene i analysene benytter jeg blant annet translasjonsteori og profesjonelle lærende nettverk i rammen av Portman og Brown sin forståelse.

Avhandlingen trekker også frem forståelse av E-sport, dataspillets plass i skoleverket og fremtidens lederkompetanser. Avhandlingen presenterer, på bakgrunn av Kolb (2017), eksempler på rammeverk for integrering av teknologi i oppvekstsektoren.

Denne avhandlingen bidrar til å kartlegge kjennetegn på det administrative eiernivåets ledelse og forståelse av digitalisering og innovasjon. Avslutningsvis presenteres det flere spørsmål til ettertanke i avhandlingens perspektivering.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Kapitel 1 – Innledning.....	1
1.1 Kunnskapsbehov.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.1.1 Ivaretagelse av problemspørsmål	2
1.3 Avgrensninger	2
1.4 Annen forskning på feltet	3
1.5 Oppbygning av oppgaven	3
1.6 Oppsummering	4
2 Kapittel 2 - Teoretisk tilnærming.....	4
2.1 Sentral bakgrunn	4
2.2 Læring og ledelse.....	5
2.2.1 Hva er koherens i ledelse	6
2.2.2 Perspektiv takning.	7
2.2.3 Transformasjonsledelse.....	8
2.2.4 Distribuert ledelse	10
2.2.5 Elevsentrert skoleledelse	11
2.2.6 Endringsledelse.....	12
2.2.7 Accountability og interorganisatorisk kompleksitet.....	14
2.3 Modell for digitalt arbeid.....	17
2.4 Kommunens oppgaver og organisering.....	20
2.5 Hvor er E-sport sin plass i norsk skole?	20
2.7 Hvor er spillpedagogikken sin plass i norsk skole?	21
2.8 oppsummering av kapittel 2.....	21
3 Metode	21
3.1 Forskningsdesign og metode.....	21
3.1.1 Pilotering	21
3.1.2 Semistrukturert intervju.....	22
3.1.3 Utvalg av deltakere	22
3.1.4 Dokumentanalyse.....	23
3.2 Valg av forskningsmetode og design	23
3.3 Kvalitativ metode.....	24
3.3.1 Validitet og reliabilitet.....	24

3.3.2 Kunnskapsteori	24
3.3.3 Grounded theory	25
3.5 Gjennomføring av intervjuer	26
3.6 Analytisk tilnærming.....	26
3.7 Studiets troverdighet og overføringsverdi	27
3.8 Forskningsetiske betraktninger	27
3.9 Oppsummering kapittel 3.....	27
4 Funn og drøfting	27
4.1 Forståelse og bakgrunn	27
4.1.1 Oppsummering.....	34
4.2 Ledelse	34
4.2.1 Oppsummering.....	41
4.3 Nettverk og fellesskap	41
4.4 Spill.....	43
4.4.1 Oppsummering.....	44
4.5 Fremtidens skoleleder	44
4.6 Forenklet Dokumentanalyse	44
5 Kapittel 5	45
5.1 Avslutning	45
5.2 Oppsummering av funn.....	45
5.2.1 Forståelse og bakgrunn	46
5.2.2 Ledelse	47
5.2.3 Nettverk og fellesskap	48
5.2.4 Spill.....	49
5.2.5 Fremtidens skoleleder.....	49
5.2.6 Kultur for læring - betraktninger	49
5.3 Perspektivering.	51
Bibliografi	53
Figurliste	55
Vedlegg.....	55

Kapitel 1 – Innledning

Det administrative eiernivået i oppvekst følger ingen mal for organisering. Det er lokale forskjeller og i arbeidet mitt er oppvekst organisert ulikt i alle kommunene. Digitalisering og innovasjon er sentrale elementer for det administrative eiernivået når de skal sikre likeverdige utdanningsinstitusjoner med høy kvalitet. Et eksempel på hvor komplisert dette oppdraget er, kan vi se gjennom å sammenstille overordnet rammeplan for både barnehage og SFO.

Overordnet del, pkt. 1.4 sier: Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling.

Barnehagens formål og innhold fra rammeplanen: Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser.

Rammeplan for SFO, pkt. 2.5 sier: Ved å ta utgangspunkt i barnas skaperglede, engasjement og utforskertrang skal SFO gi en god ramme for helhetlig utvikling og læring.

Disse likhetene i styringsdokumenter legger noen føringer for at kommunens helhetlige læringsløp må ha kompetanse og kunnskaper på tvers av enheter. Gjennom disse oppgavene vil det bli løftet frem perspektiver og erfaringer som gir innsikt i hvordan digitalisering og innovasjon kan være med å skape denne helhetlige opplæringsarenaen der barna står i sentrum for utviklingen.

Dagens skoleeiere skal lede utviklingen av fremtidens skole. Elevene vokser opp i et samfunn der digitale medier og digitale verktøy omfavner livene til mange. Som skoleeier bør en ha gjort seg noen tanker om hvordan skolene skal settes i stand til å utvikle seg i en tid der rammene er i rask endring. Christian Sørby Larsen, leder for SkoleSec, meddelte på et nettverksmøte i november 2021 at det med utgangspunkt i 16 kommuner og fylkeskommuner kom frem at det i snitt ble brukt 7 kr per elev per fag når det gjaldt læremidler. Det oppsiktsvekkende er at det ble brukt 27 kr per elev per fag når det gjelder personvern og sikkerhet. Det gjelder kommunens kostnader knyttet til risiko- og sårbarhetsanalyser, DPIA og databehandleravtaler.

Det er et bredt utvalg av forskning som er relevant for hvordan fremtidens skoleeiere skal utvikle skolene sine, samtidig som barn og unge blir ivaretatt.

Liz Kolb (2017, s. 10) refererer til Mishra og Koehler som argumenterer for at det ikke finnes én beste metodisk tilnærming for læring med teknologi. Effektiv teknologisk integrasjon avhenger av det aktuelle læringsmål og de pedagogisk strategier som velges i sammenheng med teknologien for å møte det enkelte læringsmål. For å lykkes med å innlemme teknologien i undervisning presenterer Kolb (2017, s. 16) seks tips for å lykkes. Særlig tips tre er interessant:

- Forbedre læring gjennom å unngå isolert bruk av «drill and practice» programvare og heller sette søkelys på kognitive ferdigheter som kreativitet, kunnskap, innsamling og konstruksjon.

1.1 Kunnskapsbehov

Utgangspunktet for valg av tema er at det er krevende for kommuner, både små og mellomstore, å lage et godt rammeverk for arbeidet med digitalisering og innovasjon. Jeg hadde etablert noen antagelser som jeg ønsket å se nærmere på. Opplevelsene mine tilsier at det er god og tilnærmet lik forståelse av intensjonen bak både nasjonale og

lokale styringsdokumenter. Samtidig ser det ut til at realiseringen av dokumentene varierer vesentlig. For å finne ut av dette ønsker jeg å se på hvordan den administrative skoleeierrollen utøver ledelse. Hva kjennetegner de skolelederne som lykkes og hva skal til for at oppvekstsektoren skal ta skolen i ønsket retning?

Arbeidet har gitt meg mulighet til å vie noe plass inn til hvordan skoleeierne forstår og plasser spillpedagogikk og E-sport inn i fremtidens skole.

1.2 Problemstilling

Strauss (2008, ss. 21 - 22) beskriver at arbeidet med å utarbeide en god problemstilling er noe av det vanskeligste aspektet ved å definere områder en ønsker å forske innenfor. Problemstillingen vil styre den metodiske tilnærmingen forskeren velger. Videre defineres fire kilder for kvalitativt forskningsarbeid:

- Problemer blir foreslått og tildelt av en veileder eller mentor
- Problemer formet av teknisk eller ikke teknisk litteratur
- Problemer formet av personlige eller profesjonelle erfaringer
- Problemer som oppstår gjennom forskningen

Avhandlingens problemstilling er: **Hva kjennetegner det administrative eiernivået sin ledelse av den digitale utviklingen av oppvekstsektoren?**

Søkelys på arbeid som følger direkte av beslutninger og som faktisk treffer elevene. Hvordan sikres en kontinuerlig forbedring og realisering av mål og strategier?

Et relevant formål som forskningen min skal svare ut, er hvordan det administrative barnehage- og skoleeiernivået erfarer at beslutningene fremmer læring og utvikling for elevene? Gjennom å gjennomføre intervju i noen utvalgte kommuner vil jeg få mulighet til å bygge videre på elementer som kommer frem gjennom diskurs og synspunkter.

Hva vektlegger det administrative skoleeiernivået når de skal lede den digitale utviklingen av oppvekstsektoren?

Forskningen har begrenset omfang, men det er likevel interessant å se nærmere på hvordan det administrative skoleeiernivået ser på ledelsesutøvelse knyttet til det digitale.

1.1.1 Ivaretagelse av problemspørsmål

Problemspørsmålene kan gi meg informative svar som gjør det lettere å anvende teori. Målet med forskningsspørsmålene er å finne gjenkjennbarhet i forskningen, samtidig som de bidrar til å tette kunnskapshull. Korrelasjonsperspektivet er mye benyttet i den kvantitative forskningen. I studiet vil korrelasjoner kunne si noe om sammenhenger mellom etablert forskning og teori. Problemspørsmålene er i min avhandling utformet som kategorier som alene og i sammenheng belyser funnene i avhandlingen.

1.3 Avgrensninger

Innrammingen av oppgaven har til hensikt å frembringe forståelse for hvordan det administrative skoleeier nivået forstår utvikling og ledelse i sine organisasjoner. Intensjonen med mitt arbeid er å få innsikt knyttet til digitalisering og innovasjon. Problemstillingen skal bidra til å få økt innblikk og forståelse for hvordan kommunalsjefene bygger kapasitet utover egen kommune. I overordnet del 3.5 blir skolens rolle som et profesjonsfaglig fellesskap beskrevet. Da jeg valgte en tilnærming inspirert av Grounded Theory vil ikke det profesjonsfaglige fellesskapet få mye oppmerksomhet. Det vil være fokus på hvordan det administrative skoleeiernivået fremmer profesjonsfaglige fellesskap. Min empiri baserer seg på kommunalsjefer som er

bevisst på profesjonsfaglige fellesskap, både i lys av overordnet del, men også i lys av Kultur for læring.

Dette er fordi empirien tilsier at lederne ser på ulike nyanser innenfor det vi kan kalle rammen av overordnet del 3.5.

1.4 Annen forskning på feltet

Det finnes et hav av forskning som er relevant for feltet. Et interessant funn i studiet, som jeg ikke har klart å finne forskning om, er de utfordringene kommunalsjefene opplever når det kommer til ivaretagelsen av forvaltningen, særlig da personvern, databehandleravtaler og ressursbruken ivaretagelsen krever. Når jeg har lest veiledere og litteratur på feltet, knyttet til spill i skolen, er det tydelig at nettopp dette ikke blir belyst og problematisert på en god nok måte. Konsekvensen av dette igjen er at kommunene etablerer ulik praksis og forskjellene vokser. De nasjonale strategiene gir også preg av å være veivalg, uten særlig god støtte til kommunene. Strategiene leder ikke til tiltak som hjelper kommunen med å følge opp ansvaret sitt på en god måte. Ett eksempel på hva et slikt tiltak kunne være, med bakgrunn i mine funn, vil kunne være etableringen av et nasjonalt ressurscenter som kan ivareta grunnleggende personvern på en slik måte at kommunene sitt ansvar blir bedre ivaretatt.

Et gjennomgående behov som har kommet frem i arbeidet mitt er behov for kunnskap innenfor samskapning og samarbeid på tvers av kommuner og ulike nivåer. I rapporten «*en skole for vår tid*» har et ekspertutvalg, ledet av Sølvi Lillejordet, blant annet vurdert hvordan skoleeiere bedre kan drive systematisk kvalitetsutviklingsarbeid for å løfte kvaliteten på skolen.

I rapporten kommer det frem at de kommunene som lykkes med å ha et høyt bidrag kjennetegnes med følgende hovedfunn: Organisasjonene har respekt for kunnskap, de fremmer systematisk kunnskapsutvikling og arbeider med kompleksiteten, i stedet for å tilstrebe reduksjon av kompleksiteten. Skoleeiere samarbeider aktivt med skoleledere og kvalitetsarbeidet og kvalitetsvurdering er en sammenhengende prosess.

Ett funn som er særlig relevant for digitalisering og innovasjon er dette med at organisasjonene klarer å overføre kunnskap straks den er frembrakt. På side 99 i rapporten trekkes det frem at skolene med høyt bidrag opplever et samarbeid mellom skoleeier og skoleledelse som er preget av tillit, og det legges vekt på skolens samfunnsoppdrag og brede mandat.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Opgaven består av i alt fem kapitler, inkludert innledning og avslutning, der innledning er første kapittel. I kapittel to redegjør jeg for teoretiske tilnærminger til arbeidet. Dette kapittelet presenterer et teoretisk rammeverk, sett i lys av funnene i kapittel fire.

I kapittel tre beskriver jeg valg av forskningsmetode og den metodiske tilnærmingen. Informantene blir presentert i dette kapittelet. Videre orienterer jeg om selve analysen, i tillegg til hva jeg har gjort for å kvalitetssikre studien.

I kapittel fire har jeg valgt å presentere hovedmomentene fra intervjuene. Empirien er presentert og kategorisert i fem temaer. I kapittel fem konkluderer jeg på et overordnet nivå og svarer ut problemspørsmålet. Videre har jeg valgt å se litt nærmere på hvordan prosjektet Kultur for læring kan ha bidratt til å prege funnene. Avslutningsvis i kapittel fem peker jeg på mulige implikasjoner av forskningen min og trekker paralleller til videre satsning. Nye spørsmål, som inkluderer kunnskapsbehov, vil også bli belyst.

Helt til slutt forsøker jeg å presentere noen refleksjoner jeg har gjort i løpet av arbeids- og læreprosessen.

1.6 Oppsummering

Oppgavens problemstilling har vært utgangspunkt for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. En kombinasjon av intervju og påfølgende dokumentanalyse vil være et omfattende arbeid, men likevel mener jeg at Smith (2008) sine definisjoner og forståelse av Grounded Theory gir et godt rammeverk for forskningsoppgaven. Grounded Theory fremstår videre som en god tilnærming både med tanke på intervju og en forenklet dokumentanalyse. Den forenkla dokumentanalysen ivaretar behovet for å få oversikt over hvordan kultur for læring kan sette preg på funnene i studien.

Teoriene jeg har presentert i oppgavene vil være nyttige når jeg skal undersøke, underbygge og se etter sammenhenger. Denne helheten, satt i system og gjennomført i riktig rekkefølge, skal lede til et arbeid som forklarer og underbygger problemstillingen og leder til gjenkjennbarhet. Problemspørsmålene vil være med å sikre retning og kurs slik at endelig resultat blir en studie av ledelse og digitalisering, og svarer ut intensjonen i problemstillingen.

Som forsker har mitt metodiske valg falt på den tilnærmingen jeg mener egner seg best til å kunne svare ut problemstillingen. Det finnes veldig mye forskning på utdanningsfeltet og ledelse som bygger på en annen tilnærming enn Grounded Theory, prinsipper om at jeg som forsker burde bygge videre på det allerede etablerte har jeg så til dels bevist gått vekk ifra.

2 Kapittel 2 - Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil det presenteres teoretiske perspektiver knyttet til ledelse av utvikling/fornyelse av skolen, sett fra et skoleeierperspektiv. Den teoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i analysen jeg gjorde i etterkant av transkriberingen. Grounded Theory har gitt meg mulighet til å finne teori som svarer ut forståelsen lederne jeg intervjuet uttrykker.

Underveis i transkriberingen ble det tydelig at de elementene som kom frem iblant annet kan kobles til dette med forståelse av lederrollen og organisasjonen i de ulike prosessene som påvirker arbeidet i organisasjonen. Thagaard (2009, s. 195) meddeler at den kvalitative forskningen ofte sier å være induktiv. Med induktiv menes at teorien utvikles fra data.

Et opprinnelig datamateriale kan suppleres med nye undersøkelser for å fremheve mønstre eller sammenhenger. I dette tilfellet er det naturlig å vie litt plass til hvordan funnene i evalueringsrapporten til Kultur for Læring kan være med å belyse funnene i denne oppgaven. De teoretiske presentasjonene i dette kapitlet er forankret i Glaser og Strauss (2008, ss. 1-6) som argumenter for at teori kan utvikles på grunnlag av refleksjoner over dataenes meningsinnhold. Gjennom systematiske analyser, inspirert av Grounded Theory, vil den teoretiske vektleggingen finne sted på bakgrunn av dataene i seg selv.

2.1 Sentral bakgrunn

Kommunalsjefene som er intervjuet i dette prosjektet har ledet kommuner som de siste seks årene har viet stor tid til deltagelse i forsknings og utviklingsprosjektet Kultur for læring. Jeg vil derfor gi dette litt plass da rammene for kultur for læring må sies å ha spilt inn i hvordan utøvelsen av utviklingsarbeidet har foregått i kommunene. Gjennom å gi leseren innsikt i Kultur for læring vil jeg i oppgavens drøftingsdel gå inn i hvordan KFL kan ha påvirket funnene i prosjektet.

Nordahl (2021, ss. 17-19) beskriver kultur for læring på følgende måte. Forarbeidet til prosjektet hadde sitt utspring i partnerskapet GNIST mellom sentrale aktører i utdanningssektoren i gamle Hedmark fylke. Kultur for læring har vært et forsknings- og utviklingsprosjekt som har foregått i alle grunnskoler i gamle Hedmark. Det overordnede målet for prosjektet var at *barn og unge i Hedmark skulle vokse opp i en kultur for læring som motiverer til utdanning og deltagelse i samfunns- og arbeidsliv*. Prosjektet skulle også bidra til realisering av følgende målsetninger.

- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21. århundres ferdigheter.
- Læreres, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre pedagogiske praksiser.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Prosjektet har arbeidet for å nå målene gjennom følgende tiltak eller arbeidsformer:

- Kartleggingsundersøkelse og resultatportal
- Pedagogisk analyse
- Nettbaserte kompetansepakker
- Læringskaravaner
- Studieturer
- Etablering av master i utdanningsledelse ved høgskolen i Innlandet.

2.2 Læring og ledelse

Dette kapittelet sitt innhold tar utgangspunkt i analysen av empirien. Teoriene og forståelsene som presenteres er mange, men er opplevd nødvendig for å kunne underbygge avhandlings funn i lys av inspirasjonen av Grounded Theory, og vil derfor være med å bidra til at problemstillingen belyses på en måte som ivaretar intensjonen med mitt arbeid.

For å se nærmere på digitalisering og innovasjon i oppvekstsektoren må vi ha med oss skolens samfunnsmandat. Derfor må digitaliseringen ses i lys av læring. Digital læring er derfor et tema som er aktuelt i arbeidet mitt. Arne Krokan (2017) hevder at norsk skole fortsatt er solid plantet i industrisamfunnets læreprosesser og teknologier. Norske klasserom er fulle av teknologi som kan endre læringsprosesser fullstendig, særlig knyttet til metodiske tilnærminger der den enkelte elev lærer ut fra egne forutsetninger (Rolstadås, Krokan, & Dyrhaug, 2017, s. 87).

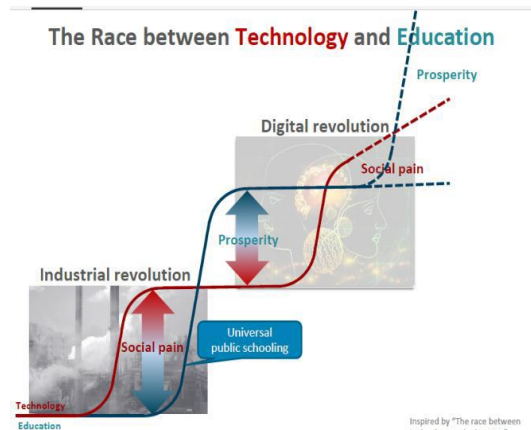
Krokan viser til fire kompetanseområder for læring. Dette er ferdighetene vi kjenner igjen fra 21. århundrets ferdigheter. Viktigheten av at elevene utvikler disse kompetansene kommer tydelig frem i Ludvigsenutvalget (s. 29). Her beskrives kompetansene for det 21. århundre som et viktig kompetanseområde for skolen fremover. Særlig trekkes samhandling og kommunikasjon frem som kompetanser vi må se i sammenheng. I en større sammenheng inkluderes de grunnleggende ferdighetene med overordnet del av læreplanen.

Teknologien gir skolene mulighet til å organisere oppgaver på forskjellige måter. Krokan (2017, ss. 96-97) forteller at tidligere tiders teknologi har ligget til grunn for dagens måte å organisere på. Han stiller spørsmål ved bruk av industrisamfunnets klasserom. Kunne det i stedet vært organisert slik som dataspill: i en form for laug. Da kunne alle

lært i eget tempo, med utgangspunkt i egne forutsetninger og samtidig være i en sosial kontekst. En slik organisering ville gitt strekk i forhold til elevene måloppnåelse, men ville trolig bidratt til bedre resultat. Det refereres til at én av fem, ifølge kunnskapsministeren, er funksjonelle analfabeter når de går ut av grunnskolen.

Den teknologiske utviklingen ligger langt foran den pedagogiske bruken i skolen (Rolstadås, Krokan, & Dyrhaug, 2017, s. 97). Figuren under er hentet fra Andreas Schleicher sin presentasjon under skolelederkonferansen på Lillestrøm i 2017. Den illustrer gapet mellom skole og teknologi som Krokan viser til. Avstanden mellom det skolen lærer bort og det som kreves av arbeidslivet beskrives som et økende gap.

Skolen benytter ikke i stor nok grad tilgjengelig teknologi for å skape varierte, motiverende og gode læringsprosesser. Teknologien blir heller stengt ute fra elevene for å hindre at den forstyrrer undervisningen. Skolens holdning kan på sett og vis sies å beskytte fortiden mot fremtiden når vi snakker om læreformer. I fremtiden vil skolene våre fylles av iPad-barn. Elevene vil ha ferdigheter til å skape og kommunisere digitalt. Teknologi er for disse elevene den mest naturlige måten å uttrykke seg på. Når vi kommer dit hevder Krokan at ny teknologi vil trumfe gammel kultur og nedarvede organisasjonsformer.



Figur 1: The race between Technology and Education

Robinson (s.109, 2011) beskriver seks avgjørende punkter som virker fremmende på profesjonsutvikling.

- Utviklingen svarer på identifiserte læringsbehov hos elever og lærer
- Utviklingen setter søkelys på forholdet mellom undervisning og elevlæring
- Utviklingen sørger for meningsfylt innhold
- Utviklingen integrerer teori og praksis
- Utviklingen bruker ekstern ekspertise
- Utviklingen sørger for mangfold av læringsmuligheter

2.2.1 Hva er koherens i ledelse

Koherens må ses på som et helhetlig rammeverk som skal bidra til bedre læring hos elevene. Fullan og Quinn (2016) argumenterer for et helhetlig utviklingsarbeid med god sammenheng der det skal eksistere koherens. Skoleeier må ha søkelys på de rette driverne. De vil da bedre være i stand til å lokalisere sammenhenger som oppleves meningsfylt for både skoleeier, skoleleder og lærer.

Roger Säljö meddelte på en digital konferanse i regi av Universitet i Turku, 2. november 2020, at vi er i en situasjon med eksepsjonell vekst i kunnskap og informasjon som setter krav til spesialisering av kunnskap og ferdigheter. Wittek (2012) forteller at læring skjer når kunnskap formidles gjennom interaksjon med artefakter. Säljö (2000) beskriver at læring skjer gjennom formidlingsprosesser, interaksjon og redskaper. Språket og redskapene som benyttes i samhandlingen blir kalt artefakter. Ifølge Säljö (2000) er

redskaper bindeleddet mellom menneskene og omgivelsene og redskapene benyttes når en handler i ulike situasjoner.

