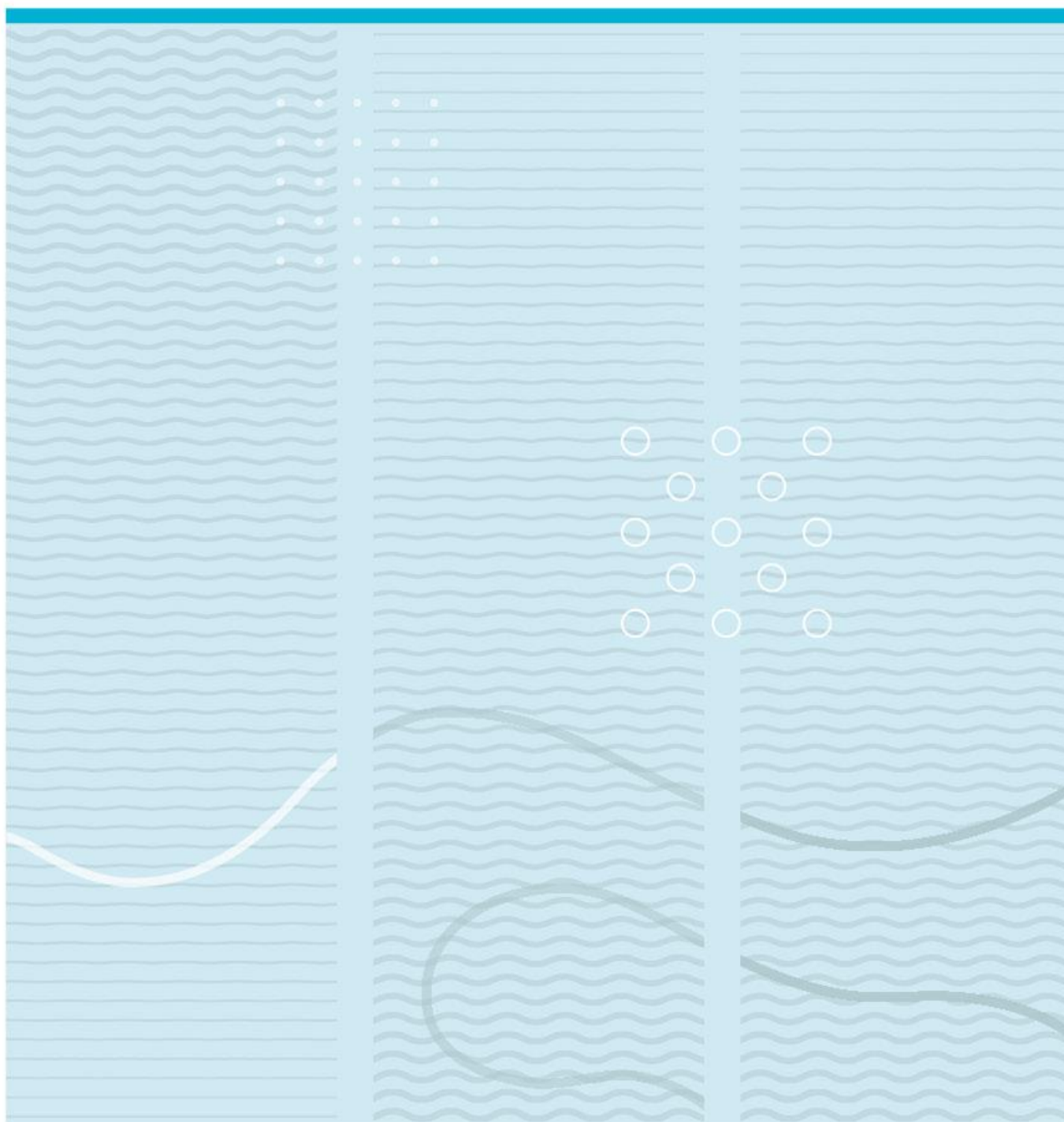


Maria Weronica Økdal

Desentralisert eller kompleks kompetanseutvikling?

En kvalitativ studie av hvordan desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Maria Weronica Økdal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ kartleggingsstudie ved å intervjuer de administrative skoleeierne i to kommuner, samt en rektor i den ene kommunen. I tillegg har jeg sendt intervjuguiden som spørreskjema til 3 andre skoleeiere og en rektor i to av disse kommunene.

Som teoretisk rammeverk for å forstå hvordan desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling har jeg valgt å bruke Gunnar Berg (1999) sin korsmodell for styring av skolen, Grete D. Berg et al. (2017) sin forskning på samarbeid med UH-miljøet, Knut Roald (2012) sin forskning på kommune-skolesamarbeidet og andre sentrale forskere på skoleledelse og kompetanseutvikling i skolen. Som analyseverktøy har jeg valgt å bruke den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2021). Sentrale teoretiske perspektiver vil være skoleeiers styring av skolenes kompetanseutvikling, samt læringsarenaer, medvirkning og handlingsrom i profesjonsfelleskap og partnerskapsamarbeid. Noe av intensjonen med oppgaven har vært å finne ut om skoleeier har tatt en større rolle i skolenes kompetanseutvikling etter innføringen av desentralisert kompetanseutvikling.

Studien viser at desentralisert kompetanseutvikling ser ut til å ha engasjert skoleeier i større grad enn tidligere i skolenes kompetanseutvikling siden desentraliseringen av beslutningsmyndigheten gir skoleeier en tydeligere rolle. Både systemet rundt desentralisert kompetanseutvikling og nasjonale føringer ser likevel ut til å innskrenke skoleeiers beslutningsmyndighet i skolenes kompetanseutvikling. Dette kan svekke skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling ved at skoleeier ikke får gehør for de kommunale prioriteringene i kompetansenettverket. Skoleeier kan derfor måtte bli ut for å må initiere kompetanseutviklingstiltak i skolene ovenfra og ned, som ikke er basert på de lokale ønsker og behov i skolene, men være initiert fra en annen kommune.

Forord

Denne masteravhandlingen er en avslutning på et samlingsbasert toårig masterløp i pedagogikk, retning utdanningsledelse. Masterstudiet har bydd på faglig påfyll gjennom interessante forelesninger og faglitteratur, samt nye utfordringer omkring akademisk skriving og samarbeid.

Jeg har i masterløpet pendlet fra Trøndelag til Drammen for å delta på samlinger, i første studieår med samboer og 2 barn siden minstemann ble født 2 måneder før jeg begynte masterstudie. Vil derfor rette en enorm takk til min samboer Trond Erik for at han villig stilte opp og tok ut pappapermen sin i mine samlinger og ble med til Drammen. Andre studieår ble noe amputert på grunn av Covid-19 situasjonen og samlingene ble flyttet digitalt med unntak av 4 forelesninger i september og oktober. Samlingene har derimot bydd på gode drøftinger med medstudenter og jeg ønsker å rette en spesiell takk til medstudentene på retning utdanningsledelse for et godt samarbeid.

Arbeidet med selve masteravhandlingen har vært læringsrikt, gøy, frustrerende og utfordrende på en og samme tid. Takk til Statsforvalteren i Trøndelag for tillatelse til å skrive denne oppgaven. Takk til mine informanter som har stilt opp på intervju og svart på spørsmål, slik at avhandlingen min har fått et empirisk grunnlag. Uten dere hadde ikke avhandlingen hatt substans. Til slutt vil jeg rette en takk til min veileder Elisabeth Stenshorne for tips og veiledning i arbeidet med min oppgave.

Meråker, 31.mai 2021

Maria Weronica Økdal

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	2
1 Innledning	5
1.1 Formål og tema	5
1.2 Begrunnelse for valg av tema	5
1.3 Problemstilling.....	6
1.4 Begrepsavklaring og avgrensning	9
1.4.1 Kompetanseutvikling	9
1.4.2 Skoleeier	10
1.4.3 Styring av kompetanseutvikling.....	10
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Styring av skolen.....	13
2.1.1 Maktforskyvninger i norsk utdanningspolitikk.....	15
2.1.2 Skoleeiers styringsmandat.....	17
2.1.3 Desentralisert kompetanseutvikling som styringssystem.....	18
2.1.4 Skoleeiers samhandlingsstrukturer med skolenivået	19
2.2 Kompetanseutvikling	21
2.2.1 Skoleeier som kompetanseutvikler	21
2.2.2 Kompetanseutvikling i regionsamarbeid	23
2.2.3 Kompetanseutvikling i partnerskap	24
2.2.4 Samskapt læring som verktøy i kompetanseutvikling	25
3 Metode	31
3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign.....	31
3.2 Utvalg	32
3.3 Datainnsamlingsmetode.....	35
3.4 Behandling av data og analyse	36
3.5 Reliabilitet og validitet	37
3.5.1 Reliabilitet.....	37
3.5.2 Validitet	39
3.6 Forskningsetiske vurderinger	41
4 Resultater	45

4.1	Når skoleeier og rektorene samarbeider om kompetanseutvikling	45
4.1.1	Læringsarenaer.....	46
4.1.2	Medvirkning og medskapning i problemavklaringsfasen	49
4.1.3	Rektorens handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling.....	53
4.2	Erfaringer fra desentralisert kompetanseutvikling	56
4.2.1	Kompetansenettverket.....	57
4.2.2	Den nye partnerskapsrollen	60
4.2.3	Statsforvalteren som ansvarlig for ordningen	65
5	Drøftning	69
5.1	Skoleeiers samhandlingsstrukturer med skolene	69
5.2	Samarbeid med eksterne om kompetanseutvikling	70
5.3	Desentralisert kompetanseutvikling som styringssystem	72
6	Oppsummering.....	75
	Referanser/litteraturliste.....	78
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv- intervju, skoleeier	81
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv- nettskjema, skoleeier.....	84
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv- intervju, rektor.....	88
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv- nettskjema, rektor	92
	Vedlegg 5: Intervjuguide- skoleeier	96
	Vedlegg 6: Intervjuguide- rektor	98
	Vedlegg 7: Vurdering NSD	99
	Vedlegg 8: Pilatesmodellen.....	102

1 Innledning

1.1 Formål og tema

Formålet med denne masteroppgaven vil være å se på hvordan den utdanningspolitiske ideen desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeierens rolle i skolenes kompetanseutvikling. Gjennom nasjonale utdanningspolitiske føringer stilles det krav til et aktivt skoleeierskap. Kunnskapsdepartementet legger vekt på at en god skoleeier, er en skoleeier som har klare forventninger til, og i et samarbeid med skoleledere og lærere klarer å legge til rette for kompetanseutvikling som ganger elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 27).

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Kompetanseutvikling i skolen har vært en sentral utdanningspolitisk føring siden starten av 2000-tallet. I kjølvannet av Meld. St. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vedtok stortinget en reformrelatert kompetanseutviklingspolitikk som la vekt på skolen som en lærende organisasjon. Meld. St. nr. 30 peker på at skolen som lærende organisasjon må i tillegg til elevenes læring også ha et fokus på læring for å styrke elevens læring (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Samtidig har makten i utdanningspolitikken i takt med innføringen av kunnskapsløftet gått fra å være sentralisert med detaljrike læreplaner til å bli mer desentralisert med lokale læreplaner, hvor skolen selv får større frihet til å bestemme innhold, metoder og læremidler (Aasen, 2006, s. 21). Gjennom innføringen av desentralisert kompetanseutvikling har også beslutninger om kompetanseutvikling i skolen i større grad blitt overlatt til skoleeierne de siste årene.

