

# Hvordan samarbeider skoleeier – og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?

En casestudie av to kommuner på Vestlandet

Kjersti Beate Rørstad Welle og Vegard Sæter Gurskevik

UTLED4090

**Masteroppgave i utdanningsledelse**

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo 01.11.2022



© Kjersti Beate Rørstad Welle og Vegard Sæter Gurskevik

År 2022

Tittel: Hvordan samarbeider skoleeier – og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?

En casestudie av to kommuner på Vestlandet.

Forfattere: Kjersti Beate Rørstad Welle og Vegard Sæter Gurskevik

<http://duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ studie av to kommuners arbeid med endrings- og utviklingsarbeid med et særlig fokus på innføring av ny læreplan Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Studien har hatt som formål å bidra med økt kunnskap om hvordan det legges til rette for samskapingsprosesser mellom kommune – og skolenivå samt hvilket potensial som finnes i skoleledergruppen. Studien er tilknyttet EVA2020-prosjektet *Evaluering av Fagfornyelsen: intensjoner, prosesser og praksiser*. Det empiriske grunnlaget består av fire semistrukturerte intervjuer med skoleeierrepresentanter og rektorer fra de to kommunene. Det er også blitt gjennomført observasjoner av ledermøter i de to kommunene. Studiens analytiske rammeverk er bygget opp rundt teori om ledelse, organisasjonslæring, utvikling av profesjonsfellesskapet og samskaping. Studien er bygget opp rundt et politisk og kontekstuell rammeverk med fokus på forventinger om endring og omstilling fra NOU 2105:8, Meld. St. 28 (2015-2016) og Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre har vi som utgangspunkt for drøftingen av funn anvendt politiske perspektiver på skolen som lærende organisasjon, politiske forventninger om lærende fellesskap og politiske reformideer på vandring.

Funnene viser at begge kommunene har en aktiv skoleeier som ønsker utvikling i tråd med læreplanens intensjoner og føringer. I den ene kommunen tyder funnene på en fremtidsrettet og styrende skoleeier med klare forventninger til skolelederne, og med en aktiv og målrettet rolle som fasilitator for utviklingsprosesser. I den andre kommunen har skoleeier fokus på at skolelederne aktivt skal delta i utforming av utviklingsprosessene. Skoleeier ser på sin rolle som en strategisk rolle som tilrettelegger for kvalitetsutvikling. Både fra skoleeier – og skoleledernivået blir det opplevd spenninger når endringsprosessene skal gjennomføres. Spenningene er knyttet til uenigheter om strategiske valg og manglende kontinuitet. Ikke minst representerer pandemien en stor utfordring som har skapt press på både skoleeier og skolene.

Studien viser at det foregår prosesser med samskaping i begge kommunene der samarbeidet om utviklingsarbeid og innføringen av LK20 skjer regelmessig mellom skolenivået og kommunenivå. Funnene har identifisert utfordringer knyttet til at forventinger som blir formidlet gjennom læreplanen får implikasjoner for former for ledelse, både på skoleeier–og

skoleledernivå. Når læreplanen uttrykker at skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og videreutvikler sin praksis, betyr det at det fra ledelsens side må legges til rette for og prioriteres profesjonsfaglig samarbeid og samskaping. Ledelse er en avgjørende viktig faktor for at et slikt samarbeid skal finne sted, og ledelsens prioritering og tilrettelegging på og mellom nivåene spiller en stor rolle. Det å være ansvarlig for å lede profesjonsfellesskapet handler om å gi retning for verdier og det kunnskapsgrunnlaget som må ligge til grunn for godt utviklingsarbeid, samt sørge for tydelig retning for arbeidet videre ut i klasserommet.

## Forord

Masteroppgaven markerer slutten av flere års studier og mye jobbing. Den markerer også at vi er ferdig med et veldig interessant og givende arbeid der vi har kommet tett på et spennende fagområde. Vi har kommet tett på våre informanter og ikke minst har vi samarbeidet konstruktivt og godt i det å gjennomføre et masterprosjekt vi er stolte av. Det å utføre en slik studie kombinert med jobb og familieliv er utfordrende. Likevel sitter vi igjen med en opplevelse av at det har gått fint i prosessen på grunn av strukturert og planmessig samarbeid, der vi har lært mye av hverandre hele veien. For oss har det vært en stor fordel å skrive sammen, og samarbeidet har fungert svært godt hele veien.

Vi ønsker å takke alle de som har stilt opp for oss i vårt arbeid med masteroppgaven. Vi vil takke våre medstudenter på masterstudiet. Vi vil takke våre forelesere som har gitt oss faglig påfyll og vi vil takke våre informanter som så velvillig har stilt opp for oss. Vi er evig takknemlig for at dere så ærlig og åpent har fortalt oss om det dere ønsker å få til, det dere har fått til, og det som er utfordrende når man gjennom samarbeid skal utvikle kvalitet. Vi vil rette en særlig takk til Ann Elisabeth Gunnulfsen for strålende veiledning fra første til siste dag i vårt prosjekt. Det er også på sin plass å rette en stor takk til våre familier som så tålmodig har latt oss holde på med vårt arbeid. Takk for velvilje og oppmuntrende ord på veien!

Vi håper at vårt masterprosjekt er til nytte og inspirasjon for andre, og at noen vil fortsette å utforske mulighetene som ligger i det gode samarbeidet mellom de ulike aktørene i skolen.

Sykkylven/Ulsteinvik 01.11.2022

Kjersti Beate Rørstad Welle og Vegard Sæter Gurskevik

# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål og problemstillinger.....	3
1.3 EVA2020-prosjektet .....	3
1.4 Fagfornyelsens intensjoner for profesjonsutvikling og samskaping .....	5
1.5 Sentrale begreper .....	5
1.6 Kunnskapsgrunnlag.....	8
1.7 Oppgavens struktur .....	12
Kapittel 2: Politisk og kontekstuell rammeverk.....	13
2.1 Innledning .....	13
2.2 Forventninger om endring og omstilling .....	13
2.3 Politiske perspektiver på skolen som lærende organisasjon .....	14
2.4 Politiske forventninger om lærende fellesskap .....	15
2.5 Politiske reformideer på vandring.....	15
Kapittel 3: Analytisk rammeverk.....	17
3.1 Innledning .....	17
3.2 Lærende organisasjoner og organisasjonsutvikling .....	17
3.2.1 Kunnskapsutvikling som prosess .....	17
3.2.2 Organisasjonslæring.....	19
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid .....	20
3.3.1 Et lærende fellesskap .....	20
3.3.2 Ledelse, kollektiv læring og spenninger .....	21
3.4 Oppsummering.....	25
Kapittel 4: Metode .....	26
4.1 Forskningsdesign og metode.....	26
4.1.1 Kvalitativ forskning .....	28
4.2 Innsamling av datamaterialet .....	29
4.2.1 Intervju som metode.....	29
4.2.2 Observasjon som metode .....	31
4.2.3 Metoder for analyse .....	33
4.2.4 Utvalg av analyseenheter og informanter .....	36
4.3 Vurdering av studiens kvalitet .....	37

4.3.1	Vurdering av validitet og reliabilitet i studien .....	37
4.3.2	Forskningsetikk.....	39
4.4	Oppsummering.....	40
Kapittel 5:	Analyse og funn .....	41
5.1	Innledning .....	41
5.2	Case 1: Havglimt kommune og Furusletta skole .....	41
5.2.1	Samskapingsprosesser.....	41
5.2.2	Fasilitering av utviklingsprosesser.....	45
5.2.3	Spenninger .....	46
5.3	Case 2: Fjordbygda kommune og Flatmarka skole.....	47
5.3.1	Samskapingsprosesser.....	47
5.3.2	Rolleforståelse og strategier.....	50
5.3.3	Spenninger .....	52
5.4	Oppsummering av funn.....	54
Kapittel 6:	Drøfting.....	55
6.1	Innledning .....	55
6.2	Tilrettelegging av utviklingsprosesser .....	55
6.2.1	Gi felles retning og initiere strategiarbeid.....	55
6.2.2	Balanse mellom tillit, styring og kontroll .....	58
6.2.3	Dialogen i profesjonsfellesskapet .....	59
6.3	Spenninger som oppstår i endringsprosesser .....	61
6.3.1	Kapasitet for endring og omstilling.....	61
6.3.2	Retning og prioritering.....	63
6.3.3	Generasjonskløft i digital praksis i skolen .....	64
6.4	Strategi og prosesser i samarbeid.....	65
6.4.1	Legitimere gjennom å involvere .....	65
6.4.2	Samskaping som bærekraftig strategi .....	67
Kapittel 7:	Konklusjon og implikasjoner .....	70
7.1	For lite tid og for mange oppgaver.....	70
7.2	Samskaping på sitt beste .....	72
7.3	Svakheter ved studien og videre forskning .....	74
7.4	Epilog.....	75
Litteraturliste.....		76
Figurliste og vedlegg.....		0

# **Kapittel 1: Innledning**

## **1.1 Bakgrunn**

I innledningskapitlet vil vi først presentere temaet for masterprosjektet vårt (1.1), før vi introduserer problemstilling og forskningsspørsmål (1.2). Deretter beskriver vi prosjektets tilknytning til hovedprosjektet EVA2020 (1.3) før vi gjør rede for fagfornyelsens intensjoner som en del av masterprosjektets kontekstuelle bakgrunn (1.4). Dernest definerer vi sentrale begreper (1.5) og presenterer kunnskapsgrunnet (1.6) før vi avslutningsvis beskriver masteroppgavens oppbygning (1.7).

Temaet for denne studien er ledelse og styring av utdanning med fokus på samarbeidet mellom skoleeier og skoleledernivået. Formålet med studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan det legges til rette for samskappingsprosesser mellom kommune – og skolenivå, samt hvilket potensial for dette arbeidet som finnes i skoleledergruppen. Studien retter søkelys på hvordan kommune og skolenivå samarbeider for å realisere intensjonene i ny læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Utdanningsdirektoratet startet høsten 2017 arbeidet med å utvikle nye læreplaner for LK20. Dette arbeidet hadde sitt utspring i Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning- Forståelse, der det ble det slått fast at Fagfornyelsen hadde som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. I NOU 2015:8 slo Ludvigsenutvalget fast at fagene i skolen trenger fornyelse for å møte de krav og forventninger til kompetanse som trengs i arbeids – og samfunnsliv. Nye læreplaner for Kunnskapsløftet ble tatt i bruk fra høsten 2020.

Dette mastergradsprosjektet er tilknyttet EVA2020-prosjektet Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser ledet av professor Berit Karseth ved UIO. Selv om ikke fagfornyelsen ses på som en reform, men en fornyelse av det eksisterende læreplanverket, er endringene omfattende på kommune- og skolenivå og endringsarbeidet krever både gjennomtenkte strategier, godt samarbeid, samt målrettet utviklingsarbeid ut i skolene (Ottesen, et al., 2021).



I rapporten fra arbeidspakke 2 i EVA2020-prosjektet blir det lokale handlingsrommet pekt på som viktig både når det gjelder tid, men også når det gjelder strategier og prosesser knyttet til samskapingsprosesser i læreplanarbeid (Ottesen m.fl., 2021). I endringsarbeid vil det kunne oppstå motstand og spenninger, og da vil gode strategier og prosesser kunne forebygge motstand. Myndighetene har vært tydelige på at kommunene skal ha et lokalt handlingsrom i innføringen av fagfornyelsen. Et lokalt handlingsrom innebærer at kommunene kan velge mellom ulike tilnærminger i sitt arbeid. Valg av ulike tilnærminger vil naturlig nok også føre til ulik praksis i og mellom kommuner og skoler. Det blir også skissert ulike tema som evalueringsprosjektet EVA2020 vil forfølge videre under de ulike hovedemnene; strategier, planer og prosesser, bruk av etablerte og nye strukturer og arenaer, tid og tilpassing, støtteressurser og kompetansemiljø og til sist spenninger mellom kontinuitet og fornyelse. I EVA2020-rapporten "Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger" fastslås det at det blir særlig viktig å undersøke nærmere hvordan skoleeier gir politiske prioriteringer, støtte og forventninger i tråd med nasjonale krav, samtidig som skolens profesjonelle handlingsrom ivaretas.

Randen m.fl. (2020) har i sin masteroppgave sett på skoleeiers bidrag til profesjonsfellesskapet og til helhetlig skoleutvikling. Den kvalitative undersøkelsen setter søkelys på hvordan skoleeier kan bidra til skoleutvikling gjennom målrettede tiltak. Funn fra undersøkelsen viser at skoleeier bidrar med mange målrettede tiltak og med klare utviklingsområder til aktørene. De ser i liten grad samskapingsprosesser mellom nivåene i kommunene, men at det er god tilrettelegging i profesjonsfellesskapet der læringsprosesser, modellering og refleksjon prioriteres. Studien peker på at det er behov for å legge til rette for samskapingsprosesser i utviklingsarbeid og at skoleeier bør søke å utnytte lærings- og utviklingspotensialet i skoleledergrupper i større grad. Dette er funn som vi vil undersøke nærmere i vår studie.

I litteraturgjennomgangen har vi funnet at det er store variasjoner mellom kommuner når det gjelder å utvikle og utnytte kapasiteten i skoleledergruppene. Skoleeierrollen blir utøvet svært ulikt når det gjelder å påvirke utviklingsprosesser i kommuner. Noen kommuner har strategier og målrettede tiltak, mens det i andre kommuner er mye opp til hver enkelt rektor å sette fokus og retning på utviklingsarbeidet. Vi ser det derfor som relevant å undersøke hvordan samarbeid

mellom skoleeier og skolens ledelse foregår med felles mål om utvikling i skolen som organisasjon.

## **1.2 Formål og problemstillinger**

Formålet med studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan det legges til rette for samskappingsprosesser mellom kommune – og skolenivå, samt hvilket potensial for dette arbeidet som finnes i skoleledergruppen. Prosjektet gjennomføres med kvalitativ forskningsmetode med intervjudata som empirisk grunnlag (Kvale og Brinkmann, 2015). Analyse og drøfting av datamaterialet bygger på et analytisk rammeverk knyttet til perspektiver på organisasjonsutvikling og lærende organisasjoner (Argyris og Schön, 1978) og (Senge, 1999), profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid (Paulsen, 2020) og (Irgens, 2012).

### **Problemstilling for prosjektet er:**

*Hvordan samarbeider skoleeier- og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?*

### **Våre forskningsspørsmål er:**

*Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen?*

*Hvilke spenninger oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan?*

*Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene?*

## **1.3 EVA2020-prosjektet**

Sommeren 2019 ble det Utdanningsvitenskaplige fakultet ved Universitetet i Oslo tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektet fikk tittelen “Evaluering av Fagfornyelsen; Intensjoner, prosesser og praksiser” (EVA 2020). Selve prosjektet er organisert i fire delprosjekter der forskningsfokuset er rettet mot utviklingen av det nye læreplanverket, fortolkninger og iverksettingsprosesser på skoleeier – og skolenivå, fagfornyelsens møte med klasseromspraksiser og elevers erfaringer og opplevelser. Det er til sammen over 20 forskere fra Utdanningsvitenskaplig fakultet som er involverte i evalueringsarbeidet.

Forskningsprosjektet EVA2020 arbeidspakke 2; “Styring og ledelse av læreplanarbeid”, ser på styring og ledelse av utdanning. Vårt masterprosjekt er tilknyttet denne arbeidspakken. Realisering av fagfornyelsen i skolenes praksis innebærer at skolens aktører setter seg tydelige mål og dermed skaper felles forståelse for endring. Fagfornyelsen skal realiseres gjennom et samarbeid mellom skoleeier og skolene. Dette krever strategier og prosesser for skolenes utviklingsarbeid. I EVA2020 har man så langt undersøkt hvilke strategier og prosesser kommuner og skoler har satt i gang for å forberede gjennomføringen. Skoleeierrollen er fokusert mot politiske prioriteringer og å følge opp, veilede og støtte skolenes arbeid. Skolelederne har ansvar for å støtte og legge til rette for lærernes arbeid slik at fagfornyelsen realiseres i møte med elevenes læring.

Andre temarapport fra forskningsprosjektet EVA2020 viser til resultater fra ulike undersøkelser tilknyttet evalueringens hovedemner. Rapporten konkluderer med oppfordring til mer forskning på hvordan og i hvilken grad realisering av fagfornyelsen prinsipper skjer gjennom gjenbruk eller fornying av samarbeidsstrukturer. Tid og kapasitet er ytterligere et hovedspørsmål å undersøke videre. Fagfornyelsen foregår parallelt med en pandemi og dette har vist seg å utfordre skolenes kapasitet og innføringstakt. Til slutt blir det pekt på ulike spenningsområder som bør undersøkes videre. Spenningene er blant annet knyttet til bruk av eksterne kompetansemiljø, bruk av støtteressurser og intern kompetanse. Det er ikke minst spenninger knyttet til forholdet mellom å fornye praksis og bevare praksis. Spenningen mellom stabilitet og fornyelse må håndteres i praksis og omsettes i samarbeidsprosesser i og mellom skoler og interne og eksterne fagmiljø (Ottesen m.fl., 2021).

Delprosjekt 2 skal undersøke hva som karakteriserer styring og ledelse i iverksettingen av det nye læreplanverket. Delprosjektet skal undersøke hvordan kommuner, fylkeskommuner og skoler fortolker og iverksetter LK20. Videre arbeid skal undersøke hvilke strategier skoleeier og skoleledere legger for lokalt læreplanarbeid og hvordan strategiene kommer til uttrykk. Det skal undersøkes hvordan skoleeier, skoleleder og lærere fortolker og legitimerer fagfornyelsens intensjoner og hvordan læreplanverket fungerer som styrings – og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet. Vårt masterprosjekt er rettet mot samarbeidet mellom skoleeiernivået og

skoleledernivået og de strategier og prosesser som blir planlagt og utøvd i realisering av fagfornyelsen.

#### **1.4 Fagfornyelsens intensjoner for profesjonsutvikling og samskaping**

Den nye overordnede del av læreplanen vektlegger viktigheten av å stille spørsmål og lete etter svar i et profesjonsfellesskap som har fokus å videreutvikle skolen. Dette profesjonelle samarbeidet stiller store krav til god ledelse. I læreplanverket blir det poengtert at dette forutsetter ledelsesfaglig legitimitet. Det blir pekt på at ledelses hovedoppgave er å lede det pedagogiske samarbeidet slik at alle får oppleve å få bruke sine sterke sider, oppleve mestring og utvikling. Godt samarbeid mellom skoleeier – og skoleledernivået vil være en avgjørende forutsetning for å realisere de prosessene som leder fram til utvikling av skolene. I læreplanverket blir det vist til at godt og systematisk samarbeid mellom de ulike nivåene i opplæringen er av stor og avgjørende viktighet og en aktiv skoleeierrolle blir holdt fram som viktig i arbeidet med innføring og realisering av ny læreplan.

#### **1.5 Sentrale begreper**

Det overordnede temaet for denne studien er ledelse og styring av endringsarbeid i skolen. Før vi viser til studiens kunnskapsgrunnlag vil vi vise til vårt perspektiv på sentrale begreper som brukes aktivt i oppgaven. Sentrale begrep i prosjektet er blant annet ledelse, organisasjonslæring, profesjonsfellesskap og samskaping. For å belyse hvordan vi forstår begrepene og hva vi legger til grunn i bruk av begrepene, henviser vi til litteratur som forklarer og beskriver dette.

##### **Ledelse**

Møller (2019) påpeker at ledelse i skolen i sitt vesen er både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Det innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2019). I overordnet del i LK20 stilles det høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk som for eksempel en læreplanfornyelse. Det forutsettes systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en god samarbeidskultur. Kunnskapsutvikling er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige

arbeidet. I vårt masterprosjekt vil en forståelse av ledelse handle om kunnskapsarbeid (Møller, 2020). Selv om ansvaret for kontinuerlig kunnskapsarbeid foregår kollektivt, har studier vist at skolelederne spiller en avgjørende rolle gjennom å tilrettelegge rammene og gjennom å sette premissene for innholdet i arbeidet (Hermansen, 2019).

### **Organisasjonslæring**

Begrepet organisasjonslæring er beskrevet som forbedring og utvikling av kvaliteten i organisasjonen. Vi lever i et samfunn som blir omtalt som et informasjons- eller kunnskapsamfunn og kontinuerlig læring både på individ- og organisasjonsnivå blir fremhevet (Roald, 2012, s.95). Utdanningspolitiske dokument har de siste årene omtalt begrepet organisasjonslæring med grunnlag i et positivt syn som handler om å styrke kvaliteten i opplæringen i skolen (Roald, 2012, s.92). Det finnes likevel ulike faglige tilnærminger til begrepet organisasjonslæring. Enkelte er baserte på et strukturelt perspektiv der læring blir sett på som spørsmål om kausalitet og stimulus-respons-forhold. Andre tilnærminger ser organisasjoner som sosiale konstruksjoner der læring som kunnskapsutvikling skjer gjennom interaksjon og samhandling (Roald, 2012, s.12). Kollektive læringsprosesser kan føre til ønsket utvikling eller det kan resultere i at eksisterende praksis blir forsterket, organisasjonslæring handler derfor ikke *om* det skjer læring, men *hva* en lærer og *hvordan* læringsprosessene foregår (Roald, 2012, s.92). Peter Senges (se Roald 2012) teorier om organisasjonslæring har vært sentrale siden de ble lansert i 1997. I teoriene legger han vekt på relasjonelle perspektiv og framtidsorientering som det sentrale i en organisasjonslæringsprosess. I tillegg er han opptatt av metadimensjonen, at organisasjonen skal «lære å lære» (Roald, 2012, s.93). I vår studie vil vi sette søkelys på de sosiale prosessene i endringsarbeid der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, interaksjon og samarbeid mellom aktørene.

### **Profesjonsfellesskap**

Vi legger til grunn Kunnskapsdepartementets forståelse av profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b) til å omfatte både lærere, skoleledere og skoleeiere. I overordnet del av det nye læreplanverket fremheves det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis. Videre er det forventninger til skoleledere om å legge til rette for at

skolen skal utvikle seg til lærende organisasjoner med en kultur preget av samarbeid og erfaringsdeling (Utdanningsdirektoratet, 2021). I vår studie omtaler vi først og fremst profesjonsfellesskapet som samarbeidet mellom skoleledere og skoleeier. Lave og Wenger (1991) har utarbeidet teori om praksisfellesskap som vektlegger at kunnskap konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker. Et praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter. Dette perspektivet på læring og utvikling bygger på sosiokulturelle læringsteorier. Gjennom samhandling og dialog utvikles ny kunnskap og kompetanse for den enkelte samt for fellesskapet. Det fremheves at deltakelse er det mest sentrale i all læring og at det ikke bare innebærer aktiv handling men aktiv samhandling.

### **Samskaping**

I denne studien har vi valgt å ta i bruk begrepet «samskaping». Begrepet er brukt de senere årene av blant annet Kunnskapsdepartementet (2019)<sup>1</sup>, Utdanningsdirektoratet (2020)<sup>2</sup> og KS (2017)<sup>3</sup>. I følge Torfing m.fl. (2017) handler «samskaping» om at aktører arbeider sammen gjennom å dele kunnskap og ressurser med hverandre. Det innebærer en samarbeidsrelasjon hvor alle partene er involvert og er aktive deltakere i en prosess hvor verdi skapes. Formålet med samskaping er et likeverdig samarbeid hvor målet er å finne løsninger sammen. Prinsippet samskaping utfordrer en ovenfra-og-ned tilnærming til endringsarbeid, og isteden bygge på et prinsipp om at de som skal praktisere endringene, må være med å skape dem (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begrepet samskaping har sitt opphav i det engelske ordet co-creation som betyr at ideer blir delt og utviklet i samarbeid, det handler altså om en samarbeidsform. I NOU 2015:8 fremheves betydningen av gode og inkluderende prosesser i arbeid med implementering av nye læreplaner i skolen, og at det er avgjørende med eierskap til endringene. St.meld.28 (2015-2016) setter søkelys på strategier for gode endringsprosesser som innebærer bred involvering og en inkluderende tilnærming i implementering. I strategi for fagfornyelsen (2017) står det formulert at en bred involvering skal bidra til legitimitet i

---

<sup>1</sup> Kunnskapsdepartementet (2019) Brev til alle skoler , kommuner og fylker. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6cf34ce8dc34f17b98193893c384477/ta-aktivt-del-i-arbeidet-med-de-nye-lareplanene2.pdf>

<sup>2</sup> Udir (2020) Fagfornyelsens læreplanverk. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>

<sup>3</sup> KS (2017) Samskaping, ledelse, ansvar og tillit. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/skoletinget-2018-samskaping---ledelse-ansvar-og-tillit/>

prosessen, oppslutning om målsettingene for fagfornyelsen og sikre eierskap til det nye læreplanverket. I arbeid med fagfornyelsen skal det legges til rette for prosesser som stimulerer til dialog, kunnskapsutvikling og samarbeid.