Redskapene er utviklet for å kunne løse ett problem. Konsekvensen er at redskapene endrer premissene og dermed ferdighetene som kreves for å lykkes. Perspektivene til Wittek og Säljö henviser til elementer som trolig kan være med å komplisere koherens. Feltet er i rask endring, det tradisjonelle menneskeorientereperspektivet til læring settes på prøves med forståelsen av redskaper som artefakter.

Koherens skal bidra til meningskaping, samhold og sammenkobling. Organisasjonen skal lære gjennom samarbeid, og levere resultater i fellesskap. Rett bevissthet rundt koherens vil være med å sikre felles forståelse av handlingsplanens retning og den reisen vi sammen skal ta. Figuren under er hentet fra en regional eiersamling. Modellen under er et utgangspunkt for å diskutere koherens i utviklingsarbeid.



Figur 2: Ledelse på alle nivå

Nordahl (2021, s. 36) beskriver at driverne illustrert i figuren tar utgangspunkt i erfaringer og forskningen innenfor en rekke skoleutviklingsprosjekt. Under SEPU-konferansen i mai 2022 presiserte Cindy Portman viktigheten av at det er koherens mellom politikk, visjon og hensikt. Ontario-provinsen i Canada trekkes frem som er slikt prosjekt. Roald (2012, ss. 49-54) forteller at dersom han skulle beskrevet Ontario prosjektet i én setning så kunne den vært: «Varig forbedring av elevresultater krever et varig engasjement i å forandre skole- og klasseromspraksis.»

Strategien ved prosjektet omfavnet og svarte ut mange utfordringer. Jeg vil trekke frem erfaringene om at litteratur om endring i skolen ikke retter tilstrekkelig oppmerksomhet mot utfordringer knyttet til det å sette søkelys på undervisning og læring. Utfordringene skal dessuten håndteres i et komplekst og mangfoldig sett av andre problemstillinger, i et flyktig og sterkt politisert miljø.

2.2.2 Perspektiv takning.

Irgens (2016, ss. 25-26) forklarer at ordet perspektiv benyttes i ulike sammenhenger. Av og til kan perspektivet en velger være tilfeldig. Ofte er det likevel en konkret årsak til valg av perspektiv. Det kan med andre ord være en grunn til at en kun konsentrerer seg om deler av en helhet. Denne perspektivtagningen må ses i sammenheng med den bakgrunnen eller forståelsen en har. I forgrunnen har vi på den andre siden forventningen om hva vi vil oppnå eller kommer til å skje.

Som leder i oppvekstsektoren er man avhengig av å ha forståelse for hvordan perspektivtagningen innvirker på egen ledelsesutøvelse. Perspektivene som redegjøres for kommer på bakgrunn av den analysen jeg har gjort i etterkant av intervjuene. Det er tydelig at kommunalsjefene eller informantene er bevisst på egen perspektivtagning, for å belyse spørsmålene og referere til egne erfaringer og kunnskaper.

Perspektivtagningen kan forstås på ulike nivåer. Ett overordnet nivå og det lokale nivået som skal fremme læring og utvikling.

Overordnet presenterer jeg her forståelsen av kulturelt- institusjonelt perspektiv samt et strukturelt- instrumentelt perspektiv. Et kulturelt perspektiv vil fokusere mer på det menneskelige ved en organisasjon. Gjennom forståelse for kulturen og underkulturen i en organisasjon er lederen i posisjon til å gjennomføre endring og utvikling der hensynet til de ansatte ivaretas. Denne forståelsen tar utgangspunkt i at de ansatte i organisasjonen er en nødvendig og avgjørende ressurs. I dette perspektivet må det også vises oppmerksomhet til kulturers fremvekst og posisjon. Det er i de første årene en kultur slår rot. Det vil være krevende å endre en slik kultur på et senere tidspunkt.

Det instrumentelle perspektivet ser på organisasjonen todelt. På den ene siden er organisasjonen et instrument som er til for å oppnå noe spesielt. På den andre siden er organisasjonen et styringsorgan for de ansatte. Perspektivet kjennetegnes av en forståelse av at funksjoner, konkrete mål og regler er viktig. En ser på organisasjonen mer som noe mekanisk enn en slags levende organisme. En organisasjon vil kunne påvirkes av eventuelle samfunnsendringer, for eksempel økonomi. Hvis ingen har penger til å benytte tjenesten som tilbys, vil ikke organisasjonen overleve.

Andre perspektiver, som er presiseringer av de overordna perspektivene, er mer direkte beskrivende av lederrollen, relasjoner og ikke minst hvordan lederens forståelse av samhandling er i disse prosessene.

DeKomp-ordningen er statens modell for styring og tenkning rundt kompetanseheving i skolefeltet. Ordningen skal bidra til å styrke skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling og øke treffsikkerheten på kompetanseutviklingstiltak i skolene. Arbeidet skal organiseres som partnerskap mellom kommunen og universitets- og høgskolesektoren, i regionale kompetansenettverk.

I rapporten *en skole for vår tid* kommer det frem en utfordring knyttet til i hvor stor grad de lokale behovene blir speilet. Det pekes på at dette regionalnivået ikke speiler lokale behov, ikke i tilstrekkelig grad har nådd lærerne og at iverksatte tiltak ikke er godt nok forankret i lokale analyser og kompetansebehov (Ekspertutvalget, 2021, s. 55).

Gjennom deltagelse i prosjektet Kultur for læring har lederne gjennom sitt partnerskap med høgskolen i Innlandet hatt en overordnet innramming av utviklingsarbeidet, som trolig vil påvirke lederens forståelse av arbeidet mitt. Med denne bevisstheten vil jeg gå nærmere inn på transformasjonsledelse, distribuert ledelse og elevsentrert skoleledelse.

2.2.3 Transformasjonsledelse

I følge Kolb (1984, s. 26) er læring en prosess som skjer gjennom transformering av erfaringer som skaper kunnskap. Fremragende ledereffektivitet - transformasjonsledelse - oppstår når ledere stimulerer og utvikler sine ansattes interesser. Ansatte skaper bevissthet og aksept for gruppens konkrete og overordnede mål. Én tilstand kjennetegnes ved ansatte som ser utover egne interesser for fellesskapets beste (Martinsen, 2015, ss. 111-113). Tankene til Martinsen forteller noe om sammenhengen mellom transformasjon og translasjon. Forståelse av transformasjon og innsikt i translasjon er en øvelse som vil gi ledere bedre forutsetninger til å kunne ta perspektiv og utvise helhetlig planmessighet i arbeidet med å inkludere ny teknologi.

Hvordan en organisasjon eller leder implementerer kunnskap gjennom translasjon kan ifølge Røviks translasjonsteori foregå i tre ulike moduser:

- Reproduserende modus - gjenskape et observert godt resultat gjennom kopiering.
- Modifiserende modus - opptatt av å gjenskape suksess i egen organisasjon, addering og fratrekk av elementer.
- Radikalt modus - hovedfokus er å innovere, store frihetsgrader, observert praksis er inspirasjon til egne versjoner.

Når det er skapt en forståelse av dette handlingsrommet beskriver Røvik (2017) i et foredrag at det er viktig å ta stilling til følgende tre hovedutfordringer:

- Hvordan identifisere "gode praksiser" hos andre?
- Hvordan "hente dem ut" av den konteksten de er lokalisert i?
- Hvordan "sette dem inn" i en ny kontekst - og slik at man gjensker de ønskede effektene?

For å lykkes med å utarbeide og realisere gode oversettelser i egen organisasjon beskriver Røvik (2017) fire dybder:

- Kunnskap. Trekke frem viktigheten av forståelse av den konteksten oversettelsen kommer fra, og skal oversettes til.
- Mot
- Tålmodighet
- Styrke

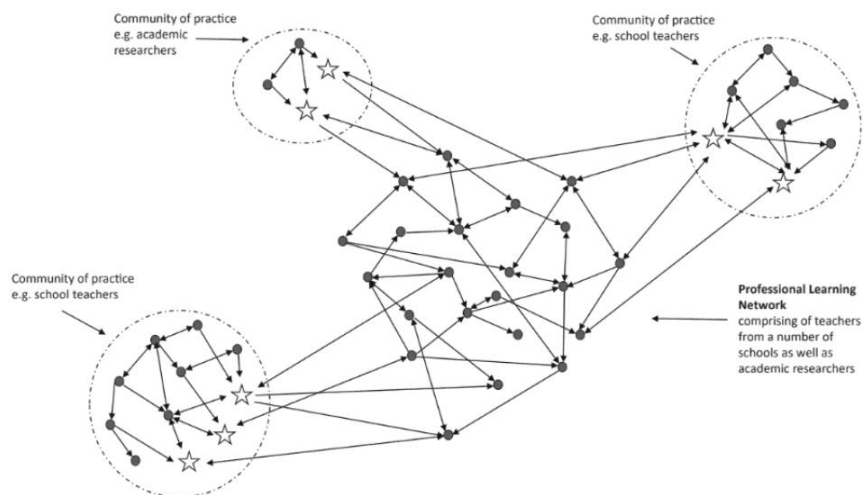
Organisasjoner som er gode har stor gjennomføringskraft.

Ledere og organisasjoner som lykkes med sin kunnskapsoverføring, i et translasjonsteoretisk perspektiv, vil ha gode forutsetninger for å bygge kapasitet og fremme gjennomføringskraft. Roald (2012, ss. 57-58) beskriver at det viktigste elementet i enhver strategi er å utvikle tiltak som bygger kapasiteten slik at lærere og skolepersonell kan støtte forbedring i elevenes læringsutbytte. Videre må en etablere og ansvarliggjøre ett koordinerende og styrende nivå, slik at tiltakene som kan fremstå som individuelle settes inn i en planmessighet.

Dette avsnittet har tatt for seg elementer i translasjonsteorien som innvirker på prosessene. Avslutningsvis kommer jeg inn på de to kritiske fasene i denne kunnskapsoverføringen som finner sted i translasjonen.

- Dekontekstualisering
- Kontekstualisering

Et spennende perspektiv å trekke inn rundt dette med hvordan det administrative eierledd skal forstå translasjonen er å benytte Brown sin modell for profesjonelle lærende nettverk.



Figur 3: Profesjonelle lærende nettverk

Forståelsen av at lærere kontinuerlig har behov for å dele og lære. Hvert svart punkt eller stjerne representerer én lærer eller en annen ressursperson. Modellen kan dermed også beskrive samhandling innenfor oppvekst, der blant annet ledere, lærere, PPT og barnevern kan være representert. (Brown & Portman, 2018)

Pilene i modellen viser til flyten av informasjon og kunnskap, eller former for sosial kapital som flyter mellom personene. Profesjonelle lærende nettverk (PLN) benyttes i alt fra utforskning til å forbedre spesifikke ferdigheter knyttet til elevens læring. Målet med nettverkene er å bygge kapasitet. Kapasiteten bygges i rammen av PLN og kjennetegnes ved styrken til å engasjere og ivareta læring på alle nivå innenfor organisasjonen.

Stjerne i modellen representerer personer. Disse personene har en sentral rolle i oversettelsen eller translasjonen av arbeidet. De representerer et fagfelt eller en skole i nettverket og erfaringene og kunnskapen må de så ta med seg og oversette inn i den konteksten de befinner seg i.

2.2.4 Distribuert ledelse

Harris (2007) forsøker seg på en definisjon der det antydes at distribuert ledelse gjerne blir brukt som en samlebetegnelse på mange ulike former for delegering og prosjektorganisering. Det forklares at teorien i en skolesammenheng er relativt ny, men forskningen som ble gjort frem til 2007 hadde noen positive kjennetegn som økt søkelys på organisasjonsutvikling, mer autonome lærere og et sterkt fokus på faglighet og ekspertise, som igjen påvirker kompetanseutvikling positivt på et generelt plan. Spillane (2012) trekker frem viktigheten av å ha byggeklossene på plass, en kommunikasjon som flyter. Distribuert ledelse handler ifølge Spillane om å ha felles ansvar og et samstemt grunnlag for å kunne fatte beslutninger som utspiller seg i praksis (Spillane, 2012).

I delrapport 1 for *Ledet til ledelse* som evaluerte rektorutdanningen vises distribuert ledelse oppmerksomhet. I rapporten beskrives distribuert ledelse som en samling av teorier som setter søkelys på samhandlingen mellom ledere og medarbeidere. Teorien er et skritt bort fra et individuelt personfokus og setter søkelys på organisasjonen. Det blir beskrevet at det er i organisasjonen handlingsrommet ligger. Lederen kan ansvarliggjøre organisasjonen gjennom en helhetlig tilnærming rettet mot hele organisasjonen, grupper eller enheter. Det er i denne samhandlingen enkeltpersoner utvikler kunnskapsgrunnlag til å ta selvstendige avgjørelser, samtidig som involveringen i beslutninger og gjennomføring er forankret.

I Absolutt prosjektet benyttes en aktør-nettverkstilnærming med søkelys på læring gjennom samskapning. Distribuert ledelse ser på ledelse som aktivitet og samhandling. Ledelse ses da på som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktør, omgivelser og teknologi. Det refereres til Spillane (2004) som beskriver distribuert ledelse som aktiviteter ledere deltar i, i interaksjonen med andre, i bestemte kontekster og knyttet til spesifikke oppgaver. Potensialet med distribuert ledelse er å etablere ledelsesadferd i store deler av organisasjonen. Den tradisjonelle lederen må tilrettelegge, fasilitere og støtte for å oppnå suksess. (Buland, Dons, & Meidell, 2022, s. 21).

2.2.5 Elevsentrert skoleledelse

Elevsentrert skoleledelse handler om å gjøre en helhetlig forskjell for elevens læring, utvikling og trivsel. For å klare dette trenger ledere pålitelige råd om hvilken ledelsespraksis som mest sannsynlig fremmer dette (Robinson V. , 2014, s. 19). Boken tar utgangspunkt i flere resultater fra metastudier om ledelse av skoler. Hun har samlet resultatene fra forskningen i fem dimensjoner. Sammen blir de fem dimensjonene beskrevet som ledeshandlinger som har sterk gjensidig avhengighet.

Den første dimensjonen omhandler det å fastsette mål og forventninger. Robinson beskriver at arbeidet med å formulere mål er en gjennomgående oppgave i ledelsesarbeidet. Målene signaliserer hva som er viktighet i det store landskapet en opererer innenfor. Målene skal nås gjennom samskapning, og de virker indirekte på elevers læring da de kan fokusere og koordinere gode klasseromspraksiser.

Robinson (2014, s. 23) trekker frem flere sammenhenger i målarbeidet. Strategisk tenkning med mål er en slik sammenheng, og er særs viktig for den administrative skoleeieren da det sier noe om et fremtidsbilde. Tenkningen involverer det å stille spørsmål og sette opp utfordrende antakelser om sammenhengen mellom ressurs og de behovene ressursene skal innfri.

Den neste dimensjonen vedrører den strategiske bruken av ressurser. Lederen sin strategiske bruk av ressurser vil gjøre prioriteringene synlige gjennom disponeringen av for eksempel ressurser, kompetanse, læremidler og kompetanseutvikling. Mål som innbefatter betydelige endringer genererer behov for langsiktig planlegging, med utgangspunkt i gode analyser av egen organisasjon.

Er det behov for ny kompetanse for å nå målene vil dette påvirke hvor hurtig målene kan nås. Denne forståelsen er særs viktig når en ser på dette med digitalisering og innovasjon (Robinson V. , 2014). Det er en stor utfordring at det i dag er et opplevd gap mellom kompetanse og målbilde. Dette gapet er gjennomgående og like aktuelt opp mot skolens planverk, i bruk av et enkelt program eller en app, som det er for de nasjonale styringsmålene for sektoren.

Den tredje dimensjonen tar for seg dette med å sikre kvaliteten på undervisningen. Robinson refererer til foreleseren Sonny Donaldson som hadde mantraet «The main thing is to keep the main thing the main thing». Med dette menes viktigheten av å holde fokus på det som er det viktigste. For skolen vil det være eget samfunnsmandat. Dette er en krevende øvelse for ledere da de kontinuerlig blir påført distraksjoner.

For å lykkes må ledere forbedre opplæringen og læringen gjennom å involvere seg i koordinerings- og evalueringsarbeid. Ferdighetene lederne trenger for å sikre kvalitet er god forståelse for sammenhenger, i for eksempel læreplanen og hvordan elevene skal få sammenheng i undervisningen. En annen ferdighet som trekkes frem er å vedlikeholde og utvikle organisasjonens analysekompetanse for å justere seg mot det som har positiv effekt på elevers læring. I møtet med autonome lærere, der forståelsen ikke er avstemt, må det gjennom tilbakemeldinger gis forståelse for hvilke standarder som er gjeldende.

Dimensjon fire handler om lederens evne til å lede lærerens læring og utvikling. Denne dimensjonen er sterkt knyttet opp mot Robinson (2018) sine beskrivelser av tre avgjørende lederferdigheter. Disse ferdighetene er å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer samt å bygge tillitsrelasjoner. Lederen tar en aktiv rolle i å fremme den profesjonelle læringen og utviklingen hos lærere, diskuterer læring og gir råd til lærere, både i uformelle og formelle settinger (Robinson V. , 2014).

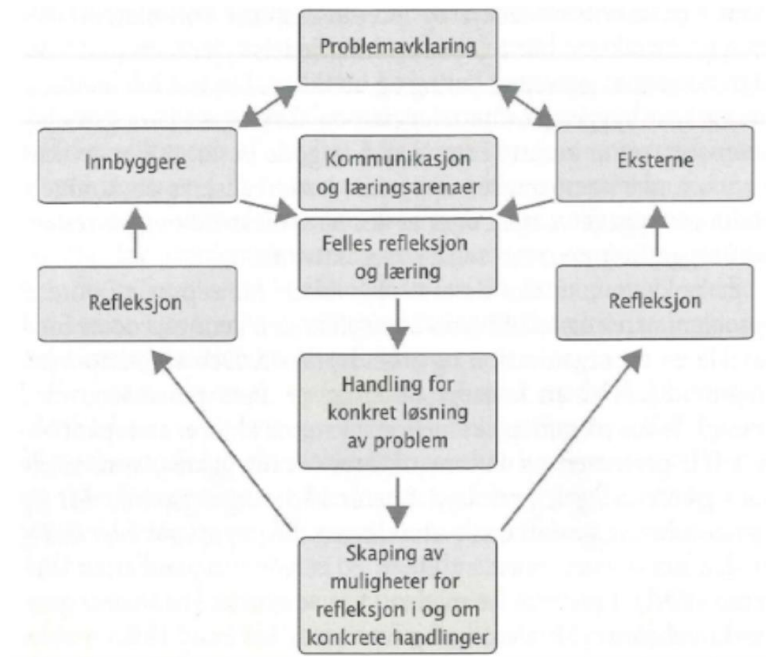
Den siste dimensjonen handler om å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Det handler om å øke det holdningsmessige, følelsesmessige og kognitive engasjementet hos elevene. Gjennom å møte elevens behov for omsorgsfulle relasjoner samt for kontroll over og suksess med egen læring. Dimensjonen tar også for seg materielle innretninger som skolebygg og uteområde og trekker frem viktigheten av tydelige lederlinjer, stabilitet i organisasjonen samt forutsigbare støttestrukturer. Ledere trekkes frem som en sentral brikke i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å samarbeide for å øke engasjementet til alle elever (Robinson V. , 2014).

2.2.6 Endringsledelse

Endringsledelse blir definert som ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner samt å kunne lede organisasjonsutviklingsprosesser. Jacobsen (2018, ss. 73-74) sammenligner mennesker og organisasjoner i den forstand at begge gjennomgår endringer av ulikt omfang. Dette spennet strekker seg fra små justeringer til store omveltninger som frembringer stress og usikkerhet. Mennesker streber for å perfektionere seg innenfor en kjent og trygg ramme. Ved noen anledninger må en erkjenne at praksis vi tidligere har trodd på ikke lenger er formålstjenlig og dermed må forkastes. Slike endringer legger stort press på organisasjonen.

Skal teknologien og digitaliseringen resultere i ny praksis, som fremmer den enkelte elevs læring og utvikling gjennom et helhetlig læringsløp, må sektoren gjennom en praksisendring. I tekstene som produseres på feltet trekker Klev og Levin frem merkelappene organisasjonsutvikling og endringsledelse. Endringsledelse blir benyttet inn mot praktikerne, mens organisasjonsutvikling har en mer teoretisk tilnærming (Klev & Levin, 2009, ss. 15-18). Endringsledelse kan foregå i en innramming av samskapt læring. Ledere må ha en presis modell for hva endringsledelse er. Modellen vil være et utgangspunkt for å kunne ta kunnskapsbaserte beslutninger som beskriver hvordan de ansvarlige skal lede og organisere en utviklingsprosess.

For å lykkes med digitalisering, samtidig som vi stimulerer til innovasjon, er skolen avhengig av å få til praksisendring. Kommunene er komplekse organisasjoner med et enormt spenn av oppgaver som skal løses. Jeg kommer straks inn på dette med Accountability og interorganisatorisk kompleksitet. For å bedre forstå det handlingsrommet som oppvekstsektoren har så er modellen til Klev og Levin (2009, s. 74), den samskapte læringsmodellen, et godt utgangspunkt.



Figur 4: Den samskapede læringsmodellen

En sentral del av læringsmodellen er at kunnskapsutvikling skjer gjennom praktisk problemløsning. Klev og Levin (2009) sier at det må etableres og velges arenaer for læring som er essensielt for å muliggjøre endringsprosesser. Disse arenaene inkluderer alt fra store forsamlinger med monolog til små grupper med dialog. Uavhengig av hvordan arenaene ser ut er det sentrale at de er i en kontekst der kunnskap deles, skapes og utnyttes med det mål å bidra til å utvikle en lærende og tilpasningsdyktig organisasjon (Klev & Levin, 2009). Ser vi på modellen fra et overordnet perspektiv i oppvekstsektoren er den et godt verktøy for å ivareta verdikjeden, hvilket jeg kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Det er sentralt å få etablert arenaer der for eksempel politikere og administrativ ledelse deltar i samhandlende fellesskap, sammen med tjenester som er tilknyttet barna. Utvikling i oppvekstsektoren er som tidligere nevnt avhengig av at vi klarer å skape praksisendringer. Disse endringene er særlig krevende knyttet til det digitale når vi vet at praksisendringen som kreves er mer omfattende enn innføring av for eksempel et nytt læreverk, ref. Jacobsen.

Modellen til Klev og Levin viser viktigheten av å få etablert tilstrekkelig rom for felles refleksjon, knyttet til både utfordringens art og tiltak/virkemidler. Tiltakene prøves ut i virkeligheten og erfaringene gir grunnlag for refleksjon. Disse refleksjonene kan føres tilbake til en arena for diskusjon der både interne og eksterne deltar. Denne tilnærmingen ivaretar det tiltenkte fellesskapet eller verdikjeden og gir grobunn for felles utvikling av nye og forbedrede virkemidler. En god kobling mellom teori og praksis i refleksjon vil kunne stimulere til gjensidig læring der aktørene får utviklet egen forståelse og praksis (Buland, Dons, & Meidell, 2022, s. 19).

Det trekkes frem at barnets beste må ivaretas gjennom ett felles fokus. Ungdomsråd og elevråd blir ofte dratt frem som gode referanser som gir god innsikt i hva som er barnets beste i de ulike sakene. Utfordringen med en slik forståelse er at ungdomsrådene er utsatt for en stor mengde saker som skal behandles. Eksempel er plan og bygningsloven § 3-5, med påfølgende temaveileder, som sier noe om barns og unges medvirkning. Praksisen jeg erfarer er at ungdomsrådene i stor grad blir verdsatt og benyttet i kommunens saksbehandling. Utfordringen er tosidig. På den ene siden er det en økende

pågang av saker som skal behandles, og på den andre siden må en tørre å stille spørsmål om medlemmene i ungdomsrådene har forutsetninger for å være stemmen til alle barn og unge?

Organisasjonene må ikke bli for ivrige og overambisiøse. Lærerne må få nødvendig tid til å forstå og implementere. Likevel må vi være bevisst at lærerens praksis er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på elevens læring. Det vil igjen si at oppvekstlederens jobb er å ha oversikt og innflytelse på denne praksisen.