Desentralisert kompetanseutvikling ble lansert i Meld. St. nr. 21 (2016-2017) som en ny modell for kompetanseutvikling i skolen. Ordningen består av en ordning for kompetanseutvikling, en oppfølgingsordning og en innovasjonsordning. Den desentraliserte kompetanseutvikling har som intensjon å bidra til at alle kommuner gjennomfører kompetanseutviklingstiltak ved at de statlige midlene kanaliseres til kommunene via statsforvalteren. Hensikten er at kommunene selv skal definere og prioritere hva de trenger ut ifra de overordnede nasjonale målene i samarbeid med UH-

miljøet. På denne måten desentraliserer staten deler av styringen omkring kompetanseutviklingen til skoleeier. Meld. St. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* pekte på at skoleeierrollen hos kommunene må styrkes slik at de fikk nødvendig redskaper og kompetanse for å kunne følge opp skoleeierrollen på en god måte. I Meld. St. nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* kom det fram at evalueringen av kunnskapsløftet viste at flere skoleeiere har tatt en større del i skoleeierrollen enn tidligere. Likevel opplevde skoleledere og lærere fortsatt at skoleeierne i liten grad bidro til å utvikle kompetansen som skolen trenger (Meld. St. nr. 21 (2016-2017), s. 28). Gjennom den desentraliserte kompetanseutvikling desentraliseres også et større ansvar for kompetanseutvikling til skoleeier. Gjennom studieløpet har utdanningspolitikk og reformer gjennom nasjonale føringer, samt kompetanseutvikling i skolen vært store temaer, mens skoleeierrollen ikke har blitt viet mye oppmerksomhet. Kanskje nettopp fordi skoleeier tradisjonelt har vært svak og skolen tradisjonelt har vært sentralt styrt av staten? Dette i kombinasjon med min interesse for offentlig forvaltning har uansett ført til at skoleeierrollen har fascinert meg og skapt nysgjerrighet hos meg i løpet av den tiden jeg har studert utdanningsledelse. Jeg synes derfor det er interessant å studere hvordan innføringen av den utdanningspolitiske ideen desentralisert kompetanseutvikling påvirker hverdagen til aktørene.

1.3 Problemstilling

I min studie vil jeg ha fokus på hvordan desentralisert kompetanseutvikling har påvirket skoleeiers rolle ovenfor rektor i forbindelse med skolens kompetanseutvikling. Siden desentralisert kompetanseutvikling er løst ulikt mellom ulike fylker har det vært nødvendig å avgrense studien til et fylke. Jeg har avklart bruken av modellen med statsforvalteren i det aktuelle fylket og skal derfor undersøke følgende problemstilling:

Hvordan har modellen for desentralisert kompetanseutvikling i Trøndelag påvirket skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling? For å finne svar på denne

problemstillingen har jeg kommet fram til følgende forskerspørsmål:

1. *Hvordan arbeider skoleeier og rektorene i lag med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
2. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*

I det følgende vil jeg redegjøre for mine forskningsspørsmål og knytte disse opp til trøndelagsmodellen av desentralisert kompetanseutvikling.

Det første jeg spør om er hvordan skoleeier og rektorene arbeider i lag med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene. Noe av hensikten med innføringen av den desentralisert kompetanseutvikling har vært at skoleeiere i samråd med UH-miljøet skal prioritere utviklingstiltak basert på de lokale behovene innenfor de nasjonale satsningene. Skal skoleeier ha oversikt til å gjøre dette, fordrer det at skoleeier kartlegger behovene i skolene. Noe av min nysgjerrighet bak dette forskningsspørsmålet ligger i om skoleeier driver dette kartleggingsarbeidet basert på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet alene eller om de har etablert et system for å gjøre dette i samråd med rektorene og skolene. Gjennom et tett samarbeid med skoleledere og lærere kan skoleeierne fange opp hvilket kompetansebehov skolene har lokalt, slik at de kan løfte dette videre opp i systemet. Noe av hensikten med innføringen av desentralisert kompetanseutvikling var å få skoleeier mer aktivt inn i skolens kompetanseutvikling.. Skoleeier får dermed en ny rolle i skolens kompetanseutvikling, og hvordan påvirker dette samarbeidet med rektorene omkring skolens kompetanseutvikling?

I det andre forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å kartlegge hvordan strukturene i desentralisert kompetanseutvikling har vært en påvirkningsfaktor for en endret skoleeierrolle. Siden det er opp til statsforvalterne i de ulike fylkene å organisere ordningen og tildele midlene til kompetanseutviklingstiltakene, blir den desentraliserte kompetanseutvikling organisert ulikt mellom fylkene. I Trøndelag er den desentralisert kompetanseutviklingen organisert med et samarbeidsforum som beslutter rammene for tildelingene fra statsforvalteren, andre fylker som for eksempel Vestlandet har 3 samarbeidsforum. Statsforvalteren i Trøndelag (personlig kommunikasjon 18.februar 2021) peker på at de har valgt å kun ha et overordnet samarbeidsforum i fylket som har myndighet til å ta beslutninger på overordnet nivå. Videre har de valgt å delegerer mye av beslutningsmyndighetene omkring valg av prioriteringer til kompetansenettverkene. Ut ifra samarbeidsforumets referat fra møte 2. februar 2021 forstås «samarbeidsforum» i den nye statlige forskriften for den lokale kompetanseutviklingen,

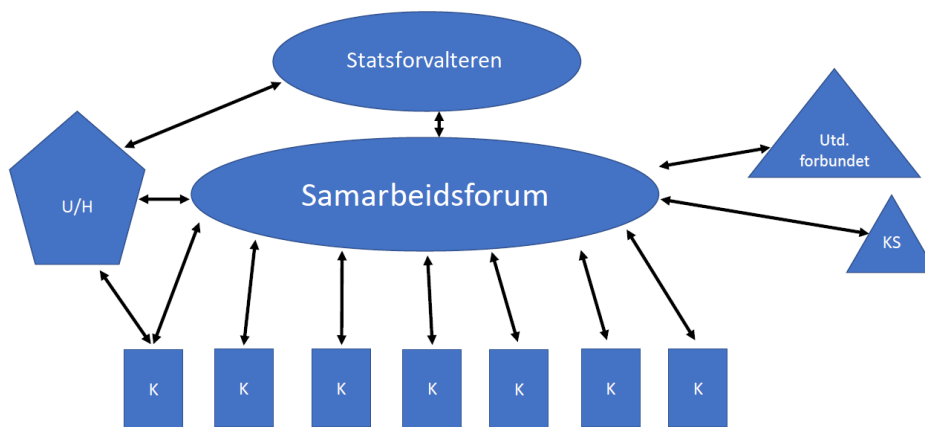
i Trøndelag som hvert enkelt kompetansenettverk. Samarbeidsforumet i Trøndelag blir på den måten først og fremst et tildelingsorgan for statsforvalteren, siden det er opp til samarbeidsforumet å beslutte hvordan de statlige midlene skal fordeles og brukes. Tildelingen til kompetansenettverkene skjer basert på kompetansenettverkernes langsiktige og strategiske kompetanseplan. Det er opp til kompetansenettverkene selv å prioritere tiltakene i samarbeid med UH-miljøet innenfor den langsiktige kompetanseplanen. UH-miljøets rolle i kompetansenettverket er å være en utviklingspartner og en støtte i analyse-, planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfasen.

Samarbeidsforumet ledes av statsforvalteren selv og har fra start av bestått av 2 representanter fra statsforvalteren, 1 representant fra KS (kommunesektorens organisasjon), 1 representant fra utdanningsforbundet i Trøndelag og 1 skoleeierrepresentant fra hvert kompetansenettverk, 4 representanter fra UH-miljøet (Universitet og høyskolemiljøet) henholdsvis 1 fra NORD universitet, 1 fra NTNU, 1 representant fra skrivesenteret og 1 representant fra matematikksenteret. Etter de nye retningslinjene for tilskuddordning for lokal kompetanseutvikling kom 26.01.2021 er også Statped og PPT representert med en representant hver inn i samarbeidsforumet (Statsforvalteren i Trøndelag, personlig kommunikasjon 18.februar 2021).

Trøndelag er delt i 10 kompetansenettverk. Der sitter alle de administrative skoleeierne fra kommunene og representanter fra de ulike friskolene i en region.

Kompetansenettverkene er direkte knyttet til UH-miljøet i samarbeidspool 1 og 2.

Kompetansenettverkene av skoleeiere er noe ulikt organisert, og skoleeierne er bindeleddet ut til skolelederne og skolene. Det er derfor interessant å se på hvordan skoleeierne arbeider med desentralisert kompetanseutvikling og hvilke erfaringer de har med ordningen.



Figur 1-1 Trøndelagsmodellen

Jeg har valgt å nærme meg desentralisert kompetanseutvikling og kompetanseutvikling i skolen fra både skoleeierperspektiv og skolelederperspektiv. Noe som vil gi et helhetlig bilde av hvordan den politiske ideen påvirker skoleeierrollen i skolenes kompetanseutvikling.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensning

1.4.1 Kompetanseutvikling

Når det kommer til kompetanseutvikling av lærere, skilles det mellom formell kompetanseutvikling og uformell kompetanseutvikling. Skoleeier har ansvar for både å tilby formelle kompetanseutvikling gjennom en helhetlig plan for etter- og videreutdanning og uformelle kompetanseutvikling. Førstnevnte er organisert med en stipendordning gjennom utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne oppgaven handler derimot om skoleeiers ansvar for utvikling av den uformelle kompetansen som er organisert gjennom den desentraliserte ordningen. At kompetanseutviklingen er uformell betyr ikke at den ikke kan være satt i system, men det er all kompetansen man tilegner seg som ikke har formelle bevis. Kompetanseutviklingstiltak med innslag av erfaringslæring slik som i skolebasert kompetanseutvikling blir dermed uformell kompetanseutvikling.

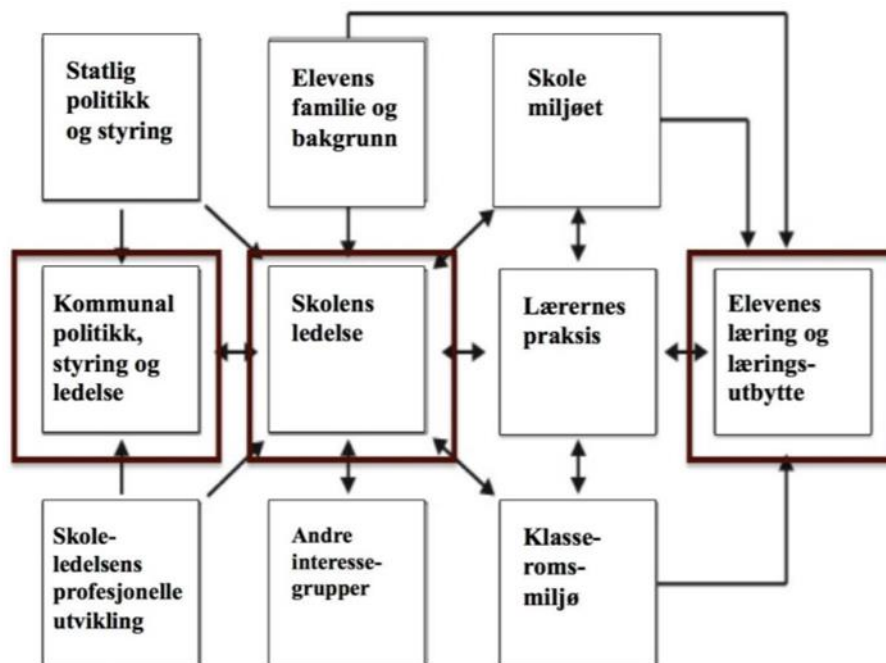
1.4.2 Skoleeier

Skoleeierrollen ligger formelt hos kommunestyret, men flere norske studier som har studert forholdet mellom skole- og kommunenivå har konkludert med at kommunestyrene har avpolitisert arbeidsgiverrollen sin. Dette fordi politikernes engasjement til skolespørsmål ser ut til å minke, mens kommunedirektørens stab ser ut til å ha styrket sin maktposisjon (Roald, 2012, s. 21). Mye av dette skyldes nok også den flittige bruken av timeglassmodellen i den norske formannskapsmodellen.