## **1.6 Kunnskapsgrunnlag**

Kunnskapsgrunnlaget i masterprosjektet bygger på tidligere nasjonal og internasjonal forskning rundt samspillet mellom ulike styringsnivå i endringsarbeid. Studiene vi har funnet i vår litteraturgjennomgang setter søkelys på betydningen av målrettede samarbeid mellom ulike nivå, hvordan skoleeier kan legge til rette for gode samhandlingsprosesser i utviklingsarbeid, og hvordan aktørene på skole – og skoleiernivå kan jobbe strategisk i endringsarbeid. Litteraturgjennomgangen gir et innblikk i tematikker og perspektiver som vi kan bygge videre på i vårt prosjekt hvor vi skal undersøke samarbeidsprosesser mellom skoleeier- og skoleledernivå i utviklingsarbeid. Vi har brukt Google Scholar og Oria aktivt i vårt arbeid med å søke på forskning som representerer samspill mellom ulike styringsnivå i endringsarbeid.

Tidligere studier viser at samarbeid mellom ulike styringsnivå er avgjørende for å lykkes med skoleutvikling og skoleeierrollen er sentral i arbeidet med kompetanseutvikling i skolen (Bjørnsrud, 2019). I sin kvalitative studie undersøkte Bjørnsrud (2019) skoleeiers handlingsrom i to østlandskommuner og i lokale nettverk i østlandsområdet, samt skoleeiers vurdering av egen rolle i skoleutviklingsprosesser. Roald (2010) har i sin doktoravhandling «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleigar» særlig fokusert på læringsprosesser mellom kommune- og skolenivå. I doktoravhandlingen blir det i oppsummeringen pekt på viktigheten av møteformer og møtearenaer som legger til rette for gode samhandlingsprosesser der dialog og samhandling på tvers av nivå ser ut til å ha stor betydning (Roald, 2010).

I en forskningsrapport til Skolelederforbundet har Hjertø og Paulsen (2019) undersøkt dynamikken i ledergrupper hos norske skoleeiere. Sentrale funn i undersøkelsen er at skoleeiere bør sette søkelys på fire konkrete satsingsområder, møteforberedelse, målprioritering på ledermøter, stimulering av kunnskapsdeling og systematisk arbeid med ledergruppens innflytelse i kommunen (Paulsen, 2019).

I januar 2021 kom den andre rapporten i EVA2020-prosjektet ut. Forskningsprosjektet som evaluerer innføringen av fagfornyelsen, studerer blant annet iverksettelsesprosesser på skoleeier- og skolenivå. Prosjektet kobler dokumentanalyse med observasjonsdata, intervjudata og surveydata og analyserer hvilke strategier for gjennomføring det legges opp til, hvordan strategiene begrunnes og legitimeres, og hvordan eventuelle spenninger håndteres. Funn viser at kommuner og skoler gjenbraker rutiner og strukturer og gir dem nytt innhold som passer med utviklingsarbeidet knyttet til fagfornyelsen. Plangrupper eller strategigrupper kan få en ny sammensetning og nye oppgaver, men beholder også de ‘gamle’ oppgavene og ansvarsområdene. Dette kan gi utfordringer i å balansere det som er gammelt og det som er nytt (Ottesen m.fl., 2021). Funnene i undersøkelsen vektlegger betydningen av ledelse og fornyelse av endringsarbeid og setter søkelyset på hvordan skoleeiere tilrettelegger for endringsarbeid. Det pekes på at en i videre arbeid med fagfornyelsen og videre i forskningsprosjektet bør undersøke hva det innebærer å arbeide strategisk og hvordan strategiske prosesser kan legitimeres hos aktører på alle nivåer. Rapporten peker også på en rekke spenninger som kan oppstå relatert til forholdet mellom forventningen om å bevare og fornye. Spørsmål som EVA2020 søker å utforske videre er hvordan handlingsrommet og spenningene mellom stabilitet og fornyelse håndteres i praksis, hvordan kollektive samarbeidsprosesser foregår, hvordan intern og ekstern ansvarliggjøring håndteres, og hva som gjenbrukes, omformes og utvikles når skolene fornyer sine praksiser (Ottesen m.fl., 2021)

Bentzen m.fl. (2022) ved Roskilde University har gjennomført en utforskende empirisk casestudie av tre kommuner i Skandinavia. Studien sammenligner bruk av samskaping som strategi i innovativ offentlig verdiskaping for å styrke offentlig tjenesteproduksjon, administrativ problemløsning og politisk lederskap. I undersøkelsen ser de på samskaping som en metode og et verktøy for å fremme utvikling i organisasjonen. Funn viser at det er stor variasjon mellom kommunene når det gjelder den lokale påvirkningen. Alle har imidlertid fordeler av samskaping i tjenesteproduksjon og ved administrativ problemløsning. Funnene viser at det er klare fordeler med et skifte mot samskaping som strategi i forhold til ressursmobilisering, offentlig innovasjon og demokratisk legitimitet, men at det ikke nødvendigvis er sikkert at lokale styresmakter vil utnytte dette potensialet. I 2020 publiserte Bentzen m.fl. artikkelen “Strengthening public service production, administrative problemsolving, and political leadership through co-creation



of innovative public value outcomes?” Studien er en casestudie av tre kommuner i Skandinavia og, ser på hvordan samskaping kan nyttiggjøres som et strategisk verktøy i offentlige virksomheter. Lokale styresmakter opplever i dagens samfunn økte forventninger til offentlige tjenester og sosial problemløsning, samtidig som det blir stadig knappere offentlige ressurser. Flere kommuner har derfor tatt i bruk samskaping som et redskap for å løse utfordrende problemstillinger. I prosesser med samskaping som verktøy informeres og involveres interessenter for å stimulere til nytenking. Deltakerne forventes å bidra med sine ideer og innspill i prosessen med kreativ problemløsning, og man kan felles komme fram til bærekraftige løsninger. Funn i undersøkelsen viser at det er klare mulige fordeler med et skifte mot samskaping i forhold til ressursmobilisering, offentlig nytenkning og demokratisk legitimitet, men at det er stor variasjon mellom kommunene når det gjelder den lokale påvirkningen. Det er derfor ingen garanti for at lokale styresmakter fullt ut vil kunne utnytte potensialet som ligger i samskapingsprosesser.

Knut Roald (2012) har gjennomført en studie der han har forsket på kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. I boken «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – når skole og skoleeigar utviklar kunnskap» legger han vekt på det som kjennetegner arbeidet med kvalitetsvurdering, og ser på hvordan man kan lykkes med å etablere organisasjonslæringsprosesser som fører til skoleutvikling. Roald retter søkelyset mot begrepene kunnskap, læring og organisasjon. Fagfeltet organisasjonslæring har vært mye omtalt i faglitteratur og utdanningspolitiske dokument de siste årene, men det er ulik oppfatning rundt begrepet. Utdanningspolitiske dokument legger til grunn et positivt syn om at organisasjonslæring vil kunne styrke kvaliteten i opplæringen, mens faglitteratur gir et mer sammensatt og problematiserende bilde av temaet. Læring er i utgangspunktet et verdinøytralt begrep, som ikke sier noe om prosessen er god eller dårlig. Læring er en naturlig del av en organisasjon både i det daglige arbeidet, og i systematisk endringsarbeid. Roald vektlegger at vi må spørre oss spørsmålene *hva* en lærer og *hvordan* læringsprosessene foregår, ikke *om* det skjer læring (Roald, 2012, s.92). I studien til Roald (2012) viser han til at politikere og ledere i kommunene i utgangspunktet ser positive muligheter i kvalitetsvurdering som styrings- og utviklingsredskap, men at det samtidig pekes på en rekke utfordringer. Skolene og kommunene søker å utvikle samhandlingsprosesser på både faglige og politiske arenaer for at

kvalitetsarbeidet skal føre til reell utvikling i skolen (Roald, 2012, s.149). En av utfordringene som det pekes på er kvalitetsarbeid som ikke når det indre livet til skolen. Kvalitetsdiskursen i skolen og i det daglige læringsarbeidet kan fort fungere i to uavhengige sfærer, og fører ikke nødvendigvis til reelle endringer i praksis i skolen. Roald fremhever viktigheten av at ledere på skole- og kommunenivå trekker de ansatte med i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av de ulike kvalitetsvurderingene. En annen utfordring det pekes på er fragmentering og individualisme. Når kvalitetsarbeid blir vinklet mot kvantitative sammenligninger fremfor konkrete utviklings- og støttetiltak, kan det bli etablert konkurranseforhold som bidrar til destruktive skillelinjer mer enn til stimulerende samarbeid. Det uttrykkes derfor bekymring blant politikere og skoleledere over at vi er i ferd med å skape en skole der utdanning blir et rent individuelt prosjekt fremfor et samfunnsbyggingsprosjekt.

En annen dimensjon som trekkes inn er skolene og kommunene sin evne til å utnytte handlingsrommet som ligger i statlige forvaltningsendringer. Både faglige ledere og politikere opplever ofte at avstanden mellom skole- og kommunenivå og mellom administrasjon og politikk øker som følge av den sentralorienterte og instrumentelle karakteren ved resultatstyringen. Praktiseringen av kvalitets- og tilsynslogikken kan gi økt avstand mellom forvaltningsnivåene, og en bør derfor ha søkelys på å styrke lokale samhandlingsprosesser (Roald, 2012, s.150-152). Gjennom utvikling av samarbeidsformer på tvers av tradisjonelle kommunale organisasjonsstrukturer kan kvalitetsvurderingsarbeidet oppleves mer nyttig. Gjennom å prøve ut nye kunnskapsutviklende møteformer mellom politikere, kommuneadministrasjonen og representanter for skoleledelse, personale, elever og foreldre kan en få til gode vurderingsmøter med fokus på å skape en aktiv, kritisk og skapende kommunikasjon mellom deltakerne. En slik kommunikativ ledelse krever bevisst planlegging av hvordan møtene blir forberedt, gjennomført og fulgt opp. Rektormøtene i kommunen synes også ha et potensiale som mobiliserende kraft i vurderings- og utviklingsarbeid. Møtene kan fungere både som en refleksjonsarena for hver enkelt rektor i tillegg til å være en arena for å drøfte utviklingstiltak som skolene og kommunen kan samhandle om. Dialogmøter mellom de ulike forvaltningsnivåene blir fremhevet som en kunnskapsutviklende og produktiv arbeidsform (Roald, 2012, s.154).

Kvalitetsvurdering kan stimulere til en kunnskapsutviklende dynamikk mellom politikk, administrasjon og profesjon. Nye møtearenaer mellom skole- og kommunenivå kan gi grunnlag for læringsorientert arbeid med kvalitetsvurdering (Roald, 2012, s.203). Gjennom kollektiv refleksjon og samhandling kan man nå ulike kompleksitetsnivå. Overlapping, dialog og praktisk utprøving er grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling. Ved høy grad av individuelt engasjement, ansvar og medskapning kan kollektive arbeidsprosesser fungere kunnskapsutviklende. For å oppnå dette må en som leder legge opp til problemstillinger og arbeidsprosesser som mobiliserer høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de som er impliserte i kvalitetsarbeidet (Roald, 2012, s.206).

### **1.7 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt inn i 7 hovedkapitler. I kapittel 1 har vi innledet med bakgrunn for oppgaven hvor vi beskriver politiske føringer, mål og forventninger i utdanningssektoren i de senere årene. Videre viser vi EVA2020-prosjektets intensjoner og målsettinger, samt dette masterprosjektets problemstillinger og formål. Det redegjøres videre for sentrale begreper i oppgaven og det redegjøres for kunnskapsgrunlaget oppgaven er basert på. I kapittel 2 gjør vi rede for studiens politiske – og kontekstuelle rammeverk gjennom å vise til sentrale styringsdokument, internasjonale organisasjoner og aktører, og til hvordan læreplanen gir mandat til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. I kapittel 3 presenterer vi studiens teoretiske rammeverk. Her gjør vi rede for teoretisk tilnærming til lærende organisasjoner, organisasjonsutvikling, profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid. I kapittel 4 gjør vi rede for anvendt forskningsmetode, som i vårt tilfelle er kvalitativ casestudie. Vårt utgangspunkt er en case-studie av to vestlandskommuner. I kapittel 5 presenterer og analyserer vi funn fra case-studien. Vi har gjennomført intervju med skoleeier – og skoleledernivået i de to kommunene. Vi har også gjennomført observasjon av skoleledermøter i begge kommunene. I kapittel 6 drøfter vi våre funn i lys av studiens analytiske rammeverk. Vi konkluderer i kapittel 7 ved å besvare problemstilling og våre forskningsspørsmål. Avslutningsvis legger vi frem implikasjoner for samskapning mellom skoleeier – og skoleledernivået og beskriver muligheter for videre forskning.

## **Kapittel 2: Politisk og kontekstuell rammeverk**

### **2.1 Innledning**

I dette kapitlet vil vi presentere det politiske og kontekstuelle rammeverket for vår studie. Vi vil gjøre rede for sentrale styringsdokument som gir retning for utviklingen som knytter seg til forventninger om samskaping og profesjonsfelleskap. Norsk skole blir også utsatt for påvirkning fra trender og utvikling i andre deler av verden. I kapitlet vil vi vise til noen av de mest sentrale aktørene som har bidratt til å påvirke endring i innholdet i norsk skole, og de føringer og mandat læreplanen gir for å utvikle lærende profesjonsfelleskap.

### **2.2 Forventninger om endring og omstilling**

I Norges offentlige utredning (NOU 2015:8) pekes det på utviklingstrekk i samfunnet som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt. Et samfunn i stadig endring stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er derfor det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping. Utviklingstrekkene gir et bilde av samfunnet fremover med hyppig teknologi- og kunnskapsutvikling, økt mangfold, store samfunnsutfordringer, men også store utviklingsmuligheter. For å imøtekomme behovet i fremtiden er det viktig med kunnskap om endringsprosesser. Både nasjonal og internasjonal forskning på endring- og implementeringsprosesser gir god kunnskap om hvordan det kan legges til rette for gode utviklingsprosesser. Forskning viser at implementering lykkes best når det er tydelig sammenheng mellom mål og tiltak for fornyelse og at prosessene legger til rette for god forankring med dialog på tvers av nivåer og aktører. En må også være bevisst på at tiltak trenger å få virke over tid, samt at de trekker i samme retning, for å skape de endringene man ønsker. Gjennom implementeringsstrategier bør det legges til rette for prosesser på skolenivå, skoleledernivå, i lærerkollegier og i lærerteam, knyttet til mål og begrunnelser for endringer. Gjennom dialog, forankring og kollektive læringsprosesser utvikles kompetanse og det skapes endring. Hvordan skoleeierne organiserer og gjennomfører utviklingsarbeid i kommuner og fylkeskommuner, har betydning for hvorvidt det skjer endringer i skolens og lærernes praksis. Videreutvikling av kvalitetsvurderingssystemet, systematisk arbeid og vurderingskompetanse på

alle nivåer, samt forskningsbasert oppfølging av implementering er sentrale virkemidler for gode endringsprosesser over tid (Norges offentlige utredning, 2015).

St.Melding 28 (2015-2016) fremlegger hvordan departementet vil iverksette og sørge for gode prosesser i arbeidet med implementering av nytt læreplanverk. Det poengteres at det er viktig med en inkluderende bred involvering og åpne prosesser i endringsarbeidet. Det beskrives også at det er viktig at berørte parter involveres på en måte som gjør at de kan bidra med sitt erfaringsgrunnlag. Gjennom prosessen kan de holde seg orienterte og bidra på en konstruktiv måte, slik at læreplanene blir gode grunnlag for arbeidet i skolen og for elevenes læring og utvikling. I Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives målsettingene i fagfornyelsen og hvordan bred involvering skal bidra til legitimitet i prosessen, oppslutning om målsettingene og sikre eierskap til det nye læreplanverket. Gjennom tidlig og bred involvering og medvirkning er det mulighet for en bedre implementeringsprosess. Andre faktorer som fremheves er at innføringen av fagfornyelsen skal være en oversiktlig prosess, det skal være god informasjon underveis i prosessen, nok tid i de ulike fasene, samt tydelige forventninger til involverte parter.

### **2.3 Politiske perspektiver på skolen som lærende organisasjon**

OECD Directorate for Education and Skills har utarbeidet en guide (2016) for hva som gjør en skole til en lærende organisasjon. De viser til at dagens skoler skal utdanne barn og unge med kunnskaper og ferdigheter de trenger for å ha suksess i en usikker og konstant endrende framtid. På tross av dette ser mange skoler helt like ut i dag som de gjorde for en hel generasjon siden. I guiden argumenterer OECD for at for mange lærere ikke utvikler en pedagogikk og praksis som er i stand til å møte de sammensatte behovene til 21.århundrets elever. Med dette grunnlaget har flere lærere, lærere og beslutningstakere engasjert seg i at skoler bør rekonseptualiseres som lærende organisasjoner som kan respondere raskere på endringer, omfavne innovasjoner, samt forbedre elevresultat. I framtiden vil en organisasjons læringskapasitet være den eneste bærekraftige konkurransedyktige fordelen organisasjonen har. De fleste lærere ser den lærende organisasjon som et konsept med flere nivå som involverer individuell handling, team-arbeid i tillegg til organisasjonenes praksis og kultur. En lærende organisasjon er et sted oppfatninger, verdier og normer til de ansatte skal danne grunnlag for bærekraftig læring hvor

‘læringsatmosfære’, ‘læringskultur’ og ‘læringsklima’ blir pleiet. Det å ‘lære å lære’ er dermed essensielt for alle som er involvert (OECD, 2016).

En skole som lærende organisasjon har på denne måten kapasitet til å forandre seg og tilpasse seg rutinemessig til nye omgivelser og omstendigheter, ettersom medlemmene individuelt og sammen lærer framgangsmåten for å realisere visjonene. En av dimensjonene som OECD-guiden fremhever som en viktig faktor for å utvikle skolen som lærende organisasjon er å legge til rette for team-læring og samarbeid mellom alle i kollegiet. Nevrovitenskap bekrefter at vi lærer gjennom sosial samhandling og at team-læring står sentralt i skolen som lærende organisasjon. Team-læring er en måte å samhandle på hvor medlemmene tenker og handler sammen. I skoler som er lærende organisasjoner forventes det at personalet deler sin innsikt med kollegaer og møtes med jevne mellomrom for å reflektere, drøfte utfordringer og for å løse problemer sammen (OECD, 2016).

#### **2.4 Politiske forventninger om lærende fellesskap**

I overordnet del av læreplanen blir det formulert en forventning om godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet og mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2020). I det arbeidet er skoleledelsen helt sentral. Skoleledelsen skal gi retning for arbeidet, de skal lede det pedagogiske og faglige arbeidet dermed også sikre og utvikle lærerne sin læring. Utvikling av profesjonsfellesskapet blir en av rektors hovedoppgaver gjennom utstrakt samarbeid mellom skolens aktører. Det blir pekt på at utvikling av det gode profesjonsfellesskapet forutsetter god skoleledelse basert på ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av de utfordringene som lærerne står overfor. I læreplanen blir det presisert at god ledelse betinger at lederen prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner slik at det blir skapt tillit i organisasjonen. Det er skoleledelsen sin oppgave å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle får lyst til å yte sitt beste og der alle får brukt sine sterke sider slik at de opplever mestring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette ligger det mål om at skoler i større og større grad skal fungere som lærende fellesskap eller lærende organisasjoner.

#### **2.5 Politiske reformideer på vandring**

Historisk har det vært et individuelt ansvar for hver enkelt lærer å sørge for kvalitet i sin undervisning. Nye internasjonale trender har endret dette fokuset til at det nå er et kollektivt

ansvar å utvikle kvaliteten i skolen. Norsk skole har over flere år vært under et sterkt reformpress. Det har vært mange reforminitiativ som søker å løse utfordringer i skolen, men som også er preget av internasjonale trender og ulike politiske agendaer. Også Røvik (2014) peker på at internasjonale sammenlignede studier som PISA, TIMSS og TALIS har påvirket norsk skole og norske skolereformer i stor grad. I Røvik (2014) peker Gustav Karlsen (2014) på at reformideer er på vandring og at norsk skole blir påvirket av globale prosesser. Fenomener, i denne sammenheng skoleutvikling, som skjer andre steder på jorden har innflytelse og konsekvenser også andre steder enn der de oppstår. Den globalisering som foregår og den måten informasjon, kunnskap og forskning blir tilgjengelig på har ført til at ideer og erfaringer fra skoleutvikling andre steder fører til påvirkning også av norsk utdanningspolitikk og læreplaninnhold. Det har oppstått et globaliseringstrykk med krav om innordning, standardisering og harmonisering (Røvik, 2014). Læreplanens forventninger om sterke profesjonsfellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis, har derfor sammenheng med liknende trender og prosesser andre steder i verden. Både lærere og ledere har gått fra å være individuelle yrkesutøvere til å bli aktører i profesjonsfellesskap som gjennom samarbeid skal utvikle skolens kvalitet.

## **Kapittel 3: Analytisk rammeverk**

### **3.1 Innledning**

I dette kapittelet vil vi presentere det analytiske rammeverket som vi har definert som relevant for de tematiske områdene lærende organisasjoner og organisasjonsutvikling, profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid. Kapittelet har til hensikt å identifisere og presentere analytiske perspektiver som sammen utgjør et grunnlag for å diskutere våre empiriske funn. I første del av kapitlet vil vi presentere styringsperspektiver på lærende organisasjoner og organisasjonsutvikling (3.2). I andre del av kapitlet vil vi ha fokus på teorier og analytiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid (3.3). Under begge hovedområdene vil vi ha søkelys på relevans for prosjektets formål om å belyse praksiser og bidra til økt kunnskap om hvordan aktører på skoleeier – og skoleledernivået samarbeider om endringsarbeid i skolen.

### **3.2 Lærende organisasjoner og organisasjonsutvikling**

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for analytiske perspektiv på kunnskapsutvikling som prosess og organisasjonsutvikling og teorier knyttet til disse perspektivene.

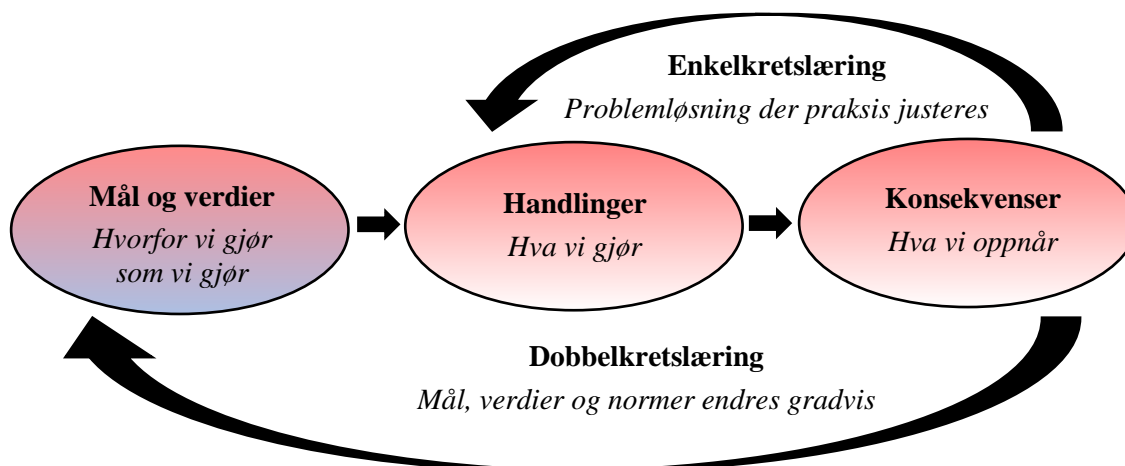
#### **3.2.1 Kunnskapsutvikling som prosess**

Argyris og Schön (1978) har utarbeidet teorier om kunnskapsutvikling som er veletablerte og som har en sentral posisjon innenfor teorier om organisasjonslæring. De ser på organisasjonslæring som er prosess, eller en strøm av handlinger som foregår over tid. I teoriene forklarer de forskjellen mellom uttalt teori og bruksteori og beskriver begrepene *enkelkretslæring*, *dobbelkretslæring* og *deuterolæring*. I vårt masterprosjekt ser vi på prosesser i samarbeid i skolen som organisasjon, og hva som fører til reell endring. Argyris og Schöns (1978) teorier vil kunne belyse disse prosessene og danne grunnlaget for drøfting rundt ledelse og de etablerte strategiene i våre caser. I enkelkretslæring i organisasjonen håndteres utfordringer gjennom å justere praksis, uten at de dyptliggende og grunnleggende verdiene i organisasjonen endres. Denne typen læring er endimensjonal, utfordrer lite, og opprettholder derfor stabilitet og forutsigbarhet i organisasjonen. Dobbelkretslæring er derimot en prosess der de grunnleggende normene og holdningene som påvirker handlingene i organisasjonen utfordres gjennom kritisk refleksjon. Mål, verdier og normer i organisasjonskulturen endres gradvis gjennom at



enkeltindivid i organisasjonen blir involvert i endringsprosessen. Gjennom drøfting, refleksjon og felles problemløsning kan det skapes engasjement som videre kan føre til dyptgripende endringer i organisasjonen. I vår studie vil vi undersøke om det skjer slike dyptgripende prosesser som fører til at det foregår endring. Argyris og Schön (1978) hevder at organisasjoner styres enten ut fra prinsipper i enkelkretslæring eller dobbelkretslæring. Styring gjennom enkelkretslæring kjennetegnes ved sterk styring av ledelsen, forsvar og redusert effektivitet i organisasjonen, mens dobbelkretslæring kjennetegnes med bred involvering, medbestemmelse, god informasjonsflyt, valgmuligheter, frihet og effektivitet.