2.2.7 Accountability og interorganisatorisk kompleksitet

Accountability som begrep må ses i sammenheng med hvordan kommunene sin rolle og oppgaveomfang har endret seg de siste 40 årene. Oppgavene er blitt flere og kompleksiteten har økt. Videre i dette avsnittet bruker jeg den norske oversettelsen ansvarlighet. Christensen (2015, ss. 3-5) deler ansvarlighetsbegrepet inn i flere ulike nivåer.

Demokratisk ansvarlighet utspiller seg gjerne i sektorspesialiserende og horisontale samarbeidsordninger. Samarbeid mellom kommuner, organisert som regionsnettverk, er et slikt eksempel. Målene og verdiene er gjerne tvetydige. Dermed blir kunnskapen usikker og deltagelsen kan ses på som flytende. Det er interessant hvordan det gjennomgående i denne oppgavens drøftinger trekkes frem potensialet og nødvendigheten av å koordinere og samarbeide i disse regionsmøtene. For å redusere sårbarhet, med utgangspunkt i forståelsen til Christensen (2015), er det viktig å ha en tydelig ansvarsforpliktelse i slike samarbeid. Det vil være lett å komme i en situasjon der de ulike kommunen ikke har en reel likeverdig posisjon da deltagelsen blir flytende og passiv.

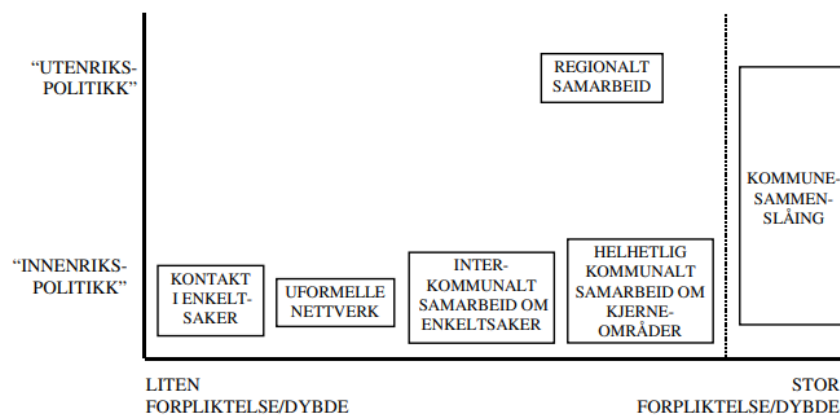
Det er som sagt flere ulike typer ansvarlighet som Christensen (2015) presenterer. I tillegg til den demokratiske ansvarligheten vier jeg plass til managerial accountability, oversatt til ledelsemessig ansvarlighet. Forståelsen har mye til felles med distribuert ledelse. Hensikten er å tildele økt autonomi samtidig som det settes tydeligere krav til å produsere resultater og måloppnåelse. Innføringen av slike preformancekontrakter for ledere er et eksempel der en får tildelt tydelige mål og oppgaver.

Christensen (2015, s. 6) referer til Behn som meddeler viktigheten av en tilnærming der en ikke isolert ser på ansvarligheten opp mot måloppnåelse, men heller konsentrerer seg om arbeidet med å analysere seg frem til hvilken type ansvarlighet som gir positive effekter, under hvilke omstendigheter. For å lykkes med å utvikle god praksis av ansvarlighet i regionalt samarbeid må det arbeides frem et forpliktende rammeverk, der en kraftig reduserer avhengighet av ressurspersoner til å dra samarbeidet. Rammeverket vil gi grunnlag for en forpliktelse der det samarbeides på mange ulike nivåer:

- Kontakt om enkeltsaker
- Uformelle nettverk
- Interkommunalt samarbeid om enkeltsaker
- Helhetlig samarbeid om kjerneområder

Figuren under ble presentert tilbake i 2001 i en arbeidsrapport som blant annet så på et bestemt interkommunalt samarbeid. Som figuren viser vil dybden og forpliktelsen av samarbeidet nærme seg en kommunesammenslåing (Sanda, 2001, s. 13). Der kommunene samarbeider langt til høyre i modellen vil det være svært viktig med god

dialog med politikere. Dette for å unngå konflikter og mostand når en arbeider i et grensesnitt mot kommunens identitet og i egenrådighet.



I sluttrapporten fra følgestudien av ABSOLUTT-programmet får vi innblikk i programmets tanker om hvordan samarbeid på tvers av kommuner kan skape rom for samhandling. Når en skal etablere slik samhandling vil det være avstander mellom aktørene som gjør slike prosesser utfordrende. Disse utfordringene kan deles inn i fire kategorier som knyttes til geografiske, kognitive, organisatoriske og strukturelle distanser (Buland, Dons, & Meidell, 2022).

- Geografisk distanse beskriver den geografiske avstanden mellom samarbeidsaktørene.
- Kognitiv distanse beskriver ulikheter i perspektivtagningen, kunnskapsbasen, kultur, osv. De ulike aktørene ser verden ulikt.
- Organisatorisk distanse beskriver ulikheter i prosesser, regelverk og hierarki. Dette vanskeliggjør samhandlingen.
- Strukturell distanse slekter på organisatorisk distanse og innbefatter de ulikhetene en finner ved at ulike aktører inngår i ulike systemer, preget av asymmetri og maktforskjeller.

Disse fire typene av distanse bidrar til å skape utfordringer for samarbeid og kan ses på som interorganisatorisk kompleksitet (Buland, Dons, & Meidell, 2022).

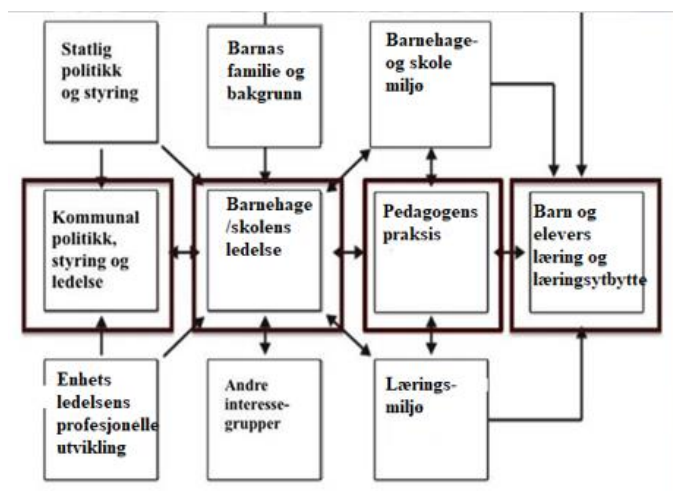
Paulsen (2021, s. 78) trekker frem organisasjonens absorpsjonskapasitet. Dette betegnes som evnen til å kunne identifisere og verdsette ny kunnskap ute i organisasjonens omgivelser, og assimilere den inn i egen organisasjon slik at ny kunnskap blir integrert i eksisterende praksis. Slik kan en utnytte det man har lært av andre og skape verdi for egen kjernevirksomhet. Paulsen (2021, s. 79-80) beskriver videre at de organisasjonene som har høy kvalitet på absorpsjon kjennetegnes ved:

- Gode til å absorbere fra FOU-miljøer
- Kunnskapen blir realisert inn i eksisterende kunnskapsbaser.

Videre beskrives følgende kjennetegn ved ledere med høy absorpsjonskapasitet:

- Identifiserer raskt utfordringer
- Setter de på agendaen
- Innkaller til møter i kraft av sin maktposisjon i myndighetshierarkiet
- Utvikler absorpsjonskapasiteten ved å operere i flere interne miljøer
- Bringer med seg kunnskap

Den pedagogiske verdikjeden beskriver relasjonen mellom kommunale ledere, rektorer, lærere og elever. Det hevdes at det er den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse (Paulsen J. M., Strategisk skoleledelse, 2019). Verdikjeden beskriver blant annet et gruppebasert perspektiv på skoleledelse. Læring i grupper av ledere er en essensiell form for skoleledelse fordi aktørene i gruppen er gjensidig avhengig av hverandre. *I tillegg bygger verdikjedemetaforen implisitt på at voksne profesjonsutøveres læring er kjerneprosesser for å lykkes med innovasjoner, utvikling og realisering av elevers læringspotensial* (Paulsen J. M., 2021, s. 16). Modellen viser også hvordan den enkelte kommune må inkorporere statlig styring og hvordan politikk blir fortolket og omsatt i en lokal kontekst.

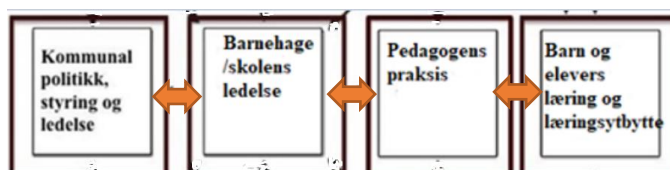


Figur 5: Den pedagogiske verdikjeden

Samarbeidet mellom folkevalgte, administrativ ledelse, profesjonsgrupper, barn og unge og deres foreldre har dermed, ifølge Buland, Dons og Meidell, en avgjørende rolle for barn og unges oppvekstvilkår. Den administrative skoleeieren har mulighet til å påvirke i lys av modellen over, da de er i posisjon til å følge opp den enkelte leders utøvelse av lederrollen (Buland, Dons, & Meidell, 2022, s. 17). De sier videre at verdikjedemodellen viser at ledelse i kommunal styring indirekte vil kunne påvirke barn og unges læring. Brytes ett av leddene vil det påvirke alle leddene.

Modellen viser også hvordan læring og utvikling påvirkes av faktorer utenfor skolen og hvor komplekst og sammensatt dette er. Skal vi klare å etablere og utvikle gode nettverk rundt barn og unge må vi ha kunnskap om kollektiv læring i egen organisasjon. Gjennom organisatorisk læring vil verdikjeden opparbeide kapasitet til å utvikle felles kultur, forståelsesrammer og kunnskaper (Paulsen J. M., 2021, s. 17).

Paulsen tilpasset verdikjedemodellen (2021, s. 15) til en mindre komplisert modell.



Figur 6: Den pedagogiske verdikjeden, tilpasset 2021

Modellen ser på aktørene som gjensidig avhengig av hverandre. Denne forenklede modellen viser rammene for det lokale laget rundt elevene. I grensesnittet mot politikere foregår i all hovedsak samhandlingen med politikere. I de kommunene jeg har undersøkt finnes det eksempler på samhandlingen, Politiske orienteringer, tilstandsrapporter og tillit blir trekt frem. Denne tilliten betinger ifølge Paulsen (2021, s. 15) at relasjonene mellom aktørene må være basert på tillit for å kunne skape synergi og utvikling.

2.3 Modell for digitalt arbeid

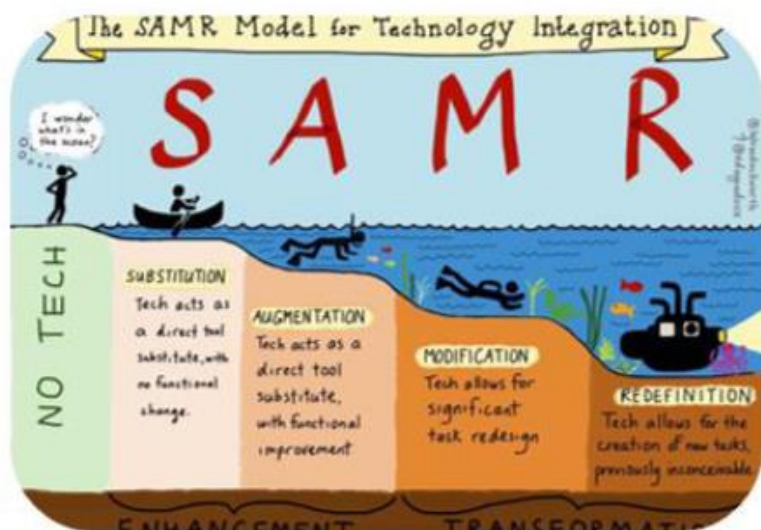
Kolb (2017, ss. 19-20) forklarer at når en tradisjonelt har introdusert ny teknologi i klasserommet så har disse verktøyene fortsatt vært innen rammen av det tradisjonelle klasserommet. Disse teknologiene har ikke krevd at lærere har hatt behov for å forlate komfortsonen sin for å kunne ta i bruk for eksempel en overhead. Det samme kan en ikke si om teknologien som i dag blir introdusert i opplæringen. Denne nye teknologien har en tendens til å skape forstyrrelser og tilføre et nytt nivå av kompleksitet i klasserommet. En av disse kompleksitetene som Kolb (2017, s. 19) trekker frem er hvordan teknologien påvirker en elevs mulighet til å gripe an læringsmålene.

De siste tiårene har teknologien som retter seg mot utdanning strevd med å utvikle et solid teoretisk og praktisk rammeverk for å realisere bruk av teknologi. Mangelen på dette rammeverket blir oppsummert med blant annet at elevene ikke klarer å forklare på en meningsfylt måte hvordan teknologien kan benyttes i læringsøyemed. Elevens reaksjon fanger ikke opp det intrikate forholdet mellom pedagogiske og teknologiske ressurser. Mangelen av passende retningslinjer begrenser lærerens bruk av teknologi til instruksjon, og hemmer lærerens ønske om å utforske bruk av teknologi, utover det grunnleggende.

For å kunne møte overordnede målsetninger og strategier er det viktig at lederen introduserer verktøy for å kunne realisere integrasjonen av ny teknologi i undervisningen. Digitaliseringen gir utfordringer, men åpner også opp for ny pedagogisk praksis som fremmer den enkelte elevs læring og utvikling.

Et eksempel på en modell som kan benyttes i oppvekstsektoren for å ta ny teknologi i bruk, samtidig som god praksis videreføres, er SAMR-modellen. Kolb (2017, ss. 24-26) beskriver modellen som et godt verktøy for å reflektere rundt elevs læringsutbytte og skolens digitale praksis. Hun presiserer viktigheten av at elevene blir aktive i evaluering av egen læring.

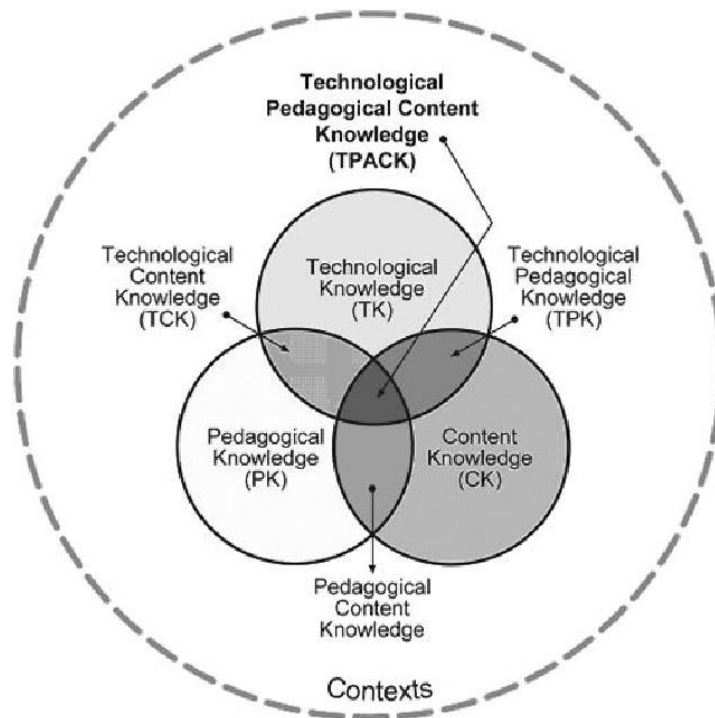
SAMR-modellen har noen likheter med tankegangen i enkeltløkket læring og dobbeltløkket læring. Klev og Levin (2009, ss. 94-96) beskriver enkeltløkket læring som utvikling innenfor rådende handlingsteorier der en søker å forbedre det eksisterende. Dobbeltløkket læring stiller spørsmål ved de grunnleggende forutsetningene. Det er her ikke bare behov for å stille spørsmål om ting gjøres riktig, men også spørsmål om det de riktige tingene som gjøres. Enkeltlæring egner seg godt til mindre komplekse problemer. Dersom en fortsetter å benytte enkeltkrets-læring for å løse sammensatte og større utfordringer vil trolig problemene opprettholdes eller eskaleres. Forståelse av dobbeltløkket læring fremmer viktig forståelse av hvordan organisasjonen skal oppnå undervisning på nivå 3 og 4.



Figur 7: The SAMR model for Technology and Integration

Revheim skole har vært med i Erasmus prosjektet Flip2g. De beskriver at SAMR-modellen har vært viktig for å implementere og utvikle bruken av teknologi i klasserommet. I prosjektrapporten D6.4 (2021, s. 62-64) kan vi lese at Revheim opplever at skolen har beveget seg fra en praksis der datamaskin ble brukt som en moderne skrivemaskin til en ny praksis der skolen hentet ut datamaskinens fulle potensial til nytte for de moderne elevene. Håpet er at teknologien og lærerens kompetanse gir variasjon i anvendte metoder og verktøy, noe som fremmer best mulig læringsopplevelser for elevene.

Ett av flere alternativ til SAMR modellen er TPACK modellen. TPACK modellen ble ifølge Kolb (2017, ss. 21-22) utviklet rundt 2006 av Punya Mishra og Matthew Koehler. Modellen har et bredt konseptuelt syn på hvordan teknologi kan bli innlemmet i klasserommet. Mishra og Koehler argumenterer for at det ikke finnes en beste måte å undervise ved bruk av teknologi. Det avhenger av faget og dets læringsmål. Dermed hevdet de at god undervisning handler om innhold, pedagogikk og teknologi og forholdet mellom de tre komponentene. Dette var bakgrunnen for at de utviklet det teoretiske rammeverket TPACK. TK står for teknologisk kunnskap, PK står for pedagogisk kunnskap og CK står for fagkunnskap. En visuell fremstilling av modellen vises i figuren under.



Figur 8: TPACK modellen

For å ytterligere å presisere og definere hvordan TPACK representerer spesifikk kunnskap for lærere, sier Mishra & Koehler: "TPCK represents a class of knowledge that is central to teachers' work with technology. This knowledge would not typically be held by technologically proficient subject matter experts, or by technologists who know little of the subject or of pedagogy, or by teachers who know little of that subject or about technology" (Mishra & Koehler, 2006, s. 1029).

Mishra og Koheler presiserer og definerer at TPACK representerer en type kunnskap som er sentral for lærere som skal arbeide med teknologi. Denne kunnskapen vil ikke vanligvis innehas av teknologiske fageksperter, av teknologer som har liten forståelse for faget eller pedagogikken eller av lærere som kan lite om faget eller om teknologi. Med dette utsagnet fra Mishra og Kohler er det utvilsomt at de mener at realiseringen i bruk av teknologi i undervisning, som skjer innenfor det teoretiske kunnskapsrammeverket TPACK, er avgjørende for å fremme elevens læring. Ser en dette i lys av profesjonelle læringsfellesskap blir det essensielt å benytte seg av strategier og rammeverk som skaper synergier av den teknologisk, faglige og pedagogiske kompetansen i organisasjonen.

Kolb (2017, ss. 22-23) refererer til forskerne Angeli og Valanides som er to av flere som har stilt seg kritiske til modellens evne til å måle effektiviteten i den teknologiske integrasjonen. De forteller at lærere har ytret ønske om en mindre komplisert modell, utformet som et praktisk rammeverk der elementer fra TPACK blir ivaretatt. En slik modell, kombinert med et rammeverk som spesifikt setter søkelys på måleteknologiens innvirkning på elevens evne til å tilegne seg fagspesifikke læringsmål, vil gi et godt strategisk rammeverk for realisering av teknologi i klasserommene.

Oppsummerer vi betydningen av et godt rammeverk for integrasjon og realisering av teknologi i undervisningen trekker Kolb (2017, s. 27) frem hvordan TPACK som et rammeverk kan ivareta de teoretiske aspektene. På den andre siden har vi SAMR modellen som er et praktisk rammeverk. Det er viktig at ledere har kompetanse og

forståelse for styrkene og svakhetene i disse modellene. Som tidligere nevnt er TPACK blitt kritisert for å være for komplisert, noe som gjør at lærere ikke oppnår tilfredsstillende praktisk forståelse. SAMR modellen er et verktøy som supplerer TPACK sine praktiske mangler, men en må være bevisst at den ikke i første rekke retter seg mot læring, men setter søkelys på teknologien som verktøy.

2.4 Kommunens oppgaver og organisering

Grunnskolen i Norge bygger på kommunens demokrati. Lokale demokrati sørger for å lære opp politikere og det er disse som kjenner de lokale behovene. Kjennskapen omfavner også skolene kommunene. Roald (2012, ss. 101-102) hevder at lokal styring er nødvendig for å skape kvalitet i opplæringen, sett i lys av den økte kompleksiteten som dagen i dag og morgendagen representerer.

Ekspertutvalget (2021) støtter viktigheten av et aktivt skoleeiernivå. Den lokale skolemyndigheten må ha kunnskap om skolene, være ambisiøse og støtte utviklingsarbeid i kommunen. For å lykkes trekker Roald (2012, s. 111) frem viktigheten av å ha klare mål. Skoleeier må, og skal, velge målene. Disse målene vil vi finne igjen flere steder. Overordnede strategiske mål finner en gjerne i kommunens samfunnsdel. Mer konkrete og kortsiktige mål er beskrevet i kommunens delplaner. Mål for skolen fremkommer også i budsjett dokumenter og økonomiplaner, og blir gjerne introdusert gjennom politisk behandling. For å sikre eierskap til målene pekes det på viktigheten av åpne prosesser mellom skoleeier og de som er i den spisse enden av opplæringen.

2.5 Hvor er E-sport sin plass i norsk skole?

E-sport i Norge har de siste fem årene hatt en markant fremgang som programfag i videregående skole. Gamer.no (2016) skrev en artikkel der de presenterte satsingen med E-sport som et eget programfag, med tilhørighet på linjen toppidrett på Garnes videregående skole. Siden den gang har inkluderingen bredt seg ut og vi finner lignende satsninger over hele Norge.

Når det gjelder E-sport sin plass i grunnskolen har det blant annet kommet en nasjonal turnering i ungdomsskolen som her MasterBlaster. Dette har i dag utviklet seg til det som heter skoleligaen. Høsten 2022 er det plass til 32 lag i denne serien.

I 2021 ble det fremmet et representantforslag om en nasjonal e-sportstrategi (Dokument 8:297S 2020-2021). Senere samme år kom representantforslaget om et løft for den digitale spillkulturen (Dokument 8:24s 2021-2022). Særlig interessant her er at representantforslaget pekte på seks satsningsområder. Forslagets punkt nr. 3 lyder som følger: *Stortinget ber regjeringen legge til rette for at flere elever i videregående skole kan velge e-sport på lik linje med andre toppidrettslinjer.* Nr. 6 lyder som følger: *Stortinget ber regjeringen legge bedre til rette for bruk av dataspillbasert undervisning i skolen.*

Det er tydelig at e-sport er noe som har fanget oppmerksomheten til politikerne de siste årene. Under voteringen ble forslagene likevel ikke vedtatt, med 60 mot 40 stemmer. Hvordan dette vil påvirke skolene i Norge er vanskelig å spå, men for å kunne være med å lede den digitaliseringen som åpenbart kommer er det tydelig at E-sport er et område kommunene må se nærmere på. Det er verdt å merke seg at noen kommuner og skoler allerede har gode satsinger på grunnskolenivå.

E-sport beskrives av Collins (2020, ss. 2-13) som et konkurransespill som krever presisjon, komplisert samarbeid og briljant og innovativ strategi. Definisjonen av E-sport er ifølge Collins (2020, s.173) at det er konkurranse med dataspill. Akkurat som all annen idrett kan et bredt spekter av dataspill være e-sport så lenge deltakerne konkurrerer. Det som skiller e-sporten fra vanlige dataspill, er at man spiller spill som er

designet for å belønne ferdigheter i lagarbeid, i konkurranse med én eller flere motspillere.