Timeglassmodellen legger opp til at den eneste politikerne har kjennskap til og skal forholde seg til er kommunedirektøren (Willumsen, 2015, s. 197) Dette begrenser en utstrakt bruk av nettverk/dialogsamarbeid på tvers av nivåene i den lokale forvaltningen fordi kommunedirektøren blir en slags sil mellom de ansatte i skolen og lokalpolitikere. Videre er det også kommunedirektørens stab som er innlemmet som skoleeier i trøndelagsmodellen. Med bakgrunn i disse forholdene er det naturlig at jeg i avhandlingen forholder meg til skoleeier som kommunens administrative ledelse og ikke den politisk ledelse.

1.4.3 Styring av kompetanseutvikling

I denne oppgaven vil jeg knytte den desentraliserte kompetanseutviklingen opp til kompetanseutviklingen i skolen, på den måten vil jeg knytte sammen det Berg omtaler som styring av skolen og styring i skolen. Styring av skolen handler om det formelt formulerte oppdraget som skolens oppdragsgiver gir til et utøvende nivå (Berg, 1999, s. 56). I utdanningspolitikk bruker man begreper som makro- og mikrobudskap, makrobudskapet er det budskapet som avsender sender ut, mens mikrobudskapet blir slik mottakeren tolker makrobudskapet (Prøitz et al., 2019, s. 5). Desentralisert kompetanseutvikling kan på den måten sees på som et makrobudskap fra de nasjonale myndigheter. Slik statsforvalteren velger å organisere ordningen i et fylke vil bli mikrobudskapet for dette fylket. Desentralisert kompetanseutvikling som utdanningspolitisk ide blir dermed styring av skolen, men det er skoleeiernivået i pedagogiske verdikjeden som blir styrt i første omgang.



Figur 1-2 Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 17)

Jeg vil komme tilbake til den pedagogiske verdikjeden i teorikapittelet. Samtidig vil desentralisert kompetanseutvikling som lokal ordning, også bli en arena for styring av skolen. Som styringsorgan vil skoleeierne gjennom desentralisert kompetanseutvikling få en arena for i felleskap å drøfte, diskutere og prioritere kompetanseutviklingstiltak som igjen sendes ut som makrobudskap til skolene. Det er først når rektorene som pedagogiske ledere begynner å jobbe med utviklingstiltakene i skolen at vi får styring i skolen. Her vil skolekulturen spille en vesentlig rolle for om man lykkes med implementering av utviklingstiltaket (Berg, 1999, s. 62). Skal man som rektor klare å implementere et utviklingstiltak slik at makrobudskapet fra skoleeier blir til et mikrobudskap hos lærerne, fordrer det at man har en mottakelig skolekultur.

Den formelle strukturen av desentralisert kompetanseutvikling som er skissert ovenfor vitner om en endringsstrategi som bærer preg av en ovenfra og ned holdning, siden det er samarbeidsforumet som ut ifra de nasjonale rammene og lokale behovene beslutter hvilke utviklingstiltak som får bevilgninger, kompetansenettverkene som beslutter regionale satsninger og skoleeierne som beslutter kommunale satsninger. Det er derimot ikke hele sannheten, for samtidig som desentralisert kompetanseutvikling har en form for ovenfra og ned styring, vitner implementeringsstrategien også om at den

har en nedenfra og opp styring. Skoleeierne skal nemlig selv definere og prioritere, i samarbeid med UH- miljøet hvilke kompetanseutviklingstiltak de trenger innenfor de nasjonale rammene basert på de lokale behovene (OECD, 2019, s. 5). For å få til dette kreves det en tett dialog mellom skolene og skoleeier. Jacobsen (2018) påpeker at en endringsstrategi som har et nedenfra og opp perspektiv vil føre til mindre motstand og dermed en mer mottakelig skolekultur (Jacobsen, 2018, s. 171-173). Det er dermed vesentlig for oppfattelsen av desentralisert kompetanseutvikling og skoleeierrollen i skolenes kompetanseutvikling, om rektorene og læreren føler eierskap til utviklingstiltakene eller om det er noe de føler seg påtvunget.

2 Teoretisk rammeverk

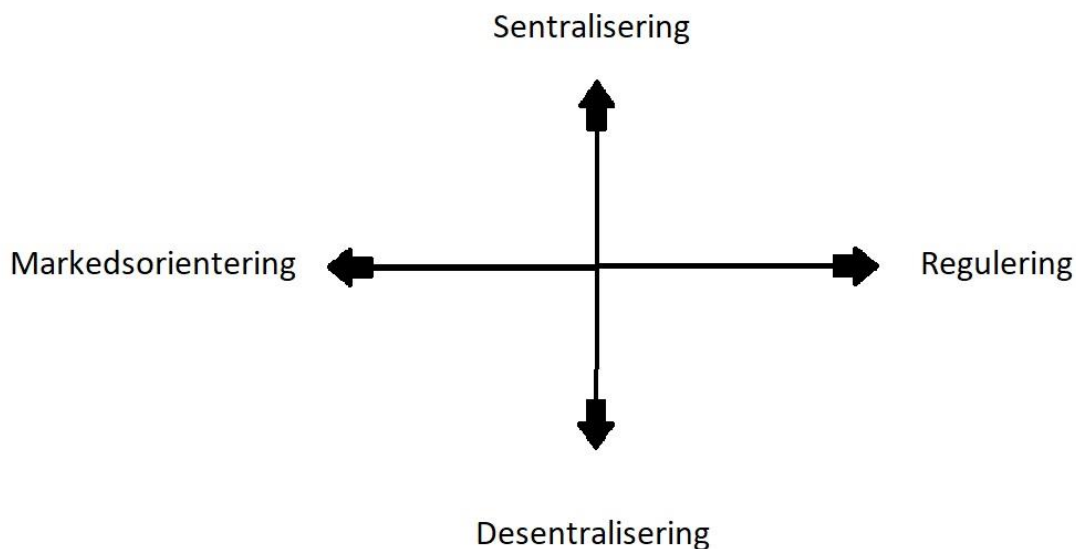
I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for historie, teori og forskning knyttet opp til min problemstilling «*Hvordan har modellen for desentralisert kompetanseutvikling i Trøndelag påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?*». Først vil jeg ta for meg hvordan styringsstrukturene har påvirket styringen av skolen, her går jeg også nærmere inn på hvordan norsk utdanningspolitikk har flyttet på styringsstrukturene, skoleeiers styringsmandat og ulike samhandlingsstrukturer mellom nivåene i kommunen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på kompetanseutvikling og se på hvordan skoleeier og rektorer samarbeider om kompetanseutvikling, samt hvordan skoleeier driver kompetanseutvikling i partnerskap med UH-miljøet. Til slutt vil jeg redegjøre for hvorfor jeg mener aksjonsforskning og samskapt læring er veien å gå for kompetanseutvikling i nettverk.

2.1 Styring av skolen

Styring av skolen definerer Berg (1999) som det formelt formulerte oppdraget som oppdragsgiver gir til skolen (Berg, 1999, s. 55-56). Men hvem er skolens oppdragsgiver? For å finne svar på dette må man se på de ulike styringsstrukturene og hvordan styringsstrukturene har endret seg i norsk utdanningspolitikk. Berg (1999) klassifiserer styringsstrukturene ut ifra både horisontale og vertikale styringsstrukturer (Berg, 1999, s. 31).

I den horisontale styringsstrukturen skiller man mellom markedsorientering og regulering. I en markedsorientert styringsstruktur er det tilbud og etterspørsel som styrer virksomheten, mens det i regulering er politisk styrte virksomheter, som kanskje til og med er på kollisjonskurs med markedet (Berg, 1999, s. 33). Selv om skolen formelt har vært styrt av regulering, har man likevel sett innslag av hvordan den markedsorienterte styringskulturen har påvirket skolens virksomhet. Den markedsorienterte styringskulturen har spesielt påvirket skolens virksomhet gjennom de siste 20 årene, hvor OECD gjennom ustrakt bruk av tester for måling av kunnskap har satt et særlig fokus på skolens nytteperspektiv i samfunnet (Mausethagen, 2015, s. 31-36).

I den vertikale styringsstrukturen skiller man mellom sentralisering og desentralisering av styring. Sentralisering handler om å samle beslutningsmuligheten for alle på et sted, mens desentralisering handler om å fordele beslutningsmuligheten ut til flere (Berg, 1999, s. 35). I en sentralisert styringen av skolen vil beslutningsmuligheten ligge hos staten, mens under desentralisering av styringen vil beslutningsmuligheten ligge hos hver enkelt kommune eller skole.

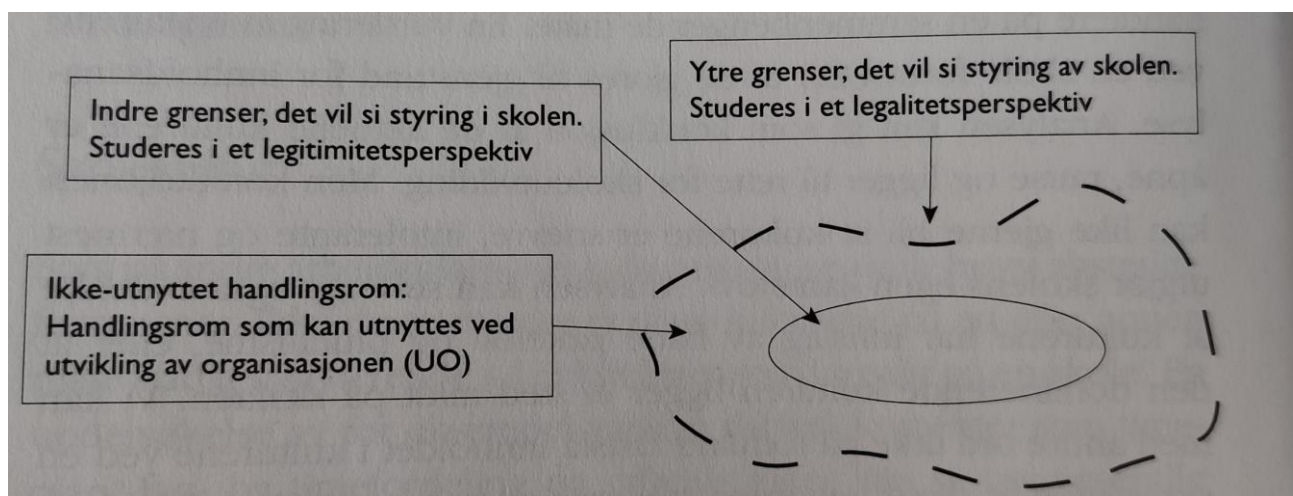


Figur 2-1 Korsmodellen (Berg, 1999, s. 32)

En sentralisert styring vil ha noen utfordringer med å kunne kontrollere at autonomien i skolen blir brukt riktig, og en sentralisert styringsstruktur vil derfor ofte føre til regel- og resultatstyring. Under regelstyring vil skolene få direkte instruksjoner fra oppdragsgiver, og i ekstrem tilfeller vil disse være så konkrete at de ikke gir handlingsrom ved skolen. Under resultatstyring blir elevenes prestasjoner et mål på om kvaliteten i skolen er god nok (Berg, 1999, s. 35).