*In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members minds 23 and/or in the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environments. (Argyris & Schön, 1996, s.16)*



Figur 1: Modell basert på Argyris og Schön, 1978

Deuterolæring er evnen til å se sammenhengen mellom enkel- og dobbelkretslæring. Når en organisasjon oppnår deuterolæring er det stor bevissthet rundt hvordan organisasjonen lærer, samt et helhetlig perspektiv på endringsprosesser. Utviklingsprosessene blir drevet fram strategisk i organisasjonen for å oppnå ønsket endring, og justert underveis ved behov. Teoriene

til Argyris og Schön vil kunne belyse de strategiene som skoleeier har, og hvordan det legges til rette for endring i samarbeidet mellom de ulike forvaltningsnivåene i organisasjonen.

### **3.2.2 Organisasjonslæring**

Den amerikanske forskeren Peter Senges teorier om organisasjonslæring har vært svært sentrale siden de ble lansert i 1997. Senge (1999) setter søkelys på at lærende organisasjoner må ha visse kunnskaper og ferdigheter for å være i stand til å utvikle seg. Han rammer disse ferdighetene inn i fem fagområder eller disipliner som må virke sammen i organisasjonen for at læring skal skje; felles visjon, personlig mestring, gruppelæring, mentale modeller og systemtenkning (Senge, 1999). I vårt masterprosjekt hvor vi undersøker prosesser og strategier som fører til endring, vil Senges teori om organisasjonslæring kunne belyse de ulike komponentene i organisasjonen som må virke sammen for å skape ønsket utvikling. Et sentralt spørsmål for oss blir da hvordan skoleeier legger til rette for denne endringen i organisasjonen.

*Personlig mestring* handler om at en organisasjon består av ulike enkeltindivider som trenger rom for læring og utvikling. Oppgaven til ledelsen i organisasjonen er å oppmuntre og legge til rette for personlig mestring for den enkelte, og sørge for at ikke utfordringene blir for store og uoverkommelige. *Mentale modeller* er de grunnleggende tanker og forestillinger vi har om oss selv og de andre og organisasjonen. Senge er opptatt av at mentale modeller i organisasjonen må utforskes, testes ut og utvikles. Gjennom utforskende samtaler, refleksjon og dialog kan en bygge nye mentale modeller. *Felles visjoner* kan sees på som evnen til å skape felles forståelse av innsatsvilje og deltakelse, samt bildet organisasjonen har på fremtiden. Felles visjoner skapes ikke ved at lederen alene har en klar visjon som overføres til resten av organisasjonen. Ifølge Senge handler dette om å tilrettelegge for dialog og reflekterende samtaler hvor alle i organisasjonen deltar med sitt personlige verdsett og at felles visjoner bygges i fellesskap. *Gruppelæring* foregår når grupper samhandler gjennom dialog og refleksjon. Sammen kommer gruppen frem til ny kunnskap og nye metoder som overstiger det hver enkelt i gruppen ville ha fått til alene. For å oppnå gruppelæring er en avhengig av at medlemmene i gruppen innehar personlig mestring, den enkelte må sette sine egne overbevisninger til side og hver enkelt må tenke på hva som er det beste for fellesskapet (Senge, 1999). *Systemisk tenking* er den siste disiplinen. Denne disiplinen skal ifølge Senge gjennomsyre alle de andre disiplinene om en

ønsker å utvikle en lærende organisasjon, og må derfor sees på som nøkkel disiplinen. Systemisk tenking kan sees på som forståelsen av at alt henger sammen med alt og at menneskelig virksomhet danner ulike systemer (Senge, 1999). I vårt prosjekt vil Senges teori danne utgangspunkt for drøfting rundt hvordan skoleeier driver frem endring og utvikling i organisasjonen og hvordan de jobber med de ulike disiplinene.

### **3.3 Profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid**

#### **3.3.1 Et lærende fellesskap**

Paulsen (2020) omtaler lærende fellesskap som en politikkformulering med et syn på skolen som den viktigste arenaen for kompetanseutvikling, og at dette på mange måter innebærer en politisk kulturendring i synet på skoleutvikling og læreplanarbeid. Paulsen peker videre på at dette i teoretisk forstand handler om organisatorisk læring som krever inngående forståelse av skolens kompleksitet. Som leder må man derfor kunne lede dette arbeidet basert på forståelse av organisasjonens behov, speilet opp mot de ytre krav og forventninger som samfunnet har til dagens skolesystem. Paulsen viser til at det er en sterk sammenheng mellom organisatorisk læring i skoler og tillitsbasert ledelse. I ny overordnet del av læreplanen punkt 3.5 blir skolenes oppgave formulert slik:

*God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.*

Paulsen mener at kompleksiteten i å utvikle kollektiv læring på organisasjonsnivå er underkommunisert. For å lykkes betinges det at det er etablert en kollektiv læringskapasitet og en kollektiv kultur med etablerte verdier med fokus på læring og profesjonsutvikling (Paulsen, 2020. s. 14). Kollektiv læring er ikke bare prosesser som foregår internt på en skole, men også

noe som utspiller seg på utsiden av skolens formelle organisasjon gjennom profesjonelt samarbeid i nettverk, partnerskap, prosjektarbeid og samarbeidsallianser som skolenes lærere og ledere deltar i (Paulsen, 2020, s.15).

Denne formen for kvalitetsutviklingstenking har nær sammenheng med internasjonale tendenser (Haug, 2009). Internasjonale undersøkelser som for eksempel PISA og TIMMS har vist at kvaliteten på norsk skole ikke er slik som mange trodde den var, på tross av ressursbruk og struktur. Internasjonale kompetansemiljø som OECD har også sterk påvirkning på norsk skole og dermed norsk skolepolitikk. OECD har gjennom sine internasjonale undersøkelser vist at norsk skole ikke leverer de læringsresultat man forventet. Undersøkelsene har vært omdiskuterte, men resultatene har hatt sterk innvirkning på norsk skolepolitikk og har ført til økende krav om ekstern kontroll og kvalitetsutvikling i norsk skole (Haug, 2009).

### **3.3.2 Ledelse, kollektiv læring og spenninger**

Ifølge Paulsen (2021) har kollektiv læring sitt fokus på hverdagslæring i skolen og er tett knyttet opp mot et sett av prosesser der kognitiv læring, kunnskapstilegnelse og endring av atferd er viktige faktorer. Kollektiv læring er basert på at individer og grupper i skolens kollegium er i stand til lære effektivt og gjennom dette påvirke elevenes læringsutbytte. I en organisasjon som lærer kollektivt går læringsløyene fra individ til gruppenivå til organisasjonsnivå, og omvendt (Paulsen, 2021).

Irgens retter fokuset mot skoleledelsens avgjørende betydning for å skape utvikling i skolen. Skoleledelsens kjennskap til egen organisasjon og ledelsesferdigheter er viktig for å få til utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Den aller største profesjonsgruppen som skoleeier og skoleledere har ansvar for er lærerne. Dette er en profesjonsgruppe som er utdannet til å være de beste til å jobbe med barn og unge sin læring og utvikling. Irgens peker på at lærerne har kompetansen og ekspertisen for å skape god læring for elevene. Like viktig er lederne sin kompetanse og ekspertise i å lede og utvikle lærerne sitt arbeid. Utvikling av profesjonell kompetanse er en kontinuerlig prosess som skjer i møte med egne og andres erfaringer, gjennom samarbeid og gjennom lederne sin tilrettelegging for systematiske læring i arbeidstiden. Kort sagt kan man si at utvikling av profesjonell kompetanse skjer så lenge den ansatte er i arbeid og

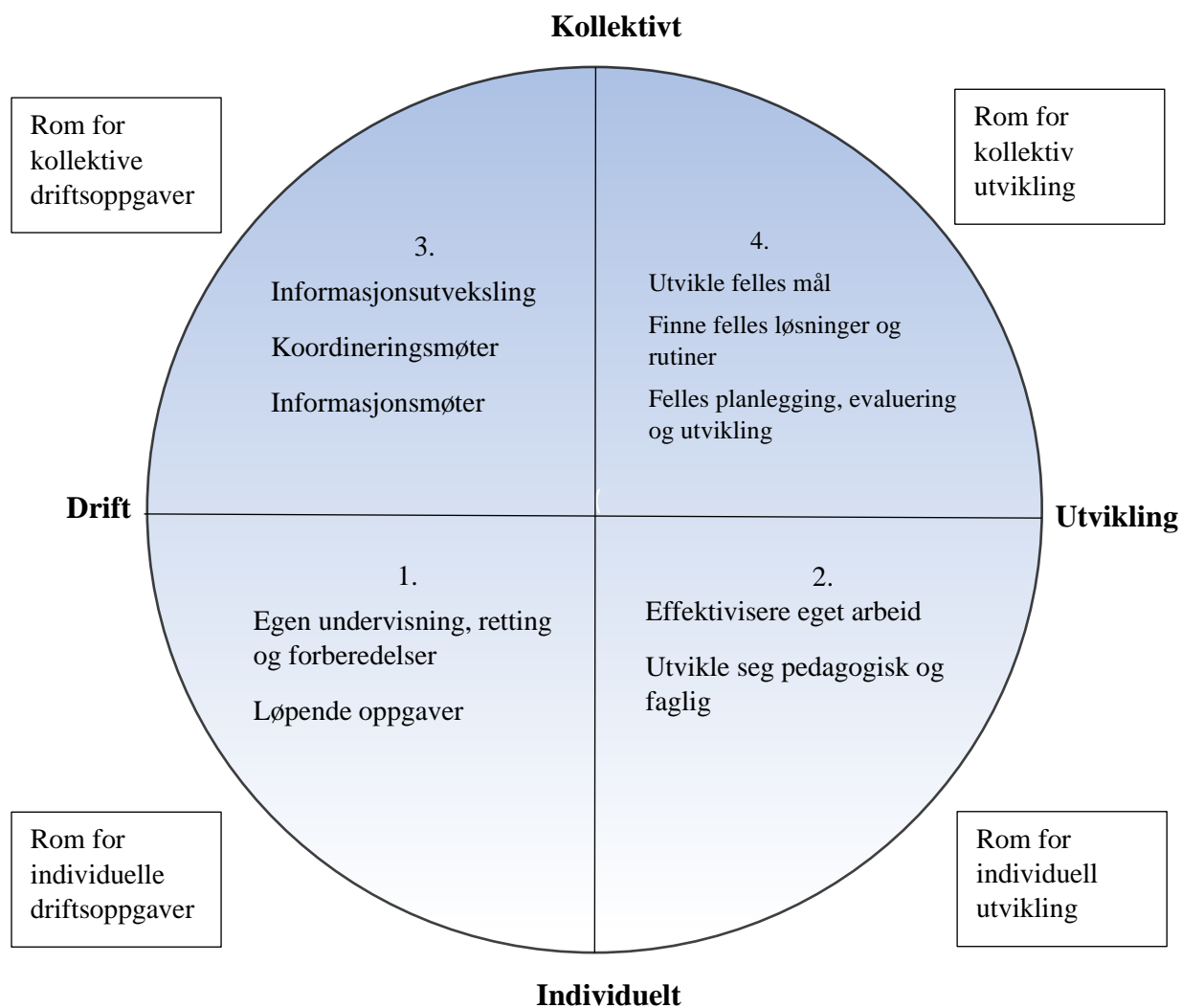
den handler om å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2012). Disse perspektivene er relevante i forhold til vårt prosjekt der vi ser på hvordan skoleeier – og skoleledernivået samarbeider om endringsarbeid i skolen og særlig relevant med tanke på vårt fokus på hva som kjennetegner strategier og prosesser i samarbeidet.

Hillestad (2020) omtaler skoleledere som kulturelle arkitekter i det å utvikle skolens kultur, innhold og utvikling. Kulturbygging skjer både bevisst og ubevisst, intensjonsmessig og ufrivillig. Ledere og lederskap møter derfor store utfordringer og begrensninger når det gjelder å styre skolekulturer i en klart definert og ønsket retning. Som leder må man derfor møte utviklingsarbeid med både realisme og nøkternhet når det gjelder tidsambisjoner, ressursbruk. Hillestad (2020) er klar på at dersom man undervurderer slike faktorer og det kulturelle aspektet vil det ha betydning for hvor mottakelig og robust skolen er i forhold til endringer (Hillestad, T. 2020). Ledere i skolen må kunne leve med at det både er og oppstår spenninger når man jobber med utvikling av skolen. Dette fordi at undervisning og læring er forbundet med usikkerhet, skiftende situasjoner, avhengighet av skolens mange aktører og behovet for til dels radikale innovasjoner. For skoleledere handler det, som for mange andre ledere, om å finne balansen å utnytte det vi kan godt, og det å prøve ut nye metoder og innovasjon. Mange skoleledere vil oppleve det som et permanent dilemma å alltid både skulle bevare de gode kvalitetene, samtidig som man har et sterkt mandat i det å også alltid skulle jobbe med langsiktig innovasjon av metoder og praksis gjennom utprøving og feiling. Paulsen omtaler dette som et organisasjonsdilemma (Paulsen, 2021). Disse perspektivene er relevante i forhold til vårt prosjekt der vi ser på samarbeidet mellom nivåene, og de spenninger som oppstår i dette samarbeidet. Ledelses betydning for i hvilken grad man lykkes er ifølge Hillestad (2020) avgjørende for resultatet.

Paulsen viser til Karen Seashore Louis (2018) sitt arbeid og poengterer at utvikling av utdanningskultur og profesjonelle læringsfellesskap, representerer en fundamental kulturendring i skolen. Utvikling av profesjonelle fellesskap med kollektiv læring er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevens læring og vurdering av og for læring. Det handler om utvikling av læreplaner og undervisning, og ikke minst handler det om formålsbasert deling av praksis. I Louis sitt arbeid ble det avdekket at en sterk profesjonell læringskultur består av noen

sentrale “byggeklosser”. En av byggeklossene er en elevsentrert kultur der verdier og normer blir delt. Det handler om en kollektiv forståelse av elevenes læring, en differensiert vurderingspraksis, en forpliktende refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis og sist; en skolekultur der undervisning og pedagogikk blir forstått som et felles anliggende (Paulsen, J. M. 2021). For å lykkes med utvikling et profesjonsfelleskap med fokus på kollektiv læring må tillit og psykologisk trygghet mellom deltakerne i felleskapet være på plass. Nettopp tillit og psykologisk trygghet blir sett på som drivere til kollektive læringsprosesser og her er lederne av avgjørende betydning. For å lykkes må lederen utøve et sterkt og verdibasert lederskap. Lederen må fokusere på å etablere og beholde intrapersonelle relasjoner gjennom autentisk lederskap. Slikt lederskap er kjennetegnet ved at lederen har vilje og evne til autentisk ledelse. Lederen må kombinere sin formelle posisjon som leder med intrapersonelle relasjoner og dermed bygge opp en tillitsbase som stimulerer til kollektiv læring (Paulsen, 2021).

Irgens (2010) har identifisert tre utfordringer knyttet til ledelse og kollektive læringsprosesser som hver og en inneholdt et spenningsforhold. Det første spenningsforholdet var mellom drift og utvikling. Irgens identifiserte at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. Det ble lettere å prioritere det som man opplevde krevde mest kortsiktig fokus, selv om både arbeidstidsavtaler mellom skoleeier og Utdanningsforbundet på lokalt og sentralt nivå hadde klare føringer for at også langsiktig utviklingsarbeid skulle prioriteres. Her identifiserte Irgens at lederferdigheter, skolenes utviklingskompetanse og manglende oppmerksomhet på forholdet mellom langsiktige og kortsiktige oppgaver spilte en rolle når skoler ikke lyktes. Det neste spenningsforholdet var mellom det individuelle og det kollektive. Selv om arbeidsavtalene la til rette for mer kollektivt ramme for samarbeid, ble det likevel en tendens til at individuelle oppgaver ble flyttet inn i kollektiv tid. Mangel på felles styringssignal, felles satsinger og ledelse av arbeidet i kollektiv tid ble identifisert som mulig årsaker til at kollektive læringsprosesser ikke skjedde i den grad det var forventet. Det tredje spenningsforholdet var forholdet mellom det legale og det legitime, altså forholdet mellom rektors styringsrett og det rektor blir gitt lov til av sine lærere. Maktbalansen mellom ledelse og lærere er en kilde til spenning og Irgens peker på at rektor hadde legalt grunnlag for å ville sette i gang kollektive prosesser, men at lærerne ikke oppfattet dette som legitimt.



Figur 2: Eit utviklingshjul for ein skole i bevegelse (Irgens, 2010)

Irgens modell med illustrerer hvordan skolens oppgaver blir løst gjennom kollektive og individuelle arbeidsprosesser i spennet mellom drift og utvikling. Når skoler skal utvikle sitt profesjonelle læringsfellesskap skjer dette ifølge modellen i rom 4 der det å utarbeide felles målsettinger, finne felles løsninger og rutiner og gjennom felles planlegging, evaluering og utvikling. Irgens poengterer at en skole må beherske å jobbe i alle de fire rommene, men at det er gjennom kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling man utvikler en god organisasjon (Irgens, 2010).

Irgens har i sitt arbeid identifisert seks kjennetegn på ledelse som virker. Det første kjennetegnet er at ledere som lykkes deltar aktivt i samtaler og i lærernes arbeid. Lederen har kontinuerlig dialog med lærerne og har god kjennskap til det daglige arbeidet. Det andre kjennetegnet er at lederen forstår viktigheten av å utvikle felles fremtidsbilder på en slik måte at alle deltakerne drar i samme retning, mot samme mål. Det tredje kjennetegnet er at lederen må forstå at skoleutvikling skjer gjennom langsiktige, tålmodige, jordnære og pragmatiske prosesser der ledelse og ansatte føler felles forpliktelse og har høy bevissthet om misjon og de kjerneverdiene som skal kjennetegne skolens arbeid. Det fjerde kjennetegnet er at lederen har forståelse for at det er større mulighet for å lykkes dersom lærerne har høy indre motivasjon og at det er god vilje til å samarbeide om å forbedre skolens virksomhet. Det femte kjennetegnet er at ledere som lykkes forstår at lærerne må ha tilstrekkelig med autonomi, selvstendighet, i sitt daglige arbeid. Dette fører til bedre prestasjoner i jobben, mindre stress og utbrenthet, mindre angst og mindre fravær. Den sjette og siste faktoren er at ledere som lykkes forstår at dersom de skal lykkes må de har større fokus på læring, enn på prestasjonsorienterte mål. Ledelsen må sende ut signaler som gir lærerne trygghet i at det er rett å fokusere på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats, istedenfor på resultat, sammenligning og belønning (Irgens, 2012). Denne teorien blir relevant i forbindelse med vår problemstilling som nettopp fokuserer på hvordan skoleeier – og skoleledernivået samarbeider om endringsarbeid i skolen.

### **3.4 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi presentert det analytiske rammeverket for masterprosjektet vårt. De to overordnede temaene lærende organisasjoner og organisasjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid, blir aktualisert og satt i kontekst. Videre har vi vist til perspektiver som vi mener vil belyse empiriske funn i oppgaven.



## **Kapittel 4: Metode**

Dette kapittelet beskriver forskningsdesignet for studien. Vi vil redegjøre for forskningsdesign og metode (4.1), metoder for innsamling av data (4.2), studiens kvalitet (4.3) og til slutt en oppsummering av kapittelet (4.4). I kapittelet begrunner vi valg av metode gjennom relevant metodelitteratur samt våre egne refleksjoner og betraktninger rundt praktisk gjennomføring av forskningsprosjektet.

### **4.1 Forskningsdesign og metode**

I masterprosjektet har vi valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode hvor vi har gjennomført en casestudie av to kommuner på Vestlandet. Vi har valgt casestudie som forskningsdesign fordi vi ønsker å utforske og beskrive skolers og skoleeiers prosesser i arbeid med fagfornyelsen. De empiriske dataene analyseres i lys av teori og forskning om temaene vi undersøker. Styrken til casestudier er at de kan gi økt forståelse og forklaring av handlinger og prosesser (Andersen, 2013, s.25). Hensikten med å innhente informasjon om to enheter er å finne mulige sammenhenger mellom ulike egenskaper eller kjennetegn ved enhetene (Grønmo, 2004, s.124). I vårt prosjekt har vi valgt kommuners arbeid med realisering av fagfornyelsen som case der to kommuner er valgt ut som enheter for analyse for å fremskaffe kunnskap om samskappingsprosesser mellom kommune – og skolenivå, samt hvilket potensial for dette arbeidet som finnes i skoleledergruppen.

Vi har gjennomført en casestudie (Yin, 2003) av to kommuner. Begrunnelsen for å velge casemetodikk er at vi i denne studien har ønsket å beskrive, forstå og fortolke samskappingsprosesser mellom kommune – og skolenivå, samt hvilket potensial for dette arbeidet som finnes i skoleledergruppen. Vårt masterprosjekt har en fenomenologisk tilnærming der sosiale fenomener forstås ut fra aktørenes perspektiver, og verden beskrives slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 45). Det betyr at vi forsøker å forstå fenomenet samskaping og profesjonsfellesskap ut fra informantenes perspektiver og bruker deres beskrivelse som utgangspunkt. Casestudier egner seg best til å svare på spørsmål om hvordan noe skjer og oppleves, snarere enn hvorfor. Datainnsamlingsprosessen i casestudier er ofte preget av nærhet til aktører og begivenheter, med vekt på detaljer og innlevelse, der data og analyse inkorporerer aktørenes egne perspektiver (Andersen, 2013, s.43). I vårt prosjekt vil dette bety at

vi har lagt vekt på noen få men dyptgående intervjuer og observasjoner der nærhet til informantene har vært viktig.

Teoretisk generalisering er vanlig i komparative studier hvor to eller flere enheter sammenlignes systematisk (Grønmo, 2004, s.105). I vår undersøkelse har vi valgt tilnærmingen som har sikte på teoretisk og analytisk generalisering. To ulike analyseenheter blir da studert hver for seg med de samme metodene for datainnsamling, og vi får et grunnlag for å se enhetene i sammenheng med hverandre. I vår studie betyr dette at vi har valgt ut enheter som vi mener vil gi oss nyttige data i forskningsprosjektet.

Datagrunnlaget for masterprosjektet er fire intervjuer og to observasjoner. Vi har samlet inn data gjennom to kvalitative forskningsintervju, der vi intervjuet utdanningsdirektør som representant for skoleeier og en rektor i den samme kommunen. Metode for innsamling av data er egnet for å innhente informasjon om hvordan skoleeier planlegger og legger til rette for samskappingsprosesser i skoleledergruppen, samt hvordan skoleleder opplever prosessene med endringsarbeid i ledergruppen. Vi mener at vår problemstilling og våre forskningsspørsmål kan belyses gjennom denne formen for intervju fordi vi vil kunne få frem ulike synspunkter om temaet fra ulike nivåer.

I kvalitative forskningsintervju stiller forskeren spørsmål til respondenten om temaet som en ønsker belyst og man produserer kvalitative data på en uformell og fleksibel måte. Som forsker har man også mulighet til å justere og følge opp spørsmål basert på svarene som blir gitt. Ved bruk av intervju som metode kan en få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema (Grønmo, 2016, s.167). I undersøkelsen brukte vi halvstrukturert/semistrukturert intervju hvor vi hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd med spørsmålene vi ville stille. Gjennom å ta i bruk denne metoden øker sjansen for at intervjuet blir omfattende og systematisk, og vi vil som forskere få muligheten til å stille oppfølgings spørsmål for å fremskaffe tykke beskrivelser. Gjennom å utforme spørsmål om temaet, samt oppfølgings spørsmål kan man ta hensyn til det som skjer i situasjonen der og da (Cohen, 2015, s.413).

#### 4.1.1 Kvalitativ forskning

Grønmo (2015, s.18) gjør rede for at samfunnsvitenskap handler om mennesker i ulike typer samfunn, ikke bare om enkeltmennesker og grupper i samfunnet, men også om samfunnet som helhet. Samfunnsvitenskapens emneområde omfatter folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger, individers og gruppers egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i, samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet utgjør. Samfunnsvitenskapen er basert på systematisk forskning om slike emner og omfatter de kunnskaper, teorier og metoder som utvikles i denne forskningen. Gjennom tidene har samfunnsvitenskapen hatt stor betydning for vår identitet og selvforståelse, for vår forståelse av mellommenneskelige relasjoner og av samfunnet som helhet. Kulturelle, sosiale, politiske og økonomiske forhold omtales, kommenteres og drøftes ved hjelp av begreper og tenkemåter som er utviklet i samfunnsvitenskapen (Grønmo, 2015, s.20).

Som samfunnsforsker er man ikke bare tilskuer til samfunnet man studerer, men man er også deltaker i samfunnet. Det er derfor viktig å være bevisst på metodologiske konsekvenser i relasjonen mellom samfunnsvitenskapen og de samfunnsforholdene som studeres. Det første metodologiske utfordringen kalles *reaktivitet* og handler om at gjennomføringen av forskningen kan påvirke individer eller grupper som studeres slik at det ikke gir et nøyaktig bilde av hvordan atferden vanligvis er. Den andre utfordringen kalles *refleksivitet* og handler om at forskerens sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer kan påvirke deres oppfatning og forståelse av de samfunnsforholdene som studeres. Kunnskapen som utvikles reflekterer forskernes referanserammer og forståelsesformer (Grønmo, 2015, s.21).

