

Bushra Hassan

## Styrt eller samskapt?

En kvalitativ studie av et innovasjonsprosjekt i utdanningssektoren

Masteroppgave i Statsvitenskap  
Veileder: Ann-Karin Tennås Holmen  
Juni 2023



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Bushra Hassan

## **Styrt eller samskapt?**

En kvalitativ studie av et innovasjonsprosjekt i  
utdanningssektoren

Masteroppgave i Statsvitenskap  
Veileder: Ann-Karin Tennås Holmen  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om samskaping i offentlig sektor, med spesielt fokus på hvordan innovative løsninger utvikles i videregående opplæring gjennom samskaping. Problemstillingen oppgaven reiser er:

*I hvilken grad utvikles innovative løsninger i videregående opplæring gjennom samskaping og hva motiverer til samskaping som prosess?*

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å svare på problemstillingen er Ansell og Torfing (2021) sine teorier om samskaping og samskappingsprosesser. Samskaping blir definert som en prosess hvor to eller flere aktører samarbeider om å skape en felles løsning på et problem eller en utfordring. Velferds-Norge er i endring og står overfor store utfordringer i tiden som kommer. Som følge av dette er innovasjon i offentlig sektor én av myndighetenes strategi for å løse utfordringene som samfunnet vil møte i årene fremover. Samskaping pekes på av flere forskere som en vei å gå for å fremme innovasjon, og er en økende strategi i offentlig sektor. Dette krever kunnskap og forståelse om hvordan samskappingsprosesser utspiller seg. Det er bakgrunnen for at jeg har valgt å studere et innovasjonsprosjekt i skolen.

Studien benytter seg av et kvalitativt forskningsdesign, med en case basert på et innovasjonsprosjekt innenfor utdanningssektoren. Datainnsamlingen består av 12 kvalitative intervju med informanter involvert i innovasjonsprosjektet. Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse.

Funn i studien viser at samskaping testes ut i stadig nye sektorer, og at samskaping møter på en rekke drivere og barrierer.

Nøkkelord: Samskaping, innovasjon, styring, skoleeier, opplæring

## Abstract

This master's thesis explores the concept of co-creation in the public sector, specifically focusing on the development of innovative solutions in upper secondary education through co-creation. The research question addressed in this thesis is:

*To what extent are innovative solutions developed in upper secondary education through co-creation and what motivates co-creation as a process?*

The theoretical framework used to address this question is based on the theories of co-creation and co-creation processes proposed by Ansell and Torfing (2021). Co-creation is defined as a collaborative process involving two or more actors working together to create a collective solution to a problem or challenge. The welfare system in Norway is undergoing significant changes and facing future challenges, making innovation in the public sector a key strategy for addressing these issues. Co-creation is widely recognized as a means to foster innovation and has gained prominence as a strategy within the public sector. Consequently, understanding how co-creation processes unfold is crucial, this was the motivation for studying an innovation project within the education sector.

The present study uses a qualitative research design, with a case based on an innovation project within the education sector. Data collection involved conducting 12 qualitative interviews with individuals involved in the innovation project. Thematic analysis was employed to analyze the collected data.

The findings of this study reveal that the concept of co-creation is continuously explored in various sectors and encounters both facilitators and obstacles. Understanding these drivers and barriers is essential for effectively implementing co-creation strategies.

Keywords: Co-creation, innovation, management, school owner, training

## Forord

Jeg vil rette en stor takk til Trøndelag fylkeskommune for å ha gitt meg muligheten til å ta del i innovasjonsprosjektet, informantene; for å ha bidratt til studien, Sissel; for en grundig språkvask av fagteksten og søster Amal; for å bokstavelig talt ha stått ved min side helt siden fødsel. En takk rettes også til familie og venner. Avslutningsvis en varm takk til min veileder, Ann-Karin Tennås Holmen. Rollene dine i denne prosessen har etter hvert blitt mange; takk for treffene på skolekaféen, takk for raske og utfyllende svar på e-post, takk for støtte og pep talks, og takk for gode samtaler om mellomkulturen.

Rabbi Zidni Ilma

# Innholdsfortegnelse

Innhold .....	4
1 Innledning .....	1
1.1 Problemstilling .....	2
1.2 Tidligere forskning .....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	3
2 Teori og tidligere forskning .....	4
2.1 Wicked problem i offentlig sektor .....	4
2.2 Styringsparadigmer .....	5
2.3 Samskaping .....	7
2.4 Formål med samskaping .....	8
2.4.1 Effektivitet .....	8
2.4.2 Empowerment .....	9
2.4.3 Innovasjon .....	9
2.5 Samskappingsprosessen .....	10
2.5.1 Initieringsfase .....	10
2.5.2 Designfase .....	12
2.5.3 Implementeringsfase .....	12
2.5.4 Evalueringsfase .....	13
3 Metode .....	15
3.1 Forskningsdesign .....	15
3.2 Case: DEKOM-satsing .....	16
3.3 Datainnsamling .....	17
3.3.1 Dokumentanalyse .....	17
3.3.2 Intervju .....	19
3.3.3 Utvalg og rekruttering .....	19
3.4 Analysestrategi .....	21
3.5 Kvalitetskriterier .....	21
3.5.1 Pålitelighet .....	22
3.5.2 Gyldighet .....	22
3.5.3 Generaliserbarhet .....	22
3.6 Forskningsetikk .....	23
4 Empiri .....	24
4.1 Initieringsfase .....	24
4.2 Designfase .....	26
4.3 Implementering .....	28



4.4	Evalueringsfase .....	30
5	Analyse .....	34
5.1	Effektivitet .....	35
5.2	Empowerment .....	40
5.3	Innovasjon .....	45
6	Konklusjon .....	49
6.1	På vei mot samskaping .....	49
6.2	Styrker og begrensninger .....	51
6.3	Videre forskning og implikasjoner .....	52
7	Litteraturliste .....	53

Vedlegg 1 Infoskriv voksne

Vedlegg 2 Infoskriv elever

Vedlegg 3 Intervjuguide voksne

Vedlegg 4 Intervjuguide elever

# Styrt eller samskapt?

## 1 Innledning

Velferds-Norge er i endring og står overfor store utfordringer i tiden som kommer. Tradisjonelt sett har kommunesektoren nemlig utført mange av velferdssamfunnets primære oppgaver, men med samfunnsutviklingen vi i dag står overfor vil offentlig sektor ikke klare å håndtere morgendagens problemer alene. Som følge av dette har kommunal- og distriktsdepartementet i Stortingsmelding 30 (2019-2020) gjort det tydelig at innovasjon i offentlig sektor er én av regjeringens hovedstrategier for å løse utfordringene som samfunnet vil møte i årene fremover (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 7). Innovasjon i offentlig sektor handler om å iverksette noe nytt som skaper verdi for innbyggerne og for samfunnet. Samskaping blir brukt som en strategi til å realisere regjeringens høye ambisjoner om innovasjon i offentlig sektor. Dette fordi samskaping utfordrer de tradisjonelle rollene mellom offentlig sektor, politikere og innbyggere (Torfing et al., 2019, s. 798). I Stortingsmeldinga står det blant annet at «innovasjon i offentlig sektor krever ofte samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, sektorer, næringsliv, sivilsamfunn og utdannings- og forskningsmiljøer - og med innbyggerne. Det kan bringe nye perspektiver og idéer inn i utviklingen av offentlig sektor (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 8). Samskaping er dog ingen magisk formel. Det er mange institusjonelle hindringer i veien samtidig som den krever hardt og målrettet arbeid (Torfing et al., 2020, s. 35). Vi vet mye om samskaping i offentlig sektor, men mindre om samskaping i skolen. Denne oppgaven har til hensikt å øke innsikt og forståelse av hvordan innovative løsninger utvikles i opplæringen ved å studere et innovasjonsprosjekt innenfor utdanningssektoren.

I takt med at samskaping har «vunnet terreng» i offentlig sektor de senere årene (Røiseland & Lo, 2019, s. 51), har forskningen på feltet eksplodert. Siden begynnelsen av 2000-tallet har samskaping gradvis utviklet seg til å bli en effektiv prosess på grunn av den økende interessen for konseptet blant utøvere og akademikere over hele verden (Saha et al., 2022, s. 612). Selv om samskaping har fått mye oppmerksomhet og anerkjennelse i offentlig tjenesteyting (Saha et al., 2022, s. 623), har strategien fått begrenset oppmerksomhet i enkelte sektorer, for eksempel i utdanningssektoren. Ambisjonen med denne oppgaven er derfor å belyse innovasjon i skolen fra et samskapingperspektiv. Aktørene i casestudien kaller det ikke samskaping, men det

ligger som en tydelig bestilling fra øvrig hold at man skal utnytte kompetanse på tvers ettersom man har ulik kompetanse.

## 1.1 Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan det arbeides med å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring. På bakgrunn av dette reiser oppgaven følgende problemstilling:

I hvilken grad utvikles innovative løsninger i videregående opplæring gjennom samskaping og hva motiverer til samskaping som prosess?

For å besvare problemstillingen er studien avgrenset til en casestudie av et innovasjonsprosjekt innenfor utdanningssektoren, ledet av Trøndelag fylkeskommune. Prosjektet involverer ulike aktører, på tvers av nivå, fra offentlig sektor. Aktørene som er involvert er fylkeskommunen, NTNU og brukere. Prosjektet har som ambisjon å legge til rette for en velfungerende språkopplæring i videregående skole for minoritetsspråklige elever.

Gjennom forskningsspørsmål avgrenses studiets omfang. Forskningsspørsmålene jeg har valgt å se nærmere på er:

1. Hvordan initieres og designes arbeidet med å finne nye løsninger?
2. Hvordan implementeres de nye løsningene?
3. Hvordan oppleves både det å arbeide på denne måten og de nye løsningene?

Det teoretiske rammeverket tar hovedsakelig utgangspunkt i litteraturen til Ansell og Torfing (2021), og deres teorier om samskaping og samskapingsprosesser. Samskaping er valgt som et teoretisk rammeverk ut fra ambisjonene med prosjektet og ut fra ambisjonene med samskaping. Innovasjonsprosjektet ble formet som en blanding mellom en instruks ovenfra, men med en åpen tilnærming på hvordan dette skulle løses. Det var dessuten anbefalt å kjøre en prosess hvor ulike aktører ble invitert inn. Tittel på oppgaven er inspirert av denne prosessen. Hvorvidt innovasjonsprosjektet er styrt eller samskapt gir en indikasjon på hvordan innovative løsninger i videregående opplæring utvikles. På bakgrunn av dette finner jeg samskaping som en nyttig tilnærming for å forstå prosessen.

## 1.2 Tidligere forskning

Tekstene «Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education» (Bovill, 2020), «Continuous co-creation: how ongoing involvement impacts outcomes of co-creation» (Bentzen, 2022) og en rapport fra SINTEF som gir innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i skolen arbeider med endring av undervisningspraksis (Øyum et al., 2022) blir nødvendige for å forstå samskapingsprosessen. Den første teksten handler om viktigheten av elevmedvirkning, den andre forklarer hvorfor kontinuitet er avgjørende i implementering, og sistnevnte løfter fram utfordringer med samskaping i utdanningssammenheng. Tekstene belyser ulike elementer som alle spiller en betydelig rolle i samskaping, i lys av utviklingsarbeid i skolen. Ved hjelp av samskapingsprosessen kombinerer min studie disse elementene, og kan slik sett bidra til å gi et innblikk i hvordan samskapingsprosesser fremmer innovasjon i skolen.

## 1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt i seks kapitler. Kapittel 2 vil gjennomgå teori og litteratur som er relevant for samskaping og samskapingsprosessen. Kapittel 3 redegjør for forskningsmetoden, og inneholder en beskrivelse av casen som avhandlingen er basert på. Kapittel 4 presenterer hovedfunn fra styringsdokumenter og intervjuer. I kapittel 5 diskuteres funnene, med teorikapittelet og empirien som utgangspunkt. Kapittel 6 utgjør oppgavens oppsummering og konklusjon, samt refleksjoner rundt styrker og begrensninger og innspill til videre forskning.

## 2 Teori og tidligere forskning

Hvorvidt innovasjonsprosjektet denne studien baserer seg på er styrt eller samskapt, gir en indikasjon på hvordan nye innovative løsninger i videregående skole utvikles og implementeres. Premisset som lå til grunn i bestillingen fra myndighetenes side, var et ønske om at flere aktører måtte samarbeide. Derfor benyttes samskaping som et analytisk verktøy i masteroppgaven for å beskrive prosessen, men også for å forstå design, implementering og opplevelse. Utgangspunktet for arbeidet er en sammensatt utfordring, eller wicked problem (Tortzen, 2021, s. 19-21). De tre formålene med samskaping; effektivitet, demokratisering og innovasjon, anvendes i analysen for å vurdere i hvilken grad skolene bruker samskappingsprosessen for å utvikle innovative løsninger.

Skolene ønsker å bedre undervisningssituasjonen for minoritetsspråklige elever. Slik det er i dag, melder lærerne fra om at språkopplæringstilbudet er for dårlig. Årsakene skal være sammensatte, og lar seg ikke løse med standardløsninger. Disse utfordringene ønsker myndighetene å ta tak i ved hjelp av kompetansetiltak, der et av kriteriene er partnerskap mellom likeverdige aktører. Dette er nemlig grunnprinsippet innenfor styringsparadigmet New Public Governance (NPG). Kommunens primære rolle er ifølge NPG å være en arena for samskaping (Tortzen, 2018, s. 50). Denne alternative reformstrategien er i ferd med å ta over innenfor offentlig sektor (Torfinng et al., 2020, s. 31). Offentlig sektor ser at det er noen gevinster forbundet med det. Det overordnede målet med samskaping er verdiskaping i form av effektivitet, demokrati og innovasjon (Agger et al., 2018, s. 11). Trøndelag fylkeskommune har dermed igangsatt en prosess der de forsøker å involvere flere aktører. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for perspektiver og litteratur som er relevant for problemstillingen min.

### 2.1 Wicked problem i offentlig sektor

Samskaping utforskes i økende grad i det offentlige som en ny vei til å løse såkalte wicked problems (Bentzen, 2021, s. 262). På norsk kalles det også gjenstridige eller komplekse problemer. Interessen for samskaping er økende ettersom flere samfunnsmessige utfordringer har fått karakteren 'wicked' de siste årene (Tortzen, 2021, s. 20). Kjennetegnet på problemene er at de involverer mange forskjellige interessenter, er vanskelig å definere, og beror på komplekse årsaker. Ofte er det i tillegg uenighet om løsningene. Mange av problemene kan heller ikke løses bare ved å ha riktige kunnskaper

eller ferdigheter (Ansell & Torfing, 2021b, s. 18). Noen eksempler på wicked problems er integreringsutfordringer, klimautfordringer eller fattigdom. Felles for problemene er at det må nye grep til, ettersom de kun kan forstås og løses sammen med berørte parter. Derfor vektlegger samskaping involvering av berørte aktører til et forpliktende samarbeid om nye løsninger (Bentzen, 2021, s. 262).

Den internasjonale forskningslitteraturen trekker fram blant annet disse faktorene som forklaring på samskapesdagsordenen i vestlige velferdssamfunn: Stigende kompleksitet som krever samarbeid på tvers av sektorer, synkende oppslutning til det politiske systemet som fører til behov for å styrke borgernes aktive rolle i velferden, og økonomisk press på offentlige sektorer (Tortzen, 2018, s. 14). Samskaping bryter med det klassiske synet om at offentlig sektor er eneste leverandør av offentlige goder, samt at konkurranse mellom offentlig og privat aktører må til for å sikre bedre og billigere offentlige tjenester (Torfing et al., 2019, s. 798). Samskaping er et uttrykk for en ny forståelse av hvilken rolle offentlig sektor skal spille i våre samfunn - og dermed også hvilken rolle politikere, ledere og medarbeidere i den offentlige sektor skal innta (Tortzen, 2021, s. 12). Den sentrale ideen i samskaping er at det er behov for en grunnleggende endring av den offentlige sektors rolle. Offentlige organisasjoner skal bevege seg bort fra å produsere velferd, til å i større grad innta en rolle som plattform og tilrettelegger for samarbeid. I stedet for å betrakte seg selv som leverandør av service og velferd til borgerne skal offentlige institusjoner nå arbeide med å mobilisere, koordinere og fasilitere krefter på tvers av sektorer som sammen skal løse komplekse velferdsutfordringer (Tortzen, 2021, s. 13). Samskaping legger dermed opp til grunnleggende endring av samfunnskontrakten, ved å gjøre opprør mot den tradisjonelle rollefordelingen mellom borgerne og det offentlige.

Wicked problems fordrer kreativ problemløsning og innovative løsninger. Det er her potensialet i samskaping ligger (Ansell & Torfing, 2021b, s. 22). Samskaping utspiller seg dog i krysningpunktet mellom ulike styringsparadigmer. Derfor vil jeg i neste delkapittel beskrive hvilke paradigmer som er fremtredende i offentlig sektor, og som ofte blir en barriere for samskaping.

## 2.2 Styringsparadigmer

For å forstå motsetningene og dilemmaene i samskapingdagsordenen er det nødvendig å lese samskapingbegrepet i et større perspektiv; altså gjennom en styringslinse (Tortzen, 2018, s. 45). Styringsperspektivet er relevant ettersom samskaping er en

alternativ måte å tenke styring på. De siste årene har samskaping dessuten satt sitt preg på offentlighetens strategiske og ledelsesmessige agenda. Samskaping har både en mørk og en lys side (Tortzen, 2018, s. 45-46). Den mørke siden består i at samskapingsdagsordenen dekker over en neoliberal tendens med vekt på offentlige besparelser og privatisering. Den lyse siden handler om mulighetene for å utvikle nye samarbeidsformer der offentlige og private aktører kan lære av hverandre og samarbeide til gjensidig glede og nytte og dermed innovere og utvikle offentlig velferd. Hvilken side som er i fokus avhenger av hvilken styringsforståelse vi tar utgangspunkt i.

Traditional Public Administration (TPA) har vært dominerende som styringsideal i store deler av det 20. århundre, med hierarkiet som det bærende styringsprinsipp (Rønning, 2021, s. 49). Dette omtales også som den byråkratiske modellen og er inspirert av Max Webers byråkratiteori (Rønning, 2021, s. 49). Kommunens primære rolle er å være en myndighet; det vil si at politikk besluttes på øverste nivå og implementeres av ansatte på lavere nivåer (Tortzen, 2018, s. 48). Den byråkratiske idealmodellen kjennetegnes av hierarki, regelorientering og upersonlighet (Rønning, 2021, s. 49). Forvaltningen er inndelt i spesialiserte enheter basert på faglig ekspertise, og de formelle ledernes autoritet er forankret i det vertikale hierarki (Tortzen, 2018, s. 49). Byråkratene har kun ansvar for korrekt regel- eller lovanvendelse, ikke for konsekvensene av sine beslutninger. Det er de som har gitt reglene, ofte politikere, som er ansvarlige for rasjonalitet (Rønning, 2021, s. 49). Modellen er forankret i reformarbeid; man skal lære av det som ikke har fungert, og gjøre det bedre i fremtiden ved å inkludere gamle problemforståelser og løsningsmodeller i det nye. Et kjerneelement i TPA er skillet mellom politikk og forvaltning (Rønning, 2021, s. 50). Politikerne inntar rollen som suverene beslutningstakere. Forvaltningen skal iverksette vedtakene. Borgerne ses på som mottakere av offentlige tjenester, der deres eneste mulighet for påvirkning er å avgi stemme i det representative demokratiske systemet (Tortzen, 2018, s. 48). I dette styringsparadigmet er det verken tradisjon for, eller ønske om, samskaping.