2.7 Hvor er spillpedagogikken sin plass i norsk skole?

Revheim skole er en del av Erasmus Prosjektet Flip2g. Prosjektet skal undersøke hvordan en kan forbedre læring og trening gjennom dataspill i innramming av flipped classroom. Prosjektet beskriver i sin formidlingsplan (2021, s,11) at Revheim skole har arbeidet med temaet imperialisme. Hensikten med undervisningen er å sette elevene i stand til å kunne bruke historie til å forklare og diskutere hvordan imperialismen har utfoldet seg i tiden etter 1800-tallet.

2.8 oppsummering av kapittel 2

Kapittelet sitt innhold er et resultat av behovet for en teoretisk forståelse som belyser problemstillingen. Omfanget av teori er stort, men på bakgrunn av min metodiske tilnærmingen har jeg vurdert dette nødvendig da kunnskapsgrunnlaget som kommer frem intervjuer nettopp er tilsvarende omfattende.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign og metode

Jeg har valgt å benytte en empiribasert teoriutvikling, også kalt Grounded Theory. Som tidligere beskrevet har jeg grunnet empiriens omfang vært inspirert av fremgangsmåte og forskerens rolle i den metodiske tilnærmingen. Intervjuene har hatt til hensikt å skape et grunnlag som kan belyses innenfor en teoretisk ramme som blir skapt gjennom analysen av materialet. Dette gir meg som forsker mulighet til å avdekke og forstå elementer som er relevant for å svare ut problemstillingen i lys av etablert forskning og teori.

Gjennom prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på den induktive tilnærmingen. Lund (2002, ss. 21-22) forklarer at det for praktiserende forskere er mange forskjellige metoder, fra generelle til særs spesifikke metoder. Lund refererer videre til Gjertsen som legger en annen forståelse av metode til grunn. Han argumenterer for at vitenskapen har mange teknikker eller fremgangsmåter, men bare én metode.

I arbeidet mitt har jeg lagt til grunn en induktiv tilnærming. Gjennom å studere virkeligheten, gjennom fire intervjuobjekter, har jeg forsøkt å danne meg et mest mulig korrekt bilde. På bakgrunn av tilnærmingen skal jeg være i stand til å trekke slutninger, legitimere disse og sannsynliggjøre metodiske prosedyrer (Lund, 2002, s. 23). Arbeidet har som mål å avdekke egenskaper hos en bestemt gruppe personer; i mitt tilfelle fire kommunalsjefer innenfor oppvekstsektoren.

Gjennom forståelse for den hermeneutiske metoden som Lund beskriver som svært generell, vil jeg gjennom en subjektiv fortolkende prosess (Befring 2015, s. 20) kunne tilegne meg forståelse av materialet. Dette har bidratt til økt bevissthet da jeg har forsøkt å la analysen bli grunnlaget for den teoretiske tilnærmingen, i stedet for at min teoretiske forståelse skal ligge til grunn for egne fortolkninger av materialet.

3.1.1 Pilotering

Organisering av intervju fant sted i en tid med pandemi. Jeg rettet en forespørsel til et utvalg kommuner der jeg ønsket å intervju kommunalsjefen. Gjennom å planlegge for en pilotering ved én av kommunene ville jeg kunne tilegne meg nødvendig innsikt om

intensjonen med intervjuet ville bli ivaretatt. Piloteringen gav meg mulighet til å evaluere og justere intervjuguiden samt vurdere om intervjuene ville produsere data som besvarte problemstillingen.

En pilotering gir også mulighet til bedre å forstå nyanser og ulikheter, samt få innblikk i synspunkter og eventuelle spenninger på ulike nivåer. Bevisste valg i organiseringen skal bidra til at de rette dimensjonene blir eksplorert (Lund, 2002, s. 144). Under selve piloteringen valgte jeg å prøve ut deler av innholdet i selve intervjuguiden.

Gjennom piloteringen fikk jeg tilbakemeldinger, muntlige og gjennom at svarene ikke svarte ut intensjonen bak spørsmålet. Det var kun deler av intervjuet jeg piloterte. Dette fordi en del av spørsmålene gikk på forståelse og kunnskap som i liten grad kunne påvirkes av ordlyden i spørsmålet. I etterkant av de gjennomførte intervjuene fikk jeg gode tilbakemeldinger på spørsmålene.

3.1.2 Semistrukturert intervju

Som forsker ønsker jeg en induktiv tilnærming der jeg forholder meg upartisk, åpen og med bevissthet rundt egen forutinntatthet. Intervjuene må styres i en retning der intervjuobjektene besvarer spørsmål og får frem tanker og synspunkter knyttet til de dataene jeg allerede har samlet inn.

Ledere har en sentral rolle i implementeringsarbeid. Implementeringsbegrepet er tett knyttet til prosjektarbeid. Det er lederen sin oppgave å kommunisere og realisere beslutninger som for eksempel en handlingsplan for digital strategi og innovasjon representerer. Intervju eller samtale er en arena som åpner opp for at data skal bli tilgjengelig. I motsetning til bruk av en kvantitativ metode, vil jeg få økt mulighet til å forstå praksisfeltet. Intervju er en metode der vi sammen utvikler kunnskap og refleksjoner, i dette tilfellet om egne medlemmer i regionrådet.

Intervju er også en metode som bidrar til å sikre bredt eierskap til noen av tankene jeg mener er grunnleggende for at vi kan bygge så gode lag som mulig rundt barna, samtidig som digitaliseringen ivaretas og det stimuleres til innovasjon. (Strauss & Corbin, 2008) forteller hvor viktig det er at forskeren er bevisst hvordan potensialet i intervjuene ivaretas. Spørsmålene må tillate en dreining mot de iboende behov respondenten ser er relevant for å belyse spørsmålet.

Dataene vil gi innblikk i hvordan organisasjonene håndterer realisering av beslutninger. Hvordan følges de opp og hvilke resonnementer ligger til grunn i oppfølgingen av endringene? Den metodiske tilnærmingen legger noen føringer for hvordan intervjuguiden må utarbeides. Eksempler på tema i min intervjuguide er «hvordan sikrer dere nok informasjon som gjelder digitale verktøy, før beslutninger om implementering tas?». Som forsker er jeg bevist over at problemstillingen vil kunne sies å legge noen føringer for teorier. Intervjuguiden kan også sies at bygger på et teoretisk bakteppe. Men det er viktig å presisere forskningens tilnærming for å svare ut problemstillingen er etter min oppfatning er tilnærming inspirert av Grounded Theory, der jeg er bevist på de faktorer som vil være med å påvirke. Nyttens vil således kunne si å være at jeg klarer å hente ut momenter i min analyse som kan underbygges av eksisterende teori, og således ikke ha en tilnærming der hypoteser skal testes ut.

3.1.3 Utvalg av deltakere

Svartdahl (2011) meddeler at formålet til forskningen skal være grunnlaget for hvem som skal intervjues. I dette tilfellet er utvalget jeg skal treffe snevert og jeg søker kunnskap og forståelse knyttet til linjeplassering i en bestemt type organisasjon. I arbeidet med utvalget må jeg gjøre meg noen tanker om screening-prosedyren. Denne har til hensikt å sikre at intervjueren i størst mulig grad får et utvalg informanter som har forutsetninger til å belyse problemstillingen.

Utvalget representerer kommuner med ulike størrelse og organisering. Noen har en stab rundt seg, mens andre er alene på sitt nivå.

3.1.4 Dokumentanalyse

Ved hjelp av en forenklet dokumentanalyse ønsker jeg å kategorisere funnene og konklusjonene fra evalueringsrapporten til Kultur for læring. Thagaard (2013) forteller at dokumentanalysen skiller seg fra forskerens primærdata, eller den dataen som har blitt samlet inn gjennom valg av kvalitativ tilnærming, som intervju. Dette fordi formålet til dokumentasjonen er noe annet enn hva forskeren skal bruke den til. Hensikten med dokumentanalysen er å gjennomgå dokumentet for å lokalisere det som er aktuelt for egen studie (Grønmo, 2004).

Utvalget av dokumenter i studiet begrenser seg til én rapport. Dette fordi Kultur for læring, over de siste 6 årene, har hatt en betydelig rolle i de aktuelle kommunenes utviklingsarbeid. Den har også vært med å påvirke hvordan samarbeidet i regionen har vært gjennomført, hvilket innhold møtene har vært fylt med og hvordan de har vært organisert. I lys av Grønmo (2004) sin uttalelse om at dokumentanalyse benyttes for å belyse problemstillingen bedre, vil dokumentanalysen bidra til en mer helhetlig forståelse av studien min.

3.2 Valg av forskningsmetode og design

Problemstillingen skal belyse viktige aspekter innenfor et tema der det i liten grad eksisterer lignende forskning I en tid der kommunens oppgaver blir flere, i takt med redusert økonomisk handlingsrom, trenger vi mer enn noen gang systemer, organisering og samskapning for å ta de rette stegene inn i en fremtid med kontinuerlig forandring. Beslutningsprosesser som ivaretar læreres faktiske undervisning og oppfølging vil bidra til at barna får økt mulighet til å komme seg gjennom skoleløpet.

Overnevnte avsnittet viser at det er et komplekst saksfelt jeg tar fatt på.

Forskningsdesignet skal ivareta samtlige aktører og være gjennomsyret av søkelys på barna. Intervju med en induktiv tilnærming vil vise koherens i forskningen min og gir en bred grunnmur for å utarbeide og analysere hva som kjennetegner gode prosesser i hele organisasjonen.

Forskningen vil i stor grad benytte kvalitativ metode. En kvantitativ tilnærming vil bidra med eierskap, forankring og et datagrunnlag som er relevant. Thagaard (2009) forklarer forskjellen med at den kvalitative metoden søker å gå i dybden, mens den kvantitative vektlegger utbredelse og tall. Mange av elementene og perspektivene i dette arbeidet er særdeles vanskelig å måle gjennom kvantitet og frekvenser. Disse elementene har intet nullpunkt og er i stor grad små biter i et stort puslespill.

Metaforisk kan en tenke at forskningen min skal ta oss til Soria-Moria sitt slått. Veien dit er kronglete og mulighetene for å ta snarveier er til stede. Planen og gjennomføringen må omfavne alle relevante nivå slik at planen (slottet) blir en «plass» for alle. Den kvalitative metoden vil også kunne besvare problemstillinger som retter seg mot en analytisk basert forståelse av sosiale fenomener.

Gjennom disse analysene kan det argumenteres for at forståelsen av beslutningene vil ha overførbarhet (Thagaard, 2009). Prosessen i arbeidet med kvalitativ metode forklares av Strauss (2008, s. 27) som en vedvarende strøm av handlinger, interaksjoner og følelser som oppstår som respons på bestemte hendelser, utfordringer, problemer, eller som del for å nå ett mål.

3.3 Kvalitativ metode

Svartdahl (2011, s. 139) forklarer at kvalitativ metode er et samlebegrep for en tilnærming til forskning som prioriterer fortolket og helhetlig analyse av et tema, der informanternes forståelse og perspektiver legges til grunn.

Thagaard (2009) beskriver kvalitativ metode som et felt som er i rask internasjonal utvikling. Strauss (2008) presenterer sitt syn på kvalitativ forskning som et verktøy for å undersøke og fange opp kompleksitet. Mason (1996, ss. s33-35) formidler at kvalitativ metode krever at forskeren klarer å frembringe svar, fremfor å innhente svar. Dermed vil en bred metodisk tilnærming være med å styrke forskningens forutsetninger for å hente ut mest mulig komplimentære data.

Videre må en forsker ha en helhetlig oversikt og forståelse av forskningen som skal gjennomføres. Elementer som teoretisk forankring, etiske perspektiver og relevans er eksempler på momenter forskeren må se sammenhenger mellom. Thagaard (2009) forteller at de fleste kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved at dataen analyseres og uttrykkes i form av tekst. Denne teksten kan beskrive handlinger, utsagn, refleksjoner, forståelser, intensjoner eller perspektiver. Med utgangspunkt i målsetningen med eget forskningsarbeid vil jeg måtte se på hvordan jeg skal oppnå forståelse gjennom fortolkningen av de dataene som blir innhent.

3.3.1 Validitet og reliabilitet.

Validitet tar for seg gyldigheten til forskningen. I denne sammenheng handler det om slutninger, begreper og teorier som kan dokumenteres. I arbeidet mitt vil selv ikke korrekte slutninger være valide. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst hvordan feil i forskningens konklusjoner kan oppdages, og dermed vil vitenskapens selvkorrigerende funksjon virke mot forskningen (Svartdahl, 2011).

Reliabilitet i kvalitativ forskning sier noe om hvor pålitelig forskningen er. Gjennom å benytte Grounded Theory vil reliabiliteten kunne betraktes gjennom å sammenligne resultatene med annen forskning eller etablert teori (Lund, 2002, s. 44). Reliabilitet blir av Svartdal (2011, s. 44) forklart som et mye enklere begrep enn validitet og det sier ofte noe om konsistens. Det er reliabilitet hvis de samme resultatene gjentas, kommer frem hver gang.

3.3.2 Kunnskapsteori

Krogh (1996) stiller spørsmålet om det kun finnes én form for vitenskap, slik at metoder og framgangsmåter er de samme uansett hvilke emner forskere tar opp, eller finnes det flere ulike typer vitenskap? Videre meddeler Krogh (1996) at det i den moderne kunnskapsverden har dukket opp flere nyanserte oppfatninger. Thagaard (2009) eksemplifiserer teoretiske grunnlag for å forstå vitenskapen. En hermeneutisk tilnærming fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Opprinnelsen stammer fra fortolkninger av tekster. Målet er å oppnå meningsinnhold og en gyldig forståelse av teksten. Et sentralt mål er at forskeren får «tykke» beskrivelser som gir helhet og meningsaspekt ved informasjonen de innhenter.

Et annet vitenskapssyn representerer den fenomenologiske tenkningen. Fenomenologien bygger på en underbyggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. Gjennom å søke en forståelse og en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer vil forskerens egne refleksjoner danne utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2009).

Lund (2002, ss. 265-268) beskriver at ikke-eksperimentelle design ikke direkte fører til endring gjennom metodens formål. Forskningen skal beskrive tingenes tilstand slik de er. Slike studier kan vi kalle deskriptive studier. Gruppeintervju vil kunne gi innblikk i hvilke

tredjevariabler som påvirker beslutningsprosessene. Eksempler på dette kan være holdning og erfaring til barn samt utviklingsløp.

Kunnskapsteorien byr på et mangfold av veivalg ifølge Svartdahl (2011). Kunnskap rundt de overnevnte teoriene vil være med å skape en bredere forståelse av den endelige forskningen. For å tilegne meg den innsikten jeg ønsker i dette arbeidet har jeg falt ned på en induktiv tilnærming. En slik tilnærming gir mulighet til å se etter regelmessigheter, tendenser og sammenhenger. Den induktive tenkningen introduserer begrepet *illusorisk korrelasjon*. Begrepet tar for seg situasjoner der vi «ser sammenhenger», uten reelt grunnlag. Slike korrelasjoner vil være særlig spennende da forholdet mellom intensjon og realisering ikke alltid samsvarer (Svartdahl, 2011, ss. 84 - 85).

3.3.3 Grounded theory

Grounded theory baserer seg tradisjonelt på store og varierte kvalitative data. Arbeidet mitt har ikke et stort omfang av empiri, men tilnærmingen har vært inspirert av Grounded theory. Gjennom å gå inn i eget datamateriale har jeg kunnet kategorisere ulike momenter som jeg har funnet. Det å ha en tilnærming der jeg analyser materiale, før det drøftes i lys av teori, synes å ha gitt meg en forståelse av resultatene som i så liten grad som mulig er påvirket av et teoretisk bakteppe.

Svartdal (s.142) beskriver Grounded theory som en induktiv tilnærming der forskeren gjennom å kode materialet fra datainnsamlingen danner seg grunnlag for egne analyser. Datamaterialet blir, gjennom fortolkninger og teori, utgangspunktet for forskningen. Smith (2008, ss. 82-83) formidler at Grounded theory tar utgangspunkt i et spørsmål eller tema som forskeren bygger en teoretisk analyse på, med utgangspunkt i det som oppdages gjennom prosessen.

Det er viktig at jeg som forsker er bevisst eget teoretiske bakteppe i analysen. Den teoretiske innrammingen av oppgaven skal drøfte funnene etter at stegene i modellen er gjennomført. Grounded theory gir meg mulighet til selv å la intervjuene beskrive hva som kjennetegner beslutningsprosessene. Ulike spenninger og synspunkter vil komme tydelig frem i bearbeidningen av intervjuene.

Svartdal (s. 143) forklarer stegene i Grounded theory slik:

	Formål
Koder	Identifisere kjernepunkter i data
Begreper	Samlinger av koder med felles innhold
Kategorier	Grupper av begreper med samme innhold, brukes for å generere teori
Teori	Forklaringer basert på kategoriene

Smith (2008, s. 107) beskriver at når forskeren er ferdig med de systematiske prosedyrene i modellen vil den kvalitative forskeren kunne presentere noen ideer. Disse ideene/teoriene kan senere bli verifisert gjennom å benytte tradisjonelle kvalitative metodiske tilnærminger. Postholm (2010) trekker frem i likhet med Glaser og Strauss den konstant komperative metoden, gjennom analyse arbeidet vil forskeren jobbe seg frem og tilbake for å lokalisere og kategorisere funnene.

Fenomenet «epoche» blir benyttet av Postholm (2010) for å bevisstgjøre forskeren om at en må rette fokuset riktig vei, samtidig som en er særdeles bevisst sin egen forutinntatthet. Dette for å la datamaterialet forme seg selv, der forskeren holder tilbake egne vurderinger og forholder seg til det han faktisk «ser».

Grounded Theory gir meg mulighet til å benytte et sett av prosedyrer for å oppdage sammenhenger og ideer som gir grunnlag for egne teorier, som igjen kan etterprøves ved bruk av mer tradisjonelle kvalitative metoder.

Problemstillingen består av mange fenomener, men jeg etter kjennetegn på «beslutningsprosesser i digitale kontekster» som det overordnede fenomenet.

De analytiske metodene i Grounded Theory vil vise hva som er relevant for å utforme en teori gjennom systematisk identifisering. Målet mitt er å komme opp med forklaringer på fenomener innenfor beslutningsprosesser i digitale kontekster. Hvilke aspekter ved datamaterialet vil bidra til å forklare prosessen som leder til beslutningen?

3.5 Gjennomføring av intervjuer

Grunnet pandemien ble intervjuene gjennomført digitalt over Teams. Dette ble valgt både av smittevern hensyn og det faktum at pandemien har økt arbeidsbelastningen til kommunalsjefene utover det normale.

Intervjuene ble transkribert og oversendt respondentene. De fikk så mulighet til å lese gjennom og komme med tilbakemeldinger på innholdet, og eventuelt legge til eller fjerne innhold. Det kom ingen tilbakemeldinger i den gjennomførte «member Check`n». Jeg tok kontakt med en av kommunalsjefene fordi det opplevdes som nødvendig for å få en forståelse knyttet til et utsagn om medvirkning.

3.6 Analytisk tilnærming

Med utgangspunkt i intervjuguiden har jeg forsøkt å kategorisere intervjuene i kategorier som blir presentert i kapittel 4. Utfordringen med den analytiske tilnærmingen, der jeg ønsker å presentere analysen som tekst i ulike kategorier, er at objektene jeg intervjuet i stor grad innehar mye kunnskap og erfaringer som medfører at analysen blir komplisert da de hele tiden trekkes paralleller. På den andre siden har dette vært med å presisere hvilket kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for lederutøvelse i rollen som kommunalsjef.

Med utgangspunkt i Corbin og Stauss (2008, ss. 163-165) leste jeg gjennom transkriberingen, fra start til slutt, med den hensikt kun å lese gjennom. Jeg gjorde ingen andre handlinger enn å lese. Det argumenteres for at dette vil gi meg følelse av hva intervjuobjektene erfarer og hva de forteller meg. Det neste steget var å kutte ned transkriberingen i deler som jeg ville ha med meg videre. Dette arbeidet gir meg innsikt og grunnlag for å kategorisere på tema.

Gjennom det videre arbeidet noterte jeg spørsmål der jeg søker et teoretisk bakteppe som kan gi forståelse. Corbin og Strauss (2008, ss. 190-195) meddeler at disse spørsmålene er det viktigste momentet i tilnærmingen, da dette sier noe om retningen dataene tar. Undersøkelsen min har begrenset empiri, noe som gjør det krevende å utvikle egen teori. Likevel opplevdes det viktig å kategorisere i koder. Kodene representerer sentrale begreper eller funn som presenteres i oppgaven (Strauss & Corbin, 2008, ss. 238-245) . Noen eksempler på teori som springer ut analysearbeidet er:

- Distribuert ledelse.
- Samskapning
- Kapasitetsbygging
- Forståelsen av spill

I oppgaven blir disse kodene plassert inn som tekst i en ramme av det intervjuobjektene har meddelt, for så å analysere og drøfte dette i lys av tilgjengelig teori. Det vil si at

steget der egen utviklet teori skal underbygges av eksisterende teori, på grunn av normert omfanget av denne oppgavetypen, ikke ble gjennomført.

3.7 Studiets troverdighet og overføringsverdi

Når det gjelder generalisering av funnene mine, ses dette i sammenheng med overføringsverdi. Thagaard (2009, ss. 208-209) beskriver at kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet. Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt settes inn i en videre sammenheng. Prosjektet mitt ble gjennomført med utgangspunkt i fire kommuner som er i samme regionale barnehage- og skoleeiernetverk.

På aktuelle tidspunktet var jeg tilsatt i én av disse kommunene. Slik jeg forstår kommunalsjefjobben rundt om i landet, er den organisert svært ulikt og den enkelte kommune vil også ha store variasjoner i rammene. Utfordringen og oppgavene er likevel i stor grad de samme. Regionenesnettverkene er også organisert ulikt og fylt med forskjellige rammer for samarbeid og utvikling. Likevel vil jeg tro at det er mange elementer i studiet mitt som særlig har overføringsverdi til lignende kommuner. Dette særlig fordi funnene vil være gjenkjennbare for personer i oppvekstsektoren.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

Studiet har bydd på en utfordring som Thagaard (2009, ss. 226-227) belyser. Utvalget mitt er lite, og informantene er på mange måter særegne i sin måte å reflektere og presentere erfaringer. De er alle personer som er oppdatert og har forståelse for forskning og egen organisasjon. Disse særegenhetene gjør det utfordrende å ivareta privatlivet til informantene.

Jeg har valgt å ikke definere elementer fra intervjuet til en person A eller B, men gjennomgående bruke kommunalsjef som en samlebetegnelse for alle fire, min vurdering er at personvernet er ivaretatt med en slik tilnærming. I noen sammenhenger er det kommunalsjefene sier sammenfallende. I slike tilfeller har jeg valgt å presentere funnene som løpende tekst. Jeg har vurdert mulige konsekvenser for informantene. Ved en eventuell avsløring (identifisering) synes disse være av en art som ikke betraktes som skadelige.

3.9 Oppsummering kapittel 3.

Kapittel 3 skal gi leseren en forståelse av de metodiske valgene jeg har tatt i mitt arbeid. Det argumenteres for en at kvalitativ metodisk tilnærming, Grounded Theory, er godt egnet til å belyse min problemstilling. Gjennom å være bevist på den konstant komparative analysemetoden har min rolle som forsker blitt flytende i den forstand at empirien har gitt meg mulighet til å hoppe frem og tilbake i kategoriseringen av dataen.

4 Funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene fra intervjuene samt drøfte de innenfor den teoretiske innrammingen fra kapittel 2.

4.1 Forståelse og bakgrunn

I intervjuene blir det trukket frem hva som er formålet med digitalisering i oppvekstsektoren. Én av kommunalsjefene definerer digitalisering som forenkling, forbedring og fornying. Digitalisering av oppvekstsektoren handler i stor grad om å forbedre det eksisterende. Denne forståelsen av digitalisering ser en for eksempel i regjeringens dokument, *Offentlig sektor fornyes forenkles og forbedres*.