I samfunnsforskningen skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder og refererer til egenskapene ved de *data* som samles inn og analyseres. Data kan karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer. Data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative. *Empiriske studier* legger vekt på spørsmål om fakta og tar sikte på å undersøke eller avklare hva som er de faktiske forholdene i samfunnet. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at avklaringen av bestemte faktiske forhold i empiriske studier kan bli påvirket av ulike verdistandpunkter (Grønmo, 2015, s.22-28).

En forutsetning for god forskning er en gjennomtenkning av hva som er den beste måten å gjennomføre en forskningsprosess på. Slike refleksjoner bør foregå underveis i prosessen etter hvert som man gjør seg erfaringer og holders kritisk opp mot opprinnelig valg og avgrensinger. Fordelen med casestudier er at de gir større muligheter for utvikling av forskningsspørsmål og design underveis (Andersen, 2013, s.39). For å kunne utvikle interessant kunnskap, og for å kunne bygge opp fruktbare teorier, må vi basere oss på hensiktsmessige forskningsmetoder. (Grønmo, 2015, s.15).

Hensikten med kvalitative studier er å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av et fenomen. Kvalitative studier kan også ha som hensikt å utvikle begreper, kategorier eller typologier. Studier som dette kan ha som mål å formulere hypoteser, teorier eller foreta teoretisk generalisering (Grønmo, 2015). Kvalitativ forskning gir en 'på dypet', kompleks og detaljert forståelse av mening, handlinger, u-observerbare og observerbare fenomen, handlinger, intensjoner og oppførsel. Den gir en stemme til deltakere og sonderer problem som ligger under overflaten av oppførsel og handlinger (Cohen m.fl. 2018, s.288).

## **4.2 Innsamling av datamaterialet**

Innsamling av kvalitative data kan være intervjuer, deltakende observasjon eller innholdsanalyse, fokusgrupper eller etnografi (Grønmo, 2015). I vårt forskningsdesign har vi valgt intervju og deltakende observasjon som metode for innsamling av data.

### **4.2.1 Intervju som metode**

I undersøkelsesopplegget har vi samlet inn data gjennom kvalitative forskningsintervju på ulike nivå i de to kommunene vi har valgt ut som analyseenheter. I kvalitative forskningsintervju stiller forskeren spørsmål til respondenten om temaet som en ønsker belyst og man produserer kvalitative data på en uformell og fleksibel måte. Vi valgte å intervju en informant som representerer skoleeier og en informant som representerer skoleleder. Gjennom å intervju ulike nivå har vi håp om kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene våre fra ulike sider. Vi valgte strategisk utvalg som metode for å velge ut analyseenheter. I strategisk utvalg er valg av enheter basert på systematiske vurderinger og overveielser. Forskeren velger ut fra hvilke analyseenheter som er mest relevante og interessante for studien (Grønmo, 2004, s.103). Målet

vårt var å få respondenter som kunne bidra med relevante erfaringer og betraktninger basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

For å få svar på spørsmålene våre valgte vi å gjennomføre halvstruktureert/semistruktureert intervju hvor vi hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Ifølge Cohen m.fl. (2015, s.413) øker sjansen for at intervjuet blir omfattende og systematisk ved å ta i bruk denne metoden. En annen fordel med denne formen for intervju er at spørsmålene er ferdig utformet og man har oppfølgingsspørsmål som kan brukes fleksibelt, slik at man ta hensyn til det som skjer i situasjonen der og da. Ved å bruke intervjuguiden sikret vi oss at vi hele tiden holdt oss innenfor temaet, samt det var lett som forsker å holde tråden i intervjuet.

Intervju som metode for innsamling av data var egnet i vår undersøkelse fordi vi har fått innblikk i prosesser, samt ulike meninger og synspunkter. Ved bruk av intervju som metode kan en få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema (Grønmo, 2016, s.167). I intervjuene har vi fått innblikk i hvordan skoleeier tenker, planlegger og legger til rette for samskapingsprosesser i skoleledergruppen, og på den andre siden har vi fått informasjon om hvordan skoleleder opplever disse prosessene. Gjennom observasjon kunne vi komme enda tettere på aktørene.

Som forsker er det svært viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2004, s.170). I intervjuene har vi hatt søkelys på å sørge for god flyt og gode overganger mellom spørsmålene (Grønmo, 2004 s.171). Dette fungerte godt i alle de fire intervjuene våre. Vi brukte opptak i Diktafon-appen for å sikre gode data. Med Diktafon-appen kunne vi ta lydopptak av intervjuet og lagre det sikkert i forhold til GDPR og personvern. En av oss ledet intervjuet mens den andre supplerte og noterte fra intervjuet. På denne måten sikret vi at vi fikk med oss all informasjon og at eventuelle oppfølgingsspørsmål ble stilt. Vi opplevde det som en stor fordel å være to forskere i intervjusituasjonen.

For å trygge informanten har vi i god tid før intervjuene sendt ut samtykkeskjemaet med informasjon om prosjektet i tillegg til intervjuguidene. Dette har ført til at informantene har forberedt seg til intervjuene og alle parter har opplevd en god kommunikasjonssituasjon. Som

oppstart til intervjuet har vi som forskere introdusert prosjektet vårt og sagt litt om oss selv for å etablere en avslappet og trygg atmosfære. Dette opplever vi har fungert godt og det har lagt et godt grunnlag for resten av kommunikasjonen i samhandlingen. Ved noen av intervjuene opplevde vi at informanten ønsket å prate mer med oss etter selve intervjuet. Dette tok vi oss tid til, noe som gjorde at hele intervjusituasjonen opplevdes positivt for både oss og respondenten.

Ved bruk av uformell intervjuing som metode er det noen begrensinger man må være oppmerksom på. Typiske problemstillinger man møter på er at kommunikasjonen mellom forsker og respondenten kan fungere dårlig, forskeren kan påvirke svarene og respondentens erindringsfeil eller selvpresentasjon kan påvirke svarene (Grønmo, 2004, s.174). I intervjuene opplever vi at informantene har vært oppriktige og ærlige, med ønske om å bidra med mest mulig riktig informasjon inn i studien. Vi har i prosessen med innsamling av data vært oppmerksomme på at respondenter i noen tilfeller kan gi feilaktige opplysninger om egne handlinger eller meninger fordi de ønsker å fremstille seg selv i et spesielt gunstig lys som Grønmo (2004, s.173) viser til. Slik vi ser det har informantene presentert fakta og gitt svar sett fra sitt perspektiv, på en troverdig måte.

#### **4.2.2 Observasjon som metode**

For å innhente informasjon om samspillet og kommunikasjonen mellom aktørene i undersøkelsen har vi valgt å gjennomføre *deltakende observasjon*. Metoden *deltakende observasjon* er typisk i kvalitative studier og er basert på direkte iakttagelser av aktører. Som forsker deltar man i de sosiale prosessene som studeres og man har mulighet til å utvikle kunnskap om sosiale fenomen (Grønmo, 2016, s.138). Gjennom observasjon kan blant annet oppnå innsikt i hva individer gjør som skiller seg fra hva de sier de gjør, og forskeren får direkte inntrykk av atferd i hverdagen (Grønmo, 2016, s.138, Cohen et al. 2015, s.456-457, Cohen mfl., 2018, s.542-543). I vårt prosjekt er det viktig å se kommunikasjonen mellom aktørene for å få innblikk i de sosiale prosessene på nært hold. I forberedelse til observasjon er det ikke lett å forutse hva aktørene kommer til å gjøre eller si og det er derfor ikke mulig å legge detaljerte planer for datainnsamlingen. Det er derfor viktig at forskeren viser stor grad av fleksibilitet, åpenhet og tilpasningsevne overfor nye oppdagelser og erfaringer under selve datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s.155-156).

Cohen m.fl. (2018, s.542-543) legger vekt på at observasjon som forskningsmetode gir forskeren mulighet til førstehåndsinformasjon fra naturlige settinger, gi rik kontekstuell informasjon og har potensiale for å gi valide og autentiske data. I tillegg kan man som forsker oppdage sider som ikke blir pratet om eller som kommer fram i intervju situasjoner, og på denne måten bevege seg forbi antagelses-basert data. Observasjon som metode kan være et godt supplement til andre typer kvalitative data som for eksempel intervju, fordi man opplever interaksjoner i sosiale kontekster på nært hold. Eksempel kan være samhandlingen som foregår i den sosiale settingen, det formelle og det uformelle, det planlagte og det som ikke er planlagt, samt den verbale og den ikke-verbale kommunikasjonen.

Ifølge Cohen m.fl. (2018, s.543) er det viktig å ha en klar hensikt med observasjonen som du skal utføre. En semi-strukturert observasjon innebærer å vite hva man ser etter gjennom forhåndsbestemte kategorier, men likevel ha fleksibilitet til å se an situasjonen. En slik type observasjon er hypotese-genererende framfor hypotese-testende. I semi-strukturerte observasjoner gjennomgår man observasjonsdataene før man foreslår en forklaring på fenomenet som har blitt observert. I vårt undersøkelsesopplegg har vi valgt en semi-strukturert tilnærming med forhåndsbestemte kategorier. Som forberedelse til observasjonen utarbeidet vi et skjema med noen utvalgte fokusområder, basert på problemstilling og forskningsspørsmål i studien. Ifølge Grønmo (2016, s.157-158) er det viktig å velge fokus for observasjonen siden det ikke er mulig å se og høre alt som foregår i felten. Vi har derfor vært selektiv med hensyn til hva vi ville prioritere og rette oppmerksomheten på med utgangspunkt i studiens problemstilling.

Gjennom informert samtykke ga vi aktørene tilgang til informasjon om studiens formål, hva det ville bety å delta i undersøkelsen samt behandling av data i studien. Grønmo (2016, s.158) hevder at det i utgangspunktet bør være mest mulig åpenhet om både gjennomføringen av observasjonen og hensikten med den. Vi valgte derfor å være åpne og gi god informasjon i tråd med forskningsetiske prinsipper om åpenhet i forskningsprosessen. Ifølge Grønmo (2016, s.158-159) er det en forutsetning å oppnå aksept og tillit blant aktørene som skal observeres. Ved at forskeren legger vekt på å forstå aktørenes perspektiver og forholder seg til aktørenes virksomhet med ydmykhet og åpen interesse, kan forskeren oppnå dette. For å oppnå tillit og aksept ba vi om

å få litt tid i starten av observasjonen til å informere aktørene om prosjektet og å si litt om oss selv. Med å være åpen om hensikt og mål med observasjonen opplevde vi å bli tatt godt imot av aktørene.

Innsamling av observasjonsdata i undersøkelsen har vi valgt å registrere gjennom feltnotater. I tillegg har vi valgt å registrere dataene i form av lydopptak. Opptak av observasjon kan være nyttige supplement til feltnotater, men de kan aldri erstatte forskerens skriftlige notater (Grønmo, 2016, s.162). Vi hadde derfor hovedfokus på å sikre oss gode notater. Begge skrev notater under hele observasjonen, og tekstene ble sammenstilt i ettertid. I notatene beskrev vi det vi så og hørte, med søkelys på detaljer som hadde betydning for problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien.

#### **4.2.3 Metoder for analyse**

I fasen etter innsamling av data har vi arbeidet med transkripsjon av intervjuene i undersøkelsen. Ved å strukturere materialet i tekstform blir det lettere å få oversikt, materialet blir bedre egnet for analyse og er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). For å gjøre arbeidet med transkribering oversiktlig og grundig har vi valgt å bruke programvaren Nvivo. Bruk av programmet gir muligheter for systematisk bearbeiding av kvalitative data på en fleksibel måte.

For å analysere innholdet i datamaterialet vårt har vi valgt analyse med fokus på mening (Kvale og Brinkmann, 2015, s.223). For et utforskende formål vil det være riktig å gå inn i de ulike interessante sidene i de individuelle intervjuene og å tolke dem på en dypere måte (Kvale og Brinkmann, 2015, s.217). Koding er en sentral faktor i grounded theory-tilnærmingen til kvalitativ forskning presentert av samfunnsforskerne Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967. Den spesielle metoden for koding kalles *Constant Comparative Method* og innebærer gjentatte systematiske sammenligninger av dataelementer (Grønmo, 2004, s.271). Koding handler om prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data. Formålet med grounded theory er å utvikle teori på en induktiv måte. Kodene er umiddelbare og korte og definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjupersonen. Målet med



koding er å utvikle kategorier som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut gjennom sammenligning på jakt etter likheter og ulikheter (Kvale m.fl, 2015, s.226).

Første fasen i analyse av datamaterialet var å transkribere alle gjennomførte intervjuer. Vi prøvde å bruke digitale verktøy for dette, men oppdaget fort at det var best å gjøre dette manuelt for å sikre best mulig kvalitet på analysene. Da vi hadde transkripsjonene klare leste vi gjennom dataene og gjorde oss opp et helhetsinntrykk.

Ved første gjennomlesing gjorde vi oss allerede noen tanker om funn i undersøkelsen og skrev analytiske notater med beskrivelser av det vi la spesielt merke til. Det bidro til å samle tråder og ga oss et godt overblikk over dataene. I neste fase jobbet vi systematisk med å utarbeide empirisk funderte kategorier. Vi satte opp ni koder/kategorier som vi mente var mest relevante for vårt prosjekt, basert på problemstilling og forskningsspørsmål; ledelse, dialog, strategi, samarbeid, samskaping, kultur, spenninger, relasjoner og læring/utvikling. Underveis i prosessen ble noen kategorier byttet ut og erstattet med andre, samt noen ble slått sammen. De ulike kategoriene fikk hver sin fargekode for å hjelpe oss å systematisere datamaterialet. En svakhet ved denne kodingen er at andre kategorier kunne fått frem andre funn.



Eksempel: Fargekoder til hver kode/kategori

Transkripsjoner fra alle intervjuene i undersøkelsen ble så merket med de ulike fagene ut fra den kategorien vi mente utsagnet hørte inn under. Vi hadde hele tiden en tilnærming til datamaterialet med søkelys på meningsinnholdet i materialet. Som forsker har man ofte visse

forestillinger om hvilke aspekt og kjennetegn man leter etter, men det viktig å ha et åpent forhold til materialet for å ha muligheten til å oppdage uforutsette aspekter (Grønmo, 2004, s.271). I vårt prosjekt har dette handlet om at vi har vært oppmerksomme på å være åpen for at materialet kan gi oss andre data enn forventet.

Gjennom å bruke metoden til Glaser og Strauss har vi jobbet systematisk med å utarbeide empirisk funderte kategorier. Alle relevante og interessante dataelementer er nøye sammenlignet, og ordnet i forhold til hverandre. Etter hvert som vi har sammenlignet alle relevante dataelementer har noen kategorier blitt slått sammen, slik at vi har fått et mindre antall kategorier. Ifølge Grønmo (2004, s.272) kan kategoriernes innhold i tillegg bli revidert, grensene mellom kategoriene kan bli forskjøvet eller endret og enkelte kategorier kan bli splittet opp i flere nye. De etablerte kategoriene kan også bli slått sammen til en ny. Gjennom denne prosessen opprettholder forskeren et nært forhold til datamaterialet. For å holde fokus og styrke forståelsen og det helhetlige perspektivet har vi parallelt med koding og kategorisering skrevet analytiske notater. Grønmo (2004, s.281) hevder at man gjennom analytiske notater samler trådene, skaper overblikk og gir en samlet framstilling av materialet som analyseres.

Utfordringen ved casestudier er å vise hvordan enkelt-case kan ses som teoretisk representative tilfeller av en klasse fenomener. Vi har derfor jobbet grundig med tolkning og forklaring av funnene våre basert på teori og sentral litteratur innenfor temaet i undersøkelsen. Siktemålet har gjennom hele prosessen med prosjektet vært å fremskaffe kunnskap om samskaping og skoleeiers prosesser med å realisere fagfornyelsen. Gjennom analytisk induksjon (Grønmo, 2004, s.283) har vi fortolket de empiriske mønstrene i materialet vårt og lagt vekt på å se analyseresultatene i lys av tidligere forskning, samt en større sosial og teoretisk kontekst. Drøftingen av analyseresultatene er på denne måten fundert med grunnlag i tidligere forskning og etablerte teorier.

For å illustrere analyseresultatene har vi vist til sitater fra intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene. Resultatene presenteres ved at generelle poenger, resonnement, begreper eller kategorier blir eksemplifisert, utdypet og forklart. Vi har lagt vekt på å velge ut relevante sitater fra datamaterialet og stille de sammen på en hensiktsmessig måte med mål om å gi en

helhetlig beskrivelse. I denne prosessen er det viktig å prioritere de rette sitatene for å få fram en best mulig beskrivelse av materialet (Grønmo, 2004, s.360).

#### 4.2.4 Utvalg av analyseenheter og informanter

Analyseenheten i en samfunnsvitenskapelig studie er den sosiale enheten eller det elementet i samfunnet studien tar utgangspunkt i. Det viktig at man velger analyseenheter som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på best mulig måte. I vårt prosjekt definerer vi analyseenheten som en aktør. Vi hatt fokus på å intervjuer aktører på ulike forvaltningsnivå i kommunen. Utvalget av informanter er strategisk da vi har valgt informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for vår problemstilling. Kommunene har mange likehetstrekk, men har noe ulik tilnærming til endringsarbeid i skolen. Vi har valgt ut et spesifisert geografisk område å undersøke i studien, alle informantene er derfor fra samme fylket. Informantene er rutinerte skoleledere og utdanningsdirektører med mye erfaring. Gjennom strategisk utvalg (Brinkmann, 2014) har vi sikret oss å få respondenter som både har erfaring, innsikt og kunnskap om fenomenet vi undersøker. På denne måten sikrer vi oss tilgang til informasjon som er relevant og av god kvalitet.

**Tabell 1 Oversikt over utvalg av informanter og analyseenheter**

Analyseenhet	Informanter	Organisering
Havglimt kommune	Avdelingsleder oppvekst «Kari»	Ansvar for de kommunale skolene i kommunen. Avdelingsleder er nærmeste leder for rektorene.
Furusletta skole 1. – 10. 150 elever	Rektor «Svein»	Ledelsen er organisert med rektor, assisterende rektor og rådgiver
Fjordbygda kommune	Seksjonsleder «Arne»	En sentraladministrasjon for skolene med seksjonsleder og flere rådgivere.
Flatmarka skole 1. – 7. 150 elever	Rektor «Leif»	Ledelsen er organisert med rektor, assisterende rektor og teamledere på trinnene

### **4.3 Vurdering av studiens kvalitet**

I et forskningsprosjekt er spørsmålet om troverdighet viktig. Særlig fokus har vi hatt på at datamaterialet og analysen skal være til å stole på og av god kvalitet. I den sammenheng er reliabilitet og validitet de viktigste kriteriene for kvalitet. Kvaliteten må vurderes opp mot i hvilken sammenheng datamaterialet skal brukes til. Hensikten med et datamateriale er at det skal belyse bestemte problemstillinger. Grønmo hevder at datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse en problemstilling. Datamaterialet må være sannhetsforpliktende og representere de faktiske forhold i størst mulig grad. Datainnsamlingen må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språk, utvelgingen må skje på en forsvarlig og systematisk måte og gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte. Samlet kan man si at datamaterialets kvalitet er et uttrykk for hvor godt disse forutsetningene er oppfylt (Grønmo, 2020).

#### **4.3.1 Vurdering av validitet og reliabilitet i studien**

Vi har gjennom hele prosessen med vårt forskningsprosjekt hatt som mål å sikre troverdige data som er til å stole på. Våre funn skal representere en sannhet som er etterprøvable og som gir et bidrag til å belyse de fenomen vi undersøker. I den sammenheng er det viktig å reflektere over hvordan vi skal sikre pålitelige data. Hva påvirker våre funn? Har vi brukt metoder som gir pålitelige data? Kan våre funn ha andre forklaringsmåter, eller er de uttrykk for andre fenomen enn de vi undersøker? Som forsker må man være våken for slike problemstillinger og gjøre gode vurderinger av studiens validitet og reliabilitet.

Reliabilitet uttrykker hvor pålitelig datamaterialet er og om det er samsvar i resultat med likt undersøkelsesopplegg. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får data som er identiske dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegg ved ulike innsamlinger. Reliabilitet er derfor et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasettene (Grønmo, 2020). Høy reliabilitet forutsetter at undersøkelsesopplegget fungerer på en entydig måte og at datainnsamlingen er grundig og systematisk gjennomført. Sett i lys av forutsetningene for høy datakvalitet blir reliabiliteten knyttet til utvelging av informasjonstyper, gjennomføring av datainnsamlingen og at innhentet informasjon blir forstått på en entydig måte (Grønmo, 2020).

Kvale og Brinkmann (2014) understreker at reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. I en intervjusituasjon blir reliabilitet vurdert opp mot om intervjuobjektet vil gi andre svar i et intervju med en annen forsker. Om intervjueren stiller ledende spørsmål vil dette kunne påvirke intervjuobjektet og dermed studiens reliabilitet. Det er ønskelig med høy reliabilitet i en intervjusituasjon, men likevel kan et for sterkt fokus på reliabilitet motvirke kreativ tenking og variasjon (Kvale, 2015). Gjennom vårt design mener vi å ha sikret reliabiliteten gjennom forarbeidet med intervjuguiden, god informasjon til intervjuobjektene samt god dialog. Representantene ble valgt ut fra vårt nettverk og med den kjennskapen vi hadde til representantene hadde vi grunn til å tro at vi fikk respondenter som kunne bidra med nyttig informasjon inn i undersøkelsen basert på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi hadde på forhånd innhentet samtykke til å delta i intervjuet. Informasjon om vårt prosjekt, samtykke og intervjuguide ble sendt ut på forhånd til respondentene våre. På denne måten sikret vi oss at de hadde kunnskap om vårt prosjekt, vårt fokus og hva vi ønsket å finne ut av gjennom intervjuene. Vi opplevde at dette førte til at respondentene var godt forberedt og at de hadde mye å komme med i intervjuene. Respondentene gav også uttrykk for at det var godt å ha fått spørsmålene på forhånd slik at de kunne svare faglig og reflektert på det vi spurte om. I intervjusituasjonen deltok begge forskerne sammen med intervjuobjektet. En av oss ledet intervjuet, den andre tok notater og stilte oppfølgingsspørsmål. Vi tok også lydopptak av intervjuet slik at transkripsjonen skal bli så nøyaktig som mulig.

Som en del av forskingsopplegget har vi også gjennomført observasjon av ledermøter i våre to analyseenheter. Ledermøtene har vært gjennomført og ledet på ordinært vis med primært skoleledere som deltakere. Også her har vi innhentet samtykke til å ta lydopptak, deltakerne hadde på forhånd fått informasjon om vårt forskingsprosjekt og hva det ville innebære å delta. Vi opplevde å bli godt mottatt. Vi hadde utarbeidet en observasjonsguide som vi brukte til å notere på underveis. Begge forskerne deltok under observasjonen og begge tok notater underveis. Lydopptak vil kunne brukes som et supplement eller støtte til notatene våre.

Vi lærte at det var viktig å stille presise spørsmål. Selv om vi hadde en intervjuguide som vi brukte under alle intervjuene ble intervjuene noe ulike. Dette på grunn av at respondentene hadde ulike måter å formulere seg på. Noen svarte detaljert og nøyaktig på det vi spurte om, mens

andre svarte mer overordnet og på flere av våre spørsmål samtidig. Et annet lærepunkt var at det kunne være utfordrende å ikke stille ledende spørsmål, særlig dersom intervjuobjektet ikke forstod spørsmålet eller hadde tolket det annerledes enn det vi hadde tenkt. Vi ser at det å stille ledende spørsmål kan ha innvirkning på informantenes svar og at vi med å stille ledene spørsmål kanskje har påvirket mer enn vi ønsket.

Underveis i intervjuprosessen lærte vi å bli mer bevisste på vår rolle som forskere. Som relativt ferske forskere må vi vurdere våre data og den tillit man har til datamaterialet opp mot våre erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner. Vi har mye erfaring fra fagfeltet gjennom vår utdanning og yrkesliv, men mindre erfaring fra å gjennomføre slike undersøkelser. Vi stilte etter hvert spørsmålene våre på en mer nøytral måte. Dette tror vi førte til at informasjonen vi innhentet ble mer presis og mindre påvirket av vår forutinntatthet. Det var i noen av intervjuene ekstra vanskelig å lytte og dermed innta en nøytral rolle da intervjuobjektet gjerne ville ha dialog med oss om temaet vi undersøkte.

Under observasjonsøktene har vi hatt fokus på at møtedeltakerne skal være godt informerte om hvem vi er, hva vi undersøker og hvordan vi vil bruke informasjonen vi får fra observasjonen. Vi opplevde å bli svært godt mottatt og vi fikk frie tøyler under begge observasjonsøktene. Vi tror at det at vi var så åpne og at vi gav god informasjon i forkant medvirket til denne opplevelsen. Vi har også reflektert rundt det at vi til en viss grad hadde en relasjon fra tidligere gjorde at vi lettere fikk tilgang til informantene. Kombinasjon av et standardisert observasjonsskjema og lydopptak opplevde vi sikret oss mer presise data fra observasjonsøktene.