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse for en rekke reformer og styringstiltak som har vunnet frem siden 1980-årene som en motstand mot TPA-styringen (Hood, 1995, s. 95). NPM er et innflytelsesrikt sett med ledelsesteknikker basert på ytelseskriterier og praksiser fra privat sektor (Lapsley, 2009, s. 1). Den har blitt omfavnet bredt av regjeringer som ønsker å modernisere og transformere sin offentlige sektor, og har oppnådd global innflytelse (Lapsley, 2009, s. 1). Troen på at ledelse kan transformere offentlige organisasjoner er det førende prinsippet i NPM (Lapsley, 2009, s.

3). Noen av hovedelementer i NPM er oppdeling av offentlig sektor i enheter organisert etter produkt, kontraktsbasert styring av virksomheten, eksplisitte formelle målbare standarder, og måling av ytelse og suksess (Lapsley, 2009, s. 3). Denne styringsforståelsen er resultatorientert.

New Public Governance (NPG) representerer et alternativt styringsparadigme til både TPA og NPM (Koppenjan & Koliba, 2013, s. 1). Samstyring er det bærende prinsippet (Røiseland & Vabo, 2016, s. 21). Samfunnet står overfor wicked problems som krever kunnskapsutvidelse, og en problemløsningskapasitet som enkeltenheter ikke kan levere (Koppenjan & Koliba, 2013, s. 1). Samstyring er både et resultat av og et svar på økende kompleksitet, mangfold, individualisering og fragmentering, som preger velferdspolitikken i det 21. århundre (Koppenjan & Koliba, 2013, s. 1). Det offentlige oppfattes som et åpent system der man samarbeider med eksterne aktører om å løse konkrete oppgaver gjennom samstyring (Tortzen, 2018, s. 50). En av utfordringene knyttet til samstyring er politikktutforming, ettersom styringen består av ikke-hierarkiske prosesser. Hvordan skal for eksempel uenigheter som oppstår håndteres? Metastyring introduseres som en viktig måte å administrere styringspraksis på (Torfing et al., 2019, s. 813-814). Metastyring defineres som bevisste og målrettede forsøk på å influere interaktive styringsprinsipper, uten at klassiske styringsteknikker tas i bruk.

Styringsparadigmene er en forenkling av virkeligheten, ettersom elementer i hvert trinn kan både sameksistere og overlappe hverandre. Mange nettverkssystemer opererer ofte i skyggen av TPA og NPM (Osborne, 2006, s. 378). Samskappingsprosesser igangsatt av offentlige institusjoner er påvirket av de tre styringsparadigmene, siden institusjonene tradisjonelt har vært et byråkratisk system der mål og resultatstyring har vært idealet. TPA og NPM står altså i konflikt med tanken om å fordele makt og myndighet, og å ikke alltid kunne vite hva resultatet blir. Dette kan skape spenninger i samskappingsprosessene.

### 2.3 Samskaping

I forskningslitteraturen benyttes en rekke begrep for samskapende prosesser. Det er vanlig å ta utgangspunkt i Ansell og Torfings definisjon. De tolker samskaping som «the process through which a broad range of interdependent actors engage in distributed, cross-boundary collaboration in order to define common problems and design and implement new and better solutions» (Ansell & Torfing, 2021b, s. 6). Forskerne Torfing, Sørensen og Røiseland har i en årrekke studert samskaping som en reformstrategi for



offentlig sektor. De forstår kjernen i samskaping som en prosess der «to eller flere aktører samarbeider for å løse en offentlig oppgave eller et samfunnsproblem gjennom en konstruktiv utveksling og anvendelse av deres forskjellige erfaringer, ressurser, kompetanser og ideer» (Torfinng et al., 2020, s. 33). Den danske ekspert og lederen av Senter for Borgerdialog, Anne Tortzen, har følgende definisjon på samskaping: «Helt overordnet handler samskabelse om samarbejder på tværs af sektorer, dvs. mellom det offentlige, virksomheder og civilsamfund, med det formål at løse komplekse samfundsmæssige udfordringer (Tortzen, 2021, s. 11). En fellesnevner for disse formuleringene er nøkkelbegreper som grenseoverskridende samarbeid, minst to aktører, problemløsning og nye/bedre løsninger. Dette er viktige begreper jeg skal ta i bruk i analysen.

En rekke sentrale prinsipper kjennetegner samskaping (Bovaird & Loeffler, 2012, s. 1120-1122). 1) Samskaping ser brukere som aktive og med ressurser, fremfor passive forbrukere. 2) Samskaping støtter samarbeidende og likeverdige relasjoner mellom offentlige medarbeidere og brukere. 3) Samskaping har fokus på å levere varige resultater (outcomes) fremfor serviceytelser eller produkter (outputs).

## 2.4 Formål med samskaping

Verdiskaping i offentlig sektor er flerfoldig (Bovaird & Loeffler, 2012, s. 1126-1127), men jeg skal fokusere på verdiene effektivitet, empowerment og innovasjon (Agger et al., 2018, s. 9). Jeg velger å støtte meg på disse verdiene fordi de hjelper meg med å svare på problemstillingen: *I hvilken grad utvikles innovative løsninger i videregående opplæring gjennom samskaping?* Samskappingsprosesser er preget av ulike motivasjoner. Derfor vil jeg i analysen studere i hvilken grad formålet om å effektivisere, demokratisere/myndiggjøre og innovere innfris i innovasjonsprosjektet. På den måten benyttes formålene med samskaping som vurderingskriterier.

### 2.4.1 Effektivitet

I effektivitets-samskaping er formålet å kvalitetssikre, effektivisere og målrette offentlig tjeneste. Fokuset er på ytelser eller aktiviteter (output). Denne forståelsen springer ut fra styringsparadigmet NPM (Agger et al., 2018, s. 10). Det erkjennes at tjenestebrukere er avgjørende for å få en tjeneste til å fungere siden brukerne kan besitte kunnskap fagfolk ikke har kjennskap til (Bovaird & Loeffler, 2012, s. 1122). En antakelse innenfor forskningen er derfor at tjenestekvalitet kan forbedres dersom tjenestebrukere og lokalsamfunn henter inn ressurser, som for eksempel ekspertise og informasjon som ikke

er tilgjengelig fra fagfolk (Brandsen et al., 2018, s. 273). Aktiv involvering av innbyggerne i samskappingsprosessen kan endre brukernes subjektive oppfatning av kvalitet fordi brukerne selv har bidratt til de nye løsningene. Dermed kan det forventes at involvering kan føre til større brukertilfredshet (Brandsen et al., 2018, s. 273). I effektivitets-samskaping er målet at tjenestene er målrettet og tilpasset brukernes behov (Tortzen, 2018, s. 143).

#### 2.4.2 Empowerment

Demokrati-samskaping fokuserer på langsiktige resultater (outcomes); i form av økt livskvalitet, nye relasjoner og empowerment av svake grupper, og på offentlig verdi (public value). Denne forståelsen springer ut fra styringsparadigmet NPG (Agger et al., 2018, s. 10). I forskningslitteraturen handler innbyggermedvirkning om deltakelse i samskappingsprosessen (Agger, 2005, s. 72). Demokratisk dialog med involverte aktører er av stor betydning. Deltakelse har også en verdi i seg selv, da det styrker borgernes demokratiske kompetanse, beslutningstaking blir tatt på bakgrunn av «det felles beste», og brukerne får mulighet til å utøve innflytelse over eget tjenestetilbud (Agger, 2005, s. 73). I samskaping forstås empowerment både som prosess; myndiggjøring av borgerne, og resultat; en følelse av økt kontroll og innflytelse (Tortzen, 2018, s. 139).

Samskappingsforskningen fokuserer i hovedsak på empowerment som prosess, og forklarer at den er myndiggjørende (Tortzen, 2018, s. 139). En empowerment-tilnærming erstatter termer som klient og ekspert, med deltaker og samarbeidspartner. I design-, implementerings- og evalueringsfasen skal fagpersonen opptre som tilrettelegger i stedet for ekspert eller rådgiver (Zimmerman, 2000, s. 44).

#### 2.4.3 Innovasjon

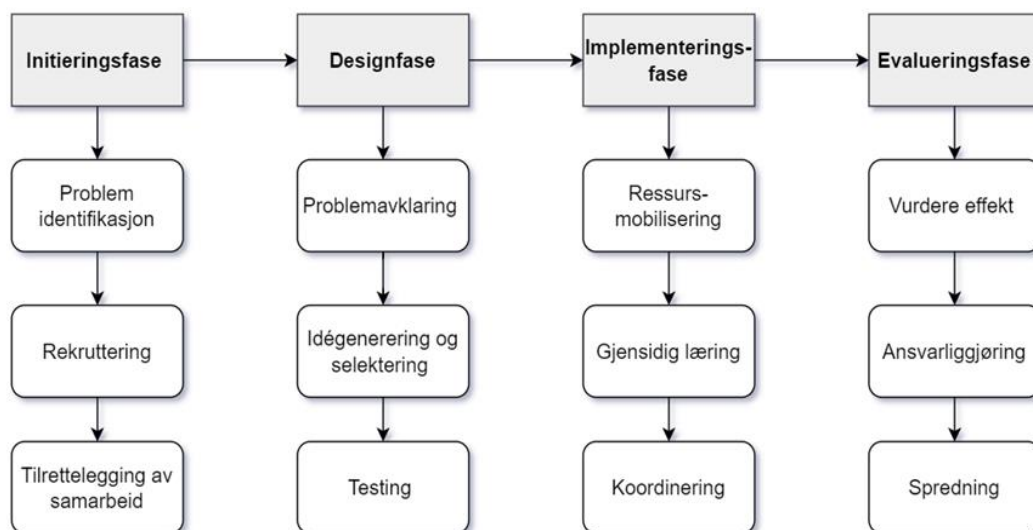
Det norske kommuneforbund (KS) har utarbeidet en rekke publikasjoner om samskaping i lys av innovasjon. I håndboka «La oss gjøre det sammen», kan vi blant annet lese at en ny løsning først kan kalles innovasjon hvis den løser et identifisert problem (Kobro, 2018, s. 17). Videre at «sosiale innovasjoner er nye løsninger som møter sosiale behov og som skaper nye sosiale samarbeidsrelasjoner på samme tid» (Kobro, 2018, s. 17). Et systematisk review av forskningen i samskaping viser at flertallet av studier rapporterer 'no-outcomes', vet vil si at initiativene ikke viste konkret utbytte. Dermed har forskerne konkludert med at verdien av samskaping ofte er å finne i selve prosessen (Voorberg et al., 2014, s. 21). De tolker dette som et tegn på at samskaping først og fremst skaper prosessverdi; som en legitimerende og meningsskapende praksis i offentlige organisasjoner. Forskerne peker på at i forbindelse med samskappingsinitiativer knytter

det seg en rekke forskjellige forventninger, i form av 'symbolske mål' som sosial innovasjon, demokrati, deltakelse og forandring. Forskerne forstår derfor samskaping som symbolske prosesser som igangsettes med det formål å øke offentlige organisasjoners legitimitet (Agger et al., 2018, s. 14).

Formålene med samskaping vil i analysen gi anledning til å diskutere i hvilken grad innovative løsninger utvikles ved hjelp av samskaping.

## 2.5 Samskappingsprosessen

Ved hjelp av samskappingsprosessen forsøker Ansell og Torfing å åpne samskapingens svarte boks (Ansell & Torfing, 2021b, s. 107). Prosessen er et analytisk rammeverk, og består av fire faser; initiering, design, implementering og evaluering. Figur 1 er hentet fra samskappingsmodellen til Ansell og Torfing, men den er tilpasset til denne oppgavens kontekst. I det følgende skal jeg gjøre rede for hvert av trinnene. Samskappingsprosessen skal brukes til å beskrive innovasjonsprosjektet.



Figur 1. Inspirert av samskappingsmodellen til Ansell og Torfing (Ansell & Torfing, 2021b, s. 134).

### 2.5.1 Initieringsfase

Samskaping er en problemdrevet prosess som involverer to eller flere aktører i å skape nye forståelser, ideer og løsninger som har offentlig verdi (Ansell & Torfing, 2021b, s. 109). Prosessen igangsettes ved å invitere relevante og berørte aktører fra forskjellige organisasjoner og sektorer, og i noen tilfeller i ulike nivåer innen disse.

Samskapingsprosesser involverer relativt langvarige interaksjoner som utspiller seg på tvers av tid og rom, derfor er det ofte vanskelig å identifisere sluttpunktet. Imidlertid har prosessene et startpunkt. Som regel inviterer offentlige og/eller private aktører andre til å delta i et samarbeid for å skape en bestemt løsning (Ansell & Torfing, 2021b, s. 108). Problemer som krever samskapte løsninger blir ofte beskrevet som wicked. Bentzen understreker at en forutsetning for å lykkes med samskapingsprosessen er kontinuitet (Bentzen, 2022, s. 35). Hun sammenlignet to casestudier der begge har høye nivåer av involvering i de innledende fasene, men varierer betraktelig på senere stadier. Resultatet i samskapingsprosessen i casestudiene gir to helt ulike utfall. Bentzen konkluderer med at forskjellene skyldes graden av involvering (Bentzen, 2022, s. 47). Professoren Bovill har forsket på elevmedvirkning i en årrekke, og deler Bentzens konklusjon. Bovill utforsker potensialet til samskaping når hele klassen blir inkludert. Ifølge professoren innebærer «whole-class co-creation» at hele elevgruppen inviteres til å aktivt samarbeide og forhandle med læreren og hverandre i læringsprosessen (Bovill, 2020, s. 1025). Bovill konkluderer med at «whole-class co-creation» har potensial til å transformere undervisning og læringspraksis, samt nå større andel studenter med mer demokratiske former for utdanning (Bovill, 2020, s. 1034). Hun understreker at samskaping i læring og undervisning med hele klassen møter på utfordringer som tidspress, store klasser, vanskelige elever, tradisjonell læring, og lærere som sliter med å gi fra seg klasseromsmakten (Bovill, 2020, s. 1032-1033), men poengterer samtidig at flere studier fremhever verdien av samskaping når man først har klart å etablere samskapingskultur i klasserommet (Bovill, 2020, s. 1033).

Det viktigste som skjer i initieringsfasen er problemidentifikasjon, rekruttering av relevante og berørte aktører, og tilrettelegging av samarbeid (Torfing et al., 2020, s. 33-34). Enkelte forskere anser innbyggere og brukere som obligatoriske aktører i samskapende prosesser (Bentzen, 2022, s. 36), men likevel viser det seg at involvering uteblir i enkelte deler av fasene. På bakgrunn av dette analyserte forskere hvilke hindringer samskaping møter på. Funnene delte de i to kategorier; organisatoriske faktorer og innbyggerfaktorer (Voorberg et al., 2015, s. 1342-1343). Uavhengig av sektor, er noen av de organisatoriske hindringene fravær av innbydende organisasjonsstrukturer og prosedyrer innenfor den offentlige organisasjonen, eller fravær av en anstendig infrastruktur for å kommunisere med innbyggere (Voorberg et al., 2015, s. 1342).

### 2.5.2 Designfase

Design blir definert som et bevisst forsøk på å skape løsninger som svar på bestemte behov, komplekse problemer eller presserende oppgaver (Ansell & Torfing, 2021b, s. 120). Denne fasen finner sted etter at aktørene er invitert med i prosessen. Målet er å generere så mange ideer som mulig for å møte de forhåndsidentifiserte problemene. Dette uten å ha et for stort fokus på gjennomførbarhet og begrensninger, siden kreativitet skal være hoveddriver (Van der Graaf et al., 2022, s. 50). Det er i designfasen samskaping demonstrerer sin verdi (Ansell & Torfing, 2021b, s. 122) ettersom nøkkelen til suksess ligger i å sørge for at det er et bredt spekter av potensielle løsninger (Van der Graaf et al., 2022, s. 50-51). Mye av litteraturen om samskaping er på et generelt nivå. Derfor har Frow et al. tatt for seg samskapingsprosessen grundig i sitt studie (Frow et al., 2015, s. 477). De finner at det er betydelig støtte i den eksisterende litteraturen for at faktorer som aktørens nivå av engasjement, og engasjementets varighet, er viktige drivkrefter (Frow et al., 2015, s. 470). Noen av faktorene som skal til for å lykkes med samskaping er; en hensiktsmessig plattform for å skape og levere en løsning, felles prosess for produksjon og logistikkplanlegging, og effektiv kommunikasjon. Samtidig er kognitivt og atferdsmessig engasjement hos involverte aktører viktig (Frow et al., 2015, s. 475-476). Når ideene har blitt formulert bør interessentnettverket fortsette med en vurdering for å finne ut hvilken løsning som skal velges (Van der Graaf et al., 2022, s. 51). Det er særdeles viktig at målgruppen bidrar i designfasen, spesielt med tanke på idemyldring og testing av deres gjennomførbarhet i virkelige miljøer (Van der Graaf et al., 2022, s. 51).

### 2.5.3 Implementeringsfase

Implementeringsfasen er et sårbart aspekt av samskapingsprosessen (Ansell & Torfing, 2021b, s. 125). For det første fordi den positive energien knyttet til oppdagelsen av en ny og lovende løsning til et presserende problem, erstattes med hardt arbeid for å mobilisere ressurser, lage nye rutiner, og motivere aktørene til å levere. For det andre kan aktørene som er involvert i utviklingen av nye løsninger skille seg vesentlig ut fra aktørene som er ansvarlig for å implementere dem. Det gjelder særlig hvis frontlinjepersonell i offentlige tjenesteorganisasjoner (for eksempel helse, utdanning, infrastruktur) skal spille en stor rolle i implementeringen og ikke ble invitert til å delta i tidligere faser. Dermed er det en risiko for at samskapingsprosessen vil miste momentum og støtte når man går inn i implementeringsfasen (Ansell & Torfing, 2021b, s. 125).