Fra et lederperspektiv blir dette med omstilling og endring presentert, prosesser som oppleves krevende å lede. Det å skulle ivareta barn og unges læring samtidig som digitaliseringen må svare ut det ukjente som kommer, med et kunnskapsgrunnlag i konstant endring, krever en organisasjon med ledere som gir digitalisering og innovasjon en naturlig plass i skolen. Irgens (2016, ss. 93-94) trekker frem et belysende element da han meddeler at kollektive læringsprosesser kan fremme ønsket utvikling, med de kan også resultere i at den eksisterende praksisen blir forsterket.

Sammen med økte digitalisering blir det utarbeidet et stort antall veiledere, strategier, forskning og andre virkemidler for å støtte. Det oppleves som at det kommer veldig mange føringer og intensjoner, uten at kommunene har forutsetninger til å møte disse. En av kommunalsjefene beskriver konsekvensen av dette med at kommunene prioriterer ulikt og det dermed blir store forskjeller kommunen imellom. Særlig interessant er det at kommunalsjefene etterspør støtte og hjelp når det kommer til personvern og sikkerhet.

Det går igjen at skoleeiernivået trenger gode strategier som gir forutsetninger for å ha langsiktighet og planmessighet i egen organisasjon. Det digitale området blir beskrevet som et område der det er vanskelig å tenke langsiktig. Nettopp fordi utviklingen går i stort tempo er det krevende å henge med. En av kommunalsjefene meddelte at en i dette arbeidet hele tiden må stille seg følgende spørsmål. *Er det den digitale utviklingen som er målsetningen eller er det barn og unge sin læring?*

For å kunne besvare dette spørsmålet blir det fremhevet at det er en krevende øvelse å ha oversikt over hvilke muligheter som finnes. Grunnlaget for å bestemme retning må tuftes på om det fremmer barn og unges utvikling eller læringsprogresjon. Klev og Levin (2009, s. 108) trekker frem tause kunnskap i rammen av endringsledelse. Den tause kunnskapen beskriver kunnskaper i organisasjonen som ikke nødvendigvis er synlig i organisasjonen.

Denne kunnskapen får man tilgang til dersom en finner rom for å se praksisen der denne type kunnskap praktiseres. Det sies videre at endringsprosesser er umulig å gjennomføre dersom de ansatte ikke deltar i utviklingen. Det handler om kunnskap og kompetanse jeg eller andre besitter. Det nevnes igjen at det er krevende å være forskningsorientert når utfordringen går i et så hurtig tempo. Robinson (2014) har et interessant perspektiv på skillet mellom forbedring og endring. Hun presiseres at dersom en klarer å holde fast ved skillet mellom endring og forbedring øker vi lederens ansvar for å utvikle og kommunisere et fremtidsbilde for hvordan den foreslåtte endringen skal føre til en forbedring.

Skoleeierne skal lede egne organisasjoner, som i stor grad er tradisjonelle, gjennom prosesser som frembringer mye støy. Denne støyen kan for eksempel være motstand eller det konstante trykket fra eksterne aktører som selger inn fremtidens digitale skole. For å kunne ta gode valg som ivaretar elevene er det viktig at ledere gjør seg noen tanker om dette.

(Rolstadås, Krokan, & Dyrhaug, 2017, s. 214) beskriver når det kommer til sårbarhet. De refererer til ordtaket «Det er ikke noe som heter gratis lunsj». Dermed må lederen være tydelig på hvordan de aktivt skal møte digitaliseringen. Én av kommunalsjefene er tydelig på at han som leder må ha en sektorfaglig forståelse og en kultur for å bidra til endringer. Irgens (2016, s. 226) skiller mellom styring/transaksjon og lederskap/transformasjon.

Gjennom en transformativ tilnærming av ledelse vil lederen fremme en kultur der en for eksempel ønsker å *gjøre de rette tingene* fremfor å *gjøre ting rett*. Ser en dette i sammenheng med dobbeltløkket læring er intensjonen at leder kan være med å stimulere den grunnleggende praksisen, der organisasjonen klarer å kartlegge de

elementene ved praksisen som ikke er hensiktsmessige. Lederen må likevel være bevisst på hvordan forskjellene ved transaksjons- og transformasjonsledelse vil kunne bli utvasket.

Skoleledere kan ikke lenger la enkelte lærere holde på ukritisk i det digitale domenet. En av kommunalsjefene beskriver konsekvensen av dette ved at han hele tiden må balansere mellom utvikling og forvaltning. Forvaltningen hindrer rask utvikling på den ene siden, men byråkratiet sørger forhåpentligvis for at valgene som tas ivaretar verdier, intensjon og regelverk. Roald (2012, s. 41) beskriver viktigheten av at kommuner klarer å etablere møtepunkter og samhandlingsformer som går utover den tradisjonelle forvaltningslogikken.

Endringsledelse er et sentralt element som skal bidra til at kommunene lykkes med disse prosessene. Det beskrives av en kommunalsjef, uavhengig av hvilke endringsprosesser en står i, at det alltid er strekk i laget. Denne strekken ser man internt på skoler, men også kommuner imellom.

Klev og Levin (2009, s. 91) skiller mellom individuell læring og organisasjonslæring. Utfordringen, som blir presentert av kommunalsjefen, må ses i denne sammenhengen. Et lærende individ er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for at organisasjonen som helhet lærer. Individets læring er imidlertid en forutsetning for at organisasjonen skal ha forutsetninger for å lykkes. Disse bekymringene, knyttet til kompetanse, har vært drøftet i lang tid. Kompetanselikhet trekkes frem som et svært viktig prinsipp. Dette skal bidra til gi den norske enhetsskolen forutsetninger til å utjevne og redusere reprodusering av sosial ulikhet (Solerod, 2005, s. 125).

Skoleeiere og skoleledere har en utfordring når de skal balansere mellom det trygge og etablerte, samtidig som de ønsker å utforske det ukjente. Én av kommunalsjefene påpeker at utvikling i seg selv ikke er noe mål. Lederen sin ambisjon er lite verdt dersom de ansatte, eller den kollektive forståelsen, ikke omsettes til utvikling som er forankret i felles mål. Denne forståelsen av hva en skal oppnå må sees i sammenheng med organisasjonen sin mulighet til å absorbere. Paulsen (2021, s. 78) definerer absorpsjonskapasitet kan forstås som en organisasjons evne til å identifisere kunnskap på utsiden, trekke den inn og gjenbruke deler av den, dette samsvar med Cohen og Levinthal sin forståelse (1990).

Paulsen (2021, s. 81) refererer til KS prosjektet «Effektiviseringsnettverkene», der formålet var å utveksle beste praksis. En av konklusjonene fra prosjektet var at kommunene som hadde bygd høy absorpsjonskapasitet systematisk, som en organisatorisk læringsrutine i kommunen, hadde bedre forutsetninger for å lykkes med kunnskapsoverføring, læring av andre sine erfaringer. To elementer ble trukket frem som faktorer for å lykkes. Det var etablerte møteplasser som muliggjorde erfaringslæring på tvers samt en aktør som må ha særskilt ansvar for å designe og legge til rette for læringsprosesser (Paulsen J. M., 2021, s. 82).

I et intervju refereres det til Paulsen (2021) som beskriver disse problemstillingene som en leders ferdighet i å balansere mellom institusjonell tillit og akademisk press. Denne balansen blir beskrevet som det evige læringsdilemma av Paulsen (2021, s. 172). Hovedvekten av de nye idéene der ute er ikke hensiktsmessige, men det er et kjennetegn blant sterkt lærende organisasjoner at de nettopp leter etter «nåla i høystakken».

Paulsen (2021, s. 172) meddeler videre at å gi denne type innovasjonsklima et riktig fokus er en utfordring for alle ledere, ikke minst fordi det hele tiden må vektles opp mot organisasjonens eksisterende drift, sikkerhet og kontroll. Trår organisasjonen feil her vil det kunne føre til at etablerte læringssystemer i organisasjonen ødelegges. Paulsen

(2021, s. 45) eksemplifiserer fornying der en lærer ønsker å prøve ut et nytt verktøy i engelsk undervisningen. Ønsker organisasjonen å prøve ut dette, gir det lite mening om de andre engelsklærerne ikke også blir med på forsøket.

Det formidles også at det er noen kulturelle perspektiver som spiller inn når ledere skal balansere mellom det trygge og det ukjente. Eksempel fra en kommunalsjef er her beskrivelser om lærere som sprer en forståelse av at «*Dette er ikke noe for meg, jeg gjør det på min måte*». Dette er ett eksempel på hvor viktig det er at lederne er oppmerksomme, slik at den enkelte lærer blir gitt de forutsetninger som kreves for å nå det bestemte målbildet.

En annen kommunalsjef understreker at det må stilles tydelig krav for hva som er den minste forventningen. En sentral del i elevsentrert ledelse er ifølge Robinson (2014, s. 37) utfordringer knyttet til kognitive og holdningsmessige forhold.

«*Holdningsutfordringen handler om villighet til å innbefatte alle rimelige løsninger og å skape løsninger som vil gi hver betingelse rimelig tyngde, heller enn å forfordele ett eller to foretrukne vilkår* (Robinson V. , 2014, s. 37)».

For å realisere målene må lederen kjenne sine ansatte, føle seg frem samt lokalisere og ha en tydelig plan for bruk av organisasjonens ressurspersoner. Irgens (2016, ss. 227-228) beskriver distribuert ledelse en distribuert praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Ledelse handler om aktiviteter, relevant for organisasjonens kjernevirksomhet. Behovet og målene som beskrives i intervjuene tilsier at organisasjonen har kunnskaper, og at det eksisterer en justis i gruppen om at det må foreligge én grunnleggende kunnskap hos alle ansatte.

Utviklingen av ny kunnskap er forankret og forpliktende for hele organisasjonen. Et viktig spørsmål er om skoleeierens strategiske valg er de som på best måte gir økt kvalitet i det enkelte klasserom. Roald (2012, s. 114) forteller at et viktig element med lederutviklingen i skolen er å erkjenne at behovet for ledelse har økt. Dette henger sammen med at kravene som stilles skolen krever mer fleksibilitet, noe som igjen krever ledelse som endrer strukturer til innhold. Satsing på ledelse i norsk skole må øke vektlegging av utviklingsledelse og endringsledelse. Ledere må evne å skape ny kunnskap i kollegiet og samtidig kunne samle skolen rundt hvordan undervisningspraksis bidrar til resultater (Roald J. L., 2012).

En av kommunalsjefene meddeler at han erfarer at digitaliseringen av noen ses på som parallelle prosesser. Skal en evne å lykkes må digitaliseringen bli en del av oppveksten, ikke noe som «forstyrrer» på siden. Denne opplevelsen har kommet tydelig frem i arbeidet med nye læreplaner. Opplæring i programmering er i liten grad knyttet til fagenes egenhet, men derimot mot en applikasjon. Lærerne får ikke opparbeidet seg kompetanse til å trekke programmering inn i alle fag, og det utvikles holdninger som «det kan mattelæreren fikse».

Innlegget til Kristine Sevik på FIKS konferansen 25.04.2022 bekrefter akkurat den holdningen som blir beskrevet over. Kommunalsjefen forteller videre at en som skoleeier ikke er bevisst på hva som må gjøres for å komme opp på et ønsket nivå. Erfaringene på eiernivået tilsier at det er stort strekk mellom de ulike kommunene. Noen har kommet langt, mens andre mangler både mål og mening, noe som også bidrar til en tilfeldig praksis. Det trekkes frem at noen kommuner har kompetanse, men at kompetansen ikke brukes godt nok. Forutsetningen for å lykkes er at skoleeiere tar ansvar i samsvar med opplæringslovens §10.

I intervjuene kom vi inn på hvordan skoleeiernivå samarbeider utover egen kommune. En av kommunalsjefene er tydelig på at det ligger et stort potensial i samarbeid på tvers. Det trekkes frem gode erfaringer knyttet til felles opplæring i programmering og at de

kommunene som har kommet lengre i utviklingen, i noen tilfeller, har invitert inn samt tilbudt hospitering.

En annen kommunalsjef beskriver potensialet som stort, særlig innenfor digitalisering. Brown og Portman (2018) argumenter for at profesjonelle lærende nettverk vil kunne være med å bidra til en kapasitetsbygging gjennom at kunnskapen flyter mellom aktørene eller organisasjonene. Denne modellen bygger på en forståelse av at lærere kontinuerlig søker kunnskap som de har behov for både å dele og tilegne seg.

Lederen har en sentral rolle i å fasilitere og legge til rette for denne kunnskapsutviklingen på tvers. Brown og Portman (2018, s 6) viser til *Teachers design teams* som et eksempel på en organisering der en på tvers av organisasjoner samarbeider om å redesigne innovative pedagogiske metoder. Forskningen viser at det først var år to med denne organiseringen at en kunne begynne å hente ut effekter. Kjennetegnene var struktur og veiledning som utgjorde en forskjell for lærerne.

Modellering blir trukket frem som en ønsket arbeidsform. For å lykkes må det etableres gode arenaer for å samarbeide. En utfordring som trekkes frem er god balanse mellom ambisjon og etterlevelse av regelverk. Dersom forventningene er at det skal være moderne og tidsriktig er det mulig at en, enten på grunn av manglende kompetanse eller tålmodighet, hopper bukk over regelverksystemet. Det skyldes gjerne en kombinasjon av uvitenhet og manglende innsikt og forståelse for regelverkets rigiditet.

Shirley (2018, s. 83) argumenter for at lærere må opparbeide seg egen sosiale kapital gjennom kolleganettverk for erfaringsutveksling de selv leder. Selv om det er sentralt at lederne modellerer og går foran er det viktig å finne en balanse. Lederen må være i stand til å lede prosesser der de har innsikt og kunnskap nok til å stille de gode spørsmålene. På den andre siden må de fasilitere slik at lærerne får arenaer der de kan bygge sosiale kapital. Disse arenaene vil bidra til å skape autonome lærere med godt beslutningsgrunnlag, samtidig som de får benytte egen menneskelige kapital eller kunnskapsgrunnlag.

Tankene til de overnevnte kommunalsjefene kan en se i lys av Fullan (2014, ss. 37-38) som refererer til skoledistrikter som lykkes fordi de klarer å dra i samme retning. Mentaliteten i disse organisasjonene kjennetegnes ved at det er etablert dynamiske partnerskap som samarbeider på tvers av alle nivåer. En bevisst strategi i dette arbeidet er bred kapasitetsbygging, der det utvikles en mektig stolthetsfølelse og «samarbeidsbasert konkurranse».

I samtalene, knyttet til hvordan skoleeier skal sørge for at digitaliseringsarbeidet speiler elevens interesser, kommer mange gode perspektiver frem. Medvirkning pekes på som ett særskilt område der elevene skal være med å skape nye arenaer, samtidig som de sitter igjen med en reell følelse eller opplevelse av at de har fått være med å planlegge og uttrykke seg. I forlengelsen meddeler en av kommunalsjefene at det er en kulturell forventning blant foresatte og elever. De forventer at skolen og kommunen skal ha tenkt tankene og klargjort det for servering. Sett i lys av samskapning, når det gjelder tilpasninger av verktøy for å treffe den enkelte elev, må denne teorien bli omsatt til en praksis som fremmer læring og utvikling.

I intervjuene trekkes frem viktigheten av å ha gode strategier, forankret i lokale handlingsplaner. Gjennom å synliggjøre at barn og unge skal involveres, i for eksempel kommunens oppvekstplan, gis det en tydelig retning. Barns beste vurdering og barnets stemme vil da være momenter som kan viftes med, både foran politikere og andre i organisasjonen. Robinson (2014, s. 93) ser i rammen av elevsentrert ledelse på begrepet relevant. Hvis lederens beslutning handler om fremgang i en strategisk retning, bør man ha innsikt i data som kan gi informasjon om fremgangen. Tradisjonelle

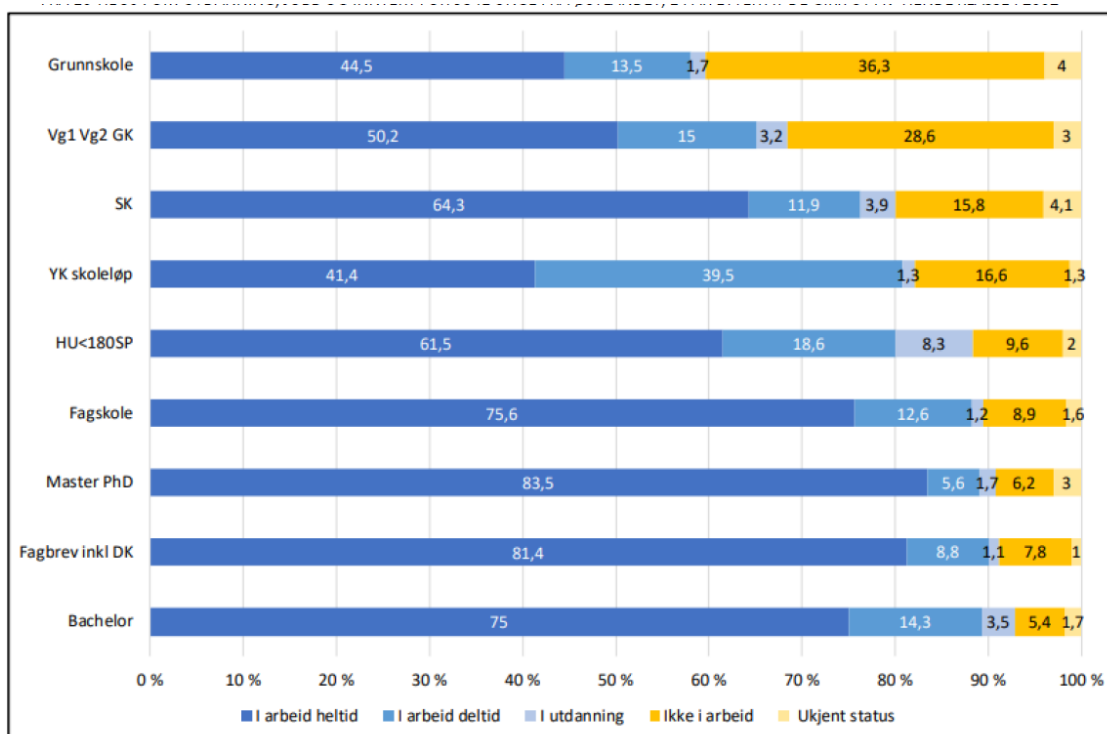
kvalitetsindikatorer er gjerne karakterer, elevundersøkelsen for å nevne noen få. Mer spesifikke datagrunnlag som kan danne beslutningsgrunnlag for valg innenfor digitaliseringen nevnes ikke gjennom intervjuene. Eksempler på et slikt verktøy ville kunne ha vært TET-SAT, som et rammeverk for selvevaluering av digital kompetanse. Fullan (2014, s. 66) viser til et nøkkelement i utvikling av vellykkede systemer som inkluderer intervensjoner og støtteapparat. Var å bygge kapasitet til å ta beslutninger på bakgrunn av innsamlende data.

Erfaringene peker på en forståelse der gode medvirkningsprosesser med elever fremstår som prosesser der barn og unge kommer i tale, uten at det foreligger føringer. Det blir også reflektert over i hvilken grad skoleeiernivået får frem stemmen til elevene ved å vise til ungdomsråd eller arbeidsgrupper som det samarbeides med. Erfaringen er at det er sterke elever i slike verv, noe som ikke spiller variasjonen i elevgruppen.

Robinson (2014, s. 39) presenterer kjennetegn på det hun kategoriserer som *ekspertrektor* i problemløsingen. Ekspertrektor er mer tilbøyelige til aktivt å søke andre sine tolkninger. Dette sier noe om hvordan lederen kan presentere utfordringer. Gjennom å bruke begrepet aktivt er det tydelig at det stilles krav til måten en, på alle nivå, søker informasjon. God forståelse av medvirkning vil sikre bred variasjon av tilnærminger, der muligheten for reell medvirkning er i sentrum.

Norske elever har rett til å delta i beslutningsprosesser som gjelder egen læring. Kommunalsjefen har det overordnede økonomiske ansvaret for sitt kommuneområde og digitalisering er et område med høye økonomiske kostnader, både i innkjøp og drift. Dette er beslutninger som i stor grad spiller inn på skolehverdagen til barn og unge. Det er imidlertid tunge prosesser hvor det kan indikeres at involvering av barn og unge i liten grad finner sted.

Norsk skole har store utfordringer når det kommer til sosial reproduksjon. Under den årlige kommunedialogen med fylkeskommunen fikk vi som representerer skoleiere presentert figuren under. Prosjektet ble gjennomført av forskere ved NTNU - samfunnsmedisinsk institutt.



Figur 9: Sammenheng utdanning og jobb

Forskningen beskriver at annenhver elev, som ikke består videregående opplæring, blir avhengig av langvarige offentlige ytelser. Grunnskolepoeng er den faktoren som i størst grad påvirker om elever består og fullfører videregående skole. Det er interessant å stille seg spørsmålet om den medvirkningen skoleeier tilrettelegger for ivaretar de elevene som har størst behov for en skole som viser forståelse og endringsvilje? En av kommunalsjefene beskriver viktigheten av medvirkning slik:

«Elevens stemmer, i forhold til hva som er optimale, om det er løsninger eller hvordan man skal gjøre ting det må kunne komme frem når vi jobber i disse prosessene. Hvis vi ikke evner å gjøre det, så tenker jeg at det ikke er noen vits. Den tiden da vi bare kjørte på, den er forbigått, tiden endrer seg, noen må kanskje oppdatere seg fordi elevene har ofte gode betraktninger. Vi må huske på at til syvende og sist så gjør vi dette her for at de skal kunne ivaretas med tanke opplæringen med tanke på kunnskapsgrunnlaget. Mest sannsynlig er de på et helt annet nivå når det gjelder bruk av løsninger, vi snakker om en skole som skal tilrettelegge for gründere og entreprenører, men disse her får ikke mulighet til å være med å definere hvordan ting henger sammen. Det synes jeg er meget dumt.»

Med dette i bakhodet, og i lys av empirien, er det trolig én retning å gå der elevene gjennom gode og åpne prosesser, utover det tradisjonelle som elevråd og ungdomsråd, får medvirket. De kan dele sin forståelse og presentere verktøy og metodiske tilnærminger for å nå målene som er satt både nasjonalt og lokalt.

Irgens (2016, ss. 237-238) presenterer et transaksjonsperspektiv på samarbeid og utvikling av kunnskap, i en ramme av ledelse, som meningsutvikling og meningsskapning. Prosjektet Ungdomstrinn i utvikling skulle bidra til at undervisningen ble mer variert, praktisk og motiverende. Skoler benytter en «bestiller-utfører» modell, der en kjøper inn ferdige kurspakker. Irgens (2016) meddeler at uten en systematisk tilnærming der kursinnholdet blir transformert inn i egen organisasjon, så vil det være opp til den

enkelte lærer å ta ny kunnskap i bruk, uten en felles forståelse av mening og kunnskap. Dette reduserer muligheten for en kollektiv økning av kapasiteten.

Denne utfordringen er i særskilt aktuell i skolen, og særlig når det kommer til digitalisering og innovasjon. Kommuner hopper på toget og foretar en bestilling der en leverandør blir hentet inn utenfra, uten at elevene er ivarettatt i prosessen som vedrører kommunens portefølje av utstyr, eller prosessen med kunnskapstildelingen. Klev og Levin (2009, s. 138) mener det er bra at elever argumenter for at demokrati ikke kan pålegges. Demokrati må utvikles gjennom erfaring og en medvirkningsbasert organisasjon, gjennom prosesser med reell medvirkning.

4.1.1 Oppsummering

I lys av kultur for læring og forståelsen som kommer frem i intervjuene kan de skinne gjennom at Kultur for læring sammen med en tradisjonell forståelse av ledelse legges til grunn for realiseringen av teknologi i oppvekstsektoren. Begreper som portvakt sett i lys av Paulsen sine beskrivelser av denne funksjonen i rammen av kultur for læring kan indikere at kunnskapstildelingen i organisasjonene ikke har ført en kunnskapsanvendelse ute i klasserommene.