En desentralisert styring av skolen vil derimot åpne et handlingsrom for lokale myndigheter, og en desentralisert styringskultur vil derfor i større grad føre til ramme- og målstyring. Her vil staten istedenfor å instruere med direkte instruksjoner, heller sette noen rammer for hvilke grenser og ansvarsområder som ikke må overskrides. I målstyringen vil de ønskelige resultatene og atferden bli operasjonalisert, det er

derimot opp til den målstyrte selv å velge hvordan de skal innfri målet (Berg, 1999, s. 35). Målstyring blir på den måten et verktøy for å kontrollere at skolen fyller sine ansvarsområder. I desentralisert styring velger skolene selv hvordan de når de forventede målene, så lenge de holder seg innenfor de rammene som er gitt. Den statlige og lokale styringen av skolen utgjør skolens ytre grenser, mens skolekulturen og mottakelighetene for endring utgjør skolens indre grenser. Handlingsrommet for kompetanseutvikling i skolen vil da ligge mellom de ytre og indre grensene. Berg (1999, s. 28) omtaler dette som friromsmodellen og illustrerer med en slik figur:



Figur 2-2 Friromsmodellen (Berg, 1999, s. 28)

Den sentraliserte styringsstrukturen får på den måten en form for direkte styring, mens den desentraliserte blir mer indirekte styring (Berg, 1999, s. 36). Nå skal jeg gå nærmere inn på hvordan styringsstrukturene har endret seg i norsk utdanningspolitikk i etterkrigstiden, da jeg anser dette som relevant for hvordan skoleeier i dag utnytter handlingsrommet i friromsmodellen.

2.1.1 Maktforskyvninger i norsk utdanningspolitikk

Avsnitt 2.1.1 er et omarbeidet utdrag av min tidligere eksamensoppgave i MP-UPR4300-1 20 V (Økdal, 2020). Styringen av skolen i Norge har pendlet mellom sentralisert og desentralisert styring. I etterkrigstiden stod prinsippet om likeverdig utdanning svært sterkt. Skolen skulle gi like muligheter for alle og arbeide for mindre forskjeller i samfunnet (Ofteidal Telhaug et al., 2006, s. 248-251). For å skape like muligheter og

arbeide for mindre forskjeller i skolene måtte staten stå for innholdet i skolen og styringen av skolen ble sentralisert.

Denne sentraliseringen av makten endret seg noe utover 70- og 80-tallet, når et sosialkritisk regime kritiserte den sosialdemokratiske troen på et samfunn med mindre forskjeller. Det sosialkritiske regimet var opptatt av å dyrke forskjellene i enkeltindividene og hadde derfor et sterkt ønske om en læreplan som var lokalt tilpasset, og inneholdt mer enn det de sosialdemokratiske anså som den nasjonale allmenndannelse (Aasen et al., 2014, s. 727). Styringen av skolen gikk dermed fra å være sentralisert til å bli mer desentralisert.

Mot slutten av 80-tallet og utover 90-tallet følte staten derimot et behov for å ta tilbake styringen etter den kulturelle frisettingen på 70- og 80-tallet. Skolen skulle formidle kunnskap av høy kvalitet og ikke en populærkultur. Det vokste derfor fram et kulturkonservativt regime med høy statlig føring (Aasen et al., 2014, s. 728). Noe som førte til at styringen av skolen i høy grad ble sentralisert tilbake til staten.

Tidlig på 2000-tallet får vi som en konsekvens av økt globalisering et paradigmeskifte i den norske utdanningspolitikken. PISA undersøkelsen i 2001 avkreftet Norges tro på at de var best på skole og utdanning. Dette førte til en rekke reformer som hadde som mål å øke kvaliteten i den norske skolen. Spesielt via det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som ble innført i 2004 og den nye læreplanen Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 (Mausethagen, 2015, s. 17). I reformen kunnskapsløftet kom det tydelig fram at man i norsk utdanningspolitikk fikk et større fokus på målbarhet. Formuleringer som «lære om, arbeide med og undersøke» ble byttet ut til «kunne gjøre, gjøre rede for, beskrive, forklare og finne» (Bachmann & Sivesind, 2008, s. 62-65). Dette er et tydelig skifte i utdanningspolitikken hvor man blir mer opptatt av hva elevene skal mestre, fremfor hva de skal lære. Nytteperspektivet av skolen får større plass og reformen bærer et tydelig preg av en markedsliberalistisk logikk med mål og resultatstyring som viktige element for styringen. På den måten skyves også noe av den horisontale styringsstrukturen seg nærmere den markedsorienterte orienteringen. Kunnskapsløftet åpner med innhold- og

metodefriheten også opp for en desentralisering av styringen av skolen. Økningen av de standardiserte testene derimot resentraliserer mye av styringen tilbake til staten fordi de legger føringer for innholdet og metodene som skal brukes i skolen.

2.1.2 Skoleeiers styringsmandat

Kommunen ble tydeliggjort som skoleeiere i 1986 når det nye inntektssystemet gav kommunen større disponeringsfrihet av de kommunale midlene. Tidligere var overføringene fra staten i større grad øremerket til formålene (Engeland & Langfeldt, 2009, s. 5). Med det nye inntektssystemet ble det opp til kommunestyret selv å disponere de økonomiske midlene innenfor de kommunale sektorene. Fram til 1992 var skolene formelt styrt av det lokale skolestyret, men realiteten var derimot at skolestyrene fungerte mer som en sektorkommune, hvor staten styrte skolene. Skolestyrene la seg i liten grad bort i læreplanen, de mente det var lærernes ansvar og kommunikasjonen med kommunestyret handlet mest om skolebygg og materielt inventar. Når kommuneloven kom i 1992 ble kommunens rolle og selvstendighet fra staten styrket, dette gjaldt imidlertid ikke skolevesenet i samme grad. Til tross for innføringen av det nye inntektssystemet i 1986 og kommuneloven i 1992 opprettholdt både den nye læreplanen i 1987 og Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Den nye staten*, staten som styringsorgan for skolene. I stedet for ble de desentraliserte styrene for skolene lagt ned til fordel for en statlig administrasjon i perioden 1982 til 1992 (Engeland & Langfeldt, 2009, s. 1-6). Samtidig som det har foregått en desentralisering av offentlig styring på andre kommunale områder har altså styringen av skolen blitt styrket sentralt oss staten. Skoleeiers rolle som styringsorgan for skolene har derfor tradisjonelt vært relativt svak. Desentraliseringen av styringen tilbake til kommunen begynte med innføringen av §13-10 i opplæringsloven *Ansvarsomfang for kommunen* i 2003 (Roald, 2012, s. 16). Det er likevel først ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at desentraliseringen av styringen til skoleeier skyter fart. Etter dette har en rekke stortingsmeldinger fulgt opp med både evalueringer av kommunens lokale styring av skolen og delegering av mer ansvar til kommunene. Dette henger sammen med den internasjonale trenden Accountability- ansvarsstyring. Gjennom ansvarsstyring får kommunene et større handlingsrom når det kommer til økonomi, organisering og utviklingsstrategier, samtidig som staten legger større vekt på kontroll av elevenes

læringsresultat (Jøsendal et al., 2012, s. 24-25). Skoleeiers tidligere svake rolle og en massiv desentralisering av ansvar på kort tid kan være noe av grunnen til at en rekke meldinger påpeker store variasjoner av skoleeieres engasjement og kompetanse som skoleeier.

2.1.3 Desentralisert kompetanseutvikling som styringssystem

Desentralisert kompetanseutvikling som system har til hensikt å bygge kapasitet og kompetanse hos skoleeier til å drive kompetanseutvikling i skolen som gagnar elevene. Statsforvalteren har forvaltningsansvaret i sitt fylke, men også et mandat om å bidra til formidling av nasjonale rammer og føringer for ordningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Statsforvalteren har altså hatt ansvar for etablering av desentralisert kompetanseutvikling som system, og har fortsatt ansvar for å bidra til videreutvikling av ordningen gjennom formidling av de nasjonale rammene og føringene.

Noe av hensikten med desentralisert kompetanseutvikling er desentralisering av beslutningsmyndighet for valg av lokale kompetanseutviklingstiltak, og skal på den måten gi skoleeierne et økt handlingsrom for valg av utviklingstiltak basert på de lokale behovene i skolen. I følge Jøsendal et al. (2012) trenger ikke all desentralisering av oppgaver å oppleves som overføring av makt og innvirkning. Dette fordi staten utvikler nye systemer for vurdering av kvalitet og statsforvalterne lager ulike opplegg for tilsyn av skolene (Jøsendal et al., 2012, s. 25). Som følge av dette trenger ikke desentralisert kompetanseutvikling å oppfattes som desentralisering av makt, nettopp fordi systemets oppbygging består av flere nivåer som samarbeidsforum, kompetansenettverk, skoleeier og skolene. På den måten er ikke den desentraliserte kompetanseutviklingen desentralisert til skolen, men til et system med statsforvalteren som ansvarlig for ordningen. I dette systemet må rektorene forhandle med de andre rektorene og skoleeier, og skoleeier med de andre skoleeierne i kompetansenettverket, før de eventuelt kan sende søknad til samarbeidsforumet om tildeling av midler.

Videre skal kompetanseutviklingstiltakene også foregå innenfor de nasjonale rammene og det kommer stadig nye statlige føringer som skal implementeres inn i skolen, slik at handlingsrommet for lokale kompetanseutviklingstiltak strammes inn på grunn av

nasjonale føringer og tidsmangel til å gjennomføre andre tiltak. På den måten beholder staten et grep om styringen av kompetanseutviklingen i kommunene.

2.1.4 Skoleeiers samhandlingsstrukturer med skolenivået

Siden skolen tradisjonelt har vært styrt av staten har kvalitetsstyringslogikken hatt det Roald omtaler som en Hierarkisk utviklingskultur. En hierarkisk utviklingskultur har en tydelig styringslinje mellom nivåene og er preget av regelstyring med et avgrenset handlingsrom for lokalt utviklingsarbeid (Roald, 2012, s. 15). I en hierarkisk utviklingskultur er samhandlingen preget av instruks og rapportering og det er lite rom for å drøfte. I en hierarkisk styringslogikk ligger makten hos det statlige politiske og administrative nivået, der skoleeier blir et middel for videre hierarkisk kommando for implementering av det beslutningsmyndigheten har besluttet (Aasen et al., 2012, s. 44).

Den desentraliserte styringsstrukturen har derimot utfordret den hierarkiske styringslogikken og endret kvalitetsstyringslogikken i skolen. Ifølge Roald kan ansvarsstyringen av skolen føre til to ytterpunkter av utviklingskulturer; en kontraproduktiv og en produktiv utviklingskultur, det er derimot viktig å ha i mente at dette er ytterpunkter og at alt imellom kan være en realitet. Den kontraproduktive utviklingskulturen kan skape konflikter mellom nivåene slik at avstanden mellom nivåene øker (Roald, 2012, s. 15). Kommunikasjonen mellom det politiske og sentraladministrasjonen mangler i slike kommuner og skoleeier får derfor lite innvirkning på lærernes praksis (Berg, 2014, s. 312). I slike kommuner er det ofte tilfelle at kommunen er sterkt preget av en styringslogikk som Aasen et al. (2012) omtaler som kollegium. Dette er et nedenfra og opp perspektiv som tillegger profesjonen stor tyngde og det blir opp til profesjonen å beslutte hva som blir tatt inn i skolen (Aasen et al., 2012, s. 45). Dette fører til at autonomien i profesjonen øker, men utviklingspotensialet i organisasjonen blir mindre fordi det ikke finnes noen samhandling på tvers av nivåene. En slik kommune omtales av Berg (2014) som en frislipp kommune og kjennetegnes av en politisk skoleeier uten kobling til skole, en passiv administrativ skoleeier og lærere med en relativ autonom rolle som gjør som de vil (Berg, 2014, s. 243).