Forskerne argumenterer med at læring i samskaping er en sosial prosess, der felles forståelse av problemer og løsninger er et resultat av en dialog mellom aktører (Voorberg et al., 2017, s. 180). Læring defineres som «updating of beliefs», og bestemmes av hvorvidt interessentene har en felles overbevisning om hva problemet er og hvordan det skal løses (Voorberg et al., 2017, s. 180). Forskerne er enige om at det ikke blir helt riktig å fastslå at læring alltid medfører nye retningslinjer, men konkluderer med at læring er nødvendig for å oppnå policyendring (Voorberg et al., 2017, s. 190). Forskerne understreker at involvering av innbyggere handler om mer enn å bare invitere dem til samskaping (Voorberg et al., 2017, s. 179). Gjensidig læring hos både innbyggere og offentlige ansatte er en sterk suksessfaktor. Dette er i tråd med Ansell og Torfing, som sier at implementeringen av samskapingsløsninger krever konstruksjon av regler, normer og rutiner som støtter oppunder den nye atferden og praksisen (Ansell & Torfing, 2021b, s. 126). Offentlig-private partnerskap tar ofte i bruk kontrakter, men samskapingsprosesser involverer også brukere, innbyggere og sivilsamfunnsorganisasjoner i løst koblede nettverk. Sistnevnte baserer seg hovedsakelig på uformelle avtaler og at alle holder ord (Ansell & Torfing, 2021b, s. 126).

#### 2.5.4 Evalueringsfase

Samskaping handler ikke om å ha en hyggelig samarbeidsprosess med velmente interessenter. Tvert imot er samskaping en mål- og nytteorientert endringsprosess som i stor grad tar sikte på å forbedre eller transformere et gjeldende system (Ansell & Torfing, 2021b, s. 130). I 1995 skisserte Moore i boka *Creating Public Value* et konsept om offentlig verdi, og oppfordret offentlig ansatte til å samarbeide med lokalsamfunn (Prebble, 2015, s. 473). Siden den gang har flere studier vektlagt partnerskap som et middel til å fremme offentlig verdi (Prebble, 2015, s. 473). Offentlig verdi defineres som handlinger fra myndighetene som påvirker menneskers liv - offentligheten. Verdien finnes i menneskers liv og ambisjoner, men det er ikke bare summen av private interesser; det gjenspeiler også en forståelse av det felles beste (Prebble, 2015, s. 475). I samskaping er det viktig at tjenesteleverandører holdes ansvarlig overfor innbyggere og tjenestebrukere (Prebble, 2015, s. 98-99). Forskerne understreker at ytterligere innsikt i komplekse dynamiske prosesser er viktig, og innebærer en tredelt evaluering. Inndelingen kan minne om samskapingens tre formål; effektivitet, empowerment og innovasjon (Prebble, 2015, s. 101).

I samskaping handler evaluering i stor grad om lansering og oppskalering (Van der Graaf et al., 2022, s. 54). Noen utfordringer som kan oppstå i denne fasen er feiljustering

mellom eksisterende og ny løsning, innsatsen som kreves for å lære å bruke den nye løsningen, og motstand i organisasjonen dersom den nye løsningen krever organisasjonsendring (Van der Graaf et al., 2022, s. 54). Den universelle visdommen om å starte i det små, evaluere resultater og skalere opp når det fungerer, gjelder også i samskaping (Ansell & Torfing, 2021b, s. 131).

I empirien vil vi finne igjen de ulike elementene i samskapingsprosessen.

## 3 Metode

*Formålet med dette kapitlet er å presentere masteroppgavens metode - og forskningsdesign. Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 15). For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan hen skal gå fram. Denne strategien kalles metode, og jeg skal i det følgende presentere oppgavens design. Det viktigste er å la problemstillingen være førende for metoden (Jacobsen, 2022, s. 188).*

### 3.1 Forskningsdesign

*For å svare på problemstillingen: «Hvordan implementeres innovative løsninger i videregående opplæring?», benyttet jeg casestudie som forskningsdesign. En casestudie defineres som en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2022, s. 104). Undersøkelsesenhet handler om avgrensning i det vi er interessert i å undersøke. Bruk av case er en svært utbredt form for avgrensning i kvalitative studier ettersom den benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2021, s. 48). Felles for alle casestudier er at studieobjektet er avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2022, s. 105). Gjennom en slik avgrensning kan man få fram en «virkelighetsnær» beskrivelse. Dermed er casestudier godt egnet til å gi «tykke beskrivelser», altså detaljerte beskrivelser av virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 106).*

*Det er til sammen sju videregående skoler som er med i innovasjonsprosjektet. Forut for valg av skoler som case i min oppgave, deltok jeg på både på samlinger og digitale veiledninger, der jeg fikk innblikk i skolenes prosess. Jeg valgte de to skolene som var kommet best i gang og var mest engasjert, siden det ga meg godt grunnlag til å se hvordan skolene jobbet med prosjektet. Det finnes alltid forskjeller mellom skoler i form av elevtall, plassering og organisering. Sånn sett er skolene «mine» ulike. Likevel inngår de i samme innovasjonsprosjekt der det utvikles og testes nye læringsverktøy. Dermed kunne jeg forvente at implementeringen var lik, ettersom skolene er en del av samme prosjekt. Likevel viser dataene at det er noe forskjeller mellom skolene i initiering, design og implementering. Formålet med å ha to skoler var å vise at det er forskjellige måter å angripe en slik prosess på.*



### 3.2 Case: DEKOM-satsing

For å besvare problemstillingen tok jeg utgangspunkt i et innovasjonsprosjekt innenfor utdanningssektoren. Trøndelag fylkeskommune har iverksatt et prosjekt for å støtte språkopplæringen til minoritets elever i fylkets videregående skoler. Ressursgrupper ved sju videregående skoler vil få videreutdanning fra NTNU. Deretter skal ressursgruppen introdusere og anvende kunnskapen de tilegner seg i sine skoler. Fylkeskommunen ønsker å gjøre grundig følgeforskning på dette tiltaket, slik at modellen eventuelt kan tilpasses når nye ressursgrupper skal innlemmes i tiltaket til høsten. Målet med tiltaket er å gi de minoritetsspråklige elevene et så godt og velfungerende språkopplæringstilbud som mulig.

Fylkeskommunen arbeider etter en statlig regulert ordning kalt DEKOM (desentralisert kompetanseutvikling). DEKOM er en forholdsvis ny modell for kompetanseutvikling i skolen, innført av kunnskapsdepartementet i 2017. Regjeringen skriver på sine sider: «Nå, ti år senere, finnes det imidlertid flere tungtveiende grunner til å innføre et mer desentralisert system for kompetanseutvikling» (MELD. St. 21 (2016-2017)). Regjeringen sikter til Kompetanseløftet fra 2006 da sentralisering ble sett på som viktig for å utvikle kompetanseutvikling. I nyere tid kan vi derimot lese følgende på regjeringens side: «Den viktigste kvalitetsutviklingen i skolen skjer lokalt, og statlige virkemidler skal støtte opp om kommuners og fylkeskommuners kapasitet til å ta ansvar for å utvikle sine skoler» (MELD. St. 21 (2016-2017)). I ordningen overføres statlige midler til kommunene og fylkeskommunene via statsforvalter, for å stimulere til kvalitetsutvikling i skolen. Midlene skal gi grobunn for et langsiktig samarbeid mellom kommunene og universitets- og høyskolesektoren (UH). I denne ordningen er det forventet at skoleeierne samarbeider i hensiktsmessige nettverk seg imellom og med UH-institusjoner. Midlene det refereres til er tilskuddsordningen. Utdanningsdirektoratet skriver på sin nettside: «Riktig kompetanse er avgjørende for kvalitet i barnehage og opplæring» (Utdanningsdirektoratet). En av støtteordningene er tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, og inneholder overordnede mål, rammer, kriterier, forventninger, ansvar og roller. Det er denne ordningen som ligger til grunn for Trøndelag fylkeskommunes prosjekt.

Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring opererer med tre sentrale *kriterier*. 1) At kompetansetiltakene er forankret i lokalt definerte behov, 2) At midlene brukes til barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, og 3) At tiltakene gjennomføres i partnerskap mellom barnehage- eller skoleeieren og

universitet eller høyskole (Utdanningsdirektoratet, 2023). I retningslinjene for tilskuddsordningen beskrives *sektormålene* for barnehage og skole. Et overordnet mål er å styrke kunnskap og kompetanse som blant annet fremmer utvikling, læring og trivsel. For selve tilskuddsordningen er målet «styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet eller høyskole» (Retningslinjer, 2021).

På bakgrunn av opplysningene overfor ønsket Trøndelag fylkeskommune å sette i gang med prosjektet: «MINO - Følgeforskning på Trøndelag fylkeskommunes tiltak for minoritetspråklige elever i videregående opplæring». Regjeringen slår fast at mange aktører og interessenter støtter, utvikler, former, rammer inn og kontrollerer opplæringen (NOU 2023: 1). Denne casen kan dermed tolkes i lys av samskaping.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Dokumentanalyse

For å søke kunnskap om innovasjonsprosjektet tok jeg utgangspunkt i overordnede styringsdokumenter. Dokumentanalyse er en form for kvalitativ datagenerering der det i hovedsak brukes dokumenter produsert for andre formål enn forskning (Tjora, 2021, s. 195). Ved å analysere allerede eksisterende dokumenter er det mulig å skaffe seg informasjon om saksforhold som er nedtegnet på bestemte tider og steder til ulike formål (Tjora, 2021, s. 196). Bruk av dokumenter som datamateriale er sentralt i de fleste forskningsprosjekter. Til masteroppgaven har jeg hovedsakelig støttet meg til generelle dokumenter i form av lovverk, offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Ledelsen i fylkeskommune har sendt meg relevante dokumenter, i tillegg har jeg selv funnet frem til dokumenter som er relevant for min studie. Ved bruk av dokumenter som kilde er det nødvendig å sette dem i en kontekst (Tjora, 2021, s. 196). Derfor har jeg laget en tabell som viser hvilke dokumenter jeg har valgt, hvilken informasjon de inneholder, og formålet med dem.

Dokumenttype	Tittel	Innhold	Formål
Meld. St. 21 (2016-2017)	Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Myndighetene får øynene opp for konsekvensene av sentraliseringen</li> <li>- Resulterer i tilskuddsordningen</li> </ul>	Utvikles ny modell for kompetanseutvikling i skolen
Lovtekst	Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoveddokumentet innovasjonsprosjektet er bygget på</li> <li>- Formulert av regjeringen</li> <li>- Inneholder kriteriene for tildeling av midler</li> <li>- Samsvarer med samskaping</li> </ul>	Dokumentet fremhever viktigheten av et samarbeidende fellesskap
Meld. St. 30 (2019-2020)	En innovativ offentlig sektor - Kultur, ledelse og kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regjeringen understreker viktigheten av innovasjon i offentlig sektor og utvikler prinsipper for å fremme innovasjon</li> <li>-Korrelerer sterkt med samskaping</li> </ul>	Bli kjent med nøkkelbegreper som innovasjon, definere behov i stedet for løsning, partnerskap, kompetanse, spredning av kunnskap, samskaping med innbyggere
NOU 2023: 1	Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen - Et kunnskapsgrunnlag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentet tar nøye for seg alle aktører som inngår i utviklingsarbeid i skolen</li> </ul>	Samskaping handler om at flere aktører går sammen om å løse samfunnsproblemer. Gir en innføring i roller og ansvar knyttet til skoleutvikling
Nettside: Utdanningsdirektoratet	Profesjonsfellesskap og skoleutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vektlegger at alle med tilknytning til skolen har et ansvar for å skape god skoleutvikling forankret i læreplan</li> </ul>	Utvikling innebærer en prosess. Ettersom flere aktører er involvert benyttes samskaping som et analytisk rammeverk

Tabell 1 – Oversikt over dokumenter

### 3.3.2 Intervju

*Intervju er den mest utbredte formen for datainnsamling innen kvalitativ forskning, og det egner seg godt til å studere meninger, holdninger og erfaringer (Christoffersen s. 105). Intervju har også vært den viktigste datakilden i min studie. Kjennetegnet på kvalitative intervjuer er en samtale som gir innblikk i informantens livsverden (Johannessen, 2021, s. 105). Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe. Gjennom kvalitative intervjuer med skoleeier, skoleledere, lærere og elever, har jeg fått godt kjennskap til innovasjonsprosjektet. Totalt har jeg gjennomført 12 semistrukturerte kvalitative forskningsintervju. En viktig forutsetning for å lykkes med intervju er strukturering. Den vanligste måten å strukturere intervju på er ved hjelp av en intervjuguide som viser en oversikt over hvilke temaer man skal innom i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2022, s. 167). I min studie utarbeidet jeg tre forskjellige intervjuguides fordelt på de 12 informantene. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene oppgaven reiser. Vedlagt er to av intervjuguidene jeg brukte; en for elevene, mens den andre har jeg kalt «for voksne». Sistnevnte er guiden jeg brukte i intervju med fylkeskommunen. For de andre aktørene benyttet jeg tilpassede versjoner av denne.*

### 3.3.3 Utvalg og rekruttering

Å velge ut hvem som skal inkluderes i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning (Johannessen, 2021, s. 57). I kvalitative studier er valg av informanter en serie av strategiske beslutninger gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen, 2021, s. 57). I forskningsdesignet har jeg allerede diskutert den naturlige avgrensningen en casestudie innebærer. Målgruppen i min studie var dermed personer med tilknytning til innovasjonsprosjektet. Neste steg var å velge ut personer fra målgruppen som skulle delta i undersøkelsen (Johannessen, 2021, s. 59). I kvalitative undersøkelser er utgangspunktet for utvelgelse av informanter hensiktsmessighet (Johannessen, 2021, s. 59). Som forskere må vi altså begrunne hvordan det strategiske utvalget har foregått. Jeg valgte kriteriebasert utvelgelse. Det vil si at informantene oppfyller spesielle kriterier (Johannessen, 2021, s. 64). Utvalget i kvalitative metoder er formålsstyrt. Formålet med undersøkelsen bestemmer hvem som skal studeres. Samskapingsprosessen og forskningsspørsmålene var førende for det strategiske utvalget i masteroppgaven. Utvalgskriteriene mine var derfor ledelsen for innovasjonsprosjektet og informanter fra casene, i tillegg fokuserte jeg på personer med ulike roller i prosjektet. Dette var nødvendig for å belyse problemstillingen. Til slutt gjensto utvalgsstørrelsen. I en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsmetode er det ofte vanskelig å på forhånd avgjøre hvor mange intervjuer som er tilstrekkelige

(Johannessen, 2021, s. 74). Derfor bør hvilken informasjon vi er interessert i, bestemme størrelsen på utvalget (Jacobsen, 2022, s. 203).

Design, implementering og brukeropplevelse var avgjørende faktorer da jeg bestemte meg for utvalgsstørrelse. Siden undersøkelsen min har to eller flere målgrupper var det aktuelt å gjennomføre et visst antall intervjuer i hver målgruppe (Johannessen, 2021, s. 74). Jeg startet med et utgangskriterium der det minimum antall personer jeg ønsket å intervjuer ble definert på forhånd (Jacobsen, 2022, s. 203). Utvalgsstørrelsen besto opprinnelig av tre elever, en lærer og en skoleleder i hver målgruppe. Siden jeg var interessert i å kartlegge hvordan innovative løsninger implementeres på den enkelte skole, kom jeg fram til at en skoleleder og en lærer fra hver av skolene ville være tilstrekkelig for å nå et datametningspunkt (Johannessen, 2021, s. 74). Brukeropplevelse er individuelt, så her ønsket jeg å oppnå en god variasjon. Etter samråd med veileder kom vi frem til at tre elever var et greit utgangspunkt. Under datainnsamlingen oppdaget jeg at en fasilitator var sentral i innovasjonsprosjektet, og inkluderte hen i undersøkelsen. Utvalgsmetodikken var altså basert hovedsakelig på ulike kriterier, men også på snøballmetoden.

Informant	Kommunikasjonskanal/tid	Antall
Fylkeskommunen	Fysisk / 1,5t	1
Fasilitator	Teams / 1t	1
Skole 1: leder	Fysisk / 45 min	1
Skole 1: lærer	Fysisk / 50 min	1
Skole 1: elever	Fysisk / 30, 30, 40 min	3
Skole 2: leder	Fysisk / 35 min	1
Skole 2: lærer	Fysisk / 40 min	1
Skole 2: elever	Fysisk / 10, 15, 20 min	3
<b>Totalt antall intervjuer</b>	Fysisk / Teams	<b>12</b>

Tabell 2 - Oversikt over utvalg

Storparten av rekrutteringen skjedde gjennom samlinger. Undersøkelsene ble gjennomført i vårsemesteret, mens innovasjonsprosjektet startet tidlig i høstsemesteret. Innen jeg skulle sette i gang rekrutteringen hadde jeg allerede etablert en relasjon med aktørene. Vi ble enige om å avtale tid og sted på e-post. Rekruttering av elevene skjedde ved hjelp av lærer på begge skolene. Noe av grunnen til det var avstanden, avhengig av skole tok reisen tok 2–4 timer. Dessuten var enkelte av elevene mindreårige, slik at samtykke fra foreldre måtte innhentes. Lærerne var i tillegg usikre på om elevene ville la seg intervjuet samme dag. Vi kom derfor frem til at det beste var å kjøre rekrutteringsprosessen gjennom lærer. Jeg informerte om at jeg ønsket spredning i alder og kjønn, dersom det lot seg gjøre. Det lyktes vi med i begge casene.

### 3.4 Analysestrategi

Første steg i analysearbeidet er renskriving av intervjuer fra tale til tekst (Jacobsen, 2022, s. 209), da man ved bruk av lydopptak ender opp med flere timer med samtaler. Selv om jeg hadde forholdsvis mange intervjuer, hadde jeg heldigvis god tid mellom flere av dem, og prioriterte å transkribere fortløpende. Jeg var fleksibel med tidspunkt, informantene kom derfor med forslag. Det viste seg at de to første intervjuene ble noen av de lengste; henholdsvis med fylkeskommunen (1,5t), og fasilitator (1t). Idealet i kvalitativ analyse er at intervjuer skal skrives ut i sin helhet (Jacobsen, 2022, s. 211). Elevintervjuene varte i gjennomsnitt omkring 25 minutter, med noen helt nede på 10 minutter. Dette lettet transkriberingen betraktelig. Å redusere datamengden er noe av det viktigste vi gjør (Johannessen, 2021, s. 151). Informasjonen må reduseres slik at den blir håndterlig å jobbe med, og for å oversikt over innholdet. I studien har jeg benyttet datareduksjon i form av kategorisk inndeling av data (Johannessen, 2021, s. 153). Hensikten er å bruke et sett med kategorier systematisk og konsekvent på hele datamaterialet (Johannessen, 2021, s. 155). Ved kategoriseringen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden, dette forenklet arbeidet med å systematisere datamaterialet.