Oppsummert kan det sies at medvirkningens betydning for praksis står i en sentral posisjon. Det kan antydes at hvilken data som skal produseres og i hvilken grad medvirkningen skal måles er noe uklart innenfor digitaliseringen.

4.2 Ledelse

For å lykkes med digitalisering må organisasjonene trene på å endre seg. Kuvaas og Dysvik (2016) beskriver at systematiske lærings- og utviklingstiltak har til formål å forbedre individuelle, gruppe- og organisatoriske prestasjoner. Det oppleves at det foreligger mye fragmentering og savn etter en tydelig struktur. Det bør finne sted økt forståelse av kompleksiteten av å innføre nye verktøy. Paulsen (2021, s. 76) refererer til Jams G. March (1995) der det poengteres at i et teoretisk arbeid er tilegnelsen av ekstern kunnskap blitt en viktigere kilde til organisatorisk læring enn direkte erfaringslæring.

Kuvaas og Dysvik (2016) forteller at trenings- og utviklingstiltak innebærer å gi medarbeiderne økt forståelse slik at de kan tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Lederen må være bevisst at denne læringen og utviklingen foregår på to ulike nivåer, ett formelt og ett uformelt. Den formelle tilnærmingen har vært en økende HR-aktivitet og kjennetegnes ved at det stilles krav til både nye og eksisterende medarbeidere om å fornye og videreutvikle egne kunnskaper og ferdigheter.

Skolene og barnehagene trekkes frem som områder der kommunene må inneha høy analysekompetanse. Videre sier en av kommunalsjefene at forutsetningene for å kunne tilpasse og arbeide på nye måter med enkeltferdigheter er absolutt til stede. For bedre å lykkes med denne endringen må skoleeier være bevisst på hvordan endringen defineres, top down eller botten opp? I lys av accountability-logikken ønsker man å fremme ansvarlighet gjennom større lokal frihet (Roald J. L., 2012, s. 28). Christensen (2015, ss. 3-5) underbygger dette i rammen av managerial accountability, der organisasjoner gjennom tildeling av økt autonomi samtidig som det er etablerte tydelige krav og mål.

Azorin og Muijs (2017) (2017) forklarer at utvikling av profesjonelle lærende nettverk støtter botten opp strategier som bedre kan artikulere et mangfold av forespørsler fra ledere og lærere. Klarer vi å gjennomføre prosesser der elevene er i sentrum, og behovsanalysen tar utgangspunkt i de, vil en ha større mulighet for å lykkes, løsningene blir mer treffsikre.

Én av kommunalsjefene beskriver tålmodige ledere som etterspør og ikke gir slipp. Erfaringene er at når skolene skal trene på å benytte digitale løsninger henter kommunen inn eksterne aktører. Disse «dryppene» lærerne da får er grunnlag for å endre egen praksis. Ledere må stille de gode spørsmålene for å sørge for at en ikke faller tilbake til det trygge og etablerte. Rolstadås, Krokan og Dyrhaug (2017, s. 79) forteller at digitale plattformer er todelte, den ene delen tar for seg det teknisk infrastruktur og arbeidsprosesser samt regler for samhandling. Den andre delen omfatter de ulike organisatoriske intensiver og begrensninger som forenkler prosesser mellom individer.

En erfaring som kommer frem i intervjuene er at når disse utviklingsprosessene, eller treningene, ivaretas internt i organisasjonen, kan eksterne tilføre kunnskap utover det grunnleggende. Denne kunnskapen må bestilles på bakgrunn av analyser i egen organisasjon slik at det er kommunen sine spesifikke behov som er utgangspunktet. Denne utfordringen har jeg gått nærmere inn på over. Et interessant spørsmål som stilles i etterkant er hvordan eiernivået skal opparbeide seg gode forutsetninger for å etablere et rammeverk der behovene leder til bestillinger til den eksterne kompetansen

En annen utfordring, som løftes frem ved å benytte eksterne aktører, er den pedagogisk didaktiske innrammingen det fører med seg. Noen aktører har et syn som legger føringer på hvordan for eksempel begynneropplæringen skal organiseres. Året etter kan det i ytterste fall være en tilnærming som i liten grad samsvarer med det lærerne lærte året før.

Slike utfordringer må vi se opp mot kommunens strategiske planverk. Dersom kommunene utarbeider og oppdaterer planverket gjennom gode prosesser, som på noen områder strekker seg utover egen organisasjon, vil det formodentlig bidra til en utvikling som er godt forankret i hele verdikjeden. Da vil det kunne bli etablert en fellesforståelse, fra politikeren og ned til fagarbeideren i sandkassen. Paulsen (2021, s. 15) går inn på relasjonen i lys av læring i den pedagogiske verdikjeden. Han presiserer at aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å skape læring og utvikling av elevens læringsmiljø. Skal kommune lykkes må det ifølge Paulsen skapes produktive samarbeid, gjensidig tillit og forpliktelse.

Kuvaas og Dysvik (s. 112-118, 2016) forklarer blant annet viktigheten av å benytte trenings- og utviklingstiltak der behovet er til stede. Ved mindre sammensatte behov, som opplæring i bruk av pedagogisk analyse, vil overlæring være en praktisk øvelse som driller medarbeiderne. Viktigheten av felles forståelse må presiseres da pedagogisk analyse som verktøy bidrar til å dokumentere og fremme elevers læring.

En utfordring som er gjennomgående, er at endringen må bli varig. Organisasjonene trenger å bygge soliditet slik at utfordringer som dukker opp ikke «forstyrrer» mer enn nødvendig. En av kommunalsjefene sier han ikke kommer seg bort fra det faktum at det må være læring som skal stå i sentrum. Skolene skal testes, undersøkes og prøves. Derfor er det særdeles viktig at de elementene en ser virker og blir holdt tak i.

Klev og Levin (2009, ss. 72 -73) beskriver den samskapte læringsmodellen som en grunnleggende tilnærming der endring handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser. Lederen må finne en balanse mellom de som opplever behov for endring og lederen. Ledelsesfunksjonen må kjennetegnes av tilrettelegging av kapasitetsbyggende aktiviteter som setter ansatte, gjennom økt kompetanse, i stand til å ta gode beslutninger.

I intervjuene deler en kommunalsjef et fremtidsbilde: Skoler som har god innsikt og forståelse gir forutsetninger for prosesser der kommunen har en helhetlig tilnærming på egne premisser. En kan gå bort fra å kjøpe ferdige pakker, til å komme i en posisjon der kommunen bestiller det som samsvarer med organisasjonens opplevde behov. Videre i

intervjuene fortelles det om erfaringer der skoleeier presenterer nye løsninger, men de som skal ta dette i bruk nekter å være innovative. Er det frykt eller manglende forståelse for hvordan en kan være innovative i prosessen som ligger til grunn for dette?

En forståelse av å være innovative som kommer frem handler om «growth mindset», det å kunne samskape sammen med andre. Innovasjonen handler om fornyelse og forbedring av det eksisterende. Det handler ikke om å kopiere det andre har gjort, men å forstå grunnlaget for hva andre har gjort.

Growth mindset kan forstås som en person sin villighet, som kjennetegnes av et ønske om å lære og utvikle seg. Disse tankene og erfaringene er spesielt spennende å se i lys av Røvik sin translasjonsteori (2007), og de ulike modusene.

En reproduserende modus kjennetegner en hensikt der en skal gjenskape et observert godt resultat eller en praksis i en annen organisasjon. En ønsker her å kopiere fra et eksternt sted og realisere det i egen organisasjon (Røvik, 2007).

En modifierende modus kjennetegnes ved en pragmatisk tilnærming der en er opptatt av å gjenskape god praksis, observert i en annen organisasjon. En er her opptatt av å foreta nødvendige tilpasninger slik at løsningen også skal fungere i egen organisasjon (Røvik, 2007)

I følge Røvik (2007, s. 308) kjennetegnes den radikale modusen av én oversetter som er mest opptatt av å innovere fremfor å kopiere. Stor frihet, der en ser på andre sin praksis og myndigheters forslag som lærestykker og inspirasjonskilder til å sette i gang lokale prosesser det det utvikles lokale distinktive varianter. I Rælingen kommune er det utvilsomt at personvern er et område som ligger innenfor kommunalsjefens ansvar. Overtredelsesgebyret fra Datatilsynet til Rælingen på kr 500 tnok viser viktigheten av å ha gode prosesser og oppdatert internkontroll på plass før en tar i bruk bestemte systemer.

Én kommunalsjef har noen klare tanker rundt viktigheten av soliditet. For å bygge soliditet i disse prosessene er det avgjørende at de som deltar kjenner ønsket, kjenner destinasjonen og vet hvor de skal. Det er et tydelig samspill mellom å vite hvor man skal og hvor man er. Ståsted og ønsket tilstand er nesten blitt teoretiske fasiter, som det er svært viktig å få til dersom en skal lykkes med den type endring. Da konkretiseres og operasjonaliseres veien som en naturlig del prosessen.

For å kvalitetssikre kursen må prosessen jevnlig evalueres. Evalueringen gir grobunn for en fellesskapstiltærming der en sammen planlegger veien videre, eller neste trekk. Med utgangspunkt i at en kjenner ståstedet og destinasjonen, vil det da være slik at en tenker at denne veien er relevant, nødvendig og nyttig for å nevne noe. På nytt nevnes at lederen sin rolle er å balansere mellom institusjonell tillit og akademisk press.

En annen kommunalsjef trekker frem spørsmålet om soliditet, i lys av innovasjon, er en utfordring for oppvekstsektoren. Det blir hele tiden introdusert nye løsninger som krever endring av praksis for å kunne realisere. Det foreligger enorm fragmentering i oppvekstsektoren, og for å lykkes må vi definere eget ståsted.

I de prosessene der vi «kaster oss på» oppleves ofte frykt. Ledere må, for å kunne endre det som kjennes vanskelig, gi rom til å kunne forstå hvor vi er. Gjennom å tilegne seg innsikt i de ulike mentale modellene vil vi sammen kunne justere oss mot et felles målbilde. Dette krever begrepsavklaringer, slik at brikkene kan settes sammen.

Det trekkes frem at en del av digitaliseringen og innovasjonen i oppvekstsektoren er på et nivå som er perifert fra det som knyttes til klasserommet. Anskaffelser som skal avhjelpe forvaltningen sine administrative oppgaver må til syvende og sist fremme

læring og utvikling i klasserommet. Disse effektene kan hentes frem gjennom effektivisering av saksbehandling, noe som vil frigjøre tid til pedagogiske oppgaver i organisasjonen.

Et annet sentralt element, som går igjen når vi snakket om endringsledelse, er lederens evne til å «føle» egen organisasjon. Ledere, uavhengig av nivå, må hele tiden forstå, erkjenne og oppleve relevansen i det arbeidet de utfører. Det stiller viktige krav til lederen. Skoleeier må for eksempel ha rimelig god innsikt i utviklingsarbeidet. Modellering, tilstedeværelse og engasjement er faktorer de må reflektere rundt for å gi seg selv forutsetninger til å lykkes.

Motsatsen vil kunne være at skoleeier serverer ett oppdrag vedkommende ikke har tid til å vie oppmerksomhet. Det signaliserer noe om viktigheten av jobben underordnede gjør, eller opplever.

Kommunalsjefen har en posisjon i lederkjeden der han bør møte opp og være synlig for ansatte. Flernivåsystemet blant ledere i oppvekst må ha en kultur der lederne tar steget opp og steget ned. For kommunalsjefer betyr det at de må våge å stå i det politiske grensesnittet og vurdere seg selv og egen rolleutøvelse i endringsprosessen. Videre må lederen, ned til rektorene eller barnehagestyrer, gjøre den samme øvelsen. Dette gir økt evne til å ta perspektiv, og grunnlag for å se nærmere på viktigheten av translasjonen i dette flernivåsystemet. Translasjonen er særdeles viktig for oversettelsen i organisasjonen, og med utgangspunkt i Paulsen sin verdikjede, nettopp fordi vi oversetter for politikere, rektorer, lærere osv.

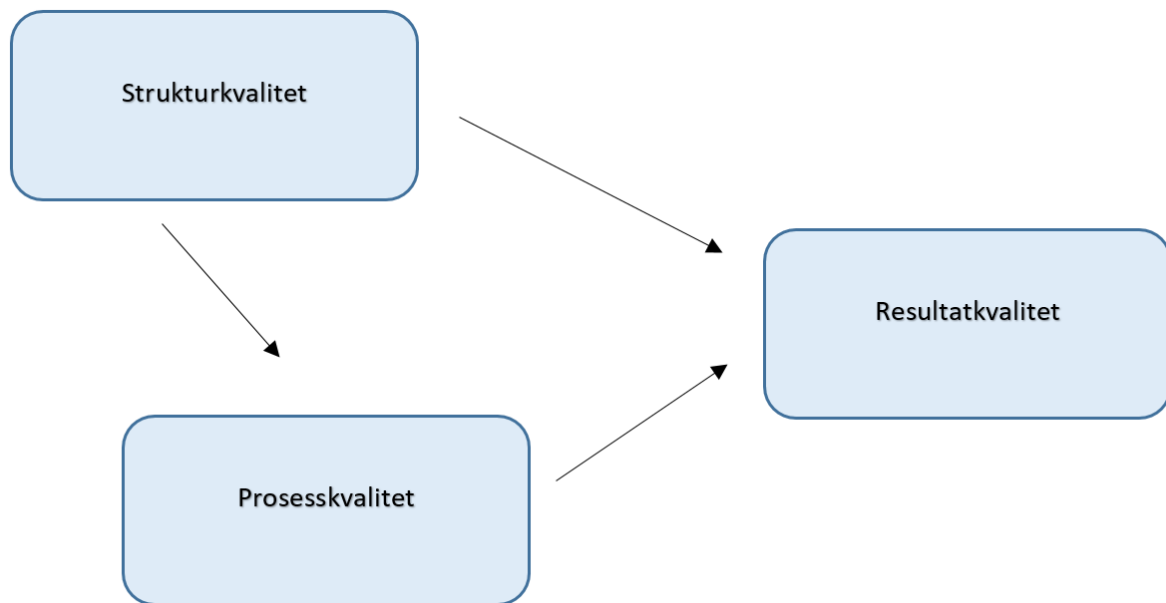
Roald (2012, ss. 15-16) beskriver hvordan skoleeier kan lykkes med å utvikle produktive samhandlingsformer. Videre går han inn på spenningen mellom medskaping og medbestemmelse. Her trekkes det frem møter som har en rasjonalitet opp mot hvordan en arbeider i det politiske grensesnittet. Klarer en å utvikle møtearenaer og møteformer som ivaretar overordnet behov, kan det etableres faglig ansvarlighet i medskapingen, en form for dobbeltløkket læring.

Forankring er et annet element som stadig trekkes frem. Lederens rolle er sentral for til enhver tid å kunne kommunisere ut hva som er gjeldende retning. God kommunikasjonen er avhengig av at lederen selv må ha forstått hva dette omhandler. Erfaringene til en av kommunalsjefene er at det finnes eksempler der kommunikasjonen har vært for kompleks. Det blir kommunisert på et nivå hvor en mangler forutsetninger til å formidle. I disse tilfellene oppleves egen organisasjon å bli forvirret.

I arbeidet med det politiske grensesnittet meddeles det at lederen skal presentere og kommunisere på et faglig grunnlag som setter politikerne i best mulig stand til å ta beslutninger. I prosessene må ledere ha evne til å invitere til dialog. Dette må ses i lys av prosesskvalitet. For å lykkes med forankring mot det politiske nivå må leder være tydelig, kunne lytte, være god translatør og bygge relasjoner. Røvik (2007) beskriver translatørkompetanse en kritisk ferdighet for å lykkes med overføring av kunnskaper og idéer.

En leder må også kunne bygge legitimitet i de prosessene lederen selv er en del av. Hvis han ikke evner å skape legitimitet vil en ikke lykkes med å få gehør, samme hvor mye arbeid som legges ned. Skoleeierne arbeider med å skape ytre ansvarlighet som skal bidra til indre ansvarlighet hos skoleledere, lærere og ansatte. Den indre ansvarligheten kan beskrives som et moralsk imperativ. Nordahl (2021, s. 153) meddeler at når systemene og tydeligheten i den ytre ansvarligheten mangler, er det naturlig at det også blir utfordrende å utvikle denne indre ansvarligheten, knyttet til å gjennomføre en pedagogisk praksis, i samsvar med data og forskningsbasert kunnskap.

Et viktig ansvar som påhviler ledere, er ansvaret for å sikre kvalitet. Gjennom intervjuene kommer det frem tanker og erfaringer som kan ses i lys av resultat-kvalitet.



Figur 10: Samanhengen mellom kvalitetsutvalget sine tre kvalitetsmål

Én av kommunalsjefene går nærmere inn på struktur-, prosess-, og resultat-kvalitet i forbindelse med kunnskapsformer. Kommunalsjefens forståelse samsvarer godt med beskrivelsene til Fevolden og Lillejordet (2005) Strukturkvaliteten handler om å definere rammene det skal opereres innenfor. Hvilket kunnskapsgrunnlag har vi, og hva er vår forståelse av den relevante kompetansen? Når rammene av strukturen er etablert, handler det om å forankre og kartlegge. Prosesskvaliteten gir oversikt og innsikt i for eksempel hva det er ved egen kompetansebank som vi trenger å fylle på.

Når vi starter å lykkes kan vi nevne resultat-kvaliteten. Da kan organisasjonen ha ulike indikatorer på glansbildet. Et eksempel som trekkes frem er innføringen av IPAD 1:1. Er forståelsen slik at siden det er tilført teknologi gjennom læringsbrett så har vi lykkes med den delen av digitaliseringen? Mange skoler reproducerer fortsatt de samme resultatene. Klasseromspraksisen har ett nytt element av teknologi, men vi har hverken lykkes med å fornye, forbedre eller forenkle. For mange lærere har i dag hodepine fordi de ikke klarer å hente ut potensialet som ligger i bruk av læringsbrett. Hattie (2013, s. 333) viser til en effekt på 1.15 når gruppene er heterogene, er homogen sammensetning opplyses å ha effekten 0.51. Dette er hentet fra kategorien dataverktøy er mer effektiv når medlæringen mellom elever er optimalisert.

For å kunne lykkes med de ulike nivåene på kvalitet må lederen forstå egen organisasjon. Hvor er vi, hva må til og hvordan vet vi at vi er på god vei? Det handler ikke om å være best, men det handler om å kunne si; Yes, den måten vi gjør det på her, samsvarer med den fremtiden, de utfordringene, vi tror barna våre kommer til å møte. Roland (2012, ss. 58-62) viser til at strukturkvaliteten direkte virker inn på resultat-kvaliteten. Samtidig påvirker strukturkvaliteten også prosesskvaliteten, som igjen påvirker kvaliteten på resultatene.

I ett intervju ble det presentert en metafor som beskriver informantens opplevelse av digitaliseringen av skolen:

«Vår forståelse av digitalisering er å kaste en frosk i kokende vann. Hva skjer da? Jo, den vil hoppe ut. Men hvorfor det? Jo, fordi det kommer brått, det er for varmt, det er frykt

for det ukjente. Men når vi snakker om prosesser så snakker vi om modning over tid. Da kan man videreføre metaforen med å si at du kan ta frosken og sette den i lunket vann. Hva skjer da? Den vil kose seg, passe varmt og godt. Sakte, men sikkert skrur man opp varmen, for etter hvert vil frosken, uten å vite det, faktisk kose seg til døden. Det er ikke sånn at vi skal ta livet av noen, men det er sånn vi må gjøre det når vi snakker om digitalisering».

Profesjonsutvikling blir presisert i NOU 2015:8 som et viktig satsningsområde. For oss kreves det strukturendringer for å legge til rette for arbeidet. Roland (s.178-182) forteller at innenfor organisasjonsteorien blir begrepet struktur knyttet til stabilitet og effektivitet. Strukturen er vesentlig både med tanke på endring og stabilitet i skolen. Det å være fleksibel og endringsvillig er essensielt for at organisasjonen ikke drifter og utvikler etablerte rutiner og prosedyrer som bærer preg av å være regelstyrt, og ikke nødvendigvis produktive. Teori

Videre refererer Roland til Sivesand og Bachmann som advarer mot en tankegang med direkte kausale sammenhenger, i et så komplisert system som det skolen er. De trekker frem at forhold som undervisningsformer, læringsmetoder og motivasjon i stor grad påvirker kvaliteten. Derfor må disse delene av prosesskvaliteten vies stor oppmerksomhet. Kunnskapsgrunnet som kan legges til grunn for lederen er stort og det kan være vanskelig å lokalisere forholdene som spiller inn i prosesskvalitet til organisasjoner. Hattie (2013, ss. 302-303) trekker frem resiprok undervisning som en metodisk tilnærming som viser seg å ha høy effekt på elevens læringsutbytte, og dermed også læringsresultat. På bakgrunn av 38 studier presenteres en effekt på 0.74, en markant høy effekt.

Fullan (2016) refererer til åtte karakteristikk som beskriver vellykkede skoledistrikter. På skolenivå forteller han videre om viktigheten av å ha en sterk ledelse, som her kjennetegnes av evne til å bygge kollektivt engasjement. Skoleledelsen må sikre at organisasjonsstrukturen er innarbeidet, evaluert og produktiv for elevenes læringsutbytte og utvikling.

Hvorvidt kommunene lykkes med digitalisering, må ses i sammenheng med om elevene tilegner seg tidsriktige holdninger og ferdigheter. En kommunalsjef opplever noe spesielt ved den digitale adferden, Den kan kanskje representere vår tids generasjonskløft. Det handler hele tiden om å være opptatt av å lære og å forstå elevene. Lederne må være bevisst dette i møter med elevene da det gir verdifullt grunnlag for å holde seg oppdatert på de gjeldende holdningene og handlingene som innvirker i organisasjonen.

Lederen må sørge for at det foreligger én fellesforståelse slik at «trykket» holdes oppe. Hvis ikke kan det lett foretas handlinger som drifter organisasjonen ut av kurs. Lederen må videre være klar over sine begrensninger slik at han er bedre i stand til å rådføre seg med de rundt seg, for å ta gode valg. En slik tilrettelegging gir mulighet for bedre forståelse, og gir økt sannsynlighet for at vi samsvarer med intensjonen. Roald (2012, s. 129) trekker frem hvordan Peter Senge flytter fokuset fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring samtidig som det vektlegges et systematisk perspektiv på organisasjoner. Komplekse utfordringer er som oftest relatert til situasjonsbetingelser i form av sosiale, kulturelle og økonomiske forhold der kommunen må utvikle analyser og løsninger.

Én kommunalsjef trekker frem eksponering som et sentralt punkt. Med eksponering menes her at en ikke kan sitte alene i en liten kommune og forvente at forståelsen er den samme som hos de som hele tiden aktivt søker kunnskap. Kunnskapen må søkes sammen med andre. Vi har alle vår plass i en større sammenheng. Paulsen (2021, ss. 71-72) beskriver utprøving som en kilde til ny kunnskap. Eksponering og utprøving vil i

sin enkleste form si å gjøre noe annerledes enn hva man er vant til. Dersom lederen skaper et rammeverk for utprøving, vil dette også kunne stimulere til en naturlig eksponering gjennom den enkelte ansattes variasjon, i bruk av for eksempel et digitalt produksjonsverktøy.

For å kunne møte fremtiden må en ha gjort seg noen tanker om hva fremtiden innebærer. Én kommunalsjef sier han tilstreber å forsøke å få innblikk i disse fremtidsbildene. Klarer man å forutse hva den neste praksisen krever, så skaper man seg forutsetninger for å kunne forstå hva som forventes. Eksempler på hvordan skoleeier kan se slike fremtidsbilder eksemplifiseres som; lærebøker byttes ut med interaktive læring, konkretiseringsmateriell, VR-briller og kanskje spill som en vesentlig del av elevens skolehverdag.

Trenger matematikk å være så instrumentelt eller skal vi våge å tenke nytt? LK20 sender noen tydelige signaler i sine læreplaner for videregående og spesialiseringen starter nå allerede første året. Hvordan burde dette påvirke grunnskolen og vår metodiske fremtoning når vi vet at grunnskolepoeng er den viktigste faktoren for at elevene lykkes og får gode liv?