I den produktive utviklingskulturen har man derimot en god samhandlingsdynamikk mellom politikk, administrasjon, profesjon, elever og foreldre (Roald, 2012, s. 15). Slike kommuner er preget av dialog og fører til et aktivt skoleeierskap hvor kommunen klarer å påvirke skolene fordi lærerne har en eierskapsfølelse til de kommunale målene (Berg, 2014, s. 373).



Figur 2-3 Fra hierarkisk styring til kontraproduktiv eller produktiv kvalitetsarbeid (Roald, 2012, s. 15)

Å utvikle en produktiv utviklingskultur i kommunene er viktig for å kunne nå utdanningssektorens hovedmål i den pedagogiske verdikjeden som er elevenes læring og læringsutbytte. Paulsen (2019) mener at den norske og internasjonale forskningen som påpeker at alle ikke alle skoleeiere lykkes i like stor grad med å nå det pedagogiske hovedmålet, gjør det mulig å identifisere noen faktorer innenfor strategivalg og kapasitetsbygging som gjør det mulig for skoleeier å utgjøre en forskjell for hele den pedagogiske verdikjeden. De to faktorene som Paulsen (2019) mener avgjør innen strategivalg er; skoleeiers forståelse og tålmodighet av tidsperspektivet i implementeringsarbeid av skolesatsinger og samarbeidsperspektivet (Paulsen, 2019, s. 16).

2.2 Kompetanseutvikling

Med bakgrunn i Meld. St. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vedtok stortinget en strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæring. Dette var starten på kompetanseutvikling i skolen slik vi kjenner den i dag. Strategien stiller krav til skoleeier om en helhetlig plan for kompetanseutvikling, skoleeieres og skolens evner til kvalitetsvurdering av egen praksis og utvikling av skolen som lærende organisasjoner. Skolen som lærende organisasjon vil være en organisasjon som kontinuerlig utvikler sine medarbeidere individuelt og kollektivt i takt med nye krav og forventninger (Finger & Brand, 1999, s. 136)

2.2.1 Skoleeier som kompetanseutvikler

Skal skoleeier lykkes med kvalitetsutvikling i skolen, bør man tilstrebe en produktiv utviklingskultur. Skoleeiers oppfølging av skolene via dialog viser seg å være avgjørende for skoleutviklingen. Gjennom FOU- rapporten *Kom nærmere! Sluttrapport fra FOU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»* kom det fram at man som skoleeier gjennom en produktiv utviklingskultur kan bygge kunnskap og utviklingskapasitet i et nært samarbeid mellom administrasjon, politikere og profesjon. Ved å være tett på skolene får skoleeierne innsikt og kunnskap om skolens utfordringer og muligheter (Jøsendal et al., 2012, s. 31). Gjennom nasjonale, kommunale og skolebaserte vurderinger finnes det ikke mangel på informasjon om hva som er skolens behov. Det er derimot ikke gitt av informasjonen hva som er skolens behov og det er først gjennom en kollektiv bearbeiding av dataen, at den blir til kunnskap som er relevant for skolens utfordringer (Roald, 2012, s. 11). På den måten kan skoleeierne lettere vite hvilket kompetansebehov skolene har, og bringe dette videre inn i kompetansenettverket og samarbeidsforumet i den desentraliserte kompetanseutviklingen.

Ut ifra §13-10 er det skoleeiers ansvar at skolene oppfyller kravene i opplæringsloven, videre er det rektors ansvar å lede og utvikle skolen som virksomhet etter §9-1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 2020). Formelt sett er rektorene og skoleeierne derfor knyttet tett sammen gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, hvor skoleeier er den som har det overordnet ansvaret for kvaliteten i skolen og rektor er

den som har det pedagogiske og faglige ansvaret i skolens daglige drift (Paulsen, 2019, s. 40). Dette følger den politiske trenden omkring ansvarsstyringen av skolen. Skoleeier og rektors ansvar for opplæringen og kvalitetsutviklingen i skolen, stiller derfor krav til et samarbeid på tvers av disse nivåene. De fleste norske kommuner har derfor formelle møtearenaer mellom administrativ skoleeier og rektorene månedlig eller oftere (Paulsen, 2019, s. 40).

I et samarbeid på tvers av nivåene mellom rektor og skoleeier er det skoleeier som i kraft av sin myndighet og formelle makt er den sterke parten (Paulsen, 2019, s. 39). Gjennom en hierarkisk styringskultur kan skoleeier instruere og gjøre prioriteringer som får konsekvenser for rektorene, men forskningen viser derimot at en produktiv utviklingskultur skapes gjennom et samarbeidsperspektiv. Den administrative skoleeiers samarbeid med rektoren foregår i hovedsak på to arenaer; i ledermøter med andre rektorer og i en-til-en relasjon mellom kommunalsjef og rektoren. Gjennom en-til-en relasjon trer kommunalsjefen inn som veileder, støttespiller og diskusjonspartner, de formelle ledermøtene har derimot sett ut til å ha varierende utbytte for rektorene. På generelt grunnlag viser forskning at slike møter sjeldent utnytter sitt potensiale som lærings og utviklingsarena (Paulsen, 2019, s. 40). Skal en slik møtearena utnytte sitt potensiale er det viktig at skoleeiers oppfølging skjer gjennom dialog, slik at det bygges en bro mellom de ulike nivåene. Videre må skoleeier vise at de verdsetter skolens arbeid med å utvikle skolene, fordi det vil igjen føre til at rektorene i større grad tar initiativ til faglig dialog med skoleeier (Jøsendal et al., 2012, s. 27).

Stein Laugerud (2019) fant i sin studie av hvordan skoleeier ser på sin egen rolle i kompetanseutvikling to funn. Han fant at skoleeierne ser seg på seg selv som en portvokter og en mentor for rektorkollegiet når det kommer til kompetanseutvikling i skolen. Informantene i hans studier snakker om handlingsrommet til kommunen og den enkelte skole. Informantene peker på at ansvaret kommunen får for kompetanseutviklingen i skolene og det handlingsrommet som gis i arbeidet ikke står i stil. Ansvaret som pålegges er mye større enn handlingsrommet kommunen får til å oppfylle ansvaret. Dette begrunnes i at det i flere år har kommet store nasjonale satsninger som beslaglegger handlingsrommet og tiden til kompetanseutvikling i

kommunene. Informantene beskriver sin rolle som sentral for å koordinere og styre hva den enkelte skole skal og kan jobbe med innenfor kompetanseutvikling, og blir på den måten en portvokter for hvilke kompetanseutviklingstiltak skolene skal drive med (Laugerud, 2019, s. 117-118). Skoleeierens syn på det kommunale handlingsrommet i kompetanseutviklingen her er et tydelig eksempel på at desentralisering av makt, ikke nødvendigvis trenger å oppleves slik. Ansvar desentraliseres til kommunen, men staten resentraliserer det tilbake med å komme med nye føringer, rammer og organisering slik at det egentlig fortsatt er staten som har mye av styringen.

2.2.2 Kompetanseutvikling i regionsamarbeid

De siste 20 årene har det oppstått flere mer eller mindre formelle organisatoriske nettverk, partnerskap, samvirke, råd og lignende på tvers av kommuner (Bakli et al., 2018, s. 10). Kompetansenettverkene i den desentraliserte kompetanseutviklingen ser ut til å være en slik arena for kommunen i Trøndelag. De fleste regionsamarbeidene mellom kommuner ser ut til å være etablert med formelle interkommunale oppgaver og det meste om forskning på kommunesamarbeid omhandler en slik organisering.

Kompetansenettverkene i den desentraliserte kompetanseutvikling har derimot ikke en slik organisering, men er derimot en organisering fra statsforvalteren sin side for å ivareta den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling.

Kompetansenettverkene har som hovedmandat å utarbeide en felles strategisk kompetanseplan for kompetanseutvikling i regionene. Kompetansenettverkernes organisering ser ut til å være en organisering for å sikre et desentralisert arbeid på kompetanseutvikling fordi statsforvalteren innehar ansvaret for å samordne kommunens arbeid for å sikre den nasjonale politikken i den desentraliserte ordningen. Utover dette ser kompetansenettverkene ut til å være en læringsarena hvor skoleeierne kan utveksle og drøfte erfaringer. Kompetansenettverket fungerer derfor som et lærende nettverk hvor medlemmer med gjensidig engasjement for utvikling kan dele kunnskap med hverandre som fører til læring. Slike utvekslinger kan enten føre til en internaliseringsprosess, hvor man adopterer kunnskap fra andre eller en eksternaliseringsprosess hvor man skaper ny praksis av andres kunnskap (Løver &

Postholm, 2016, s. 32-34). Skoleeierne kan derfor ha et godt læringsutbytte av kompetansenettverket.

2.2.3 Kompetanseutvikling i partnerskap

Kompetanseutvikling i desentralisert kompetanseutvikling har til hensikt å styrke den kollektive kompetansen i skolene ut ifra lokale behov, gjennom partnerskap med UH-miljøet. Samtidig skal også partnerskapet mellom UH-miljøet og praksisfeltet i skolen også bidra til å styrke lærerutdanningen (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 2021). På den måten skal den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling sikre et dobbelt formål med å bidra til et langsiktig og målrettet samarbeid mellom skolene og UH-miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Partnerskap handler om et likeverdig forhold mellom UH-miljøet og skolene, og for å få til dette må man etablere gode relasjoner mellom aktørene. For begge aktørene i partnerskapet har etablering av partnerskap bydd på rolleendringer og en ny måte å samarbeide på. Tradisjonelt har UH-miljøet hatt en tilbyderrolle og skolene en rolle som bestiller (Berg et al., 2017, s. 10). I den tidligere måten å samhandle på har UH-miljøet vært en leverandør av kunnskap til skolene og på den måten skapt et maktforhold, hvor kunnskapen har hatt en en-veis strømning og kunnskapen har gitt UH-miljøet makt. I et partnerskap skal skolene og UH-miljøet derimot samarbeide med hverandre i alle fasene av kompetanseutviklingen i skolen, hvor læringen og kunnskapen skal gå begge veier. Berg et al. (2017) sammenligner et godt partnerskap med Tiller (2011) sitt begrep verdsettende ledelse «*Et verdsettende partnerskap fremmer romslige holdninger og samtidig gir rom for motstand og spenninger i samskapingen. Et robust partnerskap har ambisjonen om å gjøre hverandre gode*» (Berg et al., 2017, s. 11).

Berg et al. (2017) deler sine erfaringer i sin rolle som UH-partnere i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling gjennom satsningen ungdomstrinn i utvikling. De peker på følgende faktorer for å lykkes med et godt utviklingsarbeid i skolene; forankring, lærende møter og god ledelse.

«Vi ser er at det har vært lurt å etablere gode

forutsigbare strukturer for forankringsarbeidet som har sikret at skoleeiere, rektorer med ressursgruppen og fagpersoner fra UH har fått en felles forståelse for satsingen, samt at forankringen har gitt mulighet for å etablere et godt grunnlag for god samhandling internt ved egen skole og i partnerskapet med UH.» (Berg et al., 2017, s. 12).

God forankring av utviklingsområdene ser ut til å være vesentlig for å skape større grad av mening og læring av satsningen for personalgruppen.