### 3.5 Kvalitetskriterier

Målet med undersøkelse er å utvikle kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 14). En undersøkelse handler om å samle inn data (empiri) for å si noe virkeligheten. Innen kvalitativ forskning benyttes kvalitetskriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Målet med kriteriene er ikke å unngå feil, men å kunne gjøre rede for og drøfte svakheter knyttet til undersøkelsen (Jacobsen, 2022, s. 18). I det følgende redegjør jeg for hver av de tre kvalitetskriteriene i lys av min studie.

### 3.5.1 Pålitelighet

*Med pålitelighet mener vi at undersøkelsen må være til å stole på. Det kan være lurt å spørre seg om man ville fått tilnærmet samme resultat dersom man hadde gjennomført akkurat den samme undersøkelsen to ganger. For å oppnå pålitelighet må vi gjennomføre undersøkelser på en riktig måte. Metoden tvinger oss til å gå gjennom bestemte faser (Jacobsen, 2022, s. 17). I hver av disse fasene må vi reflektere kritisk over hvilke valg vi tar, hva som ligger til grunn for valgene, samt hvilke konsekvenser de kan ha for resultatene vi ender opp med (Jacobsen, s 18). Gjennom designet mitt var jeg nøye med å sikre påliteligheten ved å fokusere på åpne spørsmål. Bruk av opptaker har stor betydning for studiens pålitelighet da transkriberingen blir så nøyaktig som mulig. Det er viktig å vise hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført, fordi det sier noe om resultatet, og gjør det mulig for andre å gå i dine fotspor. Å være klar over ens rolle som forsker bidrar også til å styrke studiens troverdighet.*

### 3.5.2 Gyldighet

Med gyldighet sikter man til at empirien som samles inn faktisk gir svar på spørsmålene som reises i oppgaven (Jacobsen, 2022, s. 17). For å tilstrebe høy validitet var problemstillingen og forskningsspørsmålene bestemmende for øvrig metode i oppgaven. Dette gjaldt blant annet i utforming av intervjuguide, utvalgsmetodikken og analysestrategien. Samskapingsprosessen er valgt som teoretisk rammeverk for å beskrive prosessene i prosjektet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er operasjonalisert gjennom intervjuguide og har dermed styrt de strukturerte intervju. Gjennom hele forskningsprosessen og da særlig i metodekapitlet, vurderte jeg prosjektets gyldighet ved å aktivt stille spørsmål underveis. Blant annet utgjør informantene tre ulike enheter, slik at jeg får mest mulig presis beskrivelse av innovasjonsprosjektet.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener (Johannessen, 2021, s. 257). All forskning har til hensikt å kunne trekke generelle slutninger ut over opplysningene som samles inn (Johannessen, 2021, s. 257). Samskaping handler om å utvikle en prosess på bakgrunn av konteksten. Dette gjør generalisering vanskelig. Samtidig ligner innovasjonsprosjektet i min studie flere andre caser hvor offentlig sektor med ansvar for spesifikke tjenester søker å finne nye og mer treffende løsninger. Ofte skjer dette som et initiativ ovenfra, der tjenesteledet må finne en måte å fortolke og løse oppdraget på, gjerne i samarbeid med likeverdige

aktører og brukere. Ser jeg på de store linjene i innovasjonsprosjektet; wicked problem, bestilling, tjenesteledd, samarbeid, aktører og brukere, er generalisering gjeldende. Dessuten er forskning om samskaping i skolen begrenset. Kunnskap fra min studie kan derfor være relevant for fremtidige studier på dette feltet. Likevel skal det mye til før funnene mine kan generaliseres da samskaping er kontekstavhengig.

### 3.6 Forskningsetikk

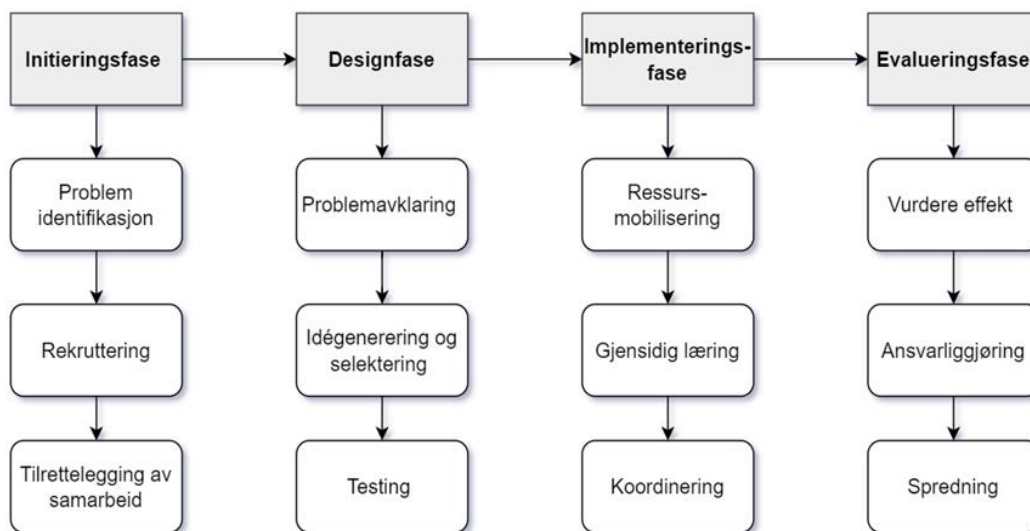
All forskning vurderes ut fra noen grunnleggende etiske kriterier. I mange tilfeller må det foreligge en vurdering for å få lov til å gjennomføre empiriske undersøkelser (Jacobsen, 2022, s. 47). Forskningsetiske retningslinjer defineres som de «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Jacobsen, 2022, s. 48). Noen generelle etiske betraktninger i kvalitativ forskning er tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2021, s. 53). Krav til metode eller framgangsmåte er essensielt (Jacobsen, 2022, s. 48). Mye av det som kjennetegner god metodebruk er en del av forskningsetiske retningslinjer.

I forbindelse med datainnsamlingen søkte jeg og fikk godkjenning av NSD (Norsk senter for forskningsdata), og fulgte deres krav om forskningsetikk og datahåndtering. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg et samtykkeskjema med utfyllende informasjon om formålet med prosjektet, informantens rettigheter og informasjon om oppbevaring av personopplysninger. Før intervjustart informerte jeg på nytt om bruk av lydopptak, og fikk eksplisitt samtykke av enhver informant. Å sikre anonymiteten til informantene er nødvendig, og gjøres ved at det kun kommer frem hvilken gruppe informanten tilhører. Det er dessuten viktig å transkribere korrekt og å tilby informantene sitatsjekk, noe jeg har vært nøye med. Det spesielle med min studie i lys av forskningsetikk er elevgruppen. Nær sagt alle kommer fra land som ikke har et forhold til forskning slik man har i vestlige land. Dette stiller skjerpede krav til meg som intervjuer.



## 4 Empiri

I dette kapitlet presenteres hovedfunnene fra datainnsamlingen i tråd med figur 1. Figuren viser de ulike trinnene i samskappingsprosessen; initiering, design, implementering og evaluering.



Figur 1. Inspirert av samskappingsmodellen til Ansell og Torfing (Ansell & Torfing, 2021b, s. 134).

### 4.1 Initieringsfase

Et wicked problem er foranledningen til innovasjonsprosjektet. Fylkeskommunen ønsker å gi minoritetsspråklige elever i fylkets videregående skoler tilpasset språkopplæring. Hos denne gruppen fungerer ikke standard opplæring da elevene ikke behersker språket som gis i standard undervisning. Myndighetene ønsker å ta tak i disse utfordringene gjennom kompetansetiltak for å støtte kollektiv kompetanseutvikling i skolen. Problemet som søkes å løses er altså språkutfordringer hos elever med norsk som andrespråk.

DEKOM-prosjektet (desentralisert kompetanseutvikling) strekker seg mange år tilbake i tid, og har en historikk som går langt tilbake utover dette konkrete prosjektet. Hovedsakelig startet det med et behov. Allerede i 2019 satte fylkeskommunen i gang tiltak rettet mot andrespråkspedagogikk. Erfaringene fylkeskommunen hadde gjort seg fra første satsing, sammen med nyttige innspill fra NTNU, ledet på mange måter til dette prosjektet i dag. Et kriterium i tilskuddsordningen er nemlig at skoleeier, her fylkeskommunen, skal samarbeide i partnerskap med universitet eller høyskole. I samråd

med NTNU bestemte Trøndelag fylkeskommune seg for at et begrenset antall skoler skulle inn i tiltaket, at små grupper skulle stille framfor at alle interesserte ble med, og at videreutdanning burde bli en del av satsingen. Flere møter mellom fylkeskommunen og NTNU medførte at tiltaket ble ytterligere spisset. Tiltaket fra 2019 viste seg å være i overkant teoretisk. Dette ville særlig fylkeskommunen unngå denne gangen. Dermed ble aktørene enige om å inkludere en fasilitator. Rollen til fasilitator er å fungere som et mellomledd mellom NTNU og skolene, ettersom fasilitator har spisset bakgrunn fra fagopplæring. Da DEKOM-prosjektet tok form startet arbeidet med rekruttering av deltakere som skulle bidra til videreutvikling av tiltaket.

*I desentralisert ordning innehar kommunen og fylkeskommunen rollen som skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2023). Tre ansatte fra Trøndelag fylkeskommune deler på rollen som skoleeier i DEKOM-prosjektet. Disse tre representerer hver sin seksjon; skoleutvikling, tilbud og integrering, og elevtjenester. Selv om de tilhører tre ulike seksjoner, er det tett samarbeid mellom dem. Innovasjonsprosjektet ble opprettet som følge av to årsaker; behov og bestilling. 1) Fylkeskommunen med sin tette dialog med skolene i distriktet har lenge merket seg behovet for økt kompetanse i andrespråkspedagogikk. I tillegg har lærerne selv etterspurt denne kompetansen over flere år. Andrespråkspedagogikk er læren om norsk som andrespråk og handler om hvordan man skal legge til rette for god opplæring for flerspråklige elever i norsk skole. 2) Desentralisert kompetanseutvikling er den overordnede ordningen prosjektet baserer seg på. For at midlene tildeles må det oppfylles en rekke krav, for eksempel involvering av ansatte og ledere i skolen i et partnerskap, der prosjektets planlegging, gjennomføring og evaluering blir håndtert (Utdanningsdirektoratet, 2023).*

Under et rektormøte i januar 2022 informerte fylkeskommunen om tiltaket og inviterte skolene med på satsing. Utpå våren hadde fylkeskommunen møte med de ulike skolene som meldte seg på. Fylkeskommunen kunne under mitt intervju avsløre at det var tydelig at informasjonen under rektormøtet ikke helt nådde de enkelte skolene. Selv mistenker fylkeskommunen at noe av grunnen skyldes informasjonsformidling hos den enkelte skoleleder, og forklarte at ettersom det står mye på agendaen under slike møter, kan en informasjonsglipp hos skoleledere skje. Informasjonsformidling er veldig personavhengig og det nok er betydelig variasjon i hvordan den enkelte skoleleder har oppfattet prosjektet.

*«Helt tydelig at flere elementer av det vi informerte ikke kom fram eller informert på annen måte».* Fylkeskommunen

Også en av skolene meldte om kommunikasjonssvikt i intervju.

*«Om det handler om at fylket gir uklare beskjeder nedover eller om det er rektoren vår som ikke har fått med seg - det vet ikke jeg. Men jeg opplevde at på oppstartssamlinga så satt det en del skoler der som var veldig innforstått med hva dette var og så satt det en del skoler inkludert oss som ikke visste helt hva dette var. Det tenker jeg kan handle litt om hvordan informasjonen er gitt videre». Skole 2: Avdelingsleder*

I januar 2022 ble fasilitator formelt involvert i DEKOM-satsingen, altså et halvt år før prosjektets begynnelse. Fasilitator er invitert inn i prosjektet på grunn av bakgrunnen hen har fra fagopplæring i videregående. Hen har også lang erfaring i å jobbe med minoritetsspråklige elever, samt vært med på å utarbeide og teste diverse læringsressurser gjennom en årrekke. Fasilitator representerer fylkeskommunen i prosjektet, men samarbeider med NTNU om det faglige innholdet. Det blir for eksempel arrangert flere samlinger i MINO-prosjektet; disse samlingene har NTNU hovedansvar for. Her samarbeider fasilitator med NTNUs ansvarlige for samlingene. Tanken er at deres rolle skal utfylle hverandre, slik at opplegget blir faglig forankret, samtidig som det skal oppleves praksisnært for lærerne.

Skoleeier sørger for at alle involverte aktører møtes til dialog med jevne mellomrom, både fysisk og digitalt. Det arrangeres både samlinger og veiledninger. Samlingene finner sted på Stjørdal. Skolene som er med i innovasjonsprosjektet representerer hele fylket, Stjørdal er derfor valgt slik at skolene får en overkommelig reisevei. Veiledningene er elektroniske og styres primært av fasilitator. Disse har blitt organisert noe ulikt. Helt i starten sto fasilitator alene om innholdet, men senere har hen inntatt en fasiliterende rolle slik at skolene får anledning til å dele erfaringene sine med hverandre. Skoleeier har dessuten opprettet en felles kommunikasjonskanal på Teams slik at all kommunikasjon internt i prosjektet blir tilgjengelig for aktørene, samles på ett sted, og medlemmene får mulighet til å kontakte hverandre.

## 4.2 Designfase

Pilotprosjektet startet i 2019. På bakgrunn av erfaringene der, endret innpakningen til MINO-prosjektet seg både organisatorisk og faglig. Designfasen til MINO-prosjektet startet så smått høsten 2020. Året etter, i 2021, ble NTNU involvert. Det ble mye og tett planlegging mellom NTNU og fylkeskommunen dette året. Finansiering, form og innhold er noe av det som ble tatt opp. I januar året etter ble skolene informert om MINO-

prosjektet. Ytterligere noen måneder senere, i mars/april, ble skolene involvert i designfasen, og behovene til den enkelte skole ble kartlagt. Fylkeskommunen holdt også individuelle møter med skolene som meldte seg på tiltaket før prosjektstart. Erfaringene fra første satsing i 2019 viste at man ikke tok nok hensyn til lokale behov. Derfor inviterte fylkeskommunen den enkelte skole til dialog før prosjektstart. Aktørene drøftet forventningsavklaring, skolene fikk anledning til å komme med sine ønsker, og ytterligere informasjon om prosjektet ble gitt. Fasilitator var sentral i designfasen, og har vært med på å planlegge alt. Rett før sommerferien den høsten prosjektet skulle starte, inviterte skoleeier alle involverte aktører til oppstartssamling. Formålet med samlingen var blant annet skoleutvikling, nettverksbygging, kunnskap- og erfaringsdeling og å dele faglige smakebiter om videre innholdet. På forhånd hadde aktørene, altså skolene og skoleeier/NTNU, sendt inn sine innspill. Under samlingen diskuterte aktørene om innspillene matchet. Denne øvelsen var viktig for skoleeier å gjennomføre, for å kartlegge om deres tilbud samsvarte med behovene til skolene. Aktørene blir i fellesskap enige om tid og sted for samlingene.

Målet med innovasjonsprosjektet er å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring. Helt konkret ønsker aktørene å utvikle nye læringsressurser, eller forbedre eksisterende, for de minoritetsspråklige elevene i fylkets videregående skoler. I denne delen av designfasen har skoleeier vært mindre synlig. Skoleeier har tatt utgangspunkt i tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling, som er en ordning utformet av regjeringen. Ordningen er tydelig på at lokale behov skal være førende i partnerskapet. Derfor har skoleeier vært opptatt av å identifisere skolenes behov og ønsker gjennom ulike forum. NTNU har dernest ansvar for å dekke dette behovet slik at tilbudet er faglig forankret. For å unngå at løsningene blir for teoretiske og for å påse at de blir praksisnære, samarbeider NTNU med fasilitator om dette arbeidet. Skoleeier er nøye med å involvere brukerne slik at NTNU og fasilitator ikke alene står for løsningene. Samlingene og veiledningene skal sikre at skolene faktisk slipper til i innovasjonsprosjektet. Det er her designfasen utspiller seg. Kunnskap- og erfaringsdeling er noe av det aktørene bruker mest tid på i samlingene. Ressursgruppen sitter ofte på tvers av både fag og skole slik at de får mest mulig ut av samlingene. Det diskuteres blant annet hva som fungerer godt, og hvilke utfordringer som har oppstått. Aktørene bestemmer seg for hvilke ideer de vil satse på og hvilke ideer som ikke lever opp til forventningene. Noen ganger inviteres eksterne aktører som har erfaring med å jobbe med denne elevgruppen, for å gi faglig påfyll og dele av sine erfaringer. I samlingene skjer testingen av løsningene, og her blir de kontinuerlig forbedret.

Temakort er en av løsningene aktørene har kommet frem til i fellesskap. Disse ble introdusert av fasilitator, men aktørene har sammen tilpasset dem til konteksten. Temakort er en læringsressurs som støtter elevene i læring og benyttes særlig ved nye emner. Kortene er formet som A4-ark og inneholder en kort beskrivelse av det aktuelle tema og ord og begreper elevene burde ha kjennskap til. I tillegg er det setningsstartere slik at elevene får hjelp til å lage setninger, og modelltekst som tydeliggjør språklige trekk som elevene skal bruke i egen tekst. Temakortene blir utarbeidet med hensyn til elevenes morsmål. Det settes av plass i kortene slik at elevene kan fylle inn morsmålet sitt. Det er mulig å endre nivå på kortene. I samlingene blir aktørene enige om den overordnede strukturen, men det er helt opp til den enkelte lærer hvordan hen vil ta i bruk kortene. Ledelsen i MINO-prosjektet har følgende refleksjoner rundt løsningene som utvikles i prosjektet:

*«Ikke viktig med hvilken læringsressurs, men at de er praksisnære og nyttige i undervisning og tilpasset målgruppen, og at de er forskningsbasert. Da vil dette ha potensiell virkning i den enkelte klasserom og for den enkelte elev».* Fylkeskommunen

*«Det som har vært viktig for meg er at de tingene vi presenterer som temakort, rundsnakk, Sokratisk metode, bildestøtte, språkkartlegging, dekonstruering eller sirkelen for læring er at vi ikke kan droppe det med én gang og tenke; «nå var det lært». Vi må dra det med oss litt igjennom utdanningen. Erfaringen min er at det er lurt å holde fokus på de samme metodene over litt tid».* Fasilitator

### 4.3 Implementering

Ressursgruppen ble kjent med tiltaket gjennom skoleleder. Ettersom innovasjonsprosjektet er i en tidlig fase har skolene ikke kommet så langt i implementeringen, men begge case-skoler har fått testet ut de ulike læringsressursene som har blitt utviklet i prosjektet.