#### **4.3.2 Forskningsetikk**

Det er utformet et sett med universelle forskningsetiske normer med tanke på vitenskapens forhold til forskningsobjekter og datakilder. Normene innebærer at de personer, grupper, organisasjoner og institusjoner som blir forsket på behandles ut fra forskningsetiske reguleringer. For det første skal de som blir bedt om å delta i en undersøkelse informeres om undersøkelsens mål og opplegg. Videre skal informantene selv avgjøre om de vil delta og om de eventuelt vil bryte deltakelsen underveis. Deltakerne skal heller ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger samt at all informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt (Grønmo, 2004, s.33).

Som del av vårt masterprosjekt har vi utarbeidet et samtykkeskjema hvor vi sørger for god informasjon om masterprosjektet, spørsmål om samtykke fra informant og opplysning om rettigheter og behandling av personopplysninger og data i undersøkelsen. I skrivet bekrefter vi som forskere at vi behandler opplysninger i undersøkelsen konfidensielt og i samsvar med gjeldende personvern reglement. Vi har satt søkelys på at informantene våre skal få god informasjon om forskingsprosjektet vårt og hva det vil si å bli med. Informantene har skrevet under på samtykkeskjema før vi har startet intervjuene eller observasjonsøktene. De har også fått informasjon om hvorfor vi har tatt lydopptak, hvordan lydopptakene blir lagret og på hvilken måte vi vil bruke informasjonen fra respondentene våre. Som forskere har vi lagt vekt på å opptre sannferdig gjennom å opplyse i forkant, ha gode rutiner for intervju og observasjon og ved å følge reglementet for lydopptak gjennom Diktafon-appen og Nettskjema. Deltakerne fikk også beskjed om at de kunne trekke seg når som helst i studien uten begrunnelse.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi beskrevet forskningsdesignet vårt. Vi har redegjort og begrunnet valg av forskningsdesign og metode, samt våre egne refleksjoner og betraktninger rundt studiens kvalitet. Avslutningsvis er det gjort rede for noen forskningsetiske betraktninger og hva vi har gjort for å ta i vare våre data og informanter på en mest mulig etisk måte. Vi har lagt vekt på å gi god informasjon, sikre konfidensialitet og trygg håndtering av datamaterialet i tråd med gjeldende regelverk.

## **Kapittel 5: Analyse og funn**

### **5.1 Innledning**

I dette kapittelet vil vi presentere funn fra våre intervju og observasjoner i de to kommunene vi har studert. I presentasjon av case 1 fra Havglimt kommune vil vi presentere funn som gir oss informasjon om samskapingsprosessene som foregår mellom skoleeier og skoleledergruppen. Videre vil vi presentere funn knyttet til hvordan Havglimt kommune som skoleeier fasiliteter utviklingsprosessene i skolelederens profesjonsfellesskap, og videre ut i skolene. Vi har også funn som belyser hvilke spenninger som oppstår når utviklingsarbeid foregår og en ny læreplan skal realiseres i kommunen.

I presentasjonen av våre funn fra Fjordbygda kommune som er case 2, vil vi også presentere funn som belyser samskapingsprosessene i skoleledernes profesjonsfellesskap. Vi har også funn som belyser hvilken rolleforståing og strategier skoleeier legger til grunn når utviklingsarbeidet i kommunen skal planlegges og gjennomføres. Også i Fjordbygda kommune oppstår det som i Havglimt kommune spenninger når læreplanens intensjoner og innhold skal realiseres. Vi presenterer disse spenningene før vi avslutningsvis oppsummerer funn fra begge kommunene.

### **5.2 Case 1: Havglimt kommune og Furusletta skole**

I Havglimt kommune har vi intervjuet skoleeier ved avdelingsleder oppvekst med ansvar for de kommunale skolene i kommunen. Avdelingslederen er den nærmeste lederen for rektorene i kommunen. I tillegg har vi intervjuet rektor ved Furusletta skole er en middels stor 1 -10 skole i kommunen hvor ledelsen er organisert med rektor, assisterende rektor og en rådgiver. Ved middels stor skole mener vi et elevtall på omtrent 150 elever. Skoleeierens representant har fått det fiktive navnet Kari og rektor har fått det fiktive navnet Svein.

#### **5.2.1 Samskapingsprosesser**

Kari uttrykker en klar framtidorientering med tydelige forventninger om utvikling og fornyelse i sektoren. Hun ser på seg selv som en som har i oppgave å fasilitere utviklingsprosesser. Hun forteller at hun som leder har søkelys på å legge strategier som fører til endring ut i skolene. Hun er bevisst sin rolle i å legge til rette for gode prosesser i skoleledergruppen med søkelys på kommunikasjon, involvering, medskaping og samarbeid. Hun peker på at det å være et lærende



profesjonsfellesskap er et viktig satsingsområde i oppvekstsektoren. Kari mener at om man vil ha endring ut i skolene må skoleledergruppen også tåle endring og omstilling. Hun beskriver det slik:

Vi kan ikke forvente at vi skal lære elevene endring og utvikling og hele tiden være i en omstillingsprosess, uten at vi er det. Vi må være i stand til det som fellesskap. Det kan ikke være den nyutdannede sprekingen som driver med dette og vi andre gjør det vi har gjort før.

En gang i måneden har Kari valgt som strategi å samle avdelingen til møte. Begrepet avdeling brukes om styrere for de kommunale barnehagene i tillegg til rektorene. Sju skoler og fire barnehager er representert i møtene. Med på møtet er rektorer, assisterende rektorer, inspektører og PPT-leder. Kommunalsjef og rådgiver er til stede etter behov. Siste årene har det vært endring i måten å organisere ledermøtene på. Før hadde de store fellesmøter med mye fokus på drift. De så behov for å dele opp i mindre grupper for å kunne rette fokus på læring og utvikling. For å sørge for informasjonsflyt blir det isteden sendt ut ukentlig mail med informasjon rundt temaer som handler om drift. På denne måten har de fått frigjort tid til pedagogisk utviklingsarbeid i avdelingsmøtet. Intensjonen er at ledermøtene skal «holde retning og være lærende» som Kari beskriver det. Møtene er inspirert av prosesser skoleeierne representanter lærte gjennom Ungdomstrinn i utvikling for noen år siden. Kari hevder at hennes rolle handler mye om å forvente, «å sette ting på dagsorden» og «ha den røde tråden» i det som foregår. I tillegg til månedlige møter i skoleledergruppen har de også dialogmøter hver høst. I dialogmøtet blir arbeid i sektoren lagt fram, drøftet og det blir eventuelt gjort justeringer for å nå målsettinger. Spørsmål som stilles er for eksempel «hva får vi til» og «hva må vi endre»?

I Havglimt kommune har skoleeier utviklet et strategidokument for skoleutvikling. Dokumentet inneholder planer for prosesser, hvem som skal være involvert og hvordan, samt plan for kompetansekurs for ledergruppen og de ansatte i barnehage og skole. Det vises også til verdier og prinsipper for grunnopplæringen og pedagogiske satsinger i kommunen beskrives. Kari forteller at de har en prosess i kommunen nå, med å revidere og utarbeide en ny plan. For skoleeier er det viktig å planlegge på lang sikt med felles mål og retning, for så å jobbe målrettet med planen. Prosessen med planen innebærer et utkast som oppvekstkontoret har lagt fram til

skolene. Videre jobber hver enkelt skole med å gå gjennom detaljene i planen, for så å komme med innspill og tilbakemeldinger. Skolene kommer med forslag til områder de ønsker å ha fokus på, og hva det betyr i praksis for den enkelte skole. På denne måten ser det ut til at prosessen blir gitt en bred tilnærming der alle blir involvert og får delta i, og medskape i resultatet. Et annet eksempel på prosess i kommunen der mange har vært involvert er 'valg av læremiddel'. Prosessen har blitt ledet av avdeling for oppvekst på kommunalt nivå. Det har imidlertid vært flere møtepunkt i prosessen med nyttige refleksjoner og pedagogiske drøftinger relatert til praksis der skolene har vært involvert.

Kari beskriver samarbeidsklimaet i profesjonsfellesskapet til skolelederne som godt. De siste årene har de jobbet mye med søkelys på fellesskap og relasjoner. Hun forteller at; «vi har jobbet veldig mye med relasjoner mellom rektorene». Hun hevder at dette har ført til trygghet og et støttende fellesskap med stor takhøyde. «Vi kan blåse og skjenne og rive oss i håret, og så er det greit». Hun mener at det bør være plass til både frustrasjon og glede i et profesjonsfellesskap. Gjennom gode relasjoner blir det etablert et godt grunnlag og det blir lettere å dele når ting er vanskelig.

Da vi var til stede på et skoleledermøte i Havglimt observerte vi et profesjonsfellesskap som var preget av gode relasjoner og psykologisk trygghet. Kari fremstod som en stødig og tydelig leder som med klarhet formidlet sine forventninger til sine rektorer. Økten vi observerte innebar blant annet arbeid i grupper. Kari hadde lagt til rette for arbeidet gjennom ferdig formulerte spørsmålsstillinger de skulle jobbe med. Gjennom deling, drøfting og utforskende refleksjon arbeidet gruppen frem felles tanker og løsninger på problemstillingene. Målet var at alle skulle delta i dialogen som likeverdige parter samt bygge felles forståelse sammen. Funnet understreker at skoleleder ser på seg selv som fasilitator i profesjonsfellesskapet, en som leder prosessene bevisst.

Rektor Svein på Furusletta skole beskriver Kari som en støttende leder som stiller tydelige krav til skolelederne. Det å ha en tydelig leder som har forventninger og setter retning, opplever Svein som trygt. Svein opplever at han er en del av et profesjonsfellesskap hvor han blir sett, verdsatt og har tillit. Han opplever at fellesskapet har hatt en positiv utvikling de siste årene og at de har

et godt samarbeid, der alle blir involvert i stor grad. Det at skoleeier legger opp til dialog og godt samarbeid modellerer hvordan han videre kan lede andre. Han beskriver det slik; «Det at det stilles krav til meg, jeg må forberede meg og det er tydelige forventninger, det liker jeg litt da. Det modellerer hvordan jeg er mot mine. Det gjør det lettere å være leder for andre, det å bli ledet». Svein tar prosessen med det nye strategidokumentet på alvor. Han legger vekt på at han ønsker enda tydeligere spor av fagfornyelsen i utkastet. Han beskriver hvordan han planlegger å involvere de ansatte på sin skole; «Jeg legger det fram ganske åpent her på skolen, så skal personalet få komme med sine innspill, så håper jeg på at det kan være med å bidra til en god strategiplan». På denne måten får alle mulighet til å medskape i resultatet.

Skoleleder Svein sier at han prioriterer tid til skoleutvikling, men opplever det å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen som utfordrende. Han jobber nå aktivt med en plan for arbeid med fagfornyelsen i personalet. Målet er å ha en to-års plan, og han vil sammen med personalet gjøre et utvalg for så å jobbe grundig med dette. Han nevner kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet som mulig ressurs i tiden framover. Svein har fokus på å involvere plangruppen ved skolen i å legge langsiktige planer for utviklingsarbeidet samt prioriteringer. Han forklarer at «vi prøver å legge strategier, behov, prøve å forankre ting sånn at det kommer nedenifra». Basert på det plangruppen bestemmer settes det opp en plan for fellestid. I fellestiden er det fokus på deling og refleksjon. Dette er noe rektor Svein ønsker å prioritere videre siden det har ført til «mye bra», som han beskriver det. De siste årene har de jobbet mye med kulturen ved skolen. Svein forteller at det har vært behov for å flytte fokus i personalet. Tidligere var det om å gjøre å ha minst mulig fellesmøter, og når det var møter handlet møtene bare om samordning. Han skjønnte at her måtte det gjøres noen endringer og beskriver det slik:

Jeg tenkte at her må jeg prøve ut noe av det jeg har lært selv. Gjøre om og stifte litt forventninger. Gi oppgaver, og bruke prinsipp for lærende møter. Og dette var veldig vellykket da. Jeg brukte lang tid på at folk skulle se at det har noe for seg. At det blir lærende at vi lærer sammen.

### 5.2.2 Fasilitering av utviklingsprosesser

Avdelingsleder Kari ønsker å fungere som en fasilitator for utvikling i skolesektoren i Havglimt kommune. Hun beskriver det slik i intervjuet; «Jeg klarer ikke å styre helt ut hva som skjer i et klasserom, så jeg må på en måte se hva det er jeg kan gjøre som kan innlede i et fellesskap. Det som er mitt handlingsrom er ledergruppa, hvordan vi jobber med utviklingsarbeid». I tillegg ønsker hun at «det er en rød tråd», at alt henger sammen. For å fremme utvikling og læring ønsker hun selv å gå foran som er godt eksempel og hun bruker mye tid på å spørre seg selv hvordan det er «lurt å angripe ting» hun ser det er viktig at skolene jobber med. Hun spør seg også spørsmål som «hvordan møter vi det her» og «hvordan jobber vi»? Som skoleeier tar hun aktivt grep i det å styre prosessene med fokus på å følge opp. Kari forteller; «Det er jeg som initierer det, holder dem i håret langs med». I forkant av alle møter sender Kari ut forberedelsesmaterieill til skoleledergruppen. I arbeidet med forberedelse må skolelederne lese artikler og fagstoff som danner grunnlaget for det som foregår i fellesmøtet. Skoleleder Svein synes det at han må sette seg inn i fagstoff, og være godt forberedt er positivt. Han forteller at det har vært endring i måten skoleledergruppen blir ledet de siste årene. «Vi jobber mye mer sammen, og lærende. Vi reflekterer mye mer sammen. Det er ikke bare driftssaker som blir diskutert fram og tilbake. Så her synes jeg at vi er på god vei altså, til å bli et sterkere fellesskap, et lærende fellesskap rett og slett». Svein trekker også fram dialogen som avgjørende for utvikling av skolen og det lærende fellesskapet. Det blir mer og mer av aktiviteter i møtene som innebærer gruppearbeid, refleksjon, deling og drøfting. Deltakerne blir forpliktet av skoleeier med klare ønsker og forventninger.

Havglimt kommune har også nettverk og samarbeider aktivt med nabokommuner om utviklingsarbeid. De samles ved faste intervaller og jobber med felles satsinger som for eksempel kompetanseløft for spesialpedagogikk. I tillegg samarbeider kommunen med den lokale høyskolen. Kari er også her oppmerksom på at det er viktig å tenke helhetlig og at det de holder på med «må henge sammen». Hun forteller om en konkret prosess ut i skolene som hun som leder har initiert. Bakgrunn for prosessen er behov for mer tilrettelegging av spesialpedagogikk. Målet er at kompetanse og ressurser skal brukes på nye og mer effektive måter. PPT er derfor mer aktivt ute på skolene og samarbeider med lærerne om å se på praksis, samt ha dialog og

drøfting rundt elevene og deres læring og utvikling. Sammen finner de bedre løsninger som både er mer tidseffektive og kostnadsbesparende, samtidig som at elevens behov blir ivaretatt.

### **5.2.3 Spenninger**

Avdelingsleder Kari reflekterer over utfordringer og spenninger som har oppstått i arbeidet med innføring av ny læreplan. Hun nevner pandemien som vi alle har vært gjennom de siste to årene og viser til at det har påvirket mye kapasiteten for å jobbe med utviklingsarbeid. Det har ført til at de ikke har kommet så langt som de ønsker i prosessen. Pandemien utfordret henne som leder på å tenke langsiktig, fordi mye har handlet om å planlegge kort fram i tid. Hun ønsker derfor videre å ha et sterkt fokus på fagfornyelsen framover, for å ta igjen det tapte.

En annen spenning som har oppstått er valg av læremiddel til skolene. Diskusjonen har handlet om bruk av digitale nettressurser eller analoge bøker for elevene i grunnskolen. Nye metoder og tilnærminger i fagene har skapt omfattende diskusjoner både på skolene og i skoleledergruppen. Det har tatt veldig lang tid og har vært en krevende prosess, mener Kari. Både tilgangen til oppdatert læremateriell, knapphet på ressurser, og det å gjøre prioriteringer har gitt skolene utfordringer.

Kari viser også til at det siden innføringen av den nye læreplanen har blitt et betydelig «streck i laget». Hun beskriver lærere som ikke ønsker endring, men som ønsker å gjøre som de alltid har gjort. Flere av de eldre lærerne har kjent på en panikk når det gjelder digitaliseringen. Hun tenker at det å mestre det digitale er avgjørende, og en forutsetning for å «henge på» i utviklingen som skjer. Det kan synes som det er en generasjonskløft nå det gjelder tilpasning til den digitale praksisen i skolen. I tillegg har kommunen hatt utfordringer med å innhente den kompetansen som har vært nødvendig. I samarbeid med eksterne kompetansemiljø, den nærmeste høyskolen, har Kari opplevd at de ikke har fått den hjelpen de har blitt lovet eller har hatt behov for. Det gjelder blant annet kompetanse i koding og programmering. Hun sier at «vi vil gjerne fortere enn systemet klarer å følge opp, kjenner vi på». Verken tilbudet eller kvaliteten på opplæringen har vært tilfredsstillende i forhold til behovet de har.

Rektor Svein forteller at uenighet i prioriteringer har ført til spenninger blant lærerne på skolen hans. Den siste tiden har kommunen hatt stort fokus på lesing i grunnopplæringen. Satsingen er

politisk initiert og har tatt enormt med tid. Svein sier «Vi kan ikke bare holde på med lesing. Nå må vi et hakk videre!»! Det er ikke det at søkelys på lesing har vært lite nyttig, men nå mener han det er tid for å prioritere annerledes. Fagfornyelsen må på banen i større grad, synes han. Denne spenningen kan synes å handle om at skoleeier ikke har hatt tett nok dialog med skolene og deres behov.

Rektor Svein har også møtt på motstand i personalet når han har stilt krav i forbindelse med utviklingsarbeid. «Det er krevende for enkelte, det å følge opp og bli stilt forventninger til». Noen av lærere er vant til å kjøre et sololøp og har derfor vanskelig for å innordne seg i arbeid med å utvikle felles forståelse og praksis. Da har han i noen enkelttilfeller gitt fritak for å delta i fellesmøter med samarbeid og lignende, rett og slett fordi det tok for masse energi og fokus for han som leder å følge det opp. Flere i personalet til Svein kjenner i tillegg på en spenning rundt det å tørre å prøve ut nye metoder i undervisninger sin. Det å la læreplanens visjoner, begreper og mål være gjeldende. «Gi litt slipp» og la målene styre. Litt vekk fra læreboktradisjonen. Han ser at flere vegrer seg fra å forlate klasserommet, la elevene utforske og det å tørre å omorganisere klasserommet. Han ønsker derfor å jobbe mye med å gi støtte til personalet sitt i tiden framover.

### **5.3 Case 2: Fjordbygda kommune og Flatmarka skole**

I Fjordbygda kommune har vi intervjuet skoleeier ved seksjonsleder for skolesektoren og rektor ved en av de større skolene i kommunen. Fjordbygda kommune er organisert med en sentraladministrasjon for skolene med seksjonsleder og flere rådgivere. Flatmarka skole ligger i sentrum av Fjordbygda kommune og er en mellomstor 1-7 skole med rundt 150 elever, organisert med rektor, assisterende rektor og teamledere på trinnene. Vi har gitt seksjonsleder for skole det fiktive navnet Arne og rektor ved Flatmarka skole det fiktive navnet Leif.

#### **5.3.1 Samskapingsprosesser**

Seksjonsleder i Fjordbygda kommune, Arne, er opptatt av utviklingsarbeid og vil at skolene skal være i utvikling og at de skal realisere fagfornyings intensjoner. Arne viser til at de i samarbeid med tillitsvalgte og de ansatte ved skolene, har utarbeidet strategier for utviklingsarbeid. Han mener at medvirkning er viktig og at de på denne måten har lagt grunnlag

for gode utviklingsprosesser ute i skolene. Arne er opptatt av å bygge forståelse for utvikling, men tror samtidig at de har vært for lite konkrete og at for mye har vært på et abstrakt nivå. I Fjordbygda kommune er skoleledermøtene sentrale i utviklingsarbeidet. Fjordbygda kommune har et fire timer langt skoleledermøte hver måned der alle skolelederne, sentralseksjonen, tillitsvalgt for Utdanningsforbundet og PPT deltar. Møtene er ifølge Arne organiserte etter prinsippene for lærende møter der møteledelse, saksforberedelse og referatskriving går på omgang mellom deltakerne i skoleledergruppen. Arne sier i intervjuet at de har jobbet mye med å få til skoleledermøtet. De har endret møtemodellen underveis i prosessene når de har sett behov for å gjøre endringer. Arne opplyser at de har måttet gjøre endringer både i møteform og hvem som skal delta på skoleledermøtet for at det skal fungere best mulig. For eksempel har PPT sin rolle i møtene vært en utfordring å få til.

I Fjordbygda kommune blir mye av arbeidet med utviklingsarbeid satt i gang med utgangspunkt i prosesser i skoleledergruppen. Seksjonsleder Arne opplyser at han bruker informasjon fra møtene til både å følge opp den enkelte skoleleder og skole, men også til å initiere og støtte opp under felles utviklingsarbeid. I skoleledermøtene er det primært utviklingsarbeid som er på agendaen. På alle møter er strukturert erfaringsdeling mellom lederne et fast punkt på agendaen. Seksjonsleder opplyser at agendaen blir til gjennom et fellesskapsarbeid mellom skolelederne og skoleeier. Arne sier i intervjuet med oss at skoleeier har endret sine styringssignaler til skolene på bakgrunn av at skolene selv ønsker å ta større ansvar for utviklingsarbeid. Enkelte av skolene i Fjordbygda kommune har på eget initiativ startet et utviklingsarbeid på tvers av skolene. Utviklingsarbeidet har utgangspunkt i opplevde behov på skolene. Skoleeier har støttet opp under dette arbeidet og samarbeidet mellom skolene blir vurdert som stort sett positivt av skoleeier, men Arne reflekterer i intervjuet om at dette også kan føre til at det blir større forskjeller mellom skolene. Han tenker at noen av skolene kan oppleve å stå utenfor utviklingsprosessene, primært på grunn av manglende kapasitet til å lede utviklingsarbeid. Seksjonsleder Arne sier i intervjuet at hans ledelsesfilosofi er at de fleste oppgavene bør bli løst ute på den enkelte skole, at han ønsker så sterke skoler som mulig. Dette fordrer et syn på ledelse basert på både målstyring og tillitsstyring, samtidig som skolene må ha nok kapasitet og ressurser til både administrasjon og til utvikling, ifølge Arne.

I intervjuet spør vi om hvordan politisk skoleeier blir involvert i strategisk ledelse av skolene i Fjordbygda kommune. Seksjonsleder Arne sier at de ikke har vært flinke nok til å informere eller involvere politisk skoleeier. I Fjordbygda kommune er det levekårsutvalget som oftest representerer politisk skoleeiernivå. Levekårsutvalget er sammensatt med politiske representanter fra de politiske partiene i kommunen og blir leder av en utvalgsleder. Som oftest handler dialogen om ressurser, men lite om pedagogisk retning eller om utviklingsarbeid. Arne tenker at det er et potensiale i å jobbe bedre sammen med politisk nivå, men så langt har det blitt med tanken.

Arne opplyser også at de har fokus på å samarbeide med eksterne samarbeidspartnere som den lokale høyskolen, interkommunalt PPT og nabokommuner i et regionalt nettverk. Arne er ærlig på at det ikke alltid er så enkelt å få til et så godt og nært samarbeid med eksterne som han gjerne skulle ønske de fikk til. Arne opplever at det er arbeidskrevende å få til samarbeidet og at det til tider er uavklarte forventninger, som blir til hinder for å utnytte kapasiteten i hverandre.

Da vi var til stede på et skoleledermøte i Fjordbygda som observatører fikk vi inntrykk av en engasjert skoleeier som var opptatt av å legge til rette for gode prosesser i skoleledergruppen. Møtet var godt planlagt med klar struktur og med mye og variert innhold. Møteledelsen var delegert til en av rektorene siden ledelse av møtene går på omgang i gruppen. Vi opplevde gjennom observasjonen at skoleeier satt litt på sidelinjen og hadde en litt passiv rolle der og da i møtet, noe som vi reflekterte litt rundt. Rådgiver i kommunen initierer videre en prosess med revidering av plan for positivt skolemiljø. Det blir først informert tydelig om prosessen og formidlet ønske om samarbeid rundt den nye planen. Rådgiver forteller at det skal involveres bredt i kommunen for å forankre endringene. Etter utfyllende informasjon deles skoleledergruppen inn i mindre grupper som sammen skal medvirke i revideringen gjennom å komme med innspill. Fokus i drøftingen i gruppene er innhold i planen, struktur og videre implementeringsarbeid. Dette funnet kan tyde på at skoleeier legger til rette for samskappingsprosesser med fokus på medvirkning og bred involvering for å legitimere endringene.



Leif er rektor ved Flatmarka skole i Fjordbygda kommune. Han har vært rektor ved skolen i noen år nå og føler at han på mange måter kjenner sin egen organisasjon godt. Leif opplyser i intervjuet at skolen over flere år har hatt flere pågående utviklingsarbeid ved skolen. Akkurat nå er søkelyset på bærekraftig utvikling og tidligere har de jobbet en del med verdigrunnlaget og begrep i ny overordnet del av læreplanen.