En kommunalsjefene forteller at lederen må sørge for rett kurs og være tålmodig med seg selv og organisasjonen. Læring finner sted, og læring skjer over tid. Hvis en hele tiden skal hoppe av prosjekter eller veivalg, uten å evaluere eller grunngi, så vil vi ikke klare å møte fremtidens krav eller ha forutsetninger til å finne nåla i høystakken. Brown og Portman (2018) forklarer dette med at læring i nettverk er avhengig av en forståelsen av at endring tar tid, og vi må være tålmodige i arbeidet.

En sentral del av det kontekstuelle perspektivet er forståelse av medvirkning. Det foreligger erfaringer om hvordan organisasjonen klarer å inkludere foresatte i digitaliseringen. Én av kommunalsjefene erfarer at det er store forskjeller mellom skolene. Det vil for det første være demografiske forskjeller. I noen kommuner har for eksempel bare 5 % av innbyggerne høgskoleutdanning. Det innebærer at det er et lite antall som ikke godtar eller stiller spørsmål ved de valgene vi tar om digitaliseringen.

Overnevnte viser hvor viktig det er av at vi får gjennomført prosesser der foreldrene tilegner seg kunnskap og innsikt slik at de i større grad forstår hensikten og støtter nødvendige prosesser. I foreldregrupper vil det alltid være en liten andel som stiller krevende spørsmål om skolen sine veivalg. Det blir blant annet fortalt en historie der én kommune innførte nytt barnehageadministrativt system. Historien forteller hvordan kommunen, gjennom interne prosesser, har vurdert at dette systemet ønsker vi å anskaffe på bakgrunn av faglige behov. Det ble aldri rettet spørsmål til foreldrene, slik at de kunne utvikle et mulig eierforhold til dette systemet. De fikk først beskjed etter at det ble anskaffet, med orientering om lenken som skulle benyttes.

Kommunens forståelse er at det nye systemet er veldig intuitivt, og derfor vil integreringen være problemfri for de foresatte. En gjentakende utfordring er at en ikke klarer å hente ut de tiltenkte effektene, og derfor fører systemet til merarbeid da noen fortsatt må benytte papirskjemaer. Skal vi lykkes bedre med slike endringer må det tilrettelegges for prosesser der foresatte involveres, spesielt de som omhandler verktøy foresatte er aktive brukere av.

Det må foreligge en helhet der kommunen har en plan som beskriver intensjonen, bruken av verktøyet og nødvendig opplæring. En slik tankegang må også tas videre gjennom å kontinuerlig invitere til verktøyspesifikk kompetanseheving. Klarer sektoren å realisere involvering og kompetanseheving av foreldre vil en være på god vei til å lykkes.

4.2.1 Oppsummering

Teknologien påvirker prosesser som stiller krav til ansatte i sektoren. Dette kapittelet har presentert noen av erfaringene til kommunalsjefene. En samlet vurdering av empirien jeg har valgt å presentere kan indikere at realiseringen av digitalisering og innovative prosesser forklares i ramme av det tradisjonelle oppvekstlederskapet.

4.3 Nettverk og fellesskap

Overordnet kommunens handlingsrom må rammene på nasjonalt nivå, som til enhver tid er styrende i form av lover, regler og statutter, legges til grunn. Med utgangspunkt i intervjuene er det en fellesnevner at kommunene trenger hjelp for å kunne ivareta det ansvaret de er tildelt. Nasjonale strategier synes i liten grad å ha fremmet tiltak som hjelper kommunene i egen ansvarsutøvelse.

Jeg kommer tilbake med et mer konkret eksempel når jeg senere drøfter funnene knyttet til dataspill sin plass i norsk skole. Nevner likevel at det kommer frem en opplevelse av at det nasjonalt, til viss grad, er definert hvordan oppvekstsektoren skal tolke digitalisering og innovasjon. Handlingsplaner og veiledere oppleves som generelle, noe som gir åpne rammer for den enkelte kommunes handlingsrom og forståelse. Én kommunalsjef beskriver behovet for at sektoren skal klare å ivareta sikkerhet og personvern. I disse prosessene må en finne systemer som på mer overordnet nivå kan ivareta en slik kompetanse. Kommunene har ikke forutsetninger til å løse dette på en god nok måte.

Det er viktig å merke seg at dette er kommuner som varierer fra ca. 4000 - 24000 innbyggere. Det refereres til en kommunalsjef som meddeler at han sjelden møter personer i samme posisjon som bryr seg om dette med digitalisering og innovasjon. Det er en interessant uttalelse når en ser på konsekvensene av de valgene som tas på overordnet nivå.

I FOU-rapporten *Kom nærmere* bygger på en landsomfattende survey-undersøkelse, distribuert til alle landets kommuner. Rapporten er dybdestudie som inkluderer fire ulike kommuner og ett nettverksbasert utviklingsprosjekt med 24 kommuner og fylkeskommuner som deltakere. Resultatene fra rapporten viser at skoleeierskapet krever et bredt kunnskapsutviklende samspill gjennom hele verdikjeden. Utviklingskapasiteten øker når det etableres en infrastruktur som støtter organisasjonene (Roald J. L., 2012). Denne infrastrukturen vil naturlig nok ikke eksistere i noen kommuner da alle kommunes elever er samlet under samme tak. Rapporten presiserer viktigheten av at en ser utover egen kommune når en skal lage gode rammer for kommunes kvalitets- og utviklingsarbeid. Roland (2012, s30-31) beskriver fem punkter det er behov for dersom en skal lykkes.

- Mer synlige skoleeiere
- Et endret kunnskapsgrunnlag i styringen av skolen
- Politikere med ambisjoner, engasjement og innsikt
- Administrativ kompetanse, kapasitet og evne til å transformere
- Profesjonsutvikling og ansvarliggjøring av skoleledere og lærere

I ett av intervjuene refereres det til et samarbeid med personvernombudet der opplevelsen er at manglende forståelse, kompetanse og ressurser medfører at kommunen er forsiktige og passive. Det oppleves et behov for hjelp slik at organisasjonene klarer å ivareta formalitetsbiten ved digitaliseringen på en god måte.

En annen utfordring er knyttet opp mot elevens læringsutbytte. Det oppleves ikke som den pedagogiske kompetansen benyttes til å sette søkelys på bruk og læringsutbytte, men på sikkerhet og formalitetsarbeid knytte til det. Når det kommer forespørsler om å

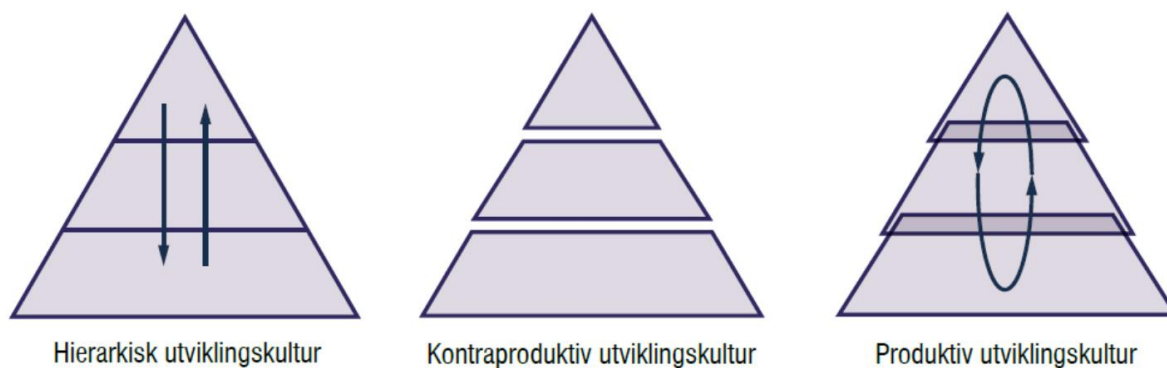
ta i bruk nye verktøy sitter jeg igjen med en følelse av utbredt angst og vegring. Hvis det kunne vært ett nivå som bidrar til innsikt og forståelse, om pedagogiske verktøy er trygt å bruke, kunne pedagogene fokusere på det de kan, nemlig hvordan verktøyet kan fremme læring og utvikling. Nordahl (2021, ss. 23-25) beskriver disse regionale einernetverkene som møteplasser som ikke er formalisert utover mandatets vektlegging av forpliktende samarbeid. Samarbeidsformen som er benyttet er i tråd med Kultur for læring sin målsetning om kompetanseutvikling i profesjonelle fellesskap.

Det er et gjennomgående behov for at kommunene, for å kunne styrke det pedagogiske arbeidet, kommer i en situasjon der de kan frigjøre tid fra forvaltning. Behovet for hjelp tolkes som ansvarsfraskrivelse, men et opplevd behov for tydelige rammer og tiltak som gir bedre forutsetninger for å nettopp kunne ivareta det ansvaret den enkelte kommune har. Potensialet for samarbeid og samskaping, på tvers av kommuner, er absolutt til stede, og vil være en viktig arena for skoleeiere dersom de skal ivareta digitalisering og innovasjon i sektoren. Effektene kan hentes ut gjennom etablerte nettverk, fordeling av oppgaver og ikke minst gjennom å skape arenaer for ressursutveksling.

Distriktssenteret (2019) trekker frem at samarbeid på tvers kommuner kjennetegnes av samstyring som involverer flere autonome organisasjoner. Det regionale lederskapet må forankre, drive, koordinere og bygge strategiske allianser. Lederskapet må spille på flere strenger for å drive arbeidet fremover og være mer fasiliterende og dirigerende. Samkjøring i forhold til politikere og kommuneledelse kan gi grobunn for et slikt samarbeid. Andre mer konkrete eksempler kan være ressursnettverk på tvers av kommunene, som også kan tildeles behovsmeldinger innenfor for eksempel programmering. For å lykkes med regionalt samarbeid må kommunene arbeide mot de samme målene, de samme strategiene og ha felles agenda (Distriktssenteret, 2019).

Én av kommunalsjefene erfarer forandringsprosesser som en noe sammensatt blanding av modellering, translasjon og perspektivtagning. Det refereres til Roalds sint trekantmodell. Denne modellen beskrives som et blomsterbed som befinner seg i grensesnittene mellom nivåene. I disse bedene må en trå varsomt. Samtidig oppleves samspillet som spennende, da det er en arena for å reflektere over egen funksjon og den man er i relasjon med i sin funksjon. Får en etablert god dialog vil for eksempel en politiker kunne spørre om hvordan de kan fatte vedtak som hjelper.

Modellen under er hentet fra Roland (2012, s. 15), og er den det blir referert til. Modellen beskriver produktive samhandlingsformer der alle nivåene blir ivaretatt og organisasjonen har stor utviklingskraft. På den andre siden kan håndteringen av kvalitetsarbeidet medføre redusert utviklingskraft på de ulike nivåene. Roland (2012) sier videre at sett i lys av Accountability logikken så har en større lokalt ansvar med ytterpunkter med god samhandling, og i andre enden økende spenninger som gir større avstander mellom nivåene. Avstanden kategoriseres som kontraproduktiv. For å sikre størst mulig utviklingskraft nevner kommunalsjefen viktigheten av å inneha en portvaktrolle. Denne rollen sikrer god kommunikasjon og forståelse der en har nødvendig tålmodighet for å holde kursen. Paulsen (2021, s. 84) beskriver denne portvaktrollen i rammen av Kultur for læring som grensebindere og dørvakter. Hensikten er å sammenbinde kunnskap og læring på tvers en sentral faktor for å kunne bygge absorberingskapasitet i organisasjonen. Denne kapasiteten skal forvaltes til individer som holder til på grensen til omgivelsene og på grensen til andre sub-enheter i organisasjonene.



Figur 11: Fra hierarkisk styring til uproductivt eller produktivt kvalitetsarbeid

4.4 Spill

Dataspill og E-sport ble definert og presentert innledningsvis i denne oppgaven. Innenfor dette temaet vil jeg først starte med å presentere funnene fra intervjuene som vedrører E-sport. Deretter settes søkelyset på bruk av dataspill i undervisningen. Det er viktig å bemerke at intervjuobjektene i stor grad ikke skiller mellom E-sport og spill i undervisning.

Intervjuobjektene har varierende forståelse for E-sport. E-sport blir av én definert som konkurransepreget læring som må ses i sammenheng med sosial læring, eller idrettsøvelser ved bruk av spill, også benevnt som tv-spill. En annen beskriver det som en mulighet for oppvekstsektoren. Det er enighet om at E-sport er noe som forekommer overalt.

Én kommunalsjef forteller en historie om en forelesning av en professor fra Universitet i Jönköping som hadde intervjuet noen spillutviklere i Stockholm. Fordomsfull tenkte han sitt når han gikk inn til intervjuene. Der satt det to karer i tjuårene, med hull i buksa og kapsen bak frem. Da han var ferdig med intervjuene tenkte han at dette er de mest pedagogiske menneskene jeg har møtt.

Begrunnelsene for hvordan spillene var bygget opp ble trukket frem som aktive valg for å fremme motivasjon. Utfordringen for skolen vil være hvordan disse kommersielle aktørene kan benyttes i skolen. Dette området trekkes frem som et felt med enormt potensiale for å fremme læring og utvikling. En slik verdsettelse av spill bekrefter en kommunalsjef. Sektoren må verdsette, akseptere og legge til rette for E-sport i skolen. Særlig elementet med å bygge kulturell kapital rundt bruk av spill vil være et viktig område dersom man skal lykkes med dette arbeidet. Sjakk er eksempel på en idrett som har fått økt sin kulturelle kapital mye over de siste 10 årene. Funnene fra intervjuene tilsier at potensialet i E-sport er til stede, og særlig må ses i sammenheng med overordnet del i læreplanen og intensjonen om tverrfaglighet.

Bruk av spill i undervisning forstås svært ulik i intervjuene. Det spriker fra Dragonbox i matematikk til tverrfaglige tilnærminger med mer kommersielle spill. Det er enighet om at bruk av spill gir nye muligheter, og er en nye arena for mestring og motivasjon. For at en skal lykkes med å realisere bruken av spill i skolen fremhever en kommunalsjef at inngangen må være hvordan spill kan være et verktøy for læring.

En av kommunalsjefene meddeler følgende: For å sette kommunene i stand til å prioritere implementeringen vil det kreves økonomisk satsning. Viljen vil være avgjørende for å lykkes. Kunnskap om hvordan spill brukes må synliggjøres for å fremheve kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for en slik satsning. Bruk av spill må kunne likestilles med alt annet som har et pedagogisk og didaktisk formålsområde i

skolen. Lederne må være endringsagentene som får frem de fordelene og gevinstene en slik satsning vil gi. Parallelt må vi jobbe med holdninger, både i og utenfor organisasjonen. Evner en å omsette translatørkompetanse, og pakke ut det som finnes av fordeler, vil økonomisk støtte bli gitt. Denne uttalelsen er interessant å se opp mot hypotesen til Glosvik (2022) som hevder at skoleverket ikke har plass til den kunnskapsrike, flerkontekstuelle omsetteren og den sterke omsetteren. Som en motsetning finner vi *transaktører som nøyer seg med registere det andre gjør – eller ikke gjør – som det får beskjed om, som administrerer andres kopiering, er en svak omsetter. Den svake omsetteren kan det finnes mange av i det norske skoleverket* (Glosvik, 2022).

4.4.1 Oppsummering

Materien peker i en retning der det er behov for en translatør kompetanse som bygger kapasitet i hele verdikjeden. Kan fremstå utfordrende å fremme translatørkompetanse i organisasjonen som rommer de ønskede omsettere. Det kommer frem en forståelse av at spill gir skolene et nytt pedagogisk handlingsrom, Stavangerregionen trekkes frem som en region som til dels har lyktes. Følgende kjennetegn presenteres av (Roald J. L., 2012, s. 84) når de beskriver Rogaland fylkeskommune som skoleeier og kvalitetsutvikler. *Læringsutbytte er ikke noe man vedtar, men noe man oppnår* (Roald J. L., 2012, s. 84) dette forutsetter en bevissthet om hva som kan endres gjennom politiske og administrative på et nivå utenfor skolen. (Roald J. L., 2012, s. 100) oppsummer med å meddele at lærere ikke er de eneste som utgjør forskjellen på god og dårlig kvalitet i skolen. Skoleeiere kan utgjøre forskjellen.

4.5 Fremtidens skoleleder

For å kunne møte fremtidens utfordringer og muligheter i oppvekstsektoren er det interessant å hente ut de ferdighetene eller egenskapene som blir trukket frem i intervjuene. Kommunalsjef N meddeler at det for han vil være lederens samhandlings- og relasjonskompetans som vil ha størst betydning for lyktes. Som del av relasjonskompetansen trekkes ferdigheten kommunikasjon frem. Kommunikasjon gir grunnlag for å veie egne handlinger opp mot det en sier. Én av kommunalsjefene ser for seg en fremtid med større variasjon i type ledere. Gjennom økt variasjonen blant lederne vil en komme bort fra det tradisjonelle, og i bedre posisjon til å utfordre seg selv.

4.6 Forenklet Dokumentanalyse

For å kunne få en forståelse av hvordan Kultur for læring kan ha påvirket funnene mine har jeg valgt å gjennomføre en forenklet analyse av prosjektets evalueringsrapport samt noe av innholdet i prosjektets kompetansepakker. Kompetansepakkene er et kapasitetsbyggende tiltak og er utformet en moduler på prosjektets portal. Dette arbeidet har til hensikt å kunne være med å forklare strategiske valg, kunnskapsgrunnlag og teoretisk tilnærming for å nevne noen elementer.

I evalueringsrapporten beskrives hovedsakelig fire møtepunkter for kultur for læring gjennom prosjektperioden. Ett av disse møtepunktene er regionsmøter der informantene mine representerer sine kommuner. I rapporten står det at forholdet mellom sektorforum og regionsmøte ikke er formalisert, utover mandatets vektlegging av et forpliktende samarbeid i fylket. Prosjektet sin målsetning om kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap trekkes frem som en arbeidsform både i sektorforum og regionsmøtene. I dag har tidligere sektorforum fått navnet samarbeidsforum. Rapporten vier i liten grad plass til hvordan regionsmøtene har arbeidet med prosjektet.

Rapporten trekker frem mange elementer som har vært gjennomgående sentrale i prosjektet. Utvikling av digitale nettbaserte kompetansepakker har vært med å fremme datadrevet analysearbeid, lederens evne til å lære sammen med lærerne sine,

ledelsesformer, nettverkssamarbeid og distribuert ledelse for å nevne noe. Disse fem elementene, eller ferdighetene, er alle gjennomgående i min kategorisering av empirien.

I rapporten beskrives koherens som evnen til å holde fokus på de rette tingene eller driverne, og integrere ulike elementer i skoleutvikling, slik at det gir mening for skoleeiere, skoleledere og lærere. Denne koherensen skal nå den spisse enden av organisasjonen der det enkelte barns læring og utvikling blir realisert (Nordal, 2021, ss. 28,).

5 Kapittel 5

5.1 Avslutning

Hensikten med dette studiet har vært å undersøke følgende problemstilling: *Hva kjennetegner det administrative eiernivået sin ledelse av den digitale utviklingen av oppvekstsektoren? Skiller eierskapet seg her fra annen type ledelse av utviklingsarbeid i oppvekstsektoren?*

For å kunne svare ut problemstillingen har jeg gjennomført fire semistrukturerte intervjuer, med fire forskjellige kommunalsjefer. Hvordan jeg har innhentet og behandlet dataen er redegjort for gjennom avhandlingen. Resultatene er drøftet i lys av teorien og opp mot sentrale momenter fra intervjuene. Avslutningsvis presenteres hovedfunnet og andre funn. Gjennom perspektivering kommer det frem forsknings spørsmål til ettertanke.

Gjennom metodiske analyse har jeg kommet frem til seks kategorier som alene og sammen kan belyse problemstillingen. Kategoriene, *forståelse og bakgrunn, ledelse* samt *nettverk og felleskap* er kategorier som ser ut til å kunne spille en større rolle inn mot problemstillingen, enn kategoriene *spill, fremtidens skole* samt noen betraktninger rundt hvordan Kultur for læring kan være med å forklare mine funn.

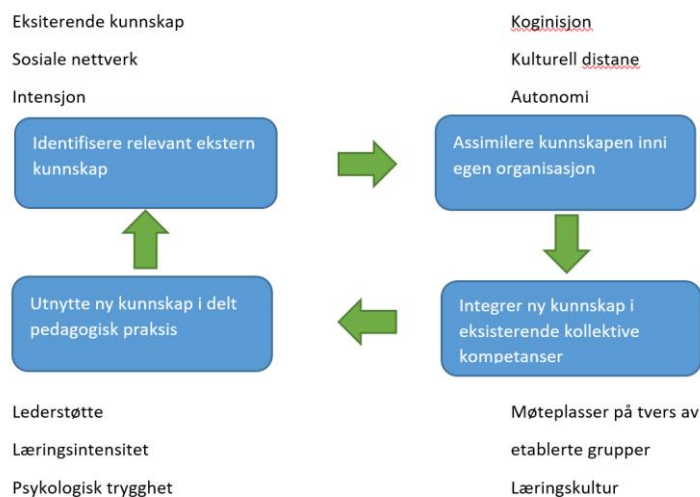
Teoriene som presenteres i kapittel 2 er et resultat av den metodiske tilnærmingen og det påfølgende arbeidet som er inspirert av Grounded Theory. Den teoretiske innrammingen av oppgaven er stor, men er nødvendig for å underbygge avhandlingens hovedfunn.

5.2 Oppsummering av funn

Formålet med forskningen er å kartlegge særtrekk som kjennetegner eiernivået sin ledelse i rammen av digitalisering og innovasjon. Oppsummeringen av funn vil bli presentert i rammen av de endelige kategoriene analysen min frembrakte.

De ulike kategoriene oppsummeres før eventuelle hovedfunn og/eller funn presenteres, samt noen forskningsspørsmål og momenter jeg ønsker skal være til ettertanke.

Modellen under er hentet fra Paulsen og illustrer faktorer som er med å fremme absorpsjonskapasitet i lys av forståelsen av den pedagogiske verdikjeden.



Figur 12: En illustrativ modell av absorpsjonskapasitet og dens drivere

5.2.1 Forståelse og bakgrunn

Kommunene har åpenbart ansvar når det gjelder elevenes personvern. Funnene kan indikere at det administrative skoleeiernivået opplever at staten ikke tar ansvar for å ansvarliggjøre kommunene på en tilfredsstillende måte. Funne bygger på erfaringer delt i intervjuene som viser at oppgaven med å ivareta personvern er krevende både fra ett ressurs- og kunnskapsperspektiv. Behovet for helhetlige nasjonale strategier, som er utformet på en måte som gir rom og forståelse for hvordan de skal ivareta personvern, synes ikke ivaretatt. I digitaliseringsstrategien for grunnskolen 2017-2021 kan vi lese et utfordringsbilde som underbygger funnet. Det kommer frem blant annet frem at *de samme teknologier som påvirker samfunnet for øvrig påvirker også opplæringen* og at *de økende datamengdene gir nye utfordringer når det gjelder personvern og eierskap til data*. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

En god strategi bør ha medfølgende tiltak eller gi grunnlag for å beskrive tiltak som hjelper skolene i sikkerhetsarbeidet. To av informantene antyder at mindre kommuner i større grad vil ha behov for et nasjonalt ressurscenter som kan ivareta og gi gode rammer for enhetlig utvikling og forståelse. Flere av informantene ser på denne kunnskapen som kompleks og stiller spørsmål om organiseringen kan favne om større områder, er dette en type kunnskap som delvis kan sentraliseres i IKT-samarbeidet. Dette vil kunne sies å være meget relevant i lys av organisasjonens evne til å identifisere relevant kunnskap, som en sentral del av absorpsjonskapasitet i den tillitsbaserte ledelsen (Paulsen J. M., Strategisk skoleledelse, 2019, s. 79). Det kan skinne gjennom at tillitsbasert ledelse ses i sammenheng med prinsippene fra accountability og distribuert ledelse i den forstand at man ønsker ansvarlige autonome lærere og organisasjoner.