Skole 1: Gjennom rektormøte ble skolen kjent med tiltaket. Skolen meldte seg på DEKOM-satsingen fordi de hadde andrespråkspedagogikk som satsingsområde og «sto og fomla på hvordan de skulle gjøre det». I tillegg ville skolen utdanne flere, og få mer kunnskap på feltet. Sett i forhold til antall lærere på skolen er det få som har kunnskap i andrespråkspedagogikk. Skolen har andrespråkspedagogikk som satsingsområde i utviklingsplanen. Skole 2: Også denne skolen ble kjent med tiltaket gjennom et rektormøte. Skolen meldte seg på fordi lærerne ønsket noe som var veldig praktisk og som kunne brukes i klasserommet, siden skolen får flere minoritetsspråklige elever inn i ordinære klasser. Denne utviklingen fører til økt behov for kompetanse i

andrespråkspedagogikk. Skolen har både minoritetsspråklige klasser og språkklasser, men de har også MINO-elevne i et vanlig ordinært løp.

Lærerne forklarte at noen av læringsressursene var uvant for både dem og elevene i starten, men at det stadig går seg til. En lærer informerte for eksempel om at hen utarbeidet samme type temakort to ganger, i henholdsvis filmanalyse og bokanalyse. I bokanalysen erstattet læreren alt som hadde med filmanalyse å gjøre, med bok. Læreren opplevde at elevene knakk koden fortore på bokanalysen enn på filmanalysen. Skole 1: Implementeringen i skolen er ikke ledelsesstyrt, men lærerne i DEKOM-satsingen har introdusert temakortene i sine avdelinger. Resultatet er intern deling mellom lærerne. Skolen tester seg fram med temakortene. Norskseksjonen har for eksempel laget temakortene i fellesskap en gang. Kortene hadde ulikt nivå, tok for seg sentrale tema og ble designet for alle elever uavhengig av morsmål. Lærerne som underviser andrespråkselever er mest oppdatert på hvilke læringsressurser som er lure å bruke. Noe av årsaken som trekkes frem av informantene er at mange lærere oppfatter norskopplæring som norsklærerens ansvar, og dermed overlater norskopplæringen til dem. Temakortene benyttes av lærerne både på yrkesfag og studieforbereidende. Læreren i casestudien lager temakortene selv, men lar elevene fylle inn dersom de ønsker det. Denne skolen stilte seg meget positive til satsingen og klarte å få med ytterligere to lærere på opplegget. Skole 2: Implementeringen i skolen er ikke ledelsesstyrt, men i norskavdelingen deles temakortene flittig. Det er en svært åpen delingskultur mellom lærerne som deltar på DEKOM-satsingen. Læreren i casestudien utarbeider temakortene selv, men sørger for at elevene får mulighet til å oversette kortene på morsmål. Skolen har opplevd noe frafall i deltakelsen. Det er tre lærere igjen, der to tilhører norskseksjonen. Ifølge læreren er dette sårbart, både med tanke på erfaringsdeling i skolen, men også med hensyn til lederforankring.

Skole 1: Avdelingsleder syns ikke skolen har kommet godt i gang. Noe av grunnen er at skolen sliter med å finne fellestid, at lærere tilhører ulike seksjoner og at avdelingsleder ikke er leder for hele ressursgruppen. Skolen har ikke hatt felles samling enda, men håper å få til dette kommende høst. Skole 2: DEKOM-satsingen er i stor grad overlatt til lærerne. Skolen som helhet har ikke kommet i gang. Noe av grunnen er at avdelingsleder har hatt andre ting på agendaen som har ført til at det har gått ut over samlingene. I tillegg er skolen midt i en flytteprosess, og skal også i gang med nytt datasystem. Dette har gjort at MINO-prosjektet nærmest er satt på vent på overordnet nivå, men skolen

ønsker å få til fast samarbeid til neste år. Under følger noen sitater som beskriver hvordan det står til med skolenes implementeringsfase.

*«Tanken er at vi skal gjøre noe mer på skolen, men det har ikke skjedd så mye enda. Det er littegrann med å sette i gang sånne ting. Vi venter litt på at leder skal kalle inn».*

Skole 1: Lærer

*«Vi har målsetting, men ikke konkret plan annet enn nå går vi på DEKOM-satsinga».*

Skole 1: Avdelingsleder

*«Tenker at vi burde hatt en plan før vi starta. Vi starta vi. Og så har det blitt til etter hvert».* Skole 2: Avdelingsleder

Elevene i undersøkelsen hadde ingen sterke meninger om verken undervisning eller hjelpemidler. Hos alle seks måtte intervjuer bytte ut begrepene læringsressurs, læremiddel og temakort. For flere ble det nødvendig å tegne, beskrive godt, eller vise bilde fra samlingene. Da svarte elevene «å ja ja, vi bruker det». En elev kom til Norge for mindre enn ett år siden, ellers er gjennomsnittet for øvrige elever 2-3 år i Norge. Som regel holdt elevene seg kort og konsist. Veldig mange svarte ja eller nei tross åpne spørsmål og forskjellig spørsmålsformulering. Begrepet «anbefaler» måtte også forklares ytterligere hos 5/6 elever. Temakort har blitt trukket fram som den foretrukne læringsressursen hos lærerne. Derfor fikk elevene spørsmål knyttet til denne. Under følger et sitat som de aller fleste elever poengterte.

*«Jeg syns det er bra. Det hjelper deg når du har en prøve. Oversetter du til morsmål kan du forstå bedre og lage sammendrag».* Skole 2: Elev

Flere elever valgte på eget initiativ å fokusere på lærerens rolle. Mange mente læreren er avgjørende i språkopplæringen. For elevene er det viktigste at læreren snakker sakte, tydelig, helst på bokmål, at hen forklarer godt og gir mye informasjon ved oppstart av nytt tema. Absolutt alle elever satte pris på å bruke morsmål i skolen.

*«Lese, oversette, forstå. Da kommer det inn i hjernen».* Skole 1: Elev

#### 4.4 Evalueringsfase

Innovasjonsprosjektet er fremdeles i en testfase. Det gjør at spredning ikke er aktuelt riktig enda. I evalueringsfasen skal jeg redegjøre for hvordan informantene vurderer prosessen, og utviklingen av innovasjonen så langt.

Informantene er svært fornøyd med enkelte deler av prosessen, mens andre deler av prosessen har et forbedringspotensial. Noe av det som trekkes frem som positivt er dialogen med skoleeier. Ifølge informantene åpner ledelsen opp for spørsmål, etterspør innspill aktivt, oppdaterer Teams-kanalen løpende med nyttig informasjon, og legger seg på samme nivå som deltakerne. Veiledningene fremheves også som positivt. Særlig settes det pris på når lærerne utveksler erfaring seg imellom. Dette fordi skolene stiller likt, ettersom læringsressursene er nye for alle. Lærerne setter derfor pris på å høre hvordan andre skoler tar i bruk metodene, samt hvilke erfaringer som gjøres rundt omkring. Informantene synes det er nyttig når veiledningene organiseres i faggrupper i stedet for skolegrupper. Veiledningene oppleves som praktisk rettet. Enkelte av aktørene er noe misfornøyd med kommunikasjonen i forkant av prosjektet. En avdelingsleder etterlyste tydeligere informasjon ved prosjektstart, særlig om omfanget på prosjektet og logistikken knyttet til det. Skolene planlegger for det kommende skoleåret mot slutten av vårsemesteret. Det var derfor vanskelig for skolen å sette av tid til MINO-prosjektet, ettersom både timeplanen og møtetidene allerede var lagt i det skolen startet opp med DEKOM-satsingen om høsten.

Ressursgruppen opplever som nevnt god dialog med skoleeier. Case-skolene ble kjent med innovasjonsprosjektet gjennom et rektormøte, men på begge skolene er det avdelingsledere som har ansvar for utviklingsprosjektet. Som følge av denne ansvarsfordelingen opplever spesielt den ene avdelingslederen at informasjonen ikke nådde helt frem. Den andre avdelingslederen poengterer at samskappingsprosessen ikke er likeverdig mellom skolen og ledelsen, men understreker at de har medvirkningsmuligheter.

*«Jeg føler at vi har bra dialog med dem som organiserer. Men den mellom den som har bestemt at det skal være og rektoren vår - den biten har jeg ikke vært involvert så mye i. Men den praktiske organiseringen og kontakten med dem som driver samlinger og sånne andre ting opplever jeg som veldig greit».* Skole 2: Avdelingsleder

*«Syns det er naivt å tenke at det blir likeverdig forhold. Kanskje sånn som de tenker at man skal ønske. Men det er jo ikke det. Det er jo noen som initierer. Det er noen som har planlagt. Samtidig har vi medvirkningsmuligheter. Spesielt når det er samskaping som går ut på et universitet, en fylkesadministrasjon og skole nedi et distrikt har man ikke like stor grad av påvirkning».* Skole 1: Avdelingsleder

Temakort kan ses på som innovasjon i MINO-prosjektet. Temakortene har blitt introdusert av fasilitator, men kortene har blitt utviklet i fellesskap av deltakerne.



Utviklingen av temakortene har skjedd under samlingene der samskapingsprosessen har funnet sted. Eksempelvis har lærere med felles fag utarbeidet kortene, og etterpå har disse blitt drøftet i plenum. Deretter testes kortene ut i skolene, før man deler erfaringene i samlingene. Til slutt vurderes styrkene og svakhetene, og eventuelle forbedringer gjøres. Informantene stiller seg positive til innovasjonen. Lærerne opplever kortene som nyttige, praktiske, relevante, enkle og at de dekker et behov. Også elevene i undersøkelsen opplever temakortene som et hjelpemiddel. Avdelingslederne i case-studien forklarte at flere lærere ville dratt nytte av kortene.

Evalueringsfasen rundes av med et sitat som illustrerer utfordringene knyttet til implementering i skolen i lys av samskaping:

*«Veldig ofte i skolen så er det den biten (iverksetting) det går på. For det er veldig mye bra som skjer, men så er det noe med at det skal inn i hverdagen vår også. Det tror jeg veldig mange opplever i skolen».* Skole 2: Avdelingsleder

Oppsummering av prosessen gjenspeiles i tabell 3.

Prosess	Skole 1	Skole 2
Initiering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fikk informasjon om prosjektet gjennom et rektormøte</li> <li>- Invitert av skoleeier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fikk informasjon om prosjektet gjennom et rektormøte</li> <li>- Invitert av skoleeier</li> <li>- Opplevde informasjonen ved prosjektstart som mangelfull</li> </ul>
Design	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltar på samlinger og veiledninger</li> <li>- <i>Idégenerering og selektering</i></li> <li>- <i>Kunnskap- og erfaringsdeling</i></li> <li>- Temakort</li> <li>- Testing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltar på samlinger og veiledninger</li> <li>- <i>Idégenerering og selektering</i></li> <li>- <i>Kunnskap- og erfaringsdeling</i></li> <li>- Temakort</li> <li>- Testing</li> </ul>
Implementering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benytter temakort i undervisning</li> <li>- Ingen plan før start</li> <li>- Ikke ledelsesstyrt</li> <li>- Intern deling</li> <li>- Lærer lager temakort selv</li> <li>- Fikk med to flere lærere enn det bestillingen åpnet opp for</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benytter temakort i undervisning</li> <li>- Ingen plan før start</li> <li>- Ikke ledelsesstyrt</li> <li>- Intern deling</li> <li>- Lærer lager temakort selv</li> <li>- Frafall i deltakelsen</li> </ul>
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Testfase</li> <li>- Fornøyd m/dialog med skoleeier</li> <li>- Svært positiv til innovasjonen</li> <li>- Ikke kommet godt i gang</li> <li>- Begrenset elevmedvirkning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Testfase</li> <li>- Fornøyd m/dialog med skoleeier</li> <li>- Svært positiv til innovasjonen</li> <li>- Nedprioritert</li> <li>- Begrenset elevmedvirkning</li> </ul>

Tabell 3 - Oversikt over samskappingsprosessen

## 5 Analyse

Samskaping kan ha ulike formål. I analysen vil jeg fokusere på formålene effektivitet, empowerment og innovasjon. Dette fordi disse hjelper meg med å svare på problemstillingen: *I hvilken grad utvikles innovative løsninger i videregående opplæring gjennom samskaping og hva motiverer til samskaping som prosess?* Derfor vil jeg i analysen studere i hvilken grad formålene om å effektivisere, demokratisere/myndiggjøre og innovere innfris i innovasjonsprosjektet. På den måten benyttes samskapingens formål som vurderingskriterier.

Innovasjonsprosjektet er forankret i behov og bestilling. Skoleeier ønsker å møte skolens behov, og satte derfor i gang DEKOM-satsingen og MINO-prosjektet. Samtidig kommer dette som et initiativ ovenfra hvor fylkeskommunen som tjenesteledd må finne en måte å fortolke og løse oppdraget på. Perspektivene på samskaping kan hjelpe oss med å forstå motivasjonen hos både regjeringen og fylkeskommunen. I analysen skal jeg derfor drøfte mine funn fra empirien opp mot teorien i kapittel 2, der punkt 2.4 om formål med samskaping vil være sentralt.

Det sies at språk er nøkkelen til integrering. Integrering er et eksempel på et wicked problem. I teorikapitlet beskrev jeg hvordan samskaping utforskes i økende grad i det offentlige, som en ny vei til å løse såkalte wicked problems. Dette er i tråd med styringsperspektivet NPG, som representerte et nytt styringsregime fra omkring 1990 (Røiseland & Vabo, 2016, s. 20). I NPG oppfattes det offentlige som et åpent system der man samarbeider med eksterne aktører om å løse konkrete styringsoppgaver gjennom samstyring. Dette er noe av bakgrunnen for at Stortingsmelding 30 (2019-2020) om innovasjon i offentlig sektor ble lansert. Regjeringen peker på at innovasjon skaper verdi for samfunnet blant annet gjennom tjenester som er bedre tilpasset innbyggere, økt medarbeidertilfredshet, eller nye løsninger på gjenstridige problemer (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 93). Disse verdiene kan henholdsvis tolkes som effektivitet, empowerment og innovasjon (Tortzen, 2018, s. 138-147). I tillegg kan vi lese at forvaltningen skal fremme demokrati, effektivitet og resultater for samfunnet (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 52). Regjeringen er tydelige på at rammebetingelser er veien å gå for å sikre innovasjon i offentlig sektor, og understreker at detaljert regulering av organisatoriske forhold i kommuner og fylkeskommuner skal unngås (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 24).

Trøndelag fylkeskommune har igangsatt DEKOM-satsingen for å sikre tilpasset og helhetlig språkopplæring for minoritetsspråklige elever på videregående skole. Mange lærere i fylket opplever opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever som mangelfullt, og ønsket selv økt kompetanse i møte med disse elevene. Dette ville fylkeskommunen ta tak i, og iverksatte som følge av dette MINO-prosjektet. Som tidligere nevnt er innovasjonsprosjektet basert på statlige rammebetingelser; nærmere bestemt retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (Retningslinjer, 2021). Ambisjonen hos skoleeier har vært å utvikle treffsikre løsninger, involvere brukerne og møte skolenes behov.

## 5.1 Effektivitet

Effektivitet i samskaping handler om samskapingsprosessen i seg selv (Røiseland & Vabo, 2016, s. 139). Samskapingsprosesser blir etablert fordi aktørene ønsker å oppnå noe bestemt. Dette prosjektet har ikke blitt definert som et samskapingsprosjekt, men det er helt tydelig at aktørene i innovasjonsprosjektet samarbeider om et felles mål.

Samskapingens egenart er nettopp at den skal kunne bidra til det uforutsette, altså til løsninger deltakerne i utgangspunktet, og hver for seg, ikke ser for seg. Ved evaluering av effektivitet er det viktigste å tilpasse evalueringskriteriene til konteksten (Røiseland & Vabo, 2016, s. 146). Jeg skal derfor måle effektivitet ved å se på om innovasjonsprosjektet har resultert i bedre løsninger. Det viktigste, både i effektivitetens og i demokratiets navn, er å kunne avgjøre om samskapingsprosessene kommunen deltar i, faktisk bidrar til problemløsning og forbedring – og på den måten er effektive (Røiseland & Vabo, 2016, s. 140).

Flere elementer i prosessen tyder på at den er motivert av effektivitet.

Styringsinstruksen ovenfra understreker at kompetanseutvikling skal involvere et partnerskap bestående av UH-institusjoner og ansatte og ledere i skolen. Det at man forsøker å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring gjennom nye samarbeidsmåter, i håp om å kvalitetssikre, effektivisere og målrette offentlig tjeneste, peker mot at prosessen er motivert av effektivitet. Ambisjonen med prosessen er å distribuere ansvar, makt og myndighet. Gjennom å utveksle et bredt spekter av erfaringer, ressurser, kompetanser og ideer er tanken at løsningene blir bedre og mer effektive. Å inkludere brukerne i prosessen henger sammen med antakelsen innenfor forskningen som tilsier at tjenestebrukerne innehar ressurser, i form av ekspertise og informasjon som ikke er tilgjengelig fra fagfolk, slik at tjenestekvalitet kan forbedres.

Styringsinstruksen vektlegger dessuten at kompetansetiltakene er forankret i lokalt definerte behov. Ved å benytte samskaping som fremgangsmåte er dette innovativt i seg selv. Dette fordi man ønsker å løse problemene sammen med berørte grupper.

Samskappingsprosessen er et element som tyder på at effektivitet er en viktig motivasjon og et formål med innovasjonsprosjektet. Selv om ledelsen ikke definerer innovasjonsprosjektet som et samskappingsprosjekt, er flere av hovedtrekkene ved samskaping gjeldende. Noen av disse trekkene er å invitere ulike aktører til et forpliktende samarbeid, partnerskap med UH-institusjoner, og å skape en felles løsning på et bestemt problem. Styringsinstruksen ovenfra er en annen faktor som tyder på at effektivitet er viktig motivasjon i DEKOM-satsingen. Myndighetene ønsker gjennom kompetansetiltak å legge til rette for innovasjon i virksomheten (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 8). Regjeringen har nemlig som mål å skape en effektiv offentlig sektor som leverer gode tjenester til innbyggerne. Innovasjon er dermed en sentral motivasjon for effektivitet. Innovasjon handler om prosesser som bringer fram nye løsninger på sosiale utfordringer (Kobro, 2018, s. 41). Sosiale utfordringer kan i denne sammenhengen forstås som wicked problems. Som nevnt er innovasjonsprosjektets ambisjon å utvikle innovative løsninger i språkopplæringen for minoritetsspråklige elever, og lærerne etterspør økt kompetanse i møte med elever med norsk som andrespråk. Å beherske norsk er ikke bare viktig i undervisningssammenheng, men også for samhandling og deltakelse i samfunnet. Felles for denne typen problemer er at det må nye grep til ettersom problemene kun kan forstås og løses sammen med berørte aktører. Dette er motivasjonen for at skoleeier initierer samskaping. Motivasjonen er å utvikle nye og/eller bedre løsninger i opplæringen sammen med berørte aktører.