Videre trekker Berg et al. (2017) fram viktigheten av å ha gode lærende møter mellom skolens ledelse, med rektorene og ressurslærere, utviklingsveiledere og UH-miljøet. Dette for å utvikle samarbeidet i partnerskapet slik at de kan jobbe mot sitt felles mål som var «å involvere alle ansatte slik at de i fellesskap kan utvikle og foredle sin kunnskap, sine holdninger og ferdigheter i forhold til elevenes læring, lærernes undervisning og tradisjon for samarbeid»(Berg et al., 2017, s. 13).

De trekker også frem viktigheten av god ledelse på flere nivå.

«Vår erfaring fra satsingen løfter også fram betydningen av god ledelse på mange nivå. Det kommunale nivået har hatt betydning for å skape klarhet og gi prioriteringer i satsingen. En annen betydningsfull faktor for UIU har vært skolenes egne ressursgrupper. De skolene som forteller om gode erfaringer fra satsingen har vært godt organisert og velfungerende ressursgrupper har gitt rom for medinnflytelse og samskaping»(Berg et al., 2017, s. 11)

Her vil jeg anta basert på ordene medinnflytelse og samskaping at de også mener ledelse gjennom dialog og samskaping på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden.

2.2.4 Samskapt læring som verktøy i kompetanseutvikling

For å skape en produktiv utviklingskultur legger altså forskningen vekt på dialog og samskaping på tvers av nivåer i kommunen og med partnere i UH-miljøet. En bred medvirkning vil føre til flere faktorer som gjør utviklingskulturen mer produktiv. Først og

fremst vil en bred medvirkning føre til større endringsvilje i organisasjonen. Dette fordi inkludering i prosessene vil gi deltakerne en økt følelse av mestring, verdsetting av deres kompetanse og påvirkningsmulighet til utviklingsprosessen (Jacobsen, 2018, s. 172). Videre vil også gode lærende møter i velfungerende praksisfellskap, hvor medlemmer med gjensidig engasjement for utvikling, deler kunnskap med hverandre føre til læring. Det kan som nevnt tidligere føre til en internaliseringsprosess eller en eksternaliseringsprosess av kunnskapen (Løver & Postholm, 2016, s. 32-34).

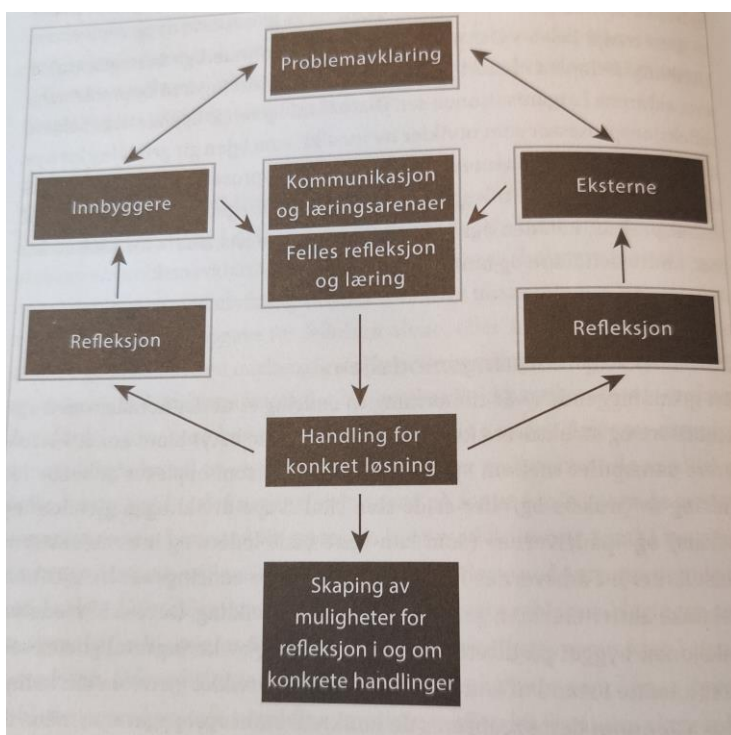
Gjennom masterstudiet har jeg blitt godt kjent med aksjonsforskning og aksjonslæring som arbeidsverktøy i ledelse av kompetanseutvikling og tenker denne måten å jobbe på må være hensiktsmessig når ulike aktører møtes for kompetanseutvikling innenfor desentralisert kompetanseutvikling. Grunnen til at jeg velger å omtale både aksjonsforskning og aksjonslæring er fordi Tom Tiller (2006) skiller mellom de ulike begrepene slik; aksjonsforskning er det forskere foretar seg når de forsker med lærere og ledere i skolen, mens aksjonslæring brukes om de utviklingsprosessene skoleledere og lærere gjør i sin hverdag (Tiller, 2006, s. 45). På den måten blir aksjonsforskning nyttig for samarbeidet mellom UH-miljøet, skoleeiere og skolene, mens aksjonslæringen blir nyttig internt hos nettverk, skoleeiere og skolene.

Det som skiller aksjonsforskning fra annen forskning er aksjonsforskerens deltakende rolle i forskningsprosjektet, hvor hovedmålet er at resultatet skal komme praktikerne til gode (Tiller, 2006, s. 44). Gjennom aksjonsforskning påvirker forskeren på den måten resultat ved å artikulere spørsmål, lage planer for endring, observere utfordringene og effektene av endringene, samt legge til rette for kollektiv refleksjon av prosessen (Carr & Kemmis, 1986, s. 203)

Aksjonslæringen er knyttet til erfaringslæring og handler om å reflektere over egne erfaringer med kjent kunnskap for å kunne generere læring og endre praksis (Tiller, 2006, s. 51). På den måten blir aksjonslæring en prosess hvor et praksisfelleskap prøver å forbedre praktiske handlinger. Dette samsvarer med det Revans (1984) ser på som et av hovedprinsippene for aksjonslæring, at man deler praksiserfaringer og lærer av andre i samme situasjon (Revans, 1984, s. 14). Ifølge Tiller (2007) må erfaringslæringen

likevel knyttes til teori og forskning dersom den skal karakteriseres som en aksjonslæringsprosess (Tiller, 2007, s. 55). Aksjonslæring handler altså om en kollektiv refleksjon over egen praksis, hvor man også benytter teori for å kunne utvikle sin egen praksis.

Den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2021) er en modell som først ble utviklet som en konseptualisering av deltakerbasert aksjonsforskning. Den bygger på en grunnleggende tilnærming om at endring handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser. Den kan minne om mange andre modeller for ekspansiv læring i lærende organisasjoner, men den samskapte læringsmodellen skiller seg ut ved å ha et spesielt fokus på spillet mellom eksterne aktører som pådrivere i kompetanseutviklingen og de interne aktørene i organisasjonene (Klev & Levin, 2021, s. 70-71). Jeg anser derfor den samskapte læringsmodellen for å være særlig relevant for kompetanseutvikling i samskapning mellom de ulike aktørene i desentralisert kompetanseutvikling. Den samskapte læringsmodellen kan fremstilles på følgende måte:



Figur 2-4 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021, s. 72)

Problemavklaringsfasen

Den første fasen i den samskapte læringsmodellen handler om å avklare hvilke utfordringer organisasjonen står ovenfor, samt å komme fram til en løsbar problemstilling som de interne og eksterne skal løse i fellesskap. I denne prosessen bringer de interne problemeierne inn de daglig utfordringer som organisasjonen står ovenfor, mens de eksterne kan bidra med eksterne analyser, modeller og faglige perspektiver for å åpne for nye synsvinkler. Problemavklaringsfasen bør foregå i en brytning mellom ulike synspunkter fra de interne og eksterne. På den måten skapes det et grunnlag for gjensidig påvirkning, som skaper nye forståelsesrammer for både de eksterne og interne (Klev & Levin, 2021, s. 74). Gjennom en felles problemavklaringsfase mellom de interne og eksterne aktørene vil man altså skape en «felles» forståelsesramme for utfordringen som skal løses. Fullstendig felles forståelse vil man nok ikke få siden problemeierne og de eksterne vil gå inn i samarbeidet med ulike roller og ulikt utgangspunkt, men man kan få en tilnærmet felles forståelsesramme som gjør utgangspunktet for samarbeidet bedre. Slike medvirkningsprosesser vil føre til en større endringsvilje i organisasjonen internt, men også til et større engasjement hos de eksterne da medvirkningsprosessen vil gi en verdsetting av deres kompetanse og påvirkningsmuligheten i organisasjonsutviklingen (Jacobsen, 2018, s. 172).

Læringsarenaer

Læringsarenaer kan utformes på mange ulike måter, og alle møter i seg selv er en arena for læring. Hvor høyt læringsutbytte er for deltakerne vil derimot variere ut ifra møtets form og agenda. En god læringsarena kan kjennetegnes av gruppebaserte aktiviteter med et høyt gjensidig engasjement som i profesjonelle profesjonsfellesskap, men også møter preget av enveiskommunikasjon vil kunne utvikle visse former for felles refleksjon og læring ved at møtedeltakerne stiller spørsmål til enetaleren. Hvilken møteform som er mest hensiktsmessig for å etablere en god læringsarena vil variere ut fra den aktuelle konteksten: hvilke problemer er sentrale, hvem deltar, og hvor læringen skal foregå (Klev & Levin, 2021, s. 76).

Den samskapte læringsmodellen er også opptatt av at i tillegg til den felles kommunikasjon og læringsarenaen mellom de interne og eksterne aktørene, vil også de

interne og eksterne aktørene også ha egne parallelle læringsløyper. Det er et viktig poeng med den samskapte læringsmodellen at man har to læringsløyper, og at disse både inngår i fellesskap og er separate. Dette fordi aktørene i læringsløyene vil ha ulikt eierskap til problemene, mulighetene og ansvaret for å lede læringsprosessen. Det vil derfor foregå ulike meningsdanningsprosesser i de ulike læringsløyene, samtidig som en felles kommunikasjon og læringsarena med meningsutveksling vil gi nye perspektiver til begge læringsløyene. Det er ved separering og integrering av læringsløyene forskjellene og likhetene utvikles og vedlikeholdes (Klev & Levin, 2021, s. 72-74). På grunn av separeringen og integreringen av disse læringsløyene, kan det være hensiktsmessig at læringsarenaene har ulik agenda og form. Med dette mener jeg at det for eksempel i de interne prosessene kan legges opp til et bredere gruppearbeid med involvering av flere på et dybdelæringsnivå, mens man i møter mellom eksterne og interne kanskje må forholde seg til et mer generelt nivå. For eksempel hvis rektorene får i oppdrag å lede den interne utviklingsprosessen ved i skolen i forbindelse med vurdering for læring vil det være naturlig med et bredt lærerengasjement for å få et overblikk av skolens utviklingsprosess. Når rektor så skal ta med seg dette arbeidet inn i en felles refleksjon og læringsarena med skoleeier og de andre rektorene vil arbeidet ved skolen få et mer generelt nivå i drøftingen og ikke et like detaljrikt dybdelæringsnivå, som når lærerne jobbet med det i profesjonsfelleskapet. Det at møte mellom rektor og skoleeier har en litt annen form og agenda enn møte i profesjonsfelleskapet trenger nødvendigvis ikke å gjøre møte til et mindre lærende møte, da læringsutbytte til rektorene og skoleeierne fortsatt kan være stort selv om de kanskje ikke oppfatter læringsutbytte som like stort på grunn av møtets form og agenda.