Leif har opplevelsen av at de i skoleledernes profesjonsfelleskap jobbet godt med verdier og sentrale begrep før pandemien. Skoleeier var veldig tydelig med skolene om at overordnende prinsipp for opplæringen var viktig og at de ble satt på dagsorden, for eksempel under studiedagene før skoleårets start. Under pandemien har fokuset vært på å holde skolene i gang og pandemien har preget alt arbeid og mye har blitt skadelidende, sier Leif. Ved Flatmarka skole er samarbeidet i profesjonsfelleskapet organisert for å jobbe med utviklingsarbeid, føler Leif. De har langdag mandager og torsdager er det “lagtids” der klasseteamene samarbeider. Det er opprettet plangruppe på skolen der skolens ledelse, teamledere og tillitsvalgt er faste medlemmer. Leif opplever arbeidet i plangruppen som nyttig. Det er en plass å skape, lure og drøfte, sier Leif. Plangruppen legger planer for skolens utviklingsarbeid og fellesøktene mandager blir brukt til å kompetanseheving og kompetanseutvikling og ofte i form av en “workshop”.

Etter rektor sitt initiativ har Flatmarka skole utviklet et samarbeid med en naboskole der de møtes i nettverksarbeid på klassetrinns nivå. PPT er også med på nettverkssamlingene, opplyser Leif. Han er veldig fornøyd med dette samarbeidet og ser mange muligheter for å utvikle dette. Leif vil gjerne også ha med eksterne med i samarbeidet og ser nytten av å bringe inn “et blikk utenfra” som han uttaler det.

### **5.3.2 Rolleforståelse og strategier**

Seksjonsleder Arne er opptatt av at skoleeierrollen først og fremst skal være en strategisk rolle som tilrettelegger for kvalitetsutvikling i skolene gjennom å støtte opp under rektor sitt arbeid. Skoleeier har initiert et strategiarbeid med målsetting om å lage en felles retning for skolene sitt arbeid med fagfornyelsen. Så langt har strategien vært å samle pågående utviklingsarbeid under en felles “paraply” med utgangspunkt i fagfornyelsen sine intensjoner. Dette har ført til

sprikende fokusering, etter Arne sine vurderinger. Som seksjonsleder spør Arne seg om han har vært tydelig nok når de skal jobbe med fagfornyelsen. Arne har vært opptatt av at de både som kommune og enkeltskoler skal følge forventningene som lovverket stiller, og kanskje har de hatt for lite fokus å samle seg i utviklingsarbeidet. “Vi burde nok tolket rollen vår annerledes”, sier Arne i intervjuet når vi spør i hvilken grad skolene jobber samlet med å realisere fagfornyelsen. Vi har vært for lite konkrete, hatt for lite fokus på å bygge felles forståelse og vi har jobbet for bredt og langs for mange spor, sier Arne. Skoleeier gir i intervjuet uttrykk for stor tillit til at rektor ved den enkelte skole tar ansvar for utviklingsarbeidet ved skolen. Det er utelukkende et tillitsbasert forhold mellom skoleeier og rektor, sier Arne og forsetter med å si at:

*Jeg har tillit til at skolene jobber godt lokalt med å skape kvalitet i opplæringen, men jeg har ikke funnet en måte å kvalitetssikre skolene sitt arbeid der forholdet mellom tillit og kontroll er godt ivarettatt.*

I intervjuet opplyser Arne at det er en fast, kommunal strategi å jobbe etter prinsipper for lærende møter i skoledernes profesjonsfelleskap. Arne opplever at dette stort sett er en god strategi, men reflekterer også over om det fører til at skoleeier kan miste noe av oversikten og kontrollen over retningen på arbeidet i profesjonsfelleskapet.

Arne er opptatt av at skoleeierrollen skal være til støtte for rektor. Til tross for at han har stor tillit til skolelederne, er hans erfaringer at det oppstår ulik kvalitet i utviklingsarbeidet ute på skolene. På bakgrunn av slike erfaringer har Arne tatt initiativ til å diskutere lederrollen på skoleledermøtene. Arne opplever at noen gjerne vil ha en aktiv og styrende skoleeier, mens andre gjerne vil “være i fred” og få lage retning på sitt eget arbeid i større grad. Arne opplever at forventningene til både skoleeierrollen og skolelederrollen har endret seg og føler at det blir større fokus på utviklingsarbeid og gode lokale prosesser. Arne er lite opptatt av kontroll og gir ikke skolene en “fasit” på hvordan de skal prioritere og drive sitt utviklingsarbeid. Han opplever at mange av lederne setter pris på denne tilnærmingen.

Arne vil gjerne støtte opp under lokale initiativ, både fordi de er bedre forankret i lokale behov og fordi han erfarer at dette gir bedre motivasjon for utviklingsarbeidet.

Rektor Leif ved Flatmarka skole har fokus på hvordan han i sin rolle kan legge til rette for gode utviklingsprosesser på egen skole. Han opplever at de har organisert samarbeidet på skolen godt og at de har lagt felles strategier for skolens arbeid. Plangruppen på skolen er et “nav” i utviklingsarbeidet og rektor opplever at det skaper bedre forankring og motivasjon for å jobbe med skoleutvikling hos de ansatte på skolen.

Leif sier at det på Flatmarka skole har vært tradisjon og kultur for å delegere ledelse og at han som rektor er bevisst på at ledelse er noe som skjer på mange ulike nivå. Skolens teamledere ser han på som ledere, og det er også en formell funksjon som de søker på. Leif sier i intervjuet at han er opptatt av at det skal være transparente og åpne prosesser på skolen. Lærerne skal vite hva som blir planlagt og prioritert på skolen. Leif er også opptatt av å ha nærhet til arbeidet på skolen. Han deltar både i undervisningssituasjoner og på teammøtene for å skaffe seg selv informasjon om hva som skjer på skolen. Han håper at de ansatte på skolen føler at han er tilgjengelig og interessert i arbeidet deres, men kjenner at han er i en konstant skvis når det gjelder tid og oppgaver.

I samarbeidet mellom skoleeiernivået og skolelederne opplever Leif at de har hatt en krevende skoleeier, i positiv forstand. Skoleeier har vært støttende, men har også etterspurt utvikling og resultater. Leif sier at han har likt dette og at han liker å ta både initiativ og ansvar. Han sitter med en følelse av at skoleeier applauderer dette og det motiverer Leif til å stå på videre. Likevel stiller Leif spørsmål ved rollefordelingen når det kommer til skoleledermøtene. Han har ikke samme opplevelse som skoleeier Arne når det gjelder hvem som setter agendaen og retning på skoleledermøtene. Leif vil gjerne ha enda mer ansvar og ønsker at de prioriterer erfaringsdeling i større grad i profesjonsfellesskapet.

### **5.3.3 Spenninger**

Innledningsvis i samtalen reflekterer Arne om de spenningene han opplever når Fjordbygda skal ta sine strategiske valg. Han opplever at ikke alle er enige om valgene og at de som kommune jobber “for bredt og langs for mange spor”, som han uttaler det i intervjuet. Pandemien har også ført til at de intensjonene kommunen hadde om gode prosesser har blitt vanskelige å gjennomføre. Det har også vært stor utskiftning både i skoleledergruppen og hos skoleeier. Dette

har ført til manglende kontinuitet og mange omstarter, sier Arne. Arne opplever at intensjonen om gode lærende møter er god, men han sitter også med en opplevelse av å miste nærhet og ledelse av utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet. Slik det har blitt nå er skoleeier en i praksis nokså likestilt part med skolelederne i møtene de har. Arne opplever ikke dette bare som positivt.

Som skoleeier har Arne applaudert det pågående samarbeidet i Fjordbygda kommune, men han ser også at noen av skolene opplever å stå utenfor. Noen av rektorene har gitt uttrykk for at de opplever dette som uheldig da de ikke makter å få til like gode prosesser på sine egne skoler, og de klarer heller ikke å få til denne type samarbeid med andre skoler. De har gitt uttrykk for at de opplever at skoleeier har endret strategi i ledelsen av skolene i kommunen. Arne sine tanker om dette er at de beste prosessene skjer med utgangspunkt i opplevde behov og han ønsker ikke å være en skoleeier som gir skolene en “fasit” på hvordan de skal drive utviklingsarbeid. Resultatet på kort sikt er nok “sprik i laget” og konkurranse om å ha de beste utviklingsprosessene, tror Arne, men likevel håper han at den positive opplevelsen av gode lokale prosesser skal smitte over til de andre skolene som nå opplever å stå utenfor.

Rektor Leif ved Flatmarka skole sier i intervjuet at det er vanskelig å få med alle ansatte i utviklingsprosessene. Han undrer seg over at mange så lett misforstår eller fritar seg fra å være deltakende. Leif er klar over sitt ansvar som leder, men sier at det stjeler både fokus og energi å skulle hanke inn igjen de som ikke deltar. Pandemien har satt stort sett alt av utviklingsarbeid på vent, sier Leif. Det har vært fokus på å holde skolen åpen og i forsvarlig drift. Dette har tatt enormt med energi. Tidlig i arbeidet med ny læreplan brukte skolen Utdanningsdirektoratets kompetansepakker. Dette stoppet de med etter en stund på grunn av at mange lærere ved skolen syntes de var krevende å jobbe med og ga lite mening inn i klasseromsarbeidet. Leif er ikke fornøyd med hvor langt de har kommet og må etter egen oppfatning støtt og stadig inn og snakke med sine ansatte om både elevsyn og læringssyn. Når skolen gikk inn i nettverkssamarbeid med naboskolen oppstod det spenninger både internt og eksternt og Leif måtte særlig bruke tid på å klargjøre PPT sin rolle i samarbeidet. Leif etterlyser flere tydeligere skoleledere sammen med seg. Han kjenner at det er for få som drar utviklingslasset sammen og at de på ingen måte har jobbet godt nok med innføring og realisering av ny læreplan i Fjordbygda kommune.

## 5.4 Oppsummering av funn

Case 1: Havglimt kommune og case 2; Fjordbygda kommune har både like og ulike tilnærminger til arbeid med fagfornyelsen. Funnene fra Havglimt kommune tyder på en framtidsrettet og styrende skoleeier, med klare forventninger og med tydelig rolle som fasilitator for utviklingsprosesser. Kommunen opplever spenninger rundt prioritering av satsingsområder, det at ting tar lengre tid enn først antatt, samt utfordringer rundt at «strekket i laget» har blitt større etter den nye læreplanen kom. Funnene fra Fjordbygda kommune har fokus på medvirkning som grunnlag for gode utviklingsprosesser og ser skoleeierrollen først og fremst som en strategisk rolle som tilrettelegger for kvalitetsutvikling i skolene gjennom å støtte rektorene. I utviklingsarbeid opplever de spenninger rundt uenighet om strategiske valg, manglende kontinuitet og «strek i laget» både mellom lærere på den enkelte skole og mellom skolene i helhet. Både Havglimt og Fjordbygda kommunene ved avdelingsledere initierer samskappingsprosesser i utviklingsarbeid noe vi også observerte da vi var til stede på skoleledermøter i de to analyseenhetene. Det foregår prosesser med medskapning både på skolenivå og mellom skoleeier og skolelederne.

## **Kapittel 6: Drøfting**

### **6.1 Innledning**

I dette kapitlet vil vi drøfte våre funn fra case-studien av to kommuner, opp mot tidligere forskning og det analytiske rammeverket som vi presenterte i kapittel 3.

Med utgangspunkt i vår problemstilling, *Hvordan samarbeider skoleeier- og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?* har vi undersøkt følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen?*

*Hvilke spenninger oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan?*

*Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene?*

Drøftingen er strukturert etter forskningsspørsmålene og kategoriene fra analysedelen av studien vår. For forskningsspørsmål 1: *Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen?* er drøftingen bygget opp rundt temaene felles retning og initiering av strategiarbeid, balansen mellom tillit, styring og kontroll og rolleforståelse og dialog (6.2). For forskningsspørsmål 2: *Hvilke spenninger oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan?* er drøftingen bygget opp rundt temaene kapasitet for endring og omstilling, retning og prioritering og generasjonskløft i digital praksis i skolen (6.3). For forskningsspørsmål 3: *Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene?* er drøftingen bygget opp rundt temaene legitimitet gjennom involvering og samskaping som bærekraftig strategi.

### **6.2 Tilrettelegging av utviklingsprosesser**

Vi vil nå ta for oss forskningsspørsmål 1: *Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen*, og drøfte våre funn opp mot analytisk rammeverk.

#### **6.2.1 Gi felles retning og initiere strategiarbeid**

Den andre rapporten i prosjektet EVA2020 ble publisert i januar 2021. Rapporten vektlegger betydningen av ledelse og setter søkelys på hvordan skoleeier tilrettelegger for endringsarbeid. I begge våre caser ser skoleeier på sin egen rolle som svært viktig. De opplever begge å ha et stort ansvar for å tilrettelegge for læring og utvikling i organisasjonen, de har likevel to litt ulike

tilnærminger til dette arbeidet. Skoleeier i Havglimt kommune ser på sin rolle som fasilitator for utviklingsprosesser i organisasjonen. Hun ønsker å gi tydelig retning i organisasjonen gjennom klar framtidorientering, gjøre prioriteringer, aktualisere og sette saker på dagsorden. I tillegg til å initiere prosesser ser hun det å følge opp skolelederne gjennom å etterspør skolenes arbeid med utviklingsarbeid som veldig viktig. Skoleeier har hele tiden i tankene at det skal være en rød tråd i det de gjør og at utviklingsarbeidet oppleves aktuelt og meningsfylt for de involverte. Gjennom tydelig ledelse opplever hun å ha kontroll på prosessene ut i skolene. I Fjordbygda kommune har skoleeier søkelys på utviklingsarbeid, men selve prosessene blir initiert av skoleledergruppen. Sektorleder skole har valgt å delta som en tilnærmet likestilt part med rektorene i skoleledergruppen når de møtes. Dette har ført til en sterk ledergruppe med flere selvstendige rektorer som driver frem utvikling ute i skolene, men skoleeier blir stående litt på sidelinjen, og har ikke like god kontroll på retningen i endringsarbeidet. Han er i likhet med Havglimt opptatt av at utviklingsarbeidet skal oppleves aktuelt og meningsfylt, og ser på det å gi tilstrekkelig støtte til skoleledernivået som sin viktigste oppgave.

I læreplanverket (LK20) er det høye forventninger til ledelse, og Møller (2019) poengterer at formelle ledere i kraft av sin posisjon har et særlig ansvar for at skolen utvikler seg i tråd med skolens mandat og formål. Studier viser ifølge Hermansen (2019) at skoleledere spiller en avgjørende rolle med å tilrettelegge for rammene, samt sette premissene for utviklingsarbeidet. Skoleeier både i Havglimt og Fjordbygda er sitt ansvar bevisst, og har som mål å tilrettelegge for gode rammer. Samtidig er de avhengige av å kjenne organisasjonen sin godt for å ta de riktige avgjørelsene rundt strategi, og de må jobbe målrettet og systematisk med retningen for endringsarbeidet.

Begge kommunene opplever at det foregår endringer i organisasjonen, men de opplever i varierende grad å ha kontroll over retningen for endringene. Dette stemmer overens med Roald (2012) sitt syn på kollektive læringsprosesser. Det handler om *hvordan* prosessene foregår, *hva* en lærer, og ikke *om* en lærer. Fjordbygda har valgt en organisering av møtestrukturen i skoleledergruppen inspirert av Roalds (2012) prinsipp for *lærende møter*. Tilnærmingen skal sørge for at alle aktørene involveres og aktiviseres, med mål om å gi eierskap. På den andre siden ser vi at Roalds lærende møter ikke alltid synes å ha en positiv innvirkning på læringsprosessene,

fordi det kan virke som om det blir en slags sovepute for skoleeier. Det kan føre til at skolelederne i realiteten ikke opplever å få være med å bestemme, da det kan synes som om møteform og prinsippene for lærende møter er viktigere enn den kollektive læringen som er tiltenkt å skje.

I begge kommunene opplever skoleeier å ha et godt samarbeid med skoleledernivået, og de har begge en klar strategi for arbeid med skoleutvikling. Bjørnsrud (2019) fremhever at samarbeid mellom ulike forvaltningsnivå i organisasjonen er avgjørende for å lykkes med skoleutvikling og at skoleeierrollen står sentralt i dette arbeidet. I overordnet del av læreplanverket (LK20) blir det fremhevet hvor viktig det er at det pedagogiske samarbeidet blir ledet på en måte som gjør at alle opplever å få bruke sine sterke sider og oppleve mestring og utvikling. Dette kan relateres til Senges disiplin *personlig mestring* som handler om at hvert enkelt individ ikke bør ha for store og uoverkommelige utfordringer. I Fjordbygda kommune har skoleeier endret styringssignalet den siste tiden grunnet at noen av rektorene ønsker å ta større ansvar for utviklingsarbeidet selv. Dette utfordrer andre i skoleledergruppen som ikke har den samme kompetansen og kapasiteten. Det kan føre til at enkelte rektorer opplever å stå på siden av utviklingsprosesser som foregår i kommunen, og kanskje ikke opplever personlig mestring i å lede utviklingsarbeidet på sine skoler. På den ene siden er det positivt at flere rektorer ønsker å ta større ansvar med å sette i gang eget kvalitetsarbeid på skolene. På den andre siden kan det føre til at utviklingsarbeidet i kommunen mister retning og kvaliteten blir varierende mellom skolene. Her har skoleeier en sentral rolle i å lede prosessene, sørge for at hver enkelt skoleleder opplever mestring, samt å holde retningen for de endringene man vil oppnå.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) stilles det stadig større forventninger til skoleledere om å legge til rette for at skolen skal utvikle seg til lærende organisasjoner med en kultur preget av samarbeid og erfaringsdeling. Både Havglimt og Fjordbygda har jevnlig møtepunkt med samarbeid mellom de ulike nivåene, og begge kommunene opplever at det har skjedd en positiv utvikling de siste årene der deling, dialog og refleksjon har fått større plass i møtene. Våre informanter forteller oss at skoleeiers modellering av samhandlingsformene i skoleledermøtene hjelper rektorene å utøve dette videre i profesjonsfellesskapet på skolene. Roald (2010) viser til funn i sin doktorgradsavhandling som peker på viktigheten av møteformer og møtearenaer som



legger til rette for dialog og samhandling på tvers av nivåene. Selv om begge kommunene har etablert jevnlig møter som i større grad enn tidligere er preget av deling og dialog ligger utfordringen i å skape en kollektiv lærings- og samarbeidskultur med målsetting å utvikle organisasjonen. Ifølge Paulsen (2020) er det å legge til rette for, og utvikle kollektiv læring på organisasjonsnivå, en kompleks oppgave, og for å lykkes er det avgjørende at det er etablert en kollektiv kultur med etablerte verdier med fokus på læring og profesjonsutvikling. Ifølge Møller (2019) er det fremhevet viktig å ha fokus på systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner som igjen sikrer en god samarbeidskultur. I Havglimt har skoleeier over lengre tid hatt søkelys på å skape psykologisk trygghet i skoleledergruppen gjennom relasjonsbygging mellom rektorene, men også mellom skoleeiernivået og rektorene. Det har ført til et godt samarbeidsklima der det er naturlig å ta opp både det som fungerer og det som er vanskelig i lederarbeidet. Det å jobbe målrettet med relasjoner sikrer en kultur preget av tillit og trygghet som igjen danner grunnlaget for læring og utvikling i profesjonsfellesskapet. I Fjordbygda kan det virke som om skoleledergruppen er delt, der noen i gruppen har etablert gode relasjoner og samarbeid på tvers av skolene, mens andre ikke er en del av dette samarbeidet. For å sikre at alle skolene utvikler seg bør skoleeier jobbe for en samarbeidskultur der alle rektorene blir inkludert. Det kan virke som det i begge kommunene er etablert en viss kollektiv læringskapasitet og en kollektiv kultur med fokus på læring og profesjonsutvikling som Paulsen (2020) beskriver. Det er likevel viktig at skoleeier har fokus på relasjonsbygging i profesjonsfellesskapet der alle kjenner seg inkludert og ivaretatt.

### **6.2.2 Balanse mellom tillit, styring og kontroll**

Ifølge Haug (2009) har OECD sine internasjonale undersøkelser ført til økte krav om ekstern kvalitetskontroll og dermed økte krav om kvalitetsutvikling i norsk skole. Roald (2012) peker på at praktiseringen av tilsynslogikken kan gi økt avstand mellom ulike forvaltningsnivå. Det er derfor fremhevet som viktig å ha fokus på å styrke lokale samhandlingsprosesser. I våre caser opplever rektorene stor grad av støtte og psykologisk trygghet både i skoleledernes profesjonsfellesskap og fra skoleledernivået. Samtidig opplever de at det stilles klare krav og forventninger til dem ved at utvikling og resultat etterspørres. I Fjordbygda ønsker skoleeier selvstendige skoleledere og at de fleste oppgaver løses på skolenivå. Dette viser en lederfilosofi basert på stor tillit. I Havglimt kan det se ut som skoleeier ønsker tettere kontroll på det som

skjer ute i skolene. Skoleeier har her søkelys på å følge opp og etterspør for å ha best mulig oversikt over det som skjer av utvikling. Som leder må man ifølge Paulsen (2020) ha evnen til å lede organisatorisk læring basert på organisasjonens behov, speilet opp mot ytre forventninger og krav som samfunnet har til dagens skolesystem. Gjennom gode samhandlingsprosesser og kontinuerlig kommunikasjon mellom skoleeier- og skoleledernivået kan skoleeier lettere finne balansen mellom det å gi tilstrekkelig støtte til rektorene, og likevel sikre kvalitet i skolene. Dette stemmer overens med Paulsen (2020) sitt syn på hvordan lykkes med utvikling i et profesjonsfellesskap der han fremhever at tillit og psykologisk trygghet må være på plass og at lederen har en svært viktig rolle. Det kan likevel stilles spørsmål om kravet om økt kontroll kan være utfordrende i et tillitsperspektiv?

Irgens (2012) har utviklet seks kjennetegn på ledelse som virker. Et av kjennetegnene handler om å tilrettelegge for høy indre motivasjon hos den enkelte gjennom å skape felles forpliktelse. I begge kommunene forpliktet rektorene til utviklingsarbeid gjennom å bli involverte som aktive deltakere gjennom å medvirke. I Fjordbygda blir rektorene blant annet forpliktet i skoleledermøtene gjennom prinsipper for lærende møter der saksforberedelse, møteledelse og referatskriving går på omgang. I Havglimt blir rektorene forpliktet gjennom å bli involvert i å utvikle strategidokument for skoleutvikling i kommunen. Et annet kjennetegn på ledelse som virker er å gi tilstrekkelig autonomi og selvstendighet i arbeidet. På dette området opplever vi at begge skoleeierne jobber med å finne balansen mellom tillit og kontroll. De er klar over viktigheten for skolelederne i å oppleve tilstrekkelig handlingsrom og frihet, samtidig som de ønsker å ha en viss kontroll. Videre kjennetegn handler om at lederen fokuserer på læring fremfor prestasjonsorienterte mål, med søkelys på kunnskap, innsats og forbedring istedenfor resultat, sammenligning og belønning. Slik vi oppfatter det har begge skoleeierne stort fokus på læring og utvikling. Det er imidlertid lett å ende opp med å fokusere for masse på resultater og å sammenligne seg med andre.

### **6.2.3 Dialogen i profesjonsfellesskapet**

Argyris og Schön (1978) beskriver organisasjonslæring som en strøm av handlinger over tid. I Havglimt kommune har skoleeier og skolelederne månedlige møter hvor de samles for å drøfte ulike saker. De beskriver at de har jobbet en del med møteformen for å bruke tiden mest mulig

fornuftig. For å spare tid i møtene sender skoleeier ut nødvendig informasjon rundt drift til rektorene via e-post. Argyris og Schön viser i sin modell til enkel- og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring foregår når utfordringer i organisasjonen løses gjennom å justere praksis. Det kan for eksempel være å finne løsninger på driftsoppgaver i skolen. Det å finne nye løsninger på driftsoppgaver representerer endimensjonal læring og opprettholder stabilitet i organisasjonen. I Havglimt ønsket de å bruke felles møtetid til pedagogisk utviklingsarbeid med dialog, som Argyris og Schön (1978) ville kalt dobbelkretslæring. I dobbelkretslæring utfordres normer og holdninger i organisasjonen gjennom blant annet kritisk refleksjon. I skoleledermøtene legges det til rette for samarbeid med kollegaer der fokuset er drøfting og felles problemløsning. Ved å reflektere over utfordringer sammen utfordres den enkelte og det kan skje mer dyptgripende endringer i organisasjonen. Senge (1999) hevder at gruppelæring er avgjørende for å drive fram endring i organisasjonen. Gjennom å samhandle med andre i profesjonsfelleskapet gjennom dialog og refleksjon utvikles kunnskap sammen.