Det at både skoleeier, men også myndighetene, velger partnerskap som et middel til å fremme offentlig verdi, kan knyttes til styringsparadigmet NPG. I 1995 skisserte Moore et konsept om offentlig verdi og oppfordret offentlig tjenestemenn til å samarbeide med lokalsamfunn for å forbedre offentlig verdi (Prebble, 2015, s. 473). Før dette fungerte offentlig sektor som en juridisk myndighet der politikk ble besluttet på øverste nivå og implementert av ansatte på lavere nivåer (Tortzen, 2018, s. 48). Deretter tok man utgangspunkt i markedet og organiserte offentlig sektor etter prinsipper og metoder fra privat sektor (Lapsley, 2009, s. 3). I senere tid er interessen for samskaping derimot økende i offentlig sektor. Denne interessen har sitt utspring i NPG der samstyring er det bærende prinsippet (Røiseland & Vabo, 2016, s. 21). Initiering av samskappingsprosessen der en søker å distribuere både ansvar, makt og myndighet, er altså et fremtredende

element som tyder på at effektivitet er en viktig motivasjon og formål med innovasjonsprosjektet.

Skolene ble kjent med innovasjonsprosjektet gjennom et rektormøte. Dette taler for at effektivitet er en viktig motivasjon med innovasjonsprosjektet. Gjennom å involvere brukerne sørger man for at prosjektet blir forankret i skolene. Dette er også et argument for både myndiggjøring og innovasjon. Fylkeskommunen, men også enkelte av skolene, informerte derimot om kommunikasjonssvikt i initieringsfasen. Dette er i tråd med forskningslitteraturen som påpeker at kommunikative evner hos aktørene involvert og/eller brukerne som berøres, er viktig når man inviteres til en offentlig ledet innovasjonsprosess (Agger & Lund, 2017, s. 27). Som nevnt bekrefter Frow mfl. at faktorer som aktørenes nivå av engasjement og engasjementets varighet er viktige drivkrefter i samskaping (Frow et al., 2015, s. 470). Skolelederne var til stede under rektormøtet da informasjon om innovasjonsprosjektet ble gitt, men i begge casene mine har avdelingslederne ansvar for DEKOM-satsingen i skolene sine. Dette kan føre til at viktig informasjon ikke alltid når fram til avdelingsledere. Noen av informantene forklarte for eksempel at de har lite kontakt med skoleleder om prosjektet.

Gjennom å invitere ulike aktører, legger man opp til at det finnes ulike ideer. Ved å sette sammen ideene, klarer man kanskje å komme fram til nye løsninger. Fasilitator introduserte temakortene for ressursgruppen, men aktørene har i fellesskap tilpasset kortene til konteksten sammen. Temakort kan på mange måter tolkes som innovasjon i MINO-prosjektet. Dette fordi innovasjonen faktisk bidrar til problemløsning og forbedring av nåværende situasjon. Det peker mot at både prosessen og innovasjonen oppfyller formålet om effektivitet. Skolene har tatt i bruk temakort i undervisningen, men forklarer at sentralgitte eksamener setter en begrensning på metodefrihet. Det er noe deling på skolene, men aktiviteten er ikke ledelsesstyrt. Ifølge regjeringen har lærere, skoleledere og skoleeier et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (NOU 2023: 1, 2023). Regjeringen skriver videre at aktørene sammen må sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket. Skoleledelsen i studien min forteller at DEKOM-satsingen i skolen er overlatt til lærerne. Lærerne på sin side venter på at ledelsen skal ta initiativ. Skolene har derfor ikke kommet ordentlig i gang med utviklingsarbeidet. Dette illustrerer noen av dilemmaene samskaping møter på. Et mål med samskaping er nemlig at aktørene redefinerer sin identitet og inntar nye roller for å hente ut forventede gevinster (Torfing et al., 2019, s. 810). Samskaping forutsetter at det utvikles en rolleoppfatning som er i tråd med samskapingsprosessen. Endrede oppfatninger av

offentlig sektor som en juridisk myndighet, en tjenesteleverandør og videre som en arena for samskaping, krever endrede rolleoppfatninger til folkevalgte politikere, offentlige ledere, frontlinjepersonell og aktørene og/eller brukerne involvert (Torfing et al., 2019, s. 810).

Mine empiriske funn viser at aktørene stort sett har inntatt vante roller, selv om litteraturen er tydelig på at samskaping handler om grunnleggende endring av samfunnskontrakten, ved å gjøre opprør med den tradisjonelle rollefordelingen mellom aktørene involvert og/eller brukerne, og det offentlige (Tortzen, 2021, s. 13). For det første viser styringsinstruksen at initiativet kommer ovenfra, altså utformet og igangsatt av myndighetene, ut fra politiske ambisjoner. For det andre praktiserer skoleeier i deler av prosessen en hierarkisk og byråkratisk styring. For det tredje inntar brukerne rollen som klienter i deler av innovasjonsprosjektet. Et eksempel er siste sitat i empirikapitlet; der en avdelingsleder forklarer at det er mye bra som skjer i skolen, men det skal inn i deres hverdag også. Dette tyder på at skolene oppfatter MINO-prosjektet som noe skoleeier alene har hovedansvar for, og som de, i ulik grad, er nødt til å forholde seg til. Disse funnene kan ha en sammenheng med at samskaping utspiller seg i krysningpunktet mellom ulike styringsparadigmer, siden mange nettverkssystemer ofte opererer i skyggen av TPA og NPM (Osborne, 2006, s. 378).

Samskaping kan forstås som et verktøy for offentlig styring rettet mot å mobilisere og utnytte samfunnsressurser. Dette kan gjøres gjennom å involvere relevante og berørte aktører i å redesigne hele tjenestesystemet, løse wicked problemer og utvikle innovativ planlegging og politiske løsninger, som svar på nye og utfordrende forhold (Ansell & Torfing, 2021a, s. 7). Skoleeier inviterer brukerne med på DEKOM-satsingen for sikre at løsningene som utvikles er tilpasset målgruppen, ettersom lærerne kjenner elevene best. For å ha en forutsetning for å løse integreringsutfordringene og utvikle innovativ planlegging, er samskapingslitteraturen tydelig på at flere aktører bør inkluderes i problemløsningen. Myndighetene tilrettelegger i økende grad for innovasjon i virksomheten gjennom rammebetingelser. Flere elementer tyder på hver sin måte på at innovasjonsprosjektet i stor grad er motivert av effektivitet. Noe av det viktigste for å lykkes med samskaping er mentale endringer for å få aktørene til å omfavne de nye arenaene for samskaping (Torfing et al., 2019, s. 812). Ifølge forskningen skal det være relativt lett å endre institusjoner og organisasjoner, i motsetning til rollene til offentlige og private aktører. En omfattende undersøkelse av danske kommuner konkluderer med at også lavere styringsnivåer, som kommune og fylkeskommune, praktiserer hierarkisk

og byråkratisk styring og ledelse i sin søken etter kontroll, effektivitet og ansvarlighet (Klausen, 2014, s. 31).

Selv om motivasjonen for samskaping ikke var så tydelig i starten av innovasjonsprosjektet, har dette blitt sterkere underveis. Et klart eksempel er i designfasen. I designfasen diskuterte aktørene seg fram til en mulig løsning sammen. Skoleeier inntok en rolle som tilrettelegger for samarbeid, mens NTNU og fasilitator delte av kunnskapen sin, samtidig som de hadde fokus på at forholdet mellom dem og skolene skulle være likeverdig, og ikke bli preget av det klassiske synet på klient og ekspert. Flere ganger i intervjuet påpekte fasilitator at skolene er ekspertene, og at hen bare skal organisere enkelte av veiledningene. Noe av det skolene satte mest pris på i innovasjonsprosjektet var nettopp muligheten for kunnskap- og erfaringsdeling på tvers av fag og skoler. Informantene begrunnet det med at løsningene er nytt for dem alle; de står i samme situasjon, og det oppleves mer relevant når erfaringene kommer fra lærere selv. Dette er i tråd med ambisjonen med samskaping. Gjennom å utveksle erfaringer, ressurser, kompetanser og ideer er målet å finne fram til gode og/eller forbedrede løsninger sammen. Samskaping betraktes som en læringsprosess der aktørene lærer hvordan man bruker hverandres kompetanser til å utvikle nye måter å møte offentlig sektors utfordringer på (Voorberg et al., 2017, s. 178). Viktigheten av læring i samskaping får stadig større oppmerksomhet i offentlig sektor (Voorberg et al., 2017, s. 180). Læring defineres her som den sosiale prosessen som finner sted når flere aktører deltar i gjensidig avhengige relasjoner der felles forståelse av problemer og løsninger er et resultat av en dialog mellom aktører (Voorberg et al., 2017, s. 180).

Mye tyder på at effektivitet i form av læring er det viktigste formålet med innovasjonsprosjektet. Top-down-initiativ er et resultat av politiske ambisjoner (Tortzen, 2018, s. 94). DEKOM-satsingen er uttrykk for en politisk ambisjon om en effektiv offentlig sektor som leverer gode tjenester til innbyggerne. Ved å fremme innovasjon i offentlig sektor håper regjeringen å nå dette målet (MELD. ST. 30 (2019-2020)). Regjeringen setter altså likhetstegn mellom innovasjon og effektivitet. Innovasjon i offentlig sektor handler om å iverksette noe nytt som skaper verdi for innbyggerne (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 13). Som et resultat av denne ambisjonen innførte regjeringen desentralisert kompetanseutvikling i skolen i 2017. Flere tungtveiende grunner tyder i nyere tid på at den viktigste kvalitetsutviklingen i skolen skjer lokalt (MELD. St. 21 (2016-2017)). Bestillingen ovenfra har helt klart vært førende for innovasjonsprosjektet. Samtidig har skoleeier hatt stor grad av handlingsrom i DEKOM-



satsingen. Blant annet ønsket skoleeier å involvere et mellomledd mellom NTNU og skolene for å sikre at løsningene ble mest mulig tilpasset hverdagen til lærerne. Løsningene som ble utviklet under pilotprosjektet noen år tilbake viste seg nemlig å ikke stå til forventningene. Å inkludere fasilitator har vært avgjørende for å kvalitetssikre, effektivisere og målrette offentlig tjeneste. Et annet eksempel som trekker i retning av effektivitet, er ledelsens refleksjoner rundt læringsressursene. For ledelsen er det viktigste at hjelpemidlene som utvikles i innovasjonsprosjektet fyller et behov. Med effektivitet i lys av læring sikter jeg til at skoleeier ikke definerer MINO-prosjektet som et samskappingsprosjekt, men at mine empiriske funn gjennomgående viser at formålet med DEKOM-prosessen hele tiden har vært å legge til rette for et samarbeid der ulike aktører går sammen om å utvikle innovative løsninger på et bestemt problem. I dette ligger en antakelse om at løsningene verken ville vært kvalitetssikret, effektive eller målrettede dersom prosessen uteble.

Dette er i overensstemmelse med litteraturen om samskaping, som peker på at tilnærmingen til samskaping er ad hoc og eksperimentell (Ansell & Torfing, 2021a, s. 11). Samskaping er fremdeles ikke en del av et institusjonalisert system. Samtidig utforskes samskaping i økende grad i det offentlige som en ny vei til å løse såkalte wicked problems (Bentzen, 2021) (Bentzen, 2021, s. 262). Dette samsvarer med min studie. Skoleeier må forholde seg til styringsinstruksen ovenfra, men utover dette utforsker ledelsen samskaping som en ny vei til å løse integreringsutfordringene i fylkets videregående skoler. En generell dreining mot samskaping i offentlig sektor kan forklares med styringsparadigmet NPG, og wicked problems. NPG representerer et alternativt styringsparadigme til både TPA og NPM (Koppenjan & Koliba, 2013, s. 1). Samskaping har på mange måter vunnet terreng i offentlig sektor fordi man har en tro på at sannsynligheten for å løse et problem, en utfordring eller en oppgave, er større gjennom å involvere ulike aktører i et forpliktende samarbeid. Denne ambisjonen bunner i et ønske om å effektivisere og forbedre offentlige tjenester.

## 5.2 Empowerment

Empowerment innebærer å myndiggjøre aktørene som er involvert og/eller brukerne som berøres. Samskaping forstår brukerne av tjenestene som viktige aktører som bringer med seg spesifikk kompetanse og ressurser inn i produksjonsprosessen. Som et resultat kan ikke lengre politikk og levering av tjenester anses som en enveisprosess (Voorberg et al., 2014, s. 2). Forvaltningen betraktes ikke lengre som (eneste) leverandør av offentlige tjenester og offentlig verdi, og dette har sammenheng med at innbyggerne i

NPG-styringsforståelsen anerkjenner innbyggerne som aktive medprodusenter av politiske beslutninger og offentlige tjenester (Tortzen, 2018, s. 51). Samskaping handler om noe mer enn samproduksjon av eksisterende serviceytelser. Det handler om å trekke borgerne inn i diskusjoner omkring utviklingen av nye løsninger og servicetilbud (Torfing et al., 2020, s. 33-34). Empowerment vil altså si at aktørene og/eller brukerne inngår i et likeverdig samarbeid med offentlige aktører om definisjonen av problemer, utforming av nye strategier og løsninger, og gjennomføring av disse.

En rekke elementer tyder på at prosessen er motivert av empowerment. For det første er brukerne involvert i et forpliktende samarbeid med skoleeier og UH-institusjonene. Dette er et tydelig tegn på at brukerne får en myndiggjørende rolle. I prosessen oppfattes ikke brukerne som klienter, men blir på mange måter likestilt med øvrige aktører. For det andre er det et uttalt mål å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring sammen med skolene. Offentlig sektor forsøker med dette å innta en rolle som plattform for og tilrettelegger for samarbeid, og bevege seg bort fra rollen som tjenesteleverandør. Skoleleder har for eksempel blitt koplet tidlig på prosjektet for å sikre at prosessen er forankret i skolene. Demokratisk dialog med involverte aktører, anerkjennelse av deres ressurser og et ønske om å skape løsninger i fellesskap, er alle faktorer som illustrerer empowerment i prosessen.

Styringsinstruksen er et element som peker mot at empowerment er en viktig motivasjon og et formål med innovasjonsprosjektet. For at midlene skal tildeles må det oppfylles noen kriterier. Et kriterium er at skoleeier skal vurdere kompetanseutviklingsbehov på en måte som involverer ansatte og ledere i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er et tydelig signal om at man ønsker å myndiggjøre skolene. Da regjeringen innførte desentralisert kompetanseutvikling i 2017 var en av prinsippene som lå til grunn for den nye modellen at kommuner og fylkeskommuner har hovedansvar for kvalitetsutvikling i skolen (MELD. St. 21 (2016-2017)). Med bakgrunn i dette utviklet regjeringen tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, som sørger for at kompetanseutvikling forankres i skolen. Myndiggjøring av berørte aktører har en sammenheng med regjeringens ambisjon om innovasjon i offentlig sektor. I stortingsmeldingen kan vi blant annet lese følgende; «Innovasjoner i varer og tjenester kan gi behov for å endre arbeidsmetoder» (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 17). Innovasjon er et virkemiddel regjeringen tar i bruk for å løse utfordringene velferds-Norge står ovenfor i tiden som kommer. Det er ikke lenger tilstrekkelig at offentlig sektor fungerer som eneste tjenesteleverandør, da samfunnet stadig blir mer komplekst.

Omfanget av såkalte wicked problems som en aldrende befolkning, mindre økonomisk handlingsrom, klima- og miljøutfordringer, integrering og demografiendringer, er økende (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 9). Denne utviklingen krever innovasjon av offentlig sektor. Innovasjon i offentlig sektor innebærer et brudd med tidligere praksis (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 15). Man må gjøre noe annet, heller enn å kun forbedre det man allerede gjør. Regjeringen skriver at offentlig sektor kan være pådriver for innovasjon gjennom en tilnærming som omtales som en tredje tilnærming til, eller tredje generasjon av, innovasjonspolitik (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 16). Kort oppsummert handler det om at nye aktører deltar i politikktutforming og blir involvert i det offentlige rom på nye måter (Kuhlmann & Rip, 2018, s. 449).

Ansell og Torfing understreker som nevnt at samskaping ikke handler om å ha en hyggelig samarbeidsprosess med velmente interessenter, men er tvert imot en mål- og nytteorientert endringsprosess som i stor grad tar sikte på å forbedre eller transformere et gjeldende system (Ansell & Torfing, 2021b, s. 130). Empowerment er en viktig motivasjon og et formål med innovasjonsprosjektet, fordi offentlige virksomheter gjennom å invitere et bredt spekter av aktører håper å «tenke annerledes, benytte muligheter og finne nye løsninger på små og store utfordringer» (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 67). Motivasjonen for empowerment er at nye stemmer og perspektiver kan bidra til nye muligheter og måter å forstå og løse samfunnsutfordringene på. Videre kan empowerment føre til bedre løsninger for innbyggerne og styrke demokratiet (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 67). Formålet med samskaping i utdanningssammenheng er et ønske om empowerment både som prosess; myndiggjøring av skolene, og resultat; utvikling av innovative løsninger i opplæringen (Tortzen, 2018, s. 139). Ifølge regjeringen er «kunnskap en nøkkel til en bedre og mer effektiv offentlig sektor» (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 8). Derfor utvikler regjeringen kompetansetiltak for å støtte ledere i arbeidet med å tilrettelegge for innovasjon i virksomheten.

Gjennom å initiere MINO-prosjektet er det tydelig at skoleeier betrakter empowerment som nødvendig for å utvikle nye løsninger som skal sikre et godt undervisningstilbud. I dette ligger det en erkjennelse om at tilbudet elevene får i dag er for dårlig. For å klare å utvikle innovative løsninger rettet mot elevene er skoleeier avhengig av å ha med berørte aktører i dette arbeidet. Dette fordi skolene besitter kunnskap fagfolk ikke har, slik at involvering av berørte aktører blir nødvendig for å sikre målrettede løsninger som faktisk bidrar til problemløsning og forbedring. Utvikling av innovative løsninger i videregående opplæring er en sterk driver for empowerment i innovasjonsprosjektet. Samtidig er det

viktig å huske på at samskaping er ressurskrevende, spesielt med tanke på ansattes tid (Agger et al., 2018, s. 7). Ikke minst også at aktørene som er involvert og/eller brukerne som berøres, i stor grad kun er villige til å engasjere seg i samskaping dersom initiativet er viktig for dem, og at innsatsen deres ikke er bortkastet (Bovaird & Loeffler, 2012, s. 1119). Som følge av dette har fylkeskommunen hele tiden hatt fokus på at skolene skal oppleve empowerment. Eksempler på empowerment i prosessen er invitasjonen av skoleledere tidlig i MINO-prosjektet, at fylkeskommunen er tydelig på at hvilken læringsressurs som anvendes ikke er viktig så fremt den innfrir formålet, samt at fylkeskommunen har vært på tilbudssiden og var lydhør i prosessen.