Ekspansiv læring i den samskapte læringsmodellen

Den samskapte læringsmodellen legger som sagt vekt på samhandling mellom de ulike aktører, men også på interne læringsløyene hos de interne og eksterne aktørene. Både i samhandlingen og i de interne læringsløyene gjelder det å skape handling for konkret løsning, samt å skape muligheter for refleksjon i og om konkrete handlinger. Videre er også modellen fremstilt sirkulært hvor man går tilbake og evaluerer problemavklaringsfasen når man har reflektert over virkningen av de konkrete

handlingene som er iverksatt (Klev & Levin, 2021, s. 72-73). Modellen legger derfor opp til dobbelkretslæring i en ekspansiv lærings sirkel eller en aksjonslærings spiral.

3 Metode

For å undersøke problemstillingen: *Hvordan har modellen for desentralisert kompetanseutvikling i Trøndelag påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?* Og finne svar på forskningsspørsmålene har jeg utført intervju

med administrative skoleeiere og rektorer i Trøndelag. Problemstillingen min er av en åpen karakter og kan ha flere svar enn jeg klarer å begrepsvalidere på forhånd. Jeg anser derfor kvalitative intervju som den beste fremgangsmåten for å belyse hvordan modellen kan ha påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling.

3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

Når man som forsker skal utarbeide og finne svar på en problemstilling står man ovenfor en del vitenskapsteoretiske og metodiske valg. Utarbeidelsen av en problemstilling til et forskningsprosjekt vil ofte avhenge av forskerens ontologiske og epistemologiske oppfatning. Ontologien handler om hvordan forskeren oppfatter verden, mens epistemologien handler om hva forskeren oppfatter som kunnskap og hvordan vi kan få kunnskap om verden (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 200-201). Som pedagog oppfatter jeg verden som en sosial konstruksjon, hvor språket og kommunikasjon mellom individene i samfunnet er med på å konstruere virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). Med dette mener jeg at man ikke kan studere en objektiv virkelighet uten å ta hensyn til de sosiale konstruksjonene i samfunnet. Samtidig ligger det i den menneskelig natur at man tolker virkeligheten og leter etter en indre sammenheng (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). Det er derfor ikke tilfeldig at jeg som forsker har landet på en problemstilling som best kan belyses med en kvalitativ forskningsmetode og at jeg har valgt en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapelig tilnærming for å finne svar på problemstillingen. Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er en sekkebetegnelse på to ulike vitenskapelige tradisjoner som ofte kan sammenstilles for å konstruere vitenskapelig kunnskap. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra respondentenes egne perspektiver, mens en hermeneutisk tilnærming søker en dypere forståelse bak de sosiale fenomenene, gjennom fortolkning av mening (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187; Kvale et al., 2009, s. 33, 46-47). På den måten blir en fenomenologisk-

hermeneutisk tilnærming en sammenstilling mellom virkeligheten slik den fremtrer i fenomener og forskerens tolkninger av disse fenomenene. Gjennom en innhenting av fenomenologiske data og mine tolkninger av denne dataen ved bruk av teori ender jeg opp med å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til dataen.

Når man som forsker har valgt en problemstilling på bakgrunn av den vitenskapelige tilnærmingen, må man finne ut hvordan man best mulig kan undersøke fenomenet. For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å gjøre en kartleggingsstudie av situasjonen i dag. Kartleggingsstudiet er en ikke-eksperimentell undersøkelse fordi jeg ikke setter inn noen tiltak for å påvirke situasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 125). Normalt sett er kartleggingsstudier rene deskriptive undersøkelser, men siden jeg forsøker å finne svar på hvordan modellen for desentralisert kompetanseutvikling har påvirket skoleeiers rolle, er det naturlig i min studie å forsøke å finne årsakssammenhenger mellom den desentraliserte kompetanseutviklingen og skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. Jeg har derfor i teorien rettet et historisk blikk tilbake på tidligere forskning på området for å se hva som har endret seg og om den desentraliserte kompetanseutviklingen kan være noe av årsaken.

3.2 Utvalg

Utvalget i min studie består av et formålsutvalg som er tjenlig for å finne svar på min problemstilling. Dette betyr at min studie ikke kan sies å være representativ for skoleeiere i hele landet, siden min studie har snevret seg inn på Trøndelagsmodellen. Denne innsnevringen av utvalget gjøre det derimot lettere for meg å forholde meg til den desentraliserte kompetanseutvikling som påvirkningsfaktor for skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. Dette fordi de lokale forskjellene av modellen for desentralisert kompetanseutvikling er ulike mellom fylkene. Når alle respondentene tilhører samme modell kan det være lettere å skille ut om en endret rolle kan skyldes modellen eller andre forhold. Siden skoleeiere og rektorer kan oppfatte skoleeiers rolle ulikt, og vi snakker om skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling har jeg valgt å intervjuer både skoleeiere og rektorer om skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. På den måten triangulerer jeg operasjonaliseringen av skoleeiers rolle i den bestemte settingen. Ved å triangulere nærmer man seg begrepet ved ulike

vinkler, og man vil til sammen kunne kartlegge begrepet mer nyansert og bedre enn ved en vinkling alene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 111).

Når jeg skulle innhente respondenter valgte jeg å henvende meg til skoleeiere med informasjonsskriv og samtykkeskjema først. Jeg gikk bredt ut i Trøndelag, men valgte først å sende henvendelsen til kommunene innen rimelig kjøreavstand med unntak av egen kommune, dette med hensyn til mine tidligere, nåværende og evt. fremtidige arbeidsforhold og politiske engasjement i kommunen. I første omgang var jeg ute etter noen jeg kunne intervjuer fysisk. På grunn av Covid-19 situasjonen var det noe usikkert om jeg kunne intervjuer respondentene med fysisk besøk eller om intervjuene måtte gjennomføres over teams. Hvis jeg ikke fikk napp hos de nærliggende kommunene, hadde jeg en plan om å forespørre kommuner lengre unna om videosamtaler. Videre sendte jeg også ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema med forespørsel om å delta på prosjektet mitt via et spørreskjema til kommuner jeg ikke hadde mulighet til å få intervjuet fysisk. Når jeg fikk positivt svar fra skoleeieren, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til underliggende rektorer med forespørsel om å delta. Det var noe utfordrende å skaffe informanter til studien i dette pandemiåret og jeg opplevde å få mange avslag. På et tidspunkt i arbeidet måtte jeg bare innse at andre potensielle informanter til min studie ikke var tilgjengelig. Jeg måtte derfor bare gjøre det beste ut av det datamaterialet jeg hadde samlet inn, med de svakhetene det gir til min studie. Dette kommer jeg tilbake til under vurderingen av studiens validitet.

Jeg har i en liten og en stor kommune intervjuet den administrative skoleeieren, hvorav jeg i den store kommunen også har lyktes i å intervjuer en rektor ved en barneskole. Videre har jeg lyktes i å få samlet inn data fra skoleeier i en stor, to middels og en liten kommune gjennom det kvalitative spørreskjema. I disse kommunen har en rektor fra hver av de middels store kommunene svart på det kvalitative spørreskjemaet. Alle navn i det fremstilte datamaterialet er fiktive. For å gjøre det lettere for leseren å følge med i analysen har jeg valgt å gi kommunalsjefene og rektorene i en kommune samme forbokstav i de fiktive navnene, i tillegg har alle kommunene fått navn etter fuglearter som også representerer kommunens størrelse.

Jeg velger å presentere informantene slik:

Følgende informanter er intervjuet:

Kommunalsjef Kari jobber i Ørn kommune, som er en stor kommune. Denne stillingen har hun hatt i 2 år. Før dette har hun vært rektor og lærer ved ulike videregående skoler.

Rektor Kai jobber ved en barneskole i Ørn kommune. Denne stillingen har han hatt i 10 år. Før dette har han vært fagleder, teamleder og lærer.

Kommunalsjef Astrid jobber ved Gråspurv kommune, som er en liten kommune. Denne stillingen har hun hatt i 2 år siden kommunen gikk over fra to til tre-nivåsstyring, men hun har jobbet 16 år med skole på kommunenivå. Før dette har hun vært rektor, inspektør, rådgiver, sosiallærer og lærer.

Følgende informanter har svart via nettskjema:

Kommunalsjef Siri jobber ved Rype kommune, som er en middels stor kommune. Denne stillingen har hun hatt i 5 år. Før denne stillingen har hun vært enhetsleder i barnehage.

Rektor Sivert jobber ved en barneskole i Rype kommune. Denne stillingen har han hatt i 8 år. Før dette har han vært rektor ved en annen skole og lærer.

Kommunalsjef Line jobber i Orrfugl kommune, som er en middels stor kommune. Denne stillingen har hun hatt i 9 år. Før dette har hun vært rektor, inspektør og lærer.

Rektor Lise jobber ved en barneskole i Orrfugl kommune. Denne stillingen har hun hatt i 1 år. Før dette har hun vært stedfortreder for rektor, ikt-ansvarlig og lærer

Kommunalsjef Tor jobber i Kjøttmeis kommune. Denne stillingen har han hatt 12 år. Før dette har han ikke jobbet i skoleverket, men har pedagogisk utdannelse i bunn.

Utfordringen med å skaffe informanter har også ført til at mine informanter har en smal geografisk spredning i Trøndelag. En av mine informanter uttalte at den delen av fylket

jeg har rekruttert fra; skulle ha lengre og bedre erfaring med nettverksarbeid enn den delen av Trøndelag som jeg ikke har lyktes å skaffe informanter fra.

3.3 Datainnsamlingsmetode

Når jeg skulle belyse problemstillingen: *Hvordan har modellen for desentralisert kompetanseutvikling i Trøndelag påvirket skoleeiers rolle i skolenes*

kompetanseutvikling? var det et naturlig valg for meg å velge en kvalitativ metode.

Dette fordi en kvalitativ metode bedre kan gi meg en dypere innsikt i hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen påvirker skoleeiers rolle enn hva en kvantitativ metode kan gjøre (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg har likevel valgt å bruke to ulike kvalitative metoder i datainnsamlingen for å få et litt bredere grunnlag.

Som hovedmetode har jeg valgt å bruke fenomenologiske semistrukturerte intervju. Dette fordi jeg har til hensikt å få en forståelse av hvordan respondentene selv mener ordningen påvirker deres rolle som skoleeiere i skolenes kompetanseutvikling. Et fenomenologisk semistrukturert intervju er en planlagt, men fleksibel samtale om respondentens syn på et fenomen (Kvale et al., 2009, s. 325). Det betyr at intervjuene hadde en intervjuguide som en ramme. Denne rammen var grei å ha for sikre at intervjuene ga svar på forskningsspørsmålene, men intervjuene var likevel åpne for andre spørsmål og tilføyinger. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra respondentenes egne perspektiver (Kvale et al., 2009, s. 46-47). Det er derfor viktig at man som forsker ikke låser seg fast til intervjuguiden, slik at respondentene får rom til å komme med sine egne perspektiver. To av intervjuene ble gjennomført ved informantens arbeidssted og et intervju ble gjennomført på teams. Valg av intervjusted ble gjort med bakgrunn i tilgjengelighet og smittesituasjon. Når intervjuene ble gjennomført ved informantens arbeidssted og på teams slapp informantene å bruke tid på reise for å kunne delta i en ellers travel hverdag. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert.