Når det gjelder eiernivået sin profesjonsfaglige digitale kompetanse kan de se ut som at det er behov for systemer og personer som kan tilby et beslutningsgrunnlag for de digitale valgene kommunene tar. Den digitale transformasjonen byr på et bredt spekter av utfordringer som kommunene ikke opplever at de klarer å imøtekomme. En kommunalsjef forteller at områdets omfang resulterer i at det blir forskjeller mellom de enkelte kommunene da prioriteringene varierer. Dette funnet kan underbygge funnene fra NIFU-rapporten, utarbeidet av Bergene m.fl. (2021a). Her kommer det frem at skoleledere er minst enige i at det eksisterer en plan for digital kompetanseheving i personalet.

Modellene SAMR og T-pack (Kolb, 2017, ss. 24-26), som ble presentert innledningsvis i teorien, er eksempler på rammeverk som kan benyttes i implementering og realisering av digitale nyvinninger. I analysen har jeg ikke klart å finne en spesifikk modell som ligger til grunn for arbeidet i kommunene. Det synes imidlertid som digitalisering forankres og forstås i en ramme av ledelse, med nærhet til det tradisjonelle lederskapet i oppvekstsektoren. Kolb (2017) beskriver SAMR modellen er designet som et rammeverk for implementering av ny digital praksis men som også ivaretar den allerede «gode» etablerte kompetansen.

Resultatene kan peke i retning av at kunnskapsgrunnlaget, til deler av det administrative eiernivået jeg undersøkte, i liten grad benytter modeller som er utarbeidet i den hensikt å realisere bruken av teknologi i klasserommet. Videre synes det som sentrale ord og begreper, knytte til digitalisering, ikke er viet nok oppmerksomhet på eiernivå. Dette med bakgrunn i de ulike forståelsene som ble presentert i intervjuene. Dette funnet en av flere faktorer som danner grunnlaget for hovedfunnet som presenteres i 5.2.2.

5.2.2 Ledelse

Analysen peker i retning av en forståelse av accountability begrepet (Christensen, 2015) der det kan antydes at kommunalsjefene er villige til å ta ansvar utover det de formelt har ansvar for. Et slikt ansvar blir i intervjuene knyttet til samarbeid om kapasitetsbyggende aktiviteter og det blir videre nevnt elementer i forvaltningen. Det handler om å spille hverandre gode. Gjennom gode relasjoner, tydelig rolleforståelse og ansvarsinnsikt vil f.eks. de lokale politikerne være en viktig støtte i disse prosessene.

Ledelseskategorien leder til avhandlingens hovedfunn. Hovedfunnet kan antyde en forståelse som svarer ut problemstillingen. Analysen av empirien har identifisert en rekke funn, sammenfatningen i empirien kan indikere at kunnskapen og ledelsen kommunalsjefene praktiserer fremmer utvikling av tradisjonell kognitiv kunnskap. Begrepet tradisjonell kognitiv kunnskap er den betegnelsen jeg har valgt for å sammenfatte det teoretiske kunnskaps- og beslutningsgrunnlaget som kommer frem gjennom analysen. Wertsch (1998) argumenterer for at læring mediert og skjer i samspill med andre. Med utgangspunkt av forståelsen til Wertsch (1998) er de digitale verktøyene blir et middel som skaper ubalanse i den systemiske organiseringen av handling.

Forståelsen som kommer frem i intervjuene kan gi grunnlag for en forståelse der ledelse i den digitale dimensjonen går i retning av en verktøyfokuset praksis, der måten kunnskap og læring formidles kan ses på som artefakter (Säljö, 2002). Når digitale verktøy blir artefakter blir verktøyene i seg selv en brikke for å forstå prosessene i læringen. En samlet analyse av de etablerte og uttrykte teoriene kan tyde på at det digitale utfordrer det tradisjonelle lederskapet når det kommer til tiltak som skal føre til praksisendring ved undervisning, som fremmer læring og utvikling.

Oppsummert kan det tyde på at flere av lederne skal lede en kompetanseutvikling, med utgangspunkt i en tillært og positivt erfart ledelsespraksis, som handler om menneskeorientert kunnskap. Det kan se ut som det digitale bryter med de tradisjonelle formene for læring, der lederen utfordres på å systematisk kunne fasilitere læring.

Videre ser vi et distribuert ledelsesperspektiv der det skinner igjennom at lederne i arbeidet med det digitale ikke blir en aktør på lik linje med det tradisjonelle lederskapet i skolen. I lys av rapporten *Ledet til ledelse* (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011) kan det antydes at lederen inntar en fasiliterende rolle for å utnytte organisasjonens handlingsrom. Det kan videre synes som noen ledere har manglende forutsetninger, både som ledere eller representanter i organisasjonen, til å forstå kompleksiteten i det digitale lederskapet. Kommuneledelsen blir pålagt oppgaver som de substansielt trolig

ikke fullt ut forstått, hvilket resulterer i at det må utøves ledelse i en dimensjon der de ikke er trygge. Paulsens (2019, s. 79) beskriver viktigheten av nettopp lederstøtte er en sentral faktor for å lykkes med å anvende ny kunnskap.

Strategiens betydning og endringsledelse blir av en kommunalsjef forstått i sammenheng med struktur, prosess og resultat kvalitet. Kommunalsjefen beskriver prosesser som skal fremme læring og utvikling. Hans erfaringer er at elementet av teknologi ikke nødvendigvis fremmer læring, da resultater reproduseres. Fevolden og Lillejordet (2005) støtter en slik kvalitetstilnærming og argumenter for at en slik tilnærming er med å fremskaffe kunnskap om hvordan man legger an kunnskapsmessig samt få informasjon som hjelper å forbedre kvaliteten.

5.2.3 Nettverk og fellesskap

Absorpsjonskapasitet vil være avgjørende for at skoleledere og skoleeier skal kunne lære av hverandre, både på tvers av lokale enheter og kommuner. For å lykkes må ny kunnskap bygges gjennom samhandling og felles meningsdanning. Møteplasser er en faktor som kan fremme integrasjonen av ny kunnskap i eksisterende kollektive kompetanser (Paulsen J. M., Strategisk skoleledelse, 2019).

Det er tydelig at regionsamarbeidene er et fora kommunalsjefene ser på som en ressurs som fremmer elevens læring og utvikling. En av utfordringene synes likevel å være å få nye og eksisterende nettverk til å henge sammen med det overordnede kvalitetsarbeidet i regionen. Erkjennelsen er at koherens, eller sammenheng, betinger ledelse på alle nivå.

Tankene bak samskaping og profesjonelle lærende fellesskap synes å være en organisering der tjenesteproduksjonen effektiviseres, kompetansen økes og kvaliteten styrkes. Et sentralt moment for å lykkes er translasjonen i organisasjonen. Gode forankringsprosesser og tydelige strategier, som er ivarettatt av et godt rammeverk, vil være sentralt for å sikre en helhetlig utvikling der medvirkning gjennomsyrrer prosessene, og resultatet blir styrket læring og utvikling. Det synes som dette harmonerer med Røviks (2007) forståelse av at translørkompetanse er en kritisk lederferdighet for å lykkes med overføring av kunnskaper og idéer.

Funnene fra kategorien kan hentyde til at erfaringene til kommunalsjefene indikerer at det regionale skole-barnehageeier nettverket er en arena som fremmer læring og utvikling. Denne arenaen blir beskrevet som en plattform som er med å underbygge det felles kapasitetsbyggende arbeidet, gjennom kompetanseheving, mulighet for samarbeid og samarbeid om oppgaver på tvers av kommuner.

Rapporten *en skole for vår tid (2021)* peker på et lignende funn da den beskriver at et kjennetegn ved organisasjoner med høyt bidrag, er at de som raskt klarer å overføre kunnskap der grensesnittet skoleeier/skoleleder er preget av tillit og en bred forståelse. Videre kan det virke som kommunalsjefene har et felles referanseområde som innebærer at de opererer i et spenningsfelt med mange ulike teoretiske betraktninger. Dette gir igjen grobunn for en teoretisk forståelse.

Kommunalsjefene anvender faglige ord og begreper når de beskriver samskaping, på tvers av kommuner, som skal fremme elevens læring og utvikling. Kunnskapsforståelsen det gis uttrykk for bør ses i sammenheng med at det i intervjuene også kommer frem noen erfaringer som tilsier at det blir stort strekk mellom kommunene fordi det prioriteres ulikt. Ut fra analysen kan det antydes en praksis der kunnskapsutviklingen forgår på et nivå og i en dimensjon som ikke resulterer i digital praksisendring i de enkelte kommunene. Kunnskapsdepartementet presenterer et tiltak som har til hensikt å veilede skoleeiernivået i den digitale pedagogiske bruken i opplæringen, overnevnte

erfaring kan antyde at dette tiltaket ikke fullt ut har blitt operasjonalisert inn i praksisen i de kommuner jeg undersøkte. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

5.2.4 Spill

Det er tydelig at kommuner, ledere osv. verdsetter forskjellige aktiviteter ulikt. Dessverre viser en gjennomgang av empirien at E-sport, og spesielt spill, blir verdsatt lavere enn annen aktivitet. Det kan indikere at det må legges til grunn en forståelse av lav kulturell kapital, konserverende holdninger og fordommer. I veilederen *Møteplasser for dataspill og datakultur* som er utarbeidet av Kulturdepartementet (2021) kan vi se en retning av at det legges til rette for samskaping og medvirkning og at spill har en sentral rolle i dagens ungdomskultur og derfor kan antas å ha en rolle i norsk skole. Dataspill blir av kulturdepartementet beskrevet som underholdning, utforskning og estetiske opplevelser og er en type kulturform som kan oppmuntre til kreativitet, nysgjerrighet, samarbeid, læring og planlegging (2019, s. 15). Ser man ferdighetene som beskriver i dataspillstrategien er det stor likhet med elementer fra både overordnet del, samt rammeplan barnehage og SFO.

Kompetanse og forståelse for hva spill er varierer stort. Det oppleves som det til en viss grad, blant noen, er en frykt for å operere i grenseområdet mellom forvaltningen og det kommersielle. Det er likevel gjennomgående i mine analyser at samtlige kommunalsjefer ser på spill som et verktøy som, gjennom en pedagogisk bearbeidelse, vil være med å gi variasjon, mestring og motivasjon for elevene.

Ser en på den praksisen som beskrives kan det tyde på at det eksisterer et gap mellom opplevd potensial og intensjonen for utviklingen. En slik forståelse kan forklare at spill ikke har vært gjennom en prosess der kunnskapen assimileres inn i egen organisasjon (2019, ss. 79-80). En slik transformasjonsprosess beskrives som krevende da den skal inn i eksisterende rutiner, prosesser og kunnskapsbaser.

Avslutningsvis vekkes spørsmål om et opplevd misforhold mellom beskrivelser av potensialet med spill og forståelse. Kommunalsjefene er utvilsomt faglig sterke ledere som i fellesskap har omforent begrepsforståelse når det kommer til de tradisjonelle kunnskapsaspektene i skolen. Ett av funnene fra kategoriene nettverk og fellesskap og ledelse kan peke i retning av at de gjennom sine lederskap opplever en ny dimensjon når de skal balansere den interorganisatoriske kompleksiteten, både mellom enheter, kommuneområder, og på tvers av kommuner. Intensjonen med å forenkle, forbedre og fornye kan erfares som utfordrende når miljøene det samarbeids med er IT-miljøer, med en helt annen logikk og natur. De er både kompetansemiljøer og selgere.

5.2.5 Fremtidens skoleleder

Noen av informantene mine trekker frem relasjonskompetanse og kommunikasjon som sentrale ferdigheter for fremtidens oppvekstledere. Kan mine funn likevel peke i retning av at den tradisjonelle oppvekstlederen ikke har tilstrekkelige ferdigheter til å lede den digitale utviklingen? Eller er det slik at den digitale dimensjonen setter krav til hvordan ferdighetene opptrer, slik at vi må redefinere egen forståelse? Med utgangspunkt i Kolb (2017) sin SAMR-modell, som forklarer teknologiens innvirkning på pedagogikken, kan det antydes at denne modellen, eller andre modeller som kan bidra til realisering av ny praksis, ikke benyttes på eiernivået.

5.2.6 Kultur for læring - betraktninger

Mot slutten av arbeidet mitt oppsto et behov for å vie plass til hvordan FOU-prosjektet Kultur for læring kan ha spilt inn på funnene i oppgaven. Dette behovet kom på bakgrunn av at Kultur for læring ble nevnt ved flere anledninger gjennom intervjuene. Våren 2022 ble evalueringsrapporten for prosjektet publisert. Kultur for læring var et storskala forskningsprosjekt. Funnene mine vil kunne være med å nyansere da studiet

har gått tett inn i en bestemt lederrolle, med informanter fra en bestemt region, der alle har vært deltagende i Kultur for læring.

Ut fra min analyse kan det antydes at empirien er med å underbygge konklusjonen i evalueringsrapporten til KFL (2021), som sier at skolelederne og lærerne ikke klarer å oversette den kunnskapen de tilegner seg til en kunnskapsanvendelse som fremmer læring og utvikling hos elevene. Samtlige av kommunalsjefene jeg intervjuet representerer kommuner som har vært med i forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for læring. Nordal (Nordal, 2021) skriver i sin evalueringsrapport at det kan tyde på at SEPU ikke har hatt nødvendige ressurser til å følge opp kommunene gjennom prosjektperioden. Den formen for ekstern støtte som ble vektlagt har ikke nådd ut til lærerne og klasserommet.

Årsakene er kompliserte og sammensatte. KFL har introdusert en ny måte å jobbe på som tar utgangspunkt i data. Gjennom å benytte data skal en forsøke å arbeide frem en problemstilling, finne de opprettholdende faktorene, for så å sette inn forskningsbaserte tiltak. Det synes som det ikke har vært en godt nok implementert praksis at lærere skal benytte forskning for å utarbeide tiltak.

Hvis en organisasjon, som skal digitaliseres, ikke klarer å fremme endring, Eksempelvis på bakgrunn av elevenes læring, er det tvilsomt at klasserommene digitaliseres i samsvar med forskning. Resultatet vil da være et en faller tilbake til det etablerte erfaringsbaserte grunnlaget.

Bevisstheten om analysekompetansen prosjektet krever har nok ikke vært godt nok bearbeidet på noen av nivåene i verdikjeden. KFL introduserte en ny fremgangsmåte som benytter en helt spesifikk metodikk, LP-modellen. Enkeltindividets kunnskapsnivå, selve metodikken og lærerkompetansen som var der i utgangspunktet, har trolig vært begrenset fordi mye av forankringen ble gjort på skoleleder- og skoleeiernivå, og mangelfullt innarbeidet i lærerkollegiet. Dermed har trolig translatørrollen blitt fragmentert gjennom hele verdikjeden.

KFL synes likevel å ha hatt en særs positiv effekt ved at samarbeidet mellom skoleledere og skoleeiere er blitt bedre. I den distribuerte ledelsen er det sentralt at alle nivåene i kjeden er ansvarliggjort og blir ivaretatt på en slik måte at hele organisasjonen jobber sammen. Et annet element, som kommer frem i intervjuene, er elevens og foresattes rolle i utvikling av skolen.

Ved store endringer, slik som både digitalisering og KFL representerer, bør ikke elevene bli sett på som passive aktører. De skal være aktive i egen læring. Loven slår fast at elevene skal medvirke i prosesser som vedrører egen læring.

Foreldrene er en annen sentral aktør i alliansen for å styrke elevens læring. Ser en nærmere på spørsmålene som stilles til foresatte, handler det i stor grad om samarbeid. Hva ligger egentlig i samarbeid? Fokuseres det på informasjonsflyt mellom skole og hjem? Vil dataene fra undersøkelsen være så praksisnære at de kan benyttes til å fremme elevens faktiske læring og utvikling? Avslutningsvis vil jeg nevne at de norske skolene opererer i et bredt utvalgt av sosiale profiler. Det er derfor viktig at kompetansen og forståelsen for å ivareta intensjonen med et prosjekt er tilstrekkelig konkret, forankret og opplevd som relevant.

Min forskning har hatt til hensikt å se nærmere på det oppvekstadministrative eiernivået, med særlig søkelys på hva som kjennetegner arbeidet med digitalisering og innovasjon. Analysen kan tyde på at det foreligger et overordnet fokus på laget rundt barna og det helhetlige læringsløpet. Likevel må det bemerkes at det er skolen som i størst grad blir eksemplifisert og referert til i intervjuene.

Det kan synes som det er to årsaker til dette. Den ene er at det naturlig nok ikke er et like stort søkelys på digitalisering og innovasjon i barnehagen. Likevel kommer det frem elementer som spiller inn på barnehagens virke, sett i lys av digitalisering og innovasjon. Den andre årsaken kan være at skolen vies større oppmerksomhet fra eiernivået.

Det skal nevnes at ingen av intervjuobjektene har barnehagefaglig bakgrunn. Et spørsmål som fremstår som aktuelt og spennende er om det er samsvar mellom fokuset til eiernivået og ambisjonen om et helhetlig læringsløp.

5.3 Perspektivering.

Med utgangspunkt i funnene i studien min ville det vært interessant å gjennomføre tilsvarende undersøkelser med samme utvalg fra ulike deler av Norge. Avslutningsvis i denne avhandlingen ramser jeg opp flere spørsmål til ettertanke som vil det ville vært spennende å lære mer om.

Min forståelse, før jeg gikk inn i dette arbeidet, var at dersom en skal lykkes med ledelse i oppvekstsektoren *så må man skjønne skole*. Funnene mine kan peke i en retning av at det, innenfor det digitale og innovative domenet, vil være behov for ledere som er gode på å lede systemer, der en må distansere seg og innta en mer fasiliterende rolle. Hvordan kan kommunene i så fall møte disse utfordringene? Hvilke organisatoriske grep og kompetansesammensetninger har oppvekstsektoren da behov for?

Hvordan det administrative eiernivået sin ledelse påvirker elevens læring og utvikling er et område som er særdeles viktig og spennende, også utover aspektet med digitalisering og innovasjon.

- a)** I hvilken grad er det administrative eiernivået sin forståelse av modeller for digital implementering avgjørende for å kunne ta gode strategiske beslutninger? Hvordan ivaretas i så fall et adekvat beslutningsgrunnlag?
- b)** Hvordan skal ledere i oppvekstsektoren balansere mellom det tradisjonelle lederskapet av akademisk og menneskeorientert kunnskap?
- c)** Hvordan kan det administrative skoleeiernivået fremme en forståelse og kompetanse som gir gode vilkår for å balansere det tradisjonelle og det digitale?
- d)** Er det behov for å tilegne seg nye lederkompetanser for å kunne utøve en type systemledelse i oppvekstsektoren? Er disse lederferdighetene mer generalisert enn tidligere - slik at kravene for å lede en oppvekstsektor eller en flyplass blir mer like?
- e)** Hva kjennetegner de regionale eiernettverkene innenfor oppvekstsektoren som lykkes, i den forstand at det hentes ut positive effekter som påvirker barn og unge sin læring og utvikling?
- f)** Hvilken redefinering kreves for at disse nettverkene utvikles i en retning der kunnskapsforståelsen i større grad rommer digitalisering og innovasjon?
- g)** Er det et funn at kommunalsjefene føler på ansvaret for å utarbeide beslutningsgrunnlag for politikerne? Hva er rollen til

- h)** En spennende betraktning er at empirien kan indikere at kommunalsjefene føler seg ansvarlige når det gjelder kommunikasjonen mot politikere og formidlingen av beslutningsgrunnlag. Det interessante er at denne ansvarsplikten kun uttrykkes ensidig, kan det peke i en retning av fravær av gjensidighet om hvordan dette ansvaret skal utøves i praksis i grensesnittet administrasjon og politikk?
- i)** I et interorganisatorisk perspektiv forventes det at digitalisering skal forenkle samhandling. Erfaringene kan likevel tyde på det er motsatte. Er realiteten slik at digitalisering, med all sin opplevde kompleksitet, og sett fra et interorganisatorisk perspektiv, vanskeliggjør samhandling?
- j)** I intervjuene pekes det på noen elementer som påvirker ansvaret til kommunalsjefene, særlig når det gjelder ROS-analyser, personvern og sikkerhet. Dette er områder som oppleves hemmende for å sikre utvikling og læring. I lys av Inger Bergkastet sin presentasjon på SEPU-konferansen den 25. mai.2022, er det spesielt to momenter jeg vil løfte frem. Det ene handler om hvordan kommunene balanserer mellom det preventive og det reaktive. Det andre er hvordan de risikovurderer læringsmiljøer. Et spill eller annen teknologi vil være det gjeldende læringsmiljøet hvis intensjonen er at det gjennom en pedagogisk og didaktisk bearbeidelse skal bidra til å øke elevenes kompetanse. Dette vil også være et spørsmål som kan gi en nærmere forståelse i konteksten av klasseledelse.

Bibliografi

- Azorin, C., & Muijs, D. (2017). Networks and Collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 273-296.
- Brown, C., & Portman, C. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for Teacher, School and system improvement*. New York: Routledge.
- Buland, T., Dons, C., & Meidell, M. (2022). *Absolutt: Lokaldemokratiets ansvar for barn og unges læring, utvikling, trivsel og tilhørighet*. Trondheim: NTNU.
- Christensen, T. L. (2015). Performance and Accountability - A Theoretical Discussion and an Empirical Assessment. *Public Organiz Rev*, 19.
- Cohen, W., & Levinthal, D. (1990, Mars). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Research Gate*.
- Ekspertutvalget. (2021). *En skole for vår tid - sluttrapport*. Oslo: Regjeringen.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning - et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Glosvik, Ø. (2022, 06 12). *Idunn*. Hentet fra www.idunn.no:
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215028163-201>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: fagbokforlaget.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, ss. 337-347.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen - Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Faagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis - endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kolb, L. (2017). *Learning first - technology second*. Portland: ISTE.
- Krogh, T. (1996). *Historie, forståelse og fotolkning*. Oslo: Gyldendal.
- Kulturdepartementet. (2019). *Spillerom - dataspillstrategi 2020-2022*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturdepartementet. (2021). *Møteplasser for dataspill og datakultur*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering - digitaliserings strategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser - evidensbassert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forslag.

- Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P. O., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse*. Trondheim: NIFU.
- Martinsen, Ø. L. (2015). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London & Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nordal, T. m. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner - evalueringsrapport for kultur for læring*. Hamar: SEPU.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt - læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, J. L. (2012). *Skoleleier som kvalitetsutvikler - hvordan kan kommuner og fylkeskommuner skape gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring - når skole og skoleeier utvikler kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rolstadås, A., Krokan, A., & Dyrhaug, L. T. (2017). *Teknologien endrer samfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. idèer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sanda, K. G. (2001). *Hvordan lykkes med interkommunalt samarbeid*. Bø: Telemarksforskning.
- Smith, J. (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Solerod, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer - i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership*. San Francisco: JosseyBass.
- Strauss, J., & Corbin, A. (2008). *Basics og qualitative reearch 3e*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Svartdahl, F. (2011). *Psykologiens forskningsmetoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö. (2002).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - et socioculturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorleif, L. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- William, C. (2020). *The Book of Esports*. New York: Rosetta books.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.

Figurliste

Figur 1: The race between Technology and Education	6
Figur 2: Ledelse på alle nivå	7
Figur 3: Profesjonelle lærende nettverk.....	10
Figur 4: Den samskapte læringsmodellen	13
Figur 5: Den pedagogiske verdikjeden	16
Figur 6: Den pedagogiske verdikjeden, tilpasset 2021	16
Figur 7: The SAMR model for Technology and Integration.....	18
Figur 8: TPACK modellen.....	19
Figur 9: Sammenheng utdanning og jobb.....	33
Figur 10: Sammenheng mellom kvalitetsutvalget sine tre kvalitetsmål.....	38
Figur 11: Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt kvalitetsarbeid	43
Figur 12: En illustrativ modell av absorpsjonskapasitet og dens drivere	46

Vedlegg

Vedlegg 1: Datahåndteringsplan NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Utklipp analytisk tilnærming