Forskningslitteraturen fremhever at demokratisk dialog med involverte aktører er av stor betydning (Agger, 2005, s. 72). Informantene i undersøkelsen min opplever dialogen med skoleeier som demokratisk.

I siste instans er formålet med innovasjonsprosjektet å utvikle innovative løsninger til bruk i videregående opplæring. For å klare dette er skoleeier avhengig av å finne frem til gode læringsressurser som dekker et behov i undervisningen. Litteraturen er klar på at en forutsetning for å lykkes med dette arbeidet er å involvere brukerne som berøres. Slik sett er motivasjonen for innovasjonsprosjektet et resultat av både effektivitet og empowerment. Informantene i undersøkelsen min er godt fornøyd med løsningene de har klart å utvikle i MINO-prosjektet. Eksempler på tilbakemeldinger som går igjen i undersøkelsen; nyttige, praktiske, relevante, enkle og at de dekker et behov. Informantene nevner på eget initiativ at flere lærere kunne trenge å bli kjent med de nye løsningene. Likevel avdekker min studie at DEKOM-satsingen ikke har noe særlig prioritet i skolene. For eksempel hadde ingen av skolene i studien min en plan før prosjektstart. Dette er uheldig ettersom flere studier vektlegger profesjonsfellesskapets betydning for skoleutvikling. Et profesjonsfaglig fellesskap innebærer at lærere, ledere og andre ansatte i skolen reflekterer over felles verdier og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet). Regjeringen er tydelige på lærere, skoleledere og skoleeiere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (NOU 2023: 1, 2023). På tross av denne kunnskapen viser mine empiriske funn at innovasjonsprosjektet ikke er forankret i skolen som helhet.

Ambisjonen med samskaping er å myndiggjøre de involverte aktørene og/eller de berørte brukerne, ved å involvere dem mer aktivt og mer direkte i beslutninger som påvirker deres egen hverdag (Torfing et al., 2020, s. 34). Mye tyder på at empowermentforståelsen i studien min er preget av en betydelig mismatch mellom

skoleeier og skolene, og at dette er sterkest hos brukerne som berøres. Flere av informantene i skolene oppfatter innovasjonsprosjektet som fylkeskommunens ansvar. For eksempel omtalte en informant tiltaket som «gavepakke fra fylkeskommunen», en avdelingsleder påpekte at skolene allerede deltar på mye, mens skolelederne nøyer seg med å bringe beskjeden videre til sine ansatte. For å lykkes med samskaping er det viktig med kontinuitet, fastslår Bentzen. Hun begrunner det med at de ulike fasene i samskapingsprosessen henger sammen, og at positive resultater av samskaping avhenger av kontinuerlige høye nivåer av involvering gjennom hele prosessen (Bentzen, 2022, s. 35). En rapport fra SINTEF gir innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunnskoler og videregående skoler jobber innovativt med skoleutvikling (Øyum et al., 2022, s. 2). Ifølge rapporten har skolene noe ulik oppfatning av hvem som inngår i profesjonsfelleskapet. Det vanligste er profesjonsfelleskap bestående av lærere med like fag, hele teamet (trinn/klasse), hele lærerkollegiet, eller alt personell ved skolen. Felles for alle skolene i rapporten er at det er satt av noen timer til felles tid i arbeidet med skoleutvikling, og ofte er det ledelsen som setter agendaen (Øyum et al., 2022, s. 63). Ved alle deltakerskolene har ledelsen dessuten vært pådriver i utviklingsarbeidet (Øyum et al., 2022, s. 80).

Det hjelper lite å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring dersom implementeringen uteblir i skolen. Samskaping har et stort potensial, men den møtes av mange institusjonelle hindringer, samtidig som den krever hardt og målrettet arbeid (Torfing et al., 2020, s. 35). Ressursgruppen legger ned solid innsats i samlingene. Mye tyder på at skolene faktisk er interessert i å utvikle de beste løsninger for elevene. Hva er så årsaken til det manglende engasjementet i skolen? En delforklaring kan være at skoleeier ikke helt lykkes med empowerment selv om dem etter beste evne forsøker å involvere ressursgruppen. Avdelingsleder fra skole 2 synes for eksempel at hen har god dialog med de som organiserer, men at vedkommende så og si ikke har vært involvert i initieringsfasen. Det er dermed grunn til å tro at avdelingsleder muligens opplever at MINO-prosjektet blir tredd nedover hodet på hen. Empirikapitlet avsluttes med et sitat fra den samme avdelingslederen som uttrykker at mye bra skjer i skolen, men at det også skal inn i deres hverdag. Dette bekrefter at avdelingsleder ikke helt opplever eierskap til DEKOM-satsingen; noe som er en viktig forutsetning for å lykkes med samskaping. Avdelingsleder ved skole 1 stiller spørsmål ved hvorvidt det faktisk er et likeverdig forhold mellom dem og skoleeier. Det at skolen ikke har deltatt i initieringsfasen, og at innovasjonsprosjektet utspiller seg mellom et universitet, en fylkeskommune og en skole i distrikts-Norge, gjør at avdelingsleder er kritisk til om det faktisk er et likeverdig forhold mellom involverte aktører.

Imidlertid finnes det flere grunner som tyder på at skolene blir myndiggjort, men at skolene ikke griper denne muligheten. Forskningslitteraturen fokuserer på empowerment som prosess, og forklarer at samskapingsprosessen er myndiggjørende (Tortzen, 2018, s. 139). Med unntak av initieringsfasen bærer prosessen preg av høye nivåer av involvering. Dessuten er skolene fornøyd med resultatet av de nye løsningene, og forklarer at de er nyttige i undervisningen. Selv om innovasjonsprosjektet fremdeles er i en testfase, er det overraskende lite forankret i case-skolene. Særlig gjelder dette ledelsen. Profesjonsfellesskapet er av betydning for hvorvidt en skole lykkes med utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet). Skoleutvikling avhenger med andre ord i stor grad av de ansatte på den enkelte skole.

Elevene i undersøkelsen har i liten grad blitt involvert i MINO-prosjektet på skolen. Det er kanskje naturlig i og med at innovasjonsprosjektet er i en testfase. Som nevnt i empirikapitlet har elevene ingen spesielle meninger om verken undervisning eller hjelpemidler. Mine funn er i tråd med SINTEF-rapporten som skriver følgende: Når det gjelder elevmedvirkning opplever vi at case-skolene er på linje med det store flertallet av skolene i Norge: Det er fortsatt et stort potensial for når og hvordan elevene kan medvirke (Øyum et al., 2022, s. 88). En som har forsket mye på elevmedvirkning er Bovill. Ifølge Bovill er samskaping i læring og undervisning som involverer hele klassen stort sett blitt oversett, selv om læreplanen tilsier at noe annet (Bovill, 2020, s. 1023). Hun utforsker potensialet til samskaping når hele klassen blir inkludert. Konklusjonen er at «whole-class co-creation» er tett knyttet til aktiv læring (Bovill, 2020, s. 1025). Bovill forklarer at det er flere utfordringer knyttet til samskaping i klasserommet, men at flere studier fremhever verdien av samskaping når man først har klart å etablere samskapingskultur i klasserommet (Bovill, 2020, s. 1033). Elevmedvirkning blir om noe enda viktigere når elevene ikke behersker norskspråket. I intervjuene med alle seks elever måtte begreper som læringsressurs, læremiddel og temakort byttes ut. I lys av samskaping blir det desto viktigere å involvere læreren i samskapingsprosjekter, siden elevene er prisgitt læreren. Det er lett å tenke at statlige myndigheter vet hva som fungerer best i klasserommet, men det er læreren som har den daglige kontakten med elevene og dermed kjenner best til deres behov.

### 5.3 Innovasjon

Innovasjon i offentlig sektor handler om å iverksette noe nytt som skaper verdi for innbyggerne og for samfunnet. I teorikapitlet så vi at Moore i boka *Creating Public Value*

skisserte et konsept om offentlig verdi, og oppfordret offentlige tjenestemenn til å samarbeide med lokalsamfunn for å forbedre offentlig verdi (Prebble, 2015, s. 473). Dette kan på mange måter leses som et gjennombrudd for nettverkssamarbeid i offentlig sektor. Siden den gang har nemlig flere studier vektlagt partnerskap som et middel til å fremme offentlig verdi (Prebble, 2015, s. 473). I utdanningssammenheng kalles en løsning en innovasjon dersom den løser et identifisert problem (Kobro, 2018, s. 17). I håndboka «La oss gjøre det sammen» sidestilles innbyggernes erfaringsbaserte kunnskap med faglig kunnskap (Kobro, 2018, s. 17). Innovasjon i samskaping har fokus på å levere varige resultater (outcomes) fremfor serviceytelser eller produkter (outputs). Jeg skal fokusere på innovasjon som prosess, resultat og endrede strukturer.

MINO-prosjektet er motivert av innovasjon. Det sterkeste beviset for dette er at prosessen er problemdrevet og involverer to eller flere aktører i å skape nye forståelser, ideer og løsninger som har offentlig verdi. Et wicked problem er årsaken til at Trøndelag fylkeskommune har kalt inn til et samarbeid. Målet med samarbeidet er å utvikle læringsressurser som sikrer minoritetsspråklige elever i fylkets videregående skoler et godt og velfungerende språkopplæringstilbud. Innovasjonsprosjektet har altså blitt til som følge av et ønske om å forbedre nåværende undervisning for MINO-elevene. Flere elementer i prosessen tyder dessuten på innovasjon; styringsinstruksen ovenfra som i seg selv motiverer til innovasjon; offentlig sektor som en arena for samskaping; og involvering av berørte aktører i tjenesteutvikling.

Det at Trøndelag fylkeskommune igangsatte MINO-prosjektet peker mot at tiltaket er motivert av innovasjon. For det første ønsker en gjennom prosjektet å utvikle nye innovative løsninger i videregående opplæring. Dette i seg selv er innovativt. For det andre ligger det mye innovasjon i prosessen da det testes ut nye måter å arbeide frem løsninger på. Samskaping må startes, det må testes ut og det tar nok lang tid før denne tilnærmingen blir en del av et institusjonalisert system. Testing er den eneste måten å tilegne seg erfaringer, som etter hvert kan utvikle seg til nye praksiser og strukturer. Dette ser vi allerede eksempel på. Innovasjonsprosjektet er til dels bygget på et lignende tiltak Trøndelag fylkeskommune satte i gang i 2019. Erfaringene fylkeskommunen gjorde seg den gang førte til noen justeringer i nåværende tiltak; MINO. Blant annet oppdaget fylkeskommunen at det var behov for et mellomledd mellom det tunge fagmiljøet i NTNU og skolene. Som følge av dette involverte fylkeskommunen fasilitator i MINO-prosjektet. Det har resultert i at løsningene i denne modellen har blitt mer tilpasset brukerne enn det som var tilfellet med 2019-tiltaket. Et annet argument som tyder på innovasjon i

prosessen er styringsinstruksen. Myndighetene har gitt forholdsvis stort handlingsrom til skoleeier. Ledelsen må forholde seg til overordnede rammer, men utover dette har skoleeier stått fritt i utformingen av tiltaket. Dette er innovativt i og med at skoleeier på bakgrunn av tidligere erfaringer kan gjøre justeringer i de nye tiltakene, som mest sannsynlig fører til nye måter å arbeide på, og resultater i form av innovative løsninger.

Målet med innovasjonsprosjektet har vært å utvikle innovative løsninger i videregående opplæring. I håndboka «La oss gjøre det sammen» kan vi lese at en ny løsning først kan kalles innovasjon hvis den løser et identifisert problem (Kobro, 2018, s. 17). Skoleeier ønsket å støtte språkopplæringen til minoritets elever i fylkets videregående skoler gjennom å utvikle læringsressurser som sikrer elevene et godt og velfungerende språkopplæringstilbud. Det identifiserte problemet i innovasjonsprosjektet har altså vært å ta tak i språkutfordringene hos MINO-elevne i videregående opplæring. På bakgrunn av dette satte skoleeier i gang et tiltak som samlet ulike aktører til å løse et bestemt problem. Temakort er en av læringsressursene aktørene har utviklet i MINO-prosjektet. Kortene er formet som A4-ark og inneholder en kort beskrivelse av det aktuelle tema, nøkkelord og -begreper, setningsstartere og modelltekst. Informantene i studien er godt fornøyd med resultatet og oppgir at den dekker et behov.

En lærer forklarte at dette er andre året hen underviser i kombinasjonsklassen. En kombinasjonsklasse er et opplæringstilbud til ungdommer mellom 16-24 år med kort botid i Norge. I fjor følte læreren seg på bar bakke og opplevde det som vanskelig å legge seg langt ned i nivå, siden hen til vanlig har ordinære klasser i vg1-vg3. Læreren liker temakortene veldig godt og synes kortene kommer både hen og elevene til nytte. Elevene opplever temakortene som et hjelpemiddel i vurderingene, og synes det er mest stas at kortene kan oversettes til morsmål. Temakort kan uten tvil kalles for innovasjon siden de løser et identifisert problem. Innovasjonsprosjektet har blitt benyttet som et middel til å fremme offentlig verdi. Offentlig verdi defineres som handlinger fra myndighetene som påvirker menneskers liv – offentligheten (Prebble, 2015, s. 475) og gjenspeiler en forståelse av det felles beste. Vektleggingen av morsmål gjenspeiler en forståelse av det felles beste for MINO-levne.

Avslutningsvis skal jeg drøfte hvorvidt innovasjonsprosjektet har ført til endrede strukturer. Forskningslitteraturen argumenter for at innovasjonskapasiteten øker når flere og ulike typer folk er involvert (Agger & Lund, 2017, s. 24). Innovasjon er altså ikke produktet av genialiteten og kreativiteten til en individuell nyskapende helt. Det er



derimot resultatet av forstyrrelsen av etablert praksis og læring, forårsaket av å bringe sammen interessenter med ulike verdenssyn og kunnskap (Agger & Lund, 2017, s. 24). I innovasjonsprosjektet har fasilitators erfaringsbaserte kunnskap blitt sidestilt med NTNUs faglige kunnskap. Forstyrrelsen av etablert praksis er mye av grunnen til at de nye løsningene har vist seg å være såpass praksisnære som de har blitt. Tidligere har det vært en etablert praksis at UH-institusjoner har vært de eneste som koples på utviklingsprosjekter i skolen.

## 6 Konklusjon

Denne oppgaven har undersøkt; **I hvilken grad utvikles innovative løsninger i videregående opplæring gjennom samskaping og hva motiverer til samskaping som prosess?** Dette kapitlet trekker ut overordnede konklusjoner fra funnene, og peker på noen faktorer som kan bidra til å fremme samskaping i offentlig sektor. Deretter drøftes studiens styrker og begrensninger. Til slutt ønsker jeg å komme med innspill til videre forskning, samt noen oppfordringer til «policy» og «management» i feltet.

### 6.1 På vei mot samskaping

Motivasjonen for studien er som tidligere nevnt den voksende interessen for samskaping i offentlig sektor. Samskaping utforskes i økende grad i det offentlige som en ny vei til å løse såkalte «wicked problems» (Bentzen, 2021, s. 262). Myndighetene er tydelige på at innovasjon i offentlig sektor er én av deres hovedstrategier for å løse utfordringene som samfunnet vil møte i årene som kommer (MELD. ST. 30 (2019-2020), s. 7). Innovasjon i offentlig sektor handler om å iverksette noe nytt som skaper verdi for innbyggerne og for samfunnet. Samskaping blir brukt som en strategi til å realisere regjeringens høye ambisjoner om innovasjon i offentlig sektor. Myndighetene arbeider målrettet for å styrke innovasjonskapasiteten i det offentlige, blant annet gjennom rammebetingelser. Målet er å støtte ledere i arbeidet med å tilrettelegge for innovasjon i virksomheten. I masteroppgaven har jeg fulgt et innovasjonsprosjekt innenfor utdanningssektoren. Rammebetingelser i form av kompetansetiltak rettet mot ansatte i skolen har vært førende for innovasjonsprosjektet.

Trøndelag fylkeskommune satte i gang et tiltak for minoritetsspråklige elever i fylkets videregående skoler kalt MINO-prosjektet høsten 2022. Målet med tiltaket er å sikre elevene en velfungerende norsk språkopplæring gjennom å utvikle innovative løsninger til bruk i opplæringen. Tiltaket har oppstått som følge av et *behov og en bestilling. På bakgrunn av dette inviterte fylkeskommunen inn ulike aktører. Noen av aktørene ble en del av prosjektet fordi fylkeskommunen anså dem som en ressurs, mens andre måtte inkluderes som følge av bestillingen. Gjennom å initiere en slik samarbeidsprosess har målet vært å utveksle et bredt spekter av erfaringer, kompetanser og ideer som forhåpentligvis resulterer i bedre og mer effektive offentlige tjenester. En løsning kalles for en innovasjon dersom den løser et identifisert problem* (Kobro, 2018, s. 17).

Ambisjonen med MINO-prosjektet har vært å utvikle læremidler for minoritetsspråklige elever i videregående skole for å sikre elevene kvalitet i undervisningen.

Effektivitet, empowerment og innovasjon benyttes som vurderingskriterier for å undersøke i hvilken grad innovative løsninger i videregående opplæring utvikles gjennom samskaping. Min studie viser at effektivitet er en avgjørende motivasjon for samskaping, særlig i MINO-prosjektet. Studien viser videre at empowerment er viktig for å oppnå effektivitet; følgelig er empowerment en sterk driver i MINO-prosjektet. Til slutt viser studien at innovasjon er av tilsvarende betydning som effektivitet og empowerment, både i samskapingsprosesser generelt, og i MINO-prosjektet spesielt. Oppgavens tittel er «Styrt eller samskapt?». Hvorvidt innovasjonsprosjektet er styrt eller samskapt gir en indikasjon på hvordan innovative løsninger i videregående opplæring utvikles. Formålene med samskaping; effektivitet, empowerment og innovasjon viser at innovasjonsprosjektet jevnt over blir samskapt. Svaret på spørsmålet blir derfor; både - og.

I det store og det hele tyder mye på at offentlig sektor er på vei mot samskaping. I økende grad testes det ut nye måter å arbeide frem løsninger på – som veldig ofte involverer flere aktører. Mine empiriske funn peker også i denne retningen. I utdanningssektoren blir det for eksempel stadig vanligere å inkludere brukerne i innovative prosesser. Samtidig er det viktig å huske på at samskaping er kontekstavhengig. Derfor må en være påpasselig med å trekke generelle slutninger på bakgrunn av et innovasjonsprosjekt. Likevel er det mye som tyder på at flere aktører i større grad enn før går sammen om å utvikle innovative løsninger i opplæringen, og at ulike former for samarbeidsprosesser testes ut i dette arbeidet.