I Fjordbygda kommune har de også brukt en del tid på å finne den rette møteformen for skoleledermøtene. De samles med faste intervaller og prøver å bruke tiden først og fremst på pedagogisk utviklingsarbeid. Tidlig i prosessen med fagfornyelsen drøftet skoleledergruppen verdier og overordnet del av den nye læreplanen. Gjennom utforskende samtale, dialog og å reflektere sammen kan de mentale modellene utforskes og endres slik at nye modeller kan bygges slik som Senge (1999) fremhever. Selv om målet for dialogen er utforskende refleksjon, ender ofte samtalene i skoleledergruppen opp med problematisering av driftssaker. Her er det viktig å hjelpe gruppen til å holde fokus for å oppnå dobbelkretslæring som er målsettingen, og ikke ende opp med enkeltkretslæring. Irgens (2010) belyser også denne problemstillingen og viser til at de kortsiktige oppgavene har en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene i skolen. Skoleeier i Fjordbygda er i tillegg bevisst på å stille spørsmål i gruppen som fremmer metakognisjon, bevissthet rundt egen læring. Dette kan ses i sammenheng med Argyris og Schöns (1978) beskrivelse av deuterolæring, hvor målet er en bevisstgjøring av hvordan organisasjonen lærer. Spørsmål som kan stilles er for eksempel *hvor er vi nå i prosessen? hvor skal vi? og hvordan kommer vi oss dit?* Både i Havglimt og Fjordbygda prioriterer de tid til erfaringsdeling i skoleledermøtene sine. På denne måten legges det til rette for å lære av

hverandre om de oppnår ifølge Senge (1999) gruppelæring. Utfordringen i læringsprosessen er å holde fokus og leder for skoleledergruppen har en sentral rolle i dette arbeidet.

### **6.3 Spenninger som oppstår i endringsprosesser**

I dette delkapittelet vil vi ta for oss forskningsspørsmål 2: Hvilke spenninger oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan, og drøfte våre funn opp mot analytisk rammeverk.

#### **6.3.1 Kapasitet for endring og omstilling**

Når intensjonen i ny læreplan skal realiseres innebærer det endringer for skolens aktører. Vi har stilt våre informanter spørsmål om hvordan de møter forventningene i ny læreplan og hvordan de mobiliserer for endring i sine roller og for sitt ansvarsområde. Endring fører også ofte til spenning for skolens aktører. Spenning i form av økt kompleksitet, mangel på tid til å utføre oppgaver, spenning i form av krav og forventning til endring og forbedring, men det kan også oppstå spenninger på relasjonelt nivå da ikke alle aksepterer eller forstår behovet for endring. Irgens (2010) har identifisert utfordringer knyttet til ledelse og kollektive læringsprosesser. Irgens utviklingshjul viser at for å kunne utvikle felles løsninger, rutiner og kollektiv kapasitet, må man jobbe sammen i rommet for kollektiv utvikling. Alle våre informanter uttrykker at det kan være en krevende oppgave å flytte alle skoleledere og lærere inn i et kollektivt utviklingsrom. Mangel på tid blir konstant opplevd som en utfordring. Arbeidets art fører til følelsen av en uendelig oppgave og at summen av oppgaver som skoleleder og lærer skal utføre er omfattende og kompleks. Mange opplever at det ligger svært mange oppgaver innenfor det som Irgens beskriver som rom for individuelle og kollektive driftsoppgaver. Nettopp driftsoppgaver blir av våre informanter, særlig på rektornivå, trukket frem som den største kapasitetsutfordringen. Irgens (2010) peker på at man som skoleleder må forstå at skoleutvikling skjer gjennom langsiktige, tålmodige, jordnære og pragmatiske prosesser der ledelse og ansatte føler felles forpliktelse til oppdraget. Det kan stilles spørsmål til hva som er et jordnært utviklingsarbeid. En forståelse av jordnær kan være en kobling av utviklingsarbeid til klasseromspraksis, altså et utviklingsarbeid som blir opplevd å ha direkte nytte inn i det daglige undervisningsarbeidet til læreren.

Det å skape felles forpliktelse skjer på ulike måter, men våre rektorinformanter peker begge på skolens plangruppe som en viktig arena for å skape felles forpliktelse. Ledelsen bruker skolens

plangruppe for å informere og skape forståelse for utviklingsarbeidet, men også som en arena for å ta imot innspill for de som skal “utsettes” for endringsprosessene. På skoleledernivå er det en lignende tankegang fra skoleeier om skolelederne sitt profesjonsfelleskap. I begge kommunene blir det praktisert lærende møter for å skape god medvirkning og eierskap til utviklingsarbeidet. Irgens (2010) peker på skoleledelsens avgjørende betydning for å skape utvikling i skolen, mens Hillestad (2020) omtaler skolelederne som kulturelle arkitekter i det å utvikle kultur, innhold og utvikling. I dette ligger det også en spenning da det ikke alltid er en lik oppfatning av hva som skal være rådende kultur og hva som skal prioriteres. Særlig våre rektorinformanter sier at det blir opplevd som tidvis krevende å bygge felles kapasitet i utviklingsarbeidet som kreves for å innfri læreplanens forventninger. Kapasitet handler også om kompetanse i å lede utviklingsarbeid metodisk og kunnskapsbasert. Begge skoleeierinformantene våre er opptatt av å jobbe systematisk med kapasitetsbygging.

I Havglimt kommune er strategidokumentet viktig for utviklingsarbeidet, men manglende kjennskap og eierforhold nedover i organisasjonen representerer en spenning som kan være utfordrende i videre arbeid. Denne type arbeid krever også tid og prioritering på skolenivå, for å lykkes med de intensjonene som skoleeier har for arbeidet. I Fjordbygda er hyppige lederskifter og dermed manglende kontinuitet en utfordring. Relasjonen, særlig i skoleledergruppen, representerer ifølge våre informanter en spenning i det å skape felles kapasitet for utviklingsarbeidet i kommunen. Det kan synes som om skolene som har hatt stabilitet i skoleledelsen over tid, står tryggere i sitt utviklingsarbeid og i samarbeidet seg imellom, enn de skolene som har hatt hyppige lederskifter. Det kan også være et tegn på at noen skoleledere “tar” handlingsrommet i større grad enn andre, og at dette kan skape en spenning internt i gruppen. Ottesen (2021) har i sitt arbeid fokus på hvordan handlingsrommet og spenningene mellom stabilitet og fornyelse virker inn på de kollektive samarbeidsprosessene når ny læreplan skal realiseres og skolene fornyer sine praksiser. På den ene siden er både skoleeier – og skolelederne oppmerksomme på de alle de faktorene som kan utfordre prosessene på både kommune og skolenivå. På den andre siden ser vi i våre funn at det er krevende å etablere tydelige felles målsettinger og få til kollektive utviklingsprosesser med kvalitet, på grunn av mange oppgaver, knapphet på tid og ressurser, og manglende kontinuitet.

### 6.3.2 Retning og prioritering

Argyris og Schöns (1978) veletablerte teorier om kunnskapsutvikling blir i vårt analytiske rammeverk brukt for å forklare hvordan utviklingsprosesser skjer i skolen. Begge skoleeierinformantene våre har store ambisjoner for utvikling av skoleledernes profesjonsfellesskap. De har god kjennskap til teorigrunnet for lærende møter og profesjonelt samarbeid, og de organiserer arbeidet med mål om å lykkes med realisering av læreplanens intensjoner. Likevel blir det gitt informasjon om at det ikke er lett å få til ønsket utvikling eller å greie å prioritere utviklingsarbeid. Særlig har pandemien representert en enorm utfordring, der daglig drift og smittevern hensyn av naturlige grunner har blitt prioritert. Argyris og Schön (1978) hevder at dobbeltkretslæring kjennetegnes ved bred involvering, medbestemmelse, god informasjonsflyt, valgmuligheter, frihet og effektivitet. Både skoleeier og skolelederinformantene i de to kommunene vi har undersøkt, er oppmerksomme på disse sammenhengene. Havglimt kommunes strategiarbeid er bygget opp rundt de faktorene som Argyris og Schön løfter frem, og Fjordbygda kommune gir skolelederne sine frihet og ansvar for sitt utviklingsarbeid. Likevel oppstår det spenninger når de ulike nivåene skal samskape utvikling. I Havblikk kommune er lesesatsingen faglig kjærkommen, men også en utfordring. Det blir opplevd som en satsing som kommer ovenfra og at den tar enormt med tid og ressurser. I Fjordbygda kommune har det blitt “språk i laget”, som skoleeier uttrykker det. På grunn av manglende kontinuitet og mange parallelle satsinger, men også fordi noen sterke skoleledere har tatt initiativ på tvers av skoler og satt i gang sitt eget utviklingsarbeid. Det oppstår da spenning i relasjonene og i det faglige samarbeidet i skoleledergruppen i kommunen siden noen har en opplevelse av å ikke være inkludert i arbeidet, mens de som er involverte opplever stor nytte av det arbeidet de har satt i gang.

Irgens utviklingshjul (2010) viser hvordan skoleeier – og skoleledernivået bør jobbe for å oppnå kollektiv utvikling. Begge skoleeierrepresentantene er opptatt av kollektiv utvikling, men når det oppstår spenninger slik som beskrevet over, kan det være et uttrykk for at det ikke i stor nok grad er utviklet felles målsettinger for arbeidet, eller at det ikke er prioritert tid og ressurser til å etablere fellesskap rundt planlegging, evaluering og utvikling. Det kan også stilles spørsmål om det har vært nok fokus på å koble utviklingsarbeidet til det jordnære, altså utviklingsarbeid som direkte kan kobles til opplevd nytte, eller det daglige undervisningsarbeidet i klasserommet.

Irgens har identifisert at ledelse som virker setter søkelys på mellom annet å etablere felles fremtidsbilder slik at alle drar i samme retning. Når skoleeier i Fjordbygda sukker oppgitt over sprik i laget kan det tyde på at det ikke er etablert et slikt felles fremtidsbilde, eller at tid og ressurser ikke strekker til, noe som er forståelig sett i lys av pandemien.

### **6.3.3 Generasjonskløft i digital praksis i skolen**

Havglimt kommune opplever at det har oppstått spenninger når det gjelder digitalisering og å mestre de digitale kravene som ny læreplan stiller. Skoleeier reflekterer i samtalen med oss om det har oppstått en generasjonskløft når det gjelder å tilpasse seg den digitale praksisen i skolen der det mellom annet blir stilt krav om kompetanse i koding og programmering. Også overgangen fra trykte til digitale læremiddel representerer en endring som utfordrer skolens aktører. Skoleeier innrømmer at verken tilbudet eller kvaliteten på opplæringen har vært god nok på dette området. Denne innrømmelsen er nok ikke unik for Havglimt kommune. Irgens (2010) peker på at spenning kan oppstå når kompleksiteten øker, når det er for mange oppgaver som skal løses eller når det er krav og forventninger som skal innfris uten at det er nok tid til å jobbe proaktivt, i dette tilfellet med kompetanseheving i digitale ferdigheter for det pedagogiske personalet. Når det fra skoleeier blir reflektert rundt en generasjonskløft i digital praksis, kan det tyde på at kommunen har kompetansen tilgjengelig, men at de ikke har greid eller prioritert å dele denne kompetansen godt nok. Senge (1999) har i sin teori om organisasjonslæring pekt på forholdet mellom personlig mestring og gruppelæring. Når det er utrygge pedagoger i Havglimt kommune, er det et tegn på manglende personlig mestring, men kanskje også et tegn på det ikke har vært nok fokus på å dele den kunnskapen som noen av de yngre pedagogene har. Paulsen (2020) peker på at skoleutvikling krever inngående forståelse av skolens kompleksitet. De digitale endringene i skolen følger samfunnets endringer og slik sett burde det ikke være en overraskelse at det kunne oppstå et utviklingsbehov for digital læring og digital kunnskap. Paulsen sier at kompleksiteten i å utvikle kollektiv læring på organisasjonsnivå er underkommunisert og at for å lykkes betinges det at det er etablert en kollektiv læringskapasitet og en kollektiv kultur med fokus på læring og profesjonsutvikling.

## **6.4 Strategi og prosesser i samarbeid**

I dette delkapittelet vil vi ta for oss forskningsspørsmål 3: Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene, og drøfte våre funn opp mot analytisk rammeverk.

### **6.4.1 Legitimere gjennom å involvere**

Både i Havglimt og Fjordbygda kommune er det fokus på å bygge profesjonelle læringsfellesskap gjennom samarbeid og involvering. Irgens (2012) viser til skoleledelsens avgjørende betydning for å skape utvikling i skolen og at skoleledelsens kjennskap til egen organisasjon og ledelsesferdigheter er viktig når de skal utvikle sine profesjonelle læringsfellesskap. Vår studie identifiserer et sterkt fokus på kollektive prosesser i de to kommunene vi har undersøkt. Skoleeierrepresentantene vi har snakket med har inngående kunnskap om hvordan de skal involvere sine skoleledere for å få til utvikling. De har fokus på langsiktig arbeid gjennom strategiarbeid med involvering av skolens aktører som et hovedprinsipp, de har rigget til skoleledernes profesjonsfellesskap med lærende møter og de sørger for medansvar når det gjelder møteinnhold og utvikling. De anerkjenner i tillegg at det må være et individuelt rom for hver enkelt skoleleder, hver enkelt skole og hver enkelt lærer for å sikre motivasjon og autonomi i utføring av det daglige utviklings- og undervisningsarbeidet.

Skoleeierrepresentantene vi har intervjuet har sterkt fokus på å bygge et solid fellesskap med skolelederne sine. De gir uttrykk for betydelig tillit til at skolelederne tar ansvar for å lede profesjonsfellesskapet på sine skoler, og de har også forventning til at de deltar aktivt inn i møteplassene som er skapt for skolelederne sitt profesjonsfellesskap. Det blir på litt ulikt vis, lagt opp til dialog om utvikling og modellering av samarbeidsformer. Skolelederne gir på samme vis uttrykk for at de blir vist tillit og at de får både ansvar og frihet. Argyris og Schöns (1978) teori om kunnskapsutvikling peker på organisasjonslæring er en prosess, eller en strøm av handlinger over tid. Dersom det skal skapes varige endringer må de grunnleggende normer og holdninger i organisasjonen utfordres gjennom kritisk refleksjon. Argyris og Schön (1978) peker på at dyptgripende endringer må skje gjennom bred involvering, medbestemmelse, informasjonsflyt, valgmuligheter, frihet og effektivitet. Hjertø og Paulsens (2019) rapport viser at skoleeiere bør prioritere fire konkrete satsingsområder når de skal utvikle skoleledergruppene sine; møteforberedelse, målprioritering på ledermøter, stimulering av kunnskapsdeling og systematisk arbeid med ledergruppens innflytelse i kommunen (Paulsen, 2019). Skolens kompleksitet



utfordrer lederne da det ikke er mulig å finne en fasit på hvordan skolen skal utvikle seg. Konteksten skolen står i med tanke på lokalsamfunn, demografi, kompetanse, utviklingskapasitet og ledelse, fører til at hver enkelt leder må bruke sin kompetanse og kjennskap til organisasjonen slik at hvert enkelt individ i organisasjonen blir involvert i endringsprosessen.

Senges (1999) teori om organisasjonslæring omtaler også individets utvikling og personlig mestring og læring når en organisasjon skal utvikle seg. Funn fra våre to caser tyder på at det er oppmerksomhet rundt det faktum at organisasjonen utvikler seg gjennom både individuell og kollektiv utvikling. Senge peker på at det må skapes både innsatsvilje og deltakelse gjennom å skape en felles visjon som man som både individ og organisasjon strekker seg mot. Dette skjer ifølge Senge ved at lederen legger til rette for dialog og utforskende samtaler der alle i organisasjonen deltar med sitt personlige verdisett og at det gjennom dette bygges en felles visjon i fellesskap. Plangruppearbeid blir løftet fram som en måte å skape involvering på. I skolenes plangruppe blir det jobbet for å skape forståelse for endringsbehov og det blir lagt føringer for hvordan skolens fellesskap skal jobbe for utvikling. Det er også en plass der ledelsens tanker om endring og utvikling møter pedagogenes virkelighet. En kan anta at det er en møteplass der ulike syn og oppfatninger blir slipt mot hverandre og at dersom man lykkes blir det lagt grunnlag for utviklingsprosesser preget av retning, men også realisme i form av tidsbruk og organisasjonens kapasitet for utvikling. I Senges (1999) teori er gruppelæring sentral og ifølge Senge skjer dette når grupper samhandler gjennom dialog og refleksjon. På denne måten kommer gruppen frem til ny kunnskap og nye metoder som overstiger hva hver enkelt deltaker ville ha fått til alene. Både skoleledernes møteplass, og plangruppemøtene ute på hver enkelt skole, kan representere kvalitetspunkt når skolene skal utvikle sin kapasitet for utvikling. Vi har funn som tyder på at det er et ønske i begge kommunene om å utvikle lærende organisasjoner og at dette må skje gjennom systemisk tenking der alt henger sammen med alt og det er de ulike aktørene i fellesskapet som sammen danner et system som skal utvikle seg. Det blir i våre funn gitt informasjon om at man både fra skoleeiernivå og fra skoleledernivå ønsker å jobbe på denne måten, men at det også i mange tilfeller må være et idealbilde å strekke seg mot da det stadig er hindringer i form av kapasitet, tid, ressurser, parallelle utviklingsprosesser og kontinuitetsutfordringer å ta hensyn til.

#### **6.4.2 Samskaping som bærekraftig strategi**

Samskaping blir brukt som begrep om prosesser der aktører samarbeider gjennom å dele kunnskap og ressurser med hverandre. Torfing m.fl (2017) omtaler samskaping som en samarbeidsrelasjon der alle partene er involverte og aktivt deltakende i en prosess der verdier blir skapt og der formålet er et likeverdig samarbeid med mål om å finne felles løsninger. Slik oppfatter vi også at våre informanter forstår begrepet. Samskaping blir også brukt av Kunnskapsdepartementet (2019), Utdanningsdirektoratet (2020) og KS (2017) for å beskrive en prosess som utfordrer en ovenfra – og ned tilnærming til endringsarbeid og i stedet bygger på et prinsipp om at de som skal praktisere endringer må være med på å skape dem (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Louis (2018) viser til at utvikling av profesjonelle læringsfelleskap handler om utvikling av læreplaner og undervisning, deling av praksis og at dette skjer gjennom profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis med en forståelse av at dette er et felles anliggende. I våre funn finner vi et sterkt ønske om at en fra skoleeierhold har som strategi å legge til rette for gode prosesser i skoleledergruppen med fokus på kommunikasjon, involvering, medskapning og samarbeid. Skoleeierrepresentantene reflekterte i intervjuene rundt det å være i utvikling, og at en ikke kan forvente at skolene endrer og utvikler seg, om ikke skoleeier - og skoleledernes profesjonsfelleskap også er i endring og utvikling. Bentzen m.fl. (2022) har i sin studie sett på samskaping som metode og verktøy for å fremme utvikling i organisasjonen, og viser til at samskaping som redskap kan bidra til kreativitet og at ideer og innspill i samskapingsprosesser stimulerer til nytenking. Funnene i undersøkelsen peker på at det er klare fordeler med et skifte mot samskaping som strategi for offentlig problemløsning og verdiskaping. Som Ottesen m.fl (2021) understreker innebærer fagfornyelsen store endringer på kommune- og skolenivå og prosesser for samskaping kan bidra til å implementere endringene på en god måte. På den andre siden peker Ottesen m.fl. (2020) på at samskaping som strategi kan gjøre det utydelig hvordan den statlige styringen utspiller seg. Det kan også tenkes at samarbeidsformen kan bidra til utydelighet på kommune- og skolenivå ved at det skapes usikkerhet ved styring og kontroll i endringsprosessene.

I våre analyseenheter har skoleeierne tatt strategiske valg med sikte på å utvikle lærende møteplasser for skolelederne med fokus på medvirkning, basert på prinsippene for lærende møter (Roald, 2013). I Havglimt er det også tatt strategiske valg når det gjelder det å skille mellom informasjonsmøter, lærende møter og dialogmøter. Det er også poengtert hvor viktig det er å jobbe langsiktig gjennom å utvikle gode strategidokument og at i prosessen med å skape strategidokumentet skal alle aktørene i skolen være involverte. Det vil i praksis si at ute på skolene i Havglimt kommune blir det satt av tid til å jobbe med strategiplanenes mål og innhold, med den hensikt å samskape en plan som oppleves gyldig og relevant. I Fjordbygda har de sammen utarbeidet strategier for utviklingsarbeidet og de håper at de på denne måten sikrer reell medvirkning. Vi observerte også et konkret samskapingsarbeid knyttet til revidering av plan for et positivt skolemiljø i kommunen, da vi var med på et skoleledermøte.

Kommunene har også fokus på å bruke skoleledermøtene som utviklingsarena og modellering for utviklingsarbeidet ute på hver enkelt skole. Når noen av skolene i Fjordbygda kommune “bryter” ut av fellesskapet og tar eierskap og egen regi på samarbeidet, skaper det spenninger. Likevel oppmuntrer og støtter skoleeier dette samarbeidet, vel vitende om at det også er noen skoler som føler at de ikke er med på viktig utviklingsarbeid. Skoleeiers syn bygger på at de gode løsningene blir skapt lokalt på hver enkelt skole og at han ønsker så selvstendige skoler som mulig. Spørsmålet blir da om det oppstår kvalitetsforskjell mellom skolene i samme kommune, eller om det at noen skoler går foran og går opp løypa fører til at de andre kommer etter og tar ansvar og gir retning for sitt eget utviklingsarbeid. Likevel kan det stilles spørsmålstegn til om denne strategien er bærekraftig, og særlig når bakteppet i Fjordbygda kommune er en utfordrende situasjon med manglende kontinuitet på både skoleeier - og skoleledersiden.

Politisk skoleeier synes å spille en perifer rolle i begge de to kommunene vi har undersøkt og det er først og fremst i ressurs spørsmål at de blir involverte. Roald (2010) peker på mulighetene som ligger i å involvere og gi politisk skoleeier innsikt i skolens arbeid med kvalitetsutvikling. Roald er opptatt av at kvalitetsdiskursen i skolen står i fare for å skje i en egen sfære og at det er en reell mulighet for at det ikke er nok kunnskap og informasjon tilgjengelig for de som gir politisk retning og bevilger ressurser til skolene, og at viktige beslutninger kan bli tatt på

sviktende grunnlag. Det er derfor grunn til å stille spørsmål om ikke både Fjordbygda og Havglimt kommune burde utnytte potensialet i å trekke politisk skoleeier inn i samskaping – og kvalitetsutviklingsarbeidet som foregår i kommunene.

## **Kapittel 7: Konklusjon og implikasjoner**

I dette kapitlet vil vi oppsummere sentrale funn og svare på problemstillingen og våre forskningsspørsmål. Studiens problemstilling er: *“Hvordan samarbeider skoleeier – og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?”*

Forskningsspørsmålene våre er:

*Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen?*

*Hvilke spenninger oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan?*

*Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene?*

Vi har gjennom studien hatt som formål å bidra med økt kunnskap om hvordan det legges til rette for samskappingsprosesser mellom kommune – og skolenivå, samt hvilket potensial som finnes i å utvikle skoleledergruppen som profesjonsfellesskap. Innramming for studien er det samarbeidet som finner sted når kommune og skolenivå skal samarbeide om å realisere intensjonene i ny læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Forskningsprosjektet er tilknyttet EVA2020, *Evaluerer av fagfornyelsen. Intensjoner, prosesser og praksiser*, som ser på styring og ledelse av utdanning.

### **7.1 For lite tid og for mange oppgaver**

Vi har studert hvordan skoleeier tilrettelegger for utviklingsprosesser i skoleledergruppen. Vårt hovedfunn er at skoleeier ser det som sin hovedoppgave å gi felles retning og å initiere strategiarbeid. Skoleeierne i vår studie opplever å ha et stort ansvar i å tilrettelegge for læring og utvikling i organisasjonen de leder. Vi ser at skoleeierne har ulike tilnærminger til dette arbeidet der den ene skoleeieren anser sin viktigste oppgave å være en fasilitator for utviklingsprosesser med tydelig retning og klare rammer for arbeidet. Den andre skoleeieren har mer fokus på å sette utviklingsarbeid på dagsordenen, men gir skolelederne stor frihet i drive endringsarbeidet frem selv.

Vi har undersøkt hvilke spenninger som oppstår i samarbeidet om å realisere ny læreplan. Sentrale funn er at spenninger oppstår på grunn av manglende kapasitet for endring og omstilling. Det blir på de ulike nivåene opplevd å være mangel på tid til å arbeide grundig med

innføring av ny læreplan. Skolene opplever å ha svært mange oppgaver, de opplever at det er store forventninger til endring og forbedring, men at kapasiteten er begrenset. Det oppstår spenninger når utvikling – og endringsarbeid skal skje i et kollektivt utviklingsrom. Det er ikke etablert felles mål for arbeidet og dette fører til organisasjoner som utvikler seg i ulikt tempo, og til dels i ulik retning. Mangel på kontinuitet på ledernivå fører til spenninger internt i skoleledergruppen og det fører til usikkerhet rundt retning og rådende kultur. Nye digitale ferdigheter skaper utfordringer for skolene da flere lærere mangler kompetansen de trenger for å kunne undervise på en best mulig måte i koding og programmering. Innføring av stadig flere digitale læremiddel fører også til at spenningene blir forsterket. Dette igjen øker presset på skolelederne og deres tilrettelegging for erfarings – og kunnskapsdeling i kollegiet.