I tillegg til det fenomenologiske semistrukturerte intervjuene, har jeg valgt å sende ut intervjuguiden min som et kvalitativt spørreskjema til interessenter som jeg ikke fikk

intervjuet. Spørsmålene i dette spørreskjemaet var identiske med intervjuguiden til det semistrukturerte intervjuet. Dette gjorde datamaterialet lettere å analysere og sammenligne. Spørreskjemaet ble sendt ut via tjenesten nettskjema som er levert av UIO til innsamling av slik data. Respondentene ble informert på forhånd om at spørreskjemaet var bygd opp kvalitativt og at jeg derfor ikke visste hvor lang tid det ville ta for de å svare, men at de kunne velge å redigere skjemaet senere og på den måten ikke trenge å svare på alle spørsmålene på en gang. Styrkene med å supplere med denne datainnsamlingsmetoden var at jeg kunne nå ut til flere. Videre trengte ikke jeg og respondent å finne et tidspunkt som passet for begge for å få til et intervju, og respondenten kunne svare på spørreskjemaet når det passet seg. Av svakheter så jeg fort at denne datainnsamlingsmetoden ikke førte til at respondentene ga like utdypende og fylldige svar på spørsmålene som i forskningsintervjuene jeg gjennomførte. I tillegg mangler denne datainnsamlingsmetoden muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om denne datainnsamlingsmetoden har sine svakheter synes jeg likevel at respondentenes svar ga meg et større innblikk i bredden av hvordan den desentraliserte ordningen påvirker skoleeiers rolle.

3.4 Behandling av data og analyse

Etter jeg hadde samlet inn mitt datamateriale ble intervjuene transkribert ordrett, men hvor jeg byttet ut stedsnavn o.l for å beholde anonymiseringen. Når jeg skulle i gang med å analysere mitt datamateriale stod jeg ovenfor noen valg i forhold til hvordan jeg ønsket å presentere datamaterialet. Hvordan skulle jeg forholde meg til meningsfortetting, meningskoding og meningsfortolkning av datamaterialet? Siden jeg har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming til innsamling og presentasjon av data, har jeg valgt å beholde informantenes svar tilnærmet sin helhet, hvor jeg kun har gjort språklige justeringer. Dette fordi en fenomenologisk basert meningsfortetting må sikre en rikholdig og nyansert beskrivelse av fenomenet som skal undersøkes (Kvale et al., 2009, s. 213). Jeg har derfor valgt å fremstille dataen uten et utstrakt bruk av meningsfortetting av respondentens uttalelser med den hensikt å få fram informantenes syn på fenomenet.

Videre har jeg valgt å gjøre en fenomenologisk-teoretisk analyse med utgangspunkt i meningskoding og meningsfortolkning av datamaterialet. Reduksjonen av mitt innsamlet datamaterialet består derfor først og fremst av en datareduksjon ved å gjøre et utvalg av hvilke uttalelser som er relevant for å belyse min problemstilling. Hva jeg anser som relevant for å besvare problemstillingen vil være farget av min forforståelse av fenomenet.

3.5 Reliabilitet og validitet

I alle forskningsstudier vil det være naturlig å stille spørsmål om funnen er troverdige, gyldige og om kunnskapen er overførbar, i forskningssammenheng knyttes disse spørsmålene opp til begrepene reliabilitet, indre validitet og ytre validitet (Kvale et al., 2009, s. 246) Hvordan man forholder seg til disse spørsmålene vil derimot avhenge av hvilket paradigme studien er gjennomført i (Postholm, 2005, s. 126). I kvalitativ forskning har man ikke til hensikt å finne en objektiv sannhet som er gyldig for alle og det kan finnes like mange sannheter som potensielle informanter til studien, derfor vil kvalitativ forskning alltid være preget av informantenes og forskerens subjektivitet (Postholm, 2005, s. 126-128) Man vil derfor også forholde seg annerledes til begrepene reliabilitet, indre validitet og ytre validitet i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Vil en annen forsker kunne gjennomføre samme studien og få de samme svarene på et annet tidspunkt eller kan svarene på spørsmålene være påvirket av meg som forsker (Kvale et al., 2009, s. 250)? Når man skal vurdere en studies reliabilitet er det naturlig å se på studiens stabilitetsaspekt, ekvivalensaspektet og vurderereliabiliteten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101).

Stabilitetsaspektet omhandler spørsmålet om i hvilken grad svarene vil avhenge av intervjusituasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101). I kvalitativ forskning vil funnen alltid være avhengig av konteksten fant sted (Nilssen, 2012, s. 141) I min studie vil det være naturlig å vurdere reliabiliteten i stabilitetsaspektet i studien ut ifra forholdet

mellom meg som forsker og mine informanter. Som masterstudent vil ikke jeg som forsker ha samme status som anerkjente forskere fra universitetsmiljøet. Dette tenker jeg kan føre til at informantene blir mere reserverte i sine svar til meg enn til andre forskere. For å styrke reliabiliteten i min studie har det derfor vært svært viktig for meg som forsker å forsikre mine informanter om hvordan jeg ville behandle deres data, for å gjøre de trygge på meg som forsker. Dette kommer jeg tilbake til under forskningsetiske vurderinger. For å styrke stabilitetsaspektet ved studien og forsikre meg om at jeg har forstått informanten riktig har jeg valgt å sende sitater og analyse til respondentvalidering. På den måten får informantene anledning til å korrigere, slette eller supplere hvis de føler de blir misoppfattet (Postholm, 2005, s. 132-133).

Ekvivalensaspektet omhandler spørsmålet om ulike måter å spørre på vil påvirke svarene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101). Siden jeg som forsker gikk inn i de semistrukturerte fenomenologiske intervjuene med en bred interesse for problemstillingens tema og en teoretisk bakgrunn på området, er det klart at min forforståelse har vært med på å prege intervjuprosessen. Gjennom å tenke gjennom min forforståelse og utarbeide en intervjuguide på forhånd, minimerte jeg derimot sjansen for å stille ledende spørsmål og farge intervjuprosessen av min forforståelse. Jeg opplevde likevel under intervjuprosessen at når det kom svar fra informantene som fikk meg til å reflektere rundt svarene var det vanskelig å holde min subjektivitet tilbake. Dette førte til at jeg som intervjuer drøftet litt rundt svarene før jeg stilte informantene oppfølgingsspørsmål, noe som kanskje gjorde spørsmålene litt ledende, men som også var med på å sikre en felles forståelse av spørsmålet mellom intervjuer og informant.

Vurderereliabiliteten omhandler spørsmålet om i hvilken grad resultatet er avhengig av forskerens tolkninger og vurderinger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101). I en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon vil resultatene alltid være avhengig av forskerens forforståelse og teoretiske briller. For å styrke vurderereliabiliteten og motvirke vilkårlig subjektivitet kan forskeren på forhånd bestemme hvordan dataen skal kodes og analyseres. Dette anses derimot ikke som hensiktsmessig i en kvalitativ forskningsmetode da det utelukker variasjon og kreativ tenkning (Kvale et al., 2009, s. 250). Det er i kvalitativ forskning derfor mer relevant å snakke om forskerrefleksivitet

istedenfor vurderer reliabilitet. Forskerrefleksivitet handler om en erkjennelse av at forskeren ikke er nøytral, men en person som med sin forforståelse påvirker forskningen. Det er derfor viktig for forskningen og forskningsresultatet at forskerne er bevisst sin rolle ut ifra sitt teoretiske ståsted og empiriske materialet (Nilssen, 2012, s. 139). Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg jo gjort meg opp en antakelse basert på teoriene jeg hadde lest om at kommuner med hierarkisk og kollegium samhandlingsstruktur hadde gått mer mot en nettverk/dialogbasert samhandlingsstruktur etter innføringen av desentralisert kompetanseutvikling. Utover dette var min forforståelse knyttet opp til tidligere forskningsfunn som jeg under analysen fortløpende måtte ta stilling til om funnene ble bekreftet eller avkreftet.

3.5.2 Validitet

Validiteten omhandler gyldigheten av resultatene, om det kan sies å være en sannhet og riktighet i forskningens resultater. Under validitet skiller man mellom indre validitet og ytre validitet. Den indre validiteten i kvalitativ forskning omhandler i hvilken grad funnene reflekterer de fenomenene og variablene vi ønsker å vite noe om (Kvale et al., 2009, s. 251). Den ytre validiteten er derimot et spørsmål om funnen er gyldig utenfor den konteksten de observeres i, altså generaliserbarheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 131).

Indre validitet

Studiens indre validitet vil betinges av om metoden undersøker det den er ment å undersøke. Fører forskningsmetoden til empiriske funn som kan sies å være gyldige for fenomenet som undersøkes? Dette fører til det filosofiske spørsmålet, hva er sannhet? I filosofien finner man tre klassiske sannhetsteorier; Korrespondansekriteriet, koherenskriteriet og det pragmatiske kriteriet. Korrespondansekriteriet for sannhet omhandler hvor godt et kunnskapsutsagn stemmer med den objektive verden (Kvale et al., 2009, s. 250-251). Å bruke korrespondansekriteriet som validering for funnene i en kvalitativ studie som avhenger av informantenes egne subjektive meninger vil derfor være irrelevant. En slik studie vil bedre kunne valideres etter koherenskriteriet eller det pragmatiske kriteriet. Koherenskriteriet omhandler funnenes konsistens og indre logikk,

mens det pragmatiske kriteriet omhandler forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og de praktiske konsekvensene (Kvale et al., 2009, s. 251). Om funnen i studien kan sies å være valide blir derfor en vurdering ut ifra en sosial virkelighetskonstruksjon hvor man legger vekt på om forskerens drøftinger gir mening ut fra de empiriske funn (Kvale et al., 2009, s. 252; Nilssen, 2012, s. 142). For å opprettholde validiteten til mine funn har jeg valgt å analysere funnen ut ifra en fenomenologisk-hermeneutisk fortolkning, hvor jeg har valgt å fremstille funnen fenomenologisk uten en utstrakt bruk av meningsfortetting. Dette gir leseren et godt innblikk i det opprinnelige datamaterialet fra informantene og hvordan jeg som forsker har tolket og analysert informantenes bidrag.

Ytre validitet

Studiens ytre validitet, er et spørsmål om hvorvidt studiens funn er gyldig utenfor studiens individuelle kontekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Studiens ytre validitet er betinget av hvilket utvalg man har i studien. Som nevnt tidligere består mitt utvalg av et formålsutvalg for å finne svar på min problemstilling som er innsnevret til Trøndelagsmodellen. Jeg har også tidligere nevnt at jeg av praktiske årsaker har valgt kommuner innenfor rimelig kjøreavstand som utvalg til hovedmetoden intervju, og at det har vært noe utfordrende å rekruttere informanter til studien. Dette har ført til en begrenset geografisk spredning av informanter, og informanter har uttalt at den delen av fylket de tilhørere skal ha lengre erfaring med nettverk og regionsamarbeid i forbindelse med kompetanseutvikling i skolen enn andre deler. Det finnes derfor en sjanse for at jeg i min studie ikke har klart å lykkes med å rekruttere de kommunene som kanskje har hatt den største endringen og påvirkningen av skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling etter innføringen av desentralisert kompetanseutvikling. I tillegg er ordningen med desentralisert kompetanseutvikling organisert ulikt fra fylke til fylke, og hvor overførbart funnen i min studie er til andre kommuner, enn de som er representert i studien både i og utenfor fylket vil være en skjønnsmessig vurdering. Hvis vi ser på mennesket som unike individer med unike personligheter og ulike preferanser, kan vi ikke uten videre gå ut i fra at funnen vil være gyldige for andre mennesker i tilsvarende situasjon og studiens ytre validitet må sies å være begrenset (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 144). Spørsmålet om studiens ytre validitet i kvalitative studier

handler derfor ikke om funnen kan generaliseres globalt, men om kunnskapen som produseres kan overføres til relevante andre situasjoner. Det vil i min studie være snakk om en analytisk generalisering med en begrunnet vurdering for om funnen fra studien kan brukes som en rettleiding for hva som kan være tilfelle i andre kommuner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 265-266). Siden min kartleggingsstudie består av flere kommuner som har ulike samhandlingsstrukturer med rektorene og ulike