Selv om innovasjonsprosjektet har tydelige samskapingstrekk, samt i noen grad lykkes med sin målsetting, møter tiltaket også på institusjonelle hindringer. Disse hindringene er representative for barrierene samskaping møter i offentlig sektor. Som nevnt i innledningen er samskaping ingen magisk formel (Torfing et al., 2020, s. 35). I min studie er noen av barrierene tidvis svært sentrale. Følgende funn anser jeg som de største institusjonelle hindringene i innovasjonsprosjektet:

#### 1) Mangel på tydelige roller og ansvarliggjøring

Fylkeskommunen informerte om tiltaket på et rektormøte, med skoleledere til stede. I begge case-skolene jeg fulgte er det derimot avdelingsleder som er ansvarlig for innovasjonsprosjektet. Dette gjaldt også flere av skolene i MINO-prosjektet. Allerede her

er det mye som tyder på at tiltaket får en vanskelig start i skolen. For det første kan avdelingsleder gå glipp av viktig informasjon, noe som var tilfelle for en av skolene i casen min. For det andre er det tegn som tyder på at roller og ansvarliggjøring dermed blir uklare. Det kan se ut som at rollen til skoleleder bare er å bringe budskapet videre til skolen. Dette vil kanskje være det mest naturlige da videregående skoler består av mange ulike programfag og en rekke avdelingsledere. Samtidig kan det tenkes at avdelingsledere venter på at skoleleder tar initiativ til tiltaket på skolen. Konsekvensen er at ledelsen i skolen blir fraværende i selve tiltaket, og at lærere får ansvar for DEKOM-satsingen på sine skoler, noe mine empiriske funn viser. Dette er uheldig, ettersom flere studier peker på at profesjonsfelleskapet er avgjørende for kvalitetsutvikling i skolen.

## 2) Mismatch mellom fylkeskommunen og skolene

Min studie avdekker at det er et misforhold mellom fylkeskommunen og skolene. Det er flere informanter på skolene som referer til MINO-prosjektet som noe som tilhører skoleeier. Dette er delvis forståelig, all den tid tiltaket er initiert av fylkeskommunen. Men en forutsetning for å lykkes med samskaping er å ha eierskap til prosessen - av mange årsaker. Både for å ta ansvar, stille opp med ressursene som trengs, og for å omfavne de nye arenaene for samskaping. Innovasjonsprosjektet ble opprettet for å støtte minoritetsspråklige elever med norskopplæringen. Dette gjøres gjennom å utvikle innovative løsninger til bruk i opplæringen. Målet er at løsningene skal bidra til god undervisning. MINO-prosjektet er derfor minst like mye skolenes tiltak, som skoleeiers.

## 3) Motiverte lærere, men et svakt profesjonsfelleskap

Mine empiriske funn viser at lærerne er svært engasjerte i elevenes opplæring. Eksempelvis deles temakort internt i seksjonene. For å få til endring i skolen er man dog helt avhengig av at ledelsen slutter seg til kompetanseutviklingen.

## 6.2 Styrker og begrensninger

Hensikten med oppgaven har vært å belyse innovasjon i skolen ut fra et samskapingsperspektiv. Dette er et forskningsområde med lite empirisk forskningslitteratur, og det finnes få studier som ser på hvordan samskaping fremmer innovative løsninger i skolen. Studien er basert på et begrenset antall respondenter i en enkelt fylkeskommune. Det er derfor ikke uten videre mulig å generalisere funnene til å gjelde fylkeskommunal sektor. En styrke ved oppgaven er at den ser nærmere på hvordan ulike aktører går sammen om å utvikle innovative løsninger. Ved å belyse

fremmende og hemmende forhold i MINO-prosjektet bidrar oppgaven til økt bevissthet rundt nye måter å samskape offentlige tjenester på.

En begrensning ved oppgaven er at innovasjonsprosjektet fremdeles er i en tidlig fase. Resultatene kan dermed endre seg, noe min studie ikke vil fange opp. Videre har jeg intervjuet de viktigste aktørene i MINO-prosjektet, men jeg mangler bestiller, nærmere bestemt staten. En annen begrensning som bør nevnes er kulturell- og språkbarriere hos elevene i undersøkelsen, som gjør at jeg muligens ikke har fått like korrekte opplysninger, som jeg potensielt kunne ha fått dersom de hadde behersket norsk.

### 6.3 Videre forskning og implikasjoner

Denne studien baserer seg på en casestudie. For å kunne si noe om hvorvidt disse funnene kan generaliseres er det behov for mer forskning. Ved å ha et bredere datagrunnlag kan man i større grad oppdage mønstre og tendenser i samskapingsprosesser, og dermed få innsikt i hva som skal til for å skape nye arbeidsmåter offentlig sektor, som involverer flere aktører. Oppgaven avdekker flere dilemma og spørsmål som kan være nyttig å forske videre på. Eksempelvis hvordan man involverer, tidspunkt for involvering, og hvem som involveres. Jeg ser at av hensyn til skoleutvikling, er det et behov å se nærmere på roller og ansvarliggjøring i skolen. På bakgrunn av denne studien ønsker jeg å komme med innspill til politikk og styring av feltet, samt ledere. Overfor en politiker, ville jeg utfordret hen til å sende styringsinstruksen til skoleleder. Dette fordi skoleleder da blir nødt til å involvere seg i mer i tiltaket. Ved å lese studien min håper jeg at ledere på ulike nivå ser at frontlinjepersonell er personlig engasjert i å utvikle sin virksomhet, men at de ofte begrenses av ulike barrierer, som ledelsen i mange tilfeller lett kan ta tak i.

## 7 Litteraturliste

- Agger, A. (2005). Demokrati og deltagelse-et borgerperspektiv på kvarterløft: Ph. d.-afhandling.
- Agger, A. & Lund, D. H. (2017). Collaborative Innovation in the Public Sector—new perspectives on the role of citizens? *Scandinavian Journal of Public Administration*, 21(3), 17-38.
- Agger, A., Tortzen, A. & Rosenberg, C. (2018). Hvilken værdi skaber vi med samskabelse. *Professionshøjskolen Absalon*.
- Ansell, C. & Torfing, J. (2021a). Co-creation: The new kid on the block in public governance. *Policy & Politics*, 49(2), 211-230.
- Ansell, C. & Torfing, J. (2021b). *Public governance as co-creation: A strategy for revitalizing the public sector and rejuvenating democracy*. Cambridge University Press.
- Bentzen, T. Ø. (2021). Samskabt styring: potentialer og udfordringer. *Politica*, 53(3), 261-279.  
<https://doi.org/10.7146/politica.v53i3.130456>
- Bentzen, T. Ø. (2022). Continuous co-creation: How ongoing involvement impacts outcomes of co-creation. *Public management review*, 24(1), 34-54.
- Bovaird, T. & Loeffler, E. (2012). From Engagement to Co-production: The Contribution of Users and Communities to Outcomes and Public Value. *Voluntas (Manchester, England)*, 23(4), 1119-1138. <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9309-6>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher education*, 79(6), 1023-1037.
- Brandsen, T., Steen, T. & Verschuere, B. (2018). *Co-production and co-creation: Engaging citizens in public services*. Taylor & Francis.
- Frow, P., Nenonen, S., Payne, A. & Storbacka, K. (2015). Managing co-creation design: A strategic approach to innovation. *British journal of management*, 26(3), 463-483.
- Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, A. Per., Christoffersen, Line. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt.
- Klausen, K. K. (2014). Still the century of government? No signs of governance yet! *International Public Management Review*, 15(1), 29-44.
- Kobro, L. U. (2018). La oss gjøre det sammen! Håndbok i lokal samskapende sosial innovasjon.

- Koppenjan, J. & Koliba, C. (2013). Transformations towards new public governance: Can the new paradigm handle complexity? *International Review of Public Administration*, 18(2), 1-8.
- Kuhlmann, S. & Rip, A. (2018). Next-generation innovation policy and grand challenges. *Science and public policy*, 45(4), 448-454.
- Lapsley, I. (2009). New public management: The cruellest invention of the human spirit? 1. *Abacus*, 45(1), 1-21.
- MELD. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=8>
- MELD. ST. 30 (2019-2020). *En innovativ offentlig sektor - Kultur, ledelse og kompetanse*, . Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=7>
- Osborne, S. P. (2006). *The new public governance?* 1. I. Taylor & Francis.
- Prebble, M. (2015). Public value and limits to collaboration. *International Journal of Public Administration*, 38(7), 473-485.
- Retningslinjer. (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring* <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2021-01-26-230>
- Røiseland, A. & Lo, C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(1), 51-58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring : governance på norsk* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Rønning, R. (2021). Ulike styringsmodeller for innovasjon i offentlig sektor. I *Innovasjon i offentlig sektor: Innover eller bli innover* (s. 49-67). Universitetsforlaget.
- Saha, V., Goyal, P. & Jebarajakirthy, C. (2022). Value co-creation: a review of literature and future research agenda. *The Journal of business & industrial marketing*, 37(3), 612-628. <https://doi.org/10.1108/JBIM-01-2020-0017>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torfin, J., Sørensen, E. & Røiseland, A. (2019). Transforming the Public Sector Into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & society*, 51(5), 795-825. <https://doi.org/10.1177/0095399716680057>
- Torfin, J., Sørensen, E. & Røiseland, A. (2020). Samskaping er bedre og billigere. *Stat & Styring*, 30(4), 31-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-750X-2020-04-10>

- Tortzen, A. (2018). *Samskabelse af velfærd. Muligheder og Faldgruber*. Hans Reitzels Forlag.
- Tortzen, A., Jongh, De Manon. (2021). *Kort & Godt Om Samskabelse I Praxis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. *Kompetanseutvikling i barnehage, skole og fag- og yrkesopplæring*  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplering/>
- Van der Graaf, S., Long, L. A. N. & Veeckman, C. (2022). *Co-creation and smart cities : looking beyond technology*. Emerald Publishing Limited.
- Voorberg, W., Bekkers, V., Timeus, K., Tonurist, P. & Tummers, L. (2017). Changing public service delivery: Learning in co-creation. *Policy and Society*, 36(2), 178-194.
- Voorberg, W., Bekkers, V. & Tummers, L. (2014). Co-creation in social innovation: A comparative case-study on the influential factors and outcomes of co-creation.
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M. & Tummers, L. G. (2015). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public management review*, 17(9), 1333-1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. *Handbook of community psychology*, 43-63.
- Øyum, L., Fjørtoft, S. O., Letnes, M.-A., Dahl, T. & Caspersen, J. (2022). Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid.



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”MINO-kartlegging”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle tilbudet i språkopplæring for elever med minoritetsbakgrunn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Trøndelag Fylkeskommune har iverksatt et prosjekt for å støtte språklæringen hos minoritets elever i fylkets videregående skoler. Ressursgrupper ved sju skoler vil få videreutdanning fra NTNU og introdusere og anvende kunnskapen de tilegner seg i skolene sine. Fylkeskommunen ønsker å gjøre grundig følgeforskning på dette tiltaket for eventuelt å tilpasse modellen når nye skoler skal inn i tiltaket. Målet er å gi de minoritetsspråklige elevene et så godt og velfungerende språkopplæringstilbud som mulig.

Vi ønsker å besvare forskningsspørsmålet «Hva karakteriserer implementeringen av MINO-modellen, og hva beror på henholdsvis konteksten og modellen?»

Prosjektet er et forskningsprosjekt, som også involverer studenter ved NTNU i datainnsamlingen og -analysen.

Vi ønsker å bruke funnene til å forbedre modellen og implementeringen av den i andre skoler. Dette gjør vi ved å justere implementeringen når nye kull med skoler deltar, og ved å studere den videre anvendelsen av modellen i skolene etter endt kurs. Vi ønsker også å benytte funnene i vitenskapelig publisering, men dette vil bli gjort på en slik måte at ingen deltakere er gjenkjennelige.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Trøndelag Fylkeskommune og NTNU er ansvarlige for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir bedt om å delta fordi du er en del av MINO-modellen til Trøndelag Fylkeskommune og deltaker på NTNUs kurs. Du er derfor en av rundt 50 lærere eller administrativt ansatte som får denne henvendelsen.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli bedt om å dele dine opplevelser med implementeringen av MINO-modellen på din skole. Intervjuet vil være et gruppeintervju som vil vare mellom én og én og en halv time. Intervjuer vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Vi vil også intervju dine kolleger og/eller elever på tilsvarende måte og med samme formål. Her vil forskningsobjektet være implementeringen og modellen, og ikke deg.

Til slutt vil vi gjøre ikke-deltakende observasjoner på tiltak du og dine kolleger arrangerer for å implementere modellen på deres skole, samt deres arbeid med disse tiltakene på samlinger. Dette vil vi avtale med deg fortløpende, men også her vil forskningsobjektet være implementeringen og modellen.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver hvis du velger å delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun forskerne ved prosjektet som vil ha tilgang til dataene vi samler inn.
- Navnet og eventuelt annet personidentifiserende innhold erstattes med en kode som lagres på egen nøkkelliste innelåst og adskilt fra øvrige data. Data vil bli lagret sikkert, og behandlet ut fra denne koden.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle publikasjoner basert på datamaterialet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.12.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Nøkkellisten og lydopptak vil slettes, og kun notater og transkripsjoner vil beholdes. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kan gjenbrukes til videre forskning eller publikasjon.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Trøndelag Fylkeskommune og NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- deltakelse i intervju som skissert i informasjonsskrivet
- deltakelse i observasjon som skissert i informasjonsskrivet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

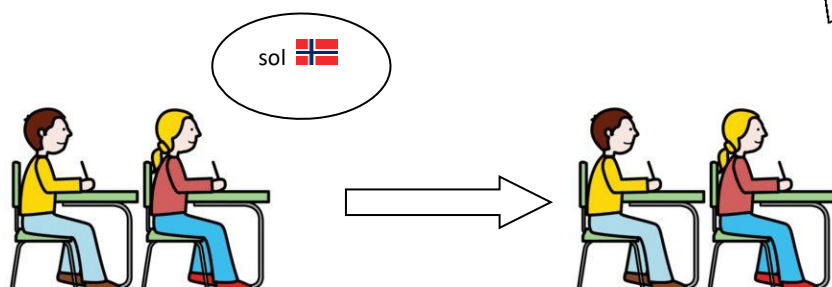
---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”MINO-kartlegging”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt som er å finne ut hvordan vi kan gjøre det lettere for dere å lære norsk?



#### Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hva lærerne på skolen din kan gjøre sånn at det blir lettere for deg å lære deg norsk. Vi har lyst å snakke med mange elever og være med å se på hva som skjer i timene der dere lærer norsk. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva gjorde dere i timen i dag?
- Hva var lett å gjøre?
- Hva var vanskelig?

I timene vil vi også se på hva dere og læreren gjør sammen. Vi kommer til å skrive ned og ta opp det du sier og gjør, men vi skal passe på så ingen vet at det er du etterpå!

Hvis du har lyst å være med, vil vi gjerne også snakke med de som jobber på skolen din.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Trøndelag Fylkeskommune og NTNU.

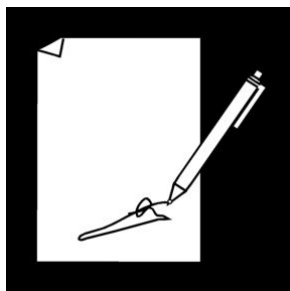
Det er også andre forskere fra Trøndelag Fylkeskommune og NTNU i prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du har minoritetsbakgrunn og lærer norsk.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men læreren din gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

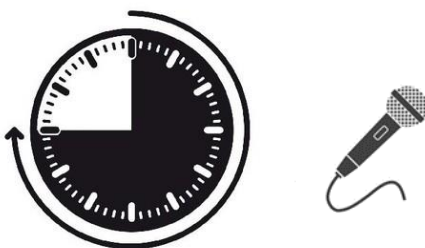


Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

### **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan det er å lære norsk på skolen din.

Både du og en av forskerne vil være med under intervjuet. Det tar ca. 45 minutter og vi vil ta lydopptak av intervjuet.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben eller skoledagen din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan vi kan gjøre det lettere å lære norsk.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare vi forskere som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 15.12.2024.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med oss.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet MINO-kartlegging, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at data fra intervju og observasjon samles inn om meg.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### **Innledning:**

1. Takknemlighet
2. Kort introduksjon om meg
3. Kort om formålet med oppgaven og intervjuet
4. Praktisk informasjon
  - Varighet på opp til ca. 1-1,5 time
  - Bruk av lydopptak
  - Samtykkeskjema
  - Meldt inn til NSD og fått godkjent
5. Eventuelle spørsmål om intervjuet?
6. Reflektere fritt så kan jeg heller styre litt

**(Lydopptak starter her)**

### **Respondentens bakgrunn:**

7. Kort om respondentens bakgrunn
  - Kan dere fortelle litt om deres rolle i prosjektet?
  
  - Hva er deres arbeidsoppgaver?
8. Når ble dere involvert i MINO-prosjektet?

### **Oversikt:**

9. Kan dere fortelle litt om hvordan dere ble koblet på prosjektet?
  - Kan dere si litt mer om det
10. Hva har dere vært med i prosessen til nå?
11. Hvordan ble ressursgruppen valgt ut?

12. Hva er refleksjonene rundt læringsressursene?

13. Hvordan er samarbeidet med aktørene?

### **Samskaping:**

14. Hva legger dere i begrepet samskaping?

15. Har dere tidligere vært involvert i samskapingsprosesser?

16. Hvordan legger dere til rette for en likeverdig dialog mellom aktørene?

17. Hvem leder veiledningene/samlingene?

### **Mål og utvikling**

18. Mål med prosjektet – Kan dere si litt mer om dette

19. Hva kjennetegner måloppnåelse?

### **Avslutning:**

20. Er det noe dere ønsker å trekke frem som vi ikke har snakket om som eventuelt kan være interessant for meg å vite om?

21. Er det noen dokumenter dere tror kan være relevant for meg?

22. Kan jeg ta kontakt med deg på et senere tidspunkt om det skulle dukke opp spørsmål?

23. Sitatsjekk

Takk for at du satt av tid til intervjuet!

## Intervjuguide elever

- Starte enkelt, og generelt.

- Introdusere meg selv

### Del 1. Personalia

1. Alder
2. Skole
3. Landbakgrunn

### Del 2. Temakort

1. Har dere brukt temakort tidligere?
2. Hvordan lagde dere temakortene?
3. Hvor ofte bruker dere kortene?
4. I hvilket fag bruker dere disse?
5. Benyttes andre hjelpemidler i tillegg?
6. Hva foretrekker du?
  - Temakort vs. andre hjelpemidler

### Del 3. Opplevelse

1. Hvordan har det vært å bruke temakortene?
  - Kan du utdype?
2. Syns du at du leser/skriver bedre norsk nå?
3. Er det noe som burde blitt gjort annerledes mtp. kortene?
4. Hvilke læremidler kunne du tenke deg å benytte til neste skoleår?
  - Hvorfor?
5. Anbefaler du temakort til de som skal lære norsk?

### Annet