Det som kjennetegner strategiene og prosessene mellom nivåene er at begge kommunene vi har undersøkt legger vekt på å skape legitimitet for utviklingsarbeidet gjennom å involvere. Det er sterkt fokus på å bygge profesjonelle læringsfellesskap gjennom samarbeid og involvering på både skoleledernivå, men også ute på skolene. Det foregår stor grad av modelleringsarbeid fra skoleeiernivået og det er tydelig at dette har bredt seg utover i skolene. Skoleeierne har fokus på å jobbe langsiktig og legger opp til utvikling gjennom strategisk arbeid med felles satsinger og strategiplanarbeid. Skolelederne jobber på samme måte i sine profesjonsfellesskap med møtepunkt der prinsippene for lærende møte med erfaringsdeling og medvirkning er i fokus. Skoleeierrepresentantene er opptatt av tillit og relasjoner, noe også skolelederne opplever. Dette skaper motivasjon for endring, men samtidig er det realistiske forventninger til hva som er mulig å oppnå. Særlig har pandemien vært svært utfordrende for skolene.

Gjennom vår studie ser vi at de forventinger som blir formidlet gjennom læreplanen vil få implikasjoner for ledelse, både på skoleeier – og skoleledernivå. Når læreplanen uttrykker at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og videreutvikler sin praksis, betyr det at ledelsen må legge til rette og prioritere profesjonsfaglig samarbeid og samskaping. Ledelse er en avgjørende viktig faktor for at slikt samarbeid skal finne sted, og ledelsens prioritering og tilrettelegging på og mellom nivå må gi retning for arbeidet i klasserommet, men også bygge verdier og det kunnskapsgrunnlaget som må ligge til grunn for et godt utviklingsarbeid. For å sikre opplæring og undervisningsarbeid med

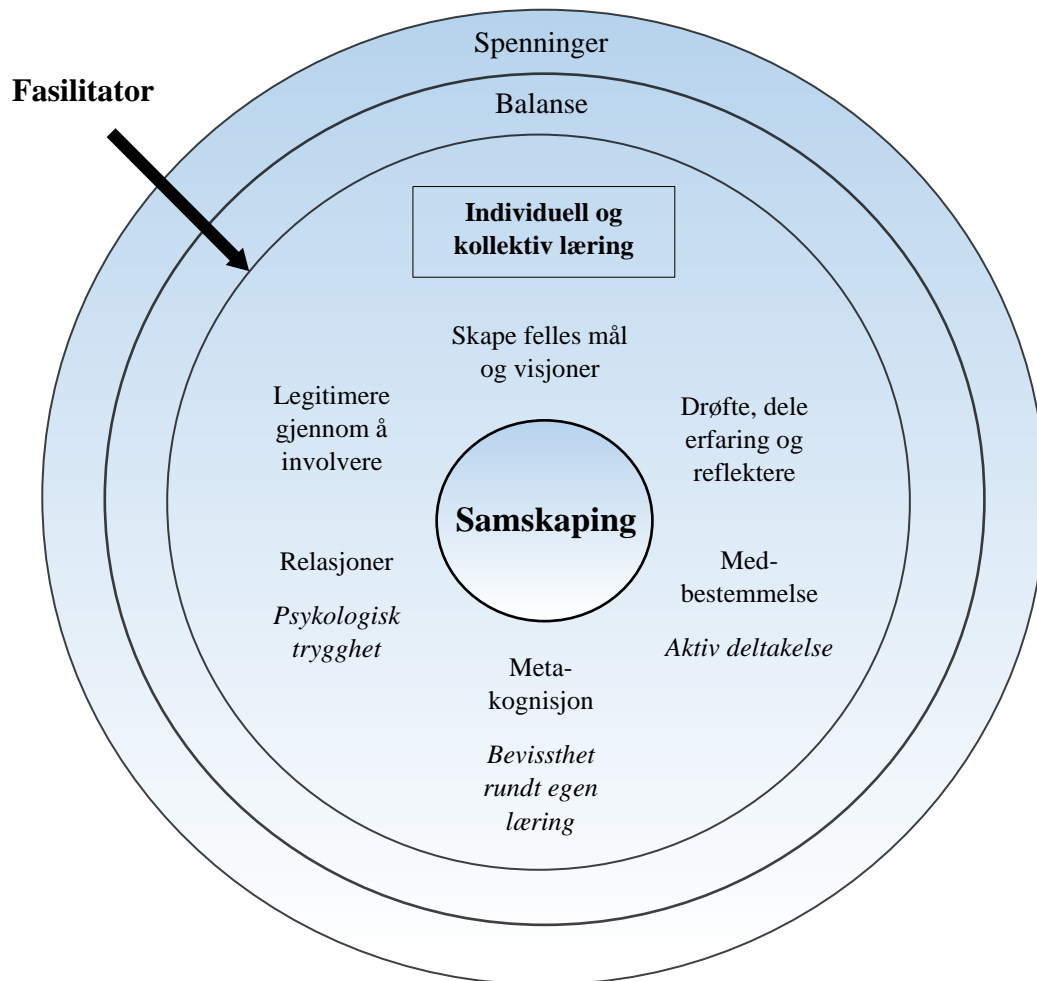
god kvalitet, må ledelsen ha evne til å sette mål for skolens utviklingsarbeid, samtidig som den skaper et klima for samarbeid og utvikling i profesjonsfellesskapet.

## **7.2 Samskaping på sitt beste**

Både NOU 2015:8 (Ludvigsen-utvalget, 2015), St. Meld 28 (2015-2016) og Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger kunnskap om endringsprosesser for å imøtekomme behovet i framtiden. OECD (2016) fremhever at skolens evne til 'å lære å lære' er avgjørende. Røvik (2014) viser til en endring i skolesektoren der ansatte i skolen har gått fra å være individuelle yrkesutøvere til å bli aktører i profesjonsfellesskap som sammen skal utvikle skolens kvalitet. For å imøtekomme forventningene om lærende profesjonsfellesskap kreves kompetanse i å lede utviklingsprosesser på en måte som skaper eierskap til endringene. Vi mener at våre funn tydeliggjør viktigheten av å designe gode utviklingsprosesser som fremmer samhandling mellom de ulike nivåene i skolen. Vårt empiriske materiale viser at gode samarbeidsprosesser og samskaping er en bærekraftig strategi som kan bidra til å drive frem utvikling i organisasjonen, samt bidra til å løse komplekse oppgaver som skolen står ovenfor. Samtidig ser vi at for å drive fram gode samskapingsprosesser kreves både kunnskap om organisasjonsutvikling og lederkompetanse. I vår undersøkelse har vi sett at leder for skoleledernes profesjonsfellesskap har en betydelig rolle, og at det har stor betydning at det modelleres gode samhandlingsmønstre i skoleledergruppen. For å illustrere samskaping har vi utviklet en modell som visualiserer samskapingsprosesser slik de fremkommer i funnene.

I vår modell har utviklingsprosessen som skal settes i verk en tydelig fasilitator. Basert på våre funn er det skoleeier som leder for skoleledernes profesjonsfellesskap som fasiliterer endringsprosessen. Fasilitator tilrettelegger, legger føringer og gir retning for endringene og utviklingen en vil oppnå. I det prosessen iverksettes oppstår det spenninger som fungerer som en sperre, og er med på å hindre den ønskede utviklingen i profesjonsfellesskapet. Videre i prosessen blir det viktig for profesjonsfellesskapet å håndtere spenningene og finne balansen mellom drift og utvikling. Her spiller fasilitatoren en viktig rolle i å bidra til å løse opp spenningene som hemmer utvikling i organisasjonen. Lederen for profesjonsfellesskapet bør også ha fokus på å finne balansen mellom tillit og kontroll til aktørene i fellesskapet for å opprettholde motivasjonen til den enkelte. For å skape individuell og kollektiv læring føres profesjonsfellesskapet videre inn i et rom hvor det drøftes, deles erfaringer og reflekteres. Det

bygges relasjoner på tvers av nivåer for å skape psykologisk trygghet og det dannes felles mål og visjoner. Idéer legitimeres i fellesskapet gjennom at alle aktørene blir involverte i endringsarbeidet og alle aktiveres gjennom medbestemmelse. Underveis i læringsprosessen er det hele tiden en bevissthet rundt egen læring. I dette læringsrommet mener vi forholdene ligger til rette for samskaping på sitt beste.



Figur 3: Modell for samskaping på sitt beste (Welle & Gurskevik, 2022)



### **7.3 Svakheter ved studien og videre forskning**

Undersøkelsen vår baseres på data fra fire intervju og to observasjoner i to kommuner og kan ikke generaliseres da den har begrenset omfang. Ved å utvide utvalget til tre kommuner kunne grunnlaget for empiri blitt bredere. For å øke omfanget ytterligere kunne vi ha intervjuet mellomledere i informant skolene, eventuelt gjennomført et fokusgruppeintervju med rektorgruppen for å få frem flere vinklinger på problemstillingen vår.

Vi ser at det er mange muligheter for videre forskning rundt samskapingsprosesser for å fremme endring og utvikling i skolen som organisasjon. Det hadde mellom annet vært interessant å se på samskapingsprosesser mellom skoleleder- og mellomledernivået siden funn i vår studie viser at plangruppen på skolene har en sentral rolle i utviklingsarbeid. Det kunne da vært aktuelt å undersøke prosessene i samarbeidet, og hvordan mellomledere medvirker i endringsarbeid. Videre hadde det vært nyttig å studere hvordan samskaping kan være en strategi for elevmedvirkning i skolen, samt hvordan samskapingsprosesser kan være en strategi for medbestemmelse i klasserommet. Funn i vår undersøkelse viser også at det er lite samarbeid mellom kommunestyret som politisk skoleeier og skoleledergruppen. Her ligger det kanskje et potensiale som kunne være verdt å utforske.

I begge våre to analyseenheter har de strategidokument for utviklingsarbeid i skolen. Det kunne vært spennende å gjøre en dokumentanalyse av disse styringsdokumentene som sier noe om satsinger og strategier i forbindelse med innføring og implementering av ny læreplan. I vår undersøkelse får vi informasjon fra den ene informanten om samarbeidsstrukturer fra Ungdomstrinn i utvikling som blir gjenbrukt i prosessen med innføring av fagfornyelsen. Dette kunne det også vært interessant å studere videre på.

## **7.4 Epilog**

Ved å anvende teori om lærende organisasjoner, organisasjonsutvikling, profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid som analytisk rammeverk har studien bidratt til å belyse betydningen av strategiske og målrettede prosesser i endringsarbeid i skolen. Gjennom begrepene ledelse, organisasjonslæring, profesjonsfellesskap og samskaping har oppgaven satt søkelys på de sosiale prosessene som foregår mellom aktører i endrings- og utviklingsarbeid i skolesektoren. Begrepene har også bidratt til å sette søkelys på at å være en del av et profesjonsfellesskap innebærer aktiv deltakelse, og at samskaping som strategi stimulerer til dialog og samhandling på tvers av ulike nivåer. Det politiske og kontekstuelle rammeverket har synliggjort forventningene til skolen som lærende organisasjon, og aktualisert betydningen av organisasjoner som er i stand til 'å lære å lære' i dagens samfunn. Funn i vår studie har belyst betydningen av lederkompetanse i skoleledernes profesjonsfellesskap samt at det finnes et stort potensial i skoleledergrupper.

## Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2020). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C. & Schön D.A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Boston: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön D.A (1996). *Organizational learning 2: heory, method and practice*. Boston: Addison-Wesley.
- Bentzen, T. Ø. (2020, Mars 03). *Strengthening public service production, administrative problemsolving, and political leadership through co-creation of innovative public value outcomes?* Hentet fra [http://innovation.cc: ttp://innovation.cc/scholarly-style/2020\\_25\\_1\\_4\\_sorensen-torfig\\_psc-problem-solving.pdf](http://innovation.cc: ttp://innovation.cc/scholarly-style/2020_25_1_4_sorensen-torfig_psc-problem-solving.pdf)
- Bjørnsrud. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L. M. (2015). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. B. Monsen, *Kvalitet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. & Helstad, *Nye lærer - og lederroller i skolen* (ss. 29-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. (2020). Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere. I M. & Aas, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 247-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. I. Andreassen, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir.
- Irgens, E. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I J. L. Jøsendal, *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Bergen: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karseth, B. m.fl. (2019). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*. Oslo: Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B. m.fl. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

- KS. (2022, Oktober 20). *www.ks.no*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/innovasjon/framtidas-kommune/samskapende-sosial-innovasjon/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Oktober 28). *Regjeringen.no*. Hentet fra St. Meld. nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, September 17). *NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelsen av fag og kompetanser*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dal48fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Oktober 29). *regjeringen.no*. Hentet fra St. Meld. nr. 28 (2015-2016) Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Oktober 29). *regjeringen.no*. Hentet fra St. Meld. nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Oktober 29). *regjeringen.no*. Hentet fra St. Meld. nr. 20 (2012-2013) På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen.: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Oktober 29). *www.regjeringen.no*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kvale, J. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Møller, J. (2019). Nye leder - og lærerroller i skolen. I K. & Helset, *Nye lærer - og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- OECD. (2016, September 17). *What makes a school a learning organization?* Hentet fra *www.oecd.com*: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation\\_5jlwm62b3bvh-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en)
- Ottesen, E. m.fl. (2021). *Fornyelsens forberedelser i praksis: strategier, begrunnelser, spenninger*. Oslo: Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Paulsen, J. &. (2019). *Hvordan øke skoleeiernes utviklingsstøtte til rektorene?* Oslo: Skolelederforbundet.

- Paulsen, J. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. (2021). *Skoler som lærer kollektivt - læring i fellsskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Randen, Å. m.fl. (2020). *Masteroppgave Det viktigste er å ha folk med seg - en studie av skoleeiers bidrag til profesjonsfellesskapet og helhetlig skoleutvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Roald, K. (2014). *valitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont.
- Torring, J. S. (2022, Oktober 28). *Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, Drivers, Benefits and Ways forward*. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0095399716680057>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Oktober 28). *ww.udir.no*. Hentet fra Skape rom for kunnskapsutviklende fellesskap: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ekstern-vurdering/oppfolging-etter-ekstern-skolevurdering/skape-rom-for-kunnskapsutviklende-fellesskap/>
- Wenger, E. (2006). *Praksisfellesskap. Læring, mening og identitet*. København: Hanz Reitzels forlag.
- Yin, R. (2008, Oktober 17). Designing case studies. I L. & Maruster, *Qualitative Research Methods* (ss. 25-66). London: Sage.

## **Figurliste og vedlegg**

**Figur 1:** Modell basert på Argyris og Schön, 1978

**Figur 2:** Eit utviklingshjul for ein skole i bevegelse (Irgens, 2010)

**Figur 3:** Modell for samskaping på sitt beste (Welle & Gurskevik, 2022)

**Vedlegg 1:** NSD godkjenning

**Vedlegg 2:** Samtykkeskjema

**Vedlegg 3:** Intervjuguide skoleeier

**Vedlegg 4:** Intervjuguide skoleleder

**Vedlegg 5:** Observasjonsskjema

## Vedlegg 1

27.03.2022, 12:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Vurdering

**Referansenummer**

613481

**Prosjekttittel**

Samskappingsprosesser i utviklingsarbeid i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

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

Ann Elisabeth Gunnulfsen, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no, tlf: 97759928

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Kjersti Beate Rørstad Welle, kjerstiwelle@gmail.com, tlf: 99345314

**Prosjektperiode**

02.03.2022 - 31.12.2022

**Vurdering (1)**

---

**18.02.2022 - Vurdert****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61f8307a-8873-4fbf-b06f-e9664039602d> 1/2

27.03.2022, 12:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres
- lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).



Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

### *“Samskapingsprosesser i utviklingsarbeid i skolen”*

Denne studien er en masteroppgave i utdanningsledelse ved Universitet i Oslo. Temaet for studien er ledelse og styring av utdanning, med fokus samarbeidet mellom skoleeier- og skoleledernivået. Temaet er aktuelt for vi trenger økt kunnskap om hvordan vi kan legge til rette for gode samskapingsprosesser i samarbeid mellom kommune- og skolenivå, samt hvordan vi kan utnytte potensialet som finnes i ledergrupper. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet har som mål å undersøke hvordan skoleeier- og skoleledernivået samarbeider om endringsarbeid i skolen. Gjennom studien ønsker vi å få innsikt i samarbeidsprosessene som foregår i arbeid med skoleutvikling.

#### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstilling for prosjektet er:

*Hvordan samarbeider skoleeier- og skoleledernivået om endringsarbeid i skolen?*

Studien skal belyse disse forskningsspørsmålene:

*-Hvordan tilrettelegger skoleeier for utviklingsprosesser i skoleledergruppen?*

*-Hvilke spenninger oppstår i arbeidet med å realisere ny læreplan?*

*-Hva kjennetegner strategiene og prosessene i samarbeidet mellom nivåene?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo, Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

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

Undersøkelsen innebærer et semistrukturert forskningsintervju av en representant fra skoleeier og en skoleleder i hver utvalgsenhet. Vi ønsker i tillegg å observere et ledermøte. Det blir gjort lydopptak ved begge anledninger. Opptaket vil kun brukes i forbindelse med analyse av data.

## **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.

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

Du er spurt om å delta i denne studien fordi du oppfylder utvalgsriteriene. Vi har valgt informanter ut fra følgende kriterier:

- Det velges informanter fra to kommuner med omtrent lik størrelse.
- Det velges ut en informant med lederstilling for grunnskole på kommunalt nivå og en leder på skolenivå fra hver kommune.
- Informantene har vært med på arbeid med innføring av fagfornyelsen (LK20).

## **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.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen skjer innen 31.12.2022. Etter denne datoen vil personopplysninger og eventuelle opptak slettes.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, - å få rettet personopplysninger om deg, - å få slettet personopplysninger om deg, og - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Om du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- [kjerstiwelle@gmail.com](mailto:kjerstiwelle@gmail.com)  
Tlf. 99 34 53 14
- [vegard@gurskevik.no](mailto:vegard@gurskevik.no)  
Tlf. 99 35 27 28

**Med vennlig hilsen**

Kjersti Beate Rørstad Welle

Vegard Sæter Gurskevik

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet 'Samskapingsprosesser i utviklingsarbeid i skolen' og har fått anledning til å stille spørsmål.

### **Jeg samtykker til:**

- å delta i intervju (lydopptak)
- å delta i observasjon (lydopptak)

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

---

Sted, dato

---

Signatur

### Vedlegg 3 - Intervjuguide skoleeier

1	Hvordan omsettes sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen til strategier og prosesser for gjennomføring?
2	Hvordan har dere arbeidet på skoleeiernivået med å utvikle <i>felles forståelse</i> for innholdet i fagfornyelsen (begrepene og verdiene) i fagfornyelsen og hvordan arbeides det for å omsette denne forståelsen til <i>felles praksis ute i skolene</i> ?
3	I hvilke <i>situasjoner</i> har det vært arbeidet med <i>innholdet</i> i fagfornyelsen (begreper og verdier) og hvorfor? Hvem har vært involvert og hvem har ledet?
4	Hva vet du om skoleledernes arbeid med utvikling i profesjonsfellesskapet ute på skolene?
5	I hvilken grad mener du opplevd utfordringer i ledelse av arbeidet med <i>innholdet</i> i fagfornyelsen (begreper og verdier)?
6	Hvordan legger kommunen/skoleeier til rette for utvikling av ledernes «profesjonsfellesskap»? Hvordan påvirkes arbeidet av pandemien? Har fagfornyelsen vært oppe til politisk behandling? (for eksempel ressurser til skolene)
7	Er det noen spesielle betingelser som blir satt fra politisk nivå?
8	Hvem har vært engasjert i skoleeiers oppfølging? Kom med eksempler. Hvordan?
9	På hvilke arenaer gjøres arbeidet i lederens profesjonsfellesskap? Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? Hvorfor?
10	Hvordan ansvarliggjøres skolene i dette arbeidet? Begrunnelser?
11	Hvordan vet dere at det skjer/har skjedd endring i praksis?
12	Hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og i hvilken grad skiller disse seg fra tidligere rutiner og prosedyrer?
13	Hvordan vil du beskrive arbeidet så langt og hva vil du som skoleeier vektlegge framover?
14	I hvilken grad er du/dere på skoleeiernivået involvert? Hva forventes fra skolene? Hvorfor? Hvordan?
15	Læreplan som forskrift? Hvordan skal de rapportere? Kontroll og måling?

16	Hva tenker du som skoleeier er særlig viktig i dette arbeidet? Hvordan vil dere at fagfornyelsen skal sette varige spor?
17	Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?
18	Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? Til hva? Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt? (eks, eksperter, personer, bøker, artikler, nettsider, UH, modeller, faser)
19	Har det oppstått <i>motsetninger/spenninger</i> mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på?
20	I hvilken grad har skolen/kommunen samarbeidet med eksterne aktører/kompetansemiljøer?
21	Hva slags forventninger har skoleeier til bruken av de eksterne ressursene. Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer?
22	Involvering av skoleeiere. Hvordan vil dere følge opp arbeidet videre? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ser dere noen utfordringer med å realisere LK20 i praksis?</li> </ul>

## Vedlegg 4 - Intervjuguide skoleleder

1	Hvordan omsettes sentrale begrep og verdier i fagfornyelsen til strategier og prosesser for gjennomføring?
2	Hvordan har dere arbeidet på skolen med å utvikle <i>felles forståelse</i> for begrepene og verdiene (verdiløftet) fagfornyelsen og hvordan arbeides det for å omsette denne forståelsen til <i>felles praksis</i> ?
3	I hvilken grad har du opplevd utfordringer i ledelse av arbeidet med fagfornyelsens begreper og verdier?
4	I hvilke <i>situasjoner</i> har det vært arbeidet med begreper og verdier og hvorfor? (Vise skjerm bilde av begrepene fra Udir). Hvem har vært involvert og hvem har ledet?
5	Hva vet du om lærernes praksis (med verdier og begreper) i klasserommet og i lærernes teamfelleskap. Hvordan vet du dette?
6	Hvilke strukturer, rutiner og prosedyrer etableres knyttet til arbeidet i profesjonsfellesskapet?
7	På hvilke arenaer jobbes det i profesjonsfellesskapet? Hvem er med? Hva gjøres hvor? I hvilken grad er skoleeier involvert? Hva forventes? Hvorfor? Hvordan?
8	Hva er formålet med arbeidet på de ulike arenaene? Hvorfor?
9	Hvordan ansvarliggjøres mellomledere og lærere i dette arbeidet? Begrunnelser?
10	Har det skjedd endringer i rutiner og strukturer? Gi eksempler.
11	Hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og i hvilken grad skiller disse seg fra tidligere rutiner og prosedyrer? I hvilken grad har pandemien virket inn? Hvorfor? Hvordan?
12	Hva karakteriserer arbeidet så langt og hva vil du som leder vektlegge framover?
13	<b>Hvilken rolle spiller støtteressurser og eksterne kompetansemiljøer?</b> Hvilke støtteressurser bruker dere og hvorfor? (for eksempel: planer, personer, eksperter, konsulent, bøker, nettsider, nettressurser). Hvor kommer støtteressursene fra? Hvem har initiert og utviklet og tilbudt disse? Hvordan brukes støtteressursene? Hva er erfaringene med støtteressursene så langt?
14	Hva er erfaringene med samarbeidet så langt og hva er videre planer? Utfordringer?
15	Har det oppstått <i>motsetninger/spenninger</i> mellom involverte virksomheter (Skole, kommune, UH)? Hva går eventuelt disse spenningene ut på? Uenighet? Hvordan er dialogen om utvikling mellom de involverte?



16	Involvering av skoleiere. Hvordan legger skoleier til rette for videre arbeid med realisering av fagfornyelsen?
17	Ser du noen problemer med å realisere LK20 i praksis?

## Vedlegg 5 - Observasjon ledermøte

Hvor/når:

Hvilke aktører var til stede:

Hvordan er aktørene plassert i forhold til hverandre:

Kontekst/sammenheng:

Forskerens posisjon/synsvinkel:

<b>Tema for observasjon: Hvordan tilrettelegger skoleeier?</b>	<b>Notater</b>
<b>Ledelse</b> -møteledelse -møteform -struktur	
<b>Dialog</b> -felles forståelse av begrep/verdier	
<b>Samarbeid</b> -hvordan jobbes det i gruppa -samhandling/interaksjon -innspill/oppfølging -relasjoner	
<b>Samskaping</b> -likeverdige parter? -alle involvert/aktive deltakere? -ideèr delt/utviklet? -finner gruppa løsninger sammen?	
<b>Utviklingsprosesser</b> -felles visjoner -utforskende refleksjon -konsolidering?	
<b>Nettverk</b> -samarbeidspartnere?	

<b>Tema for observasjon:</b> <b>Hvilke spenninger oppstår?</b>	<b>Notater</b>
<b>Spenninger i samarbeidet?</b> -utfordringer -spenninger -dilemmaer	
<b>Forventninger</b> -å bevare (stabilitet) -å fornye (utvikle)	

<b>Tema for observasjon:</b> <b>Hva kjennetegner strategier og prosesser?</b>	<b>Notater</b>
<b>Strategier</b> -plan for arbeidet (strukturer, rutiner og prosedyrer) -målrettet? -framtidorientering -ansvarliggjøring?	
<b>Læringsprosesser</b> -kollektive samarbeidsprosesser -hva? -hvordan? -reflektere, vurdere og videreutvikle -erfaringsdeling -inkluderende? -har aktørene eierskap til endringene? -oppslutning?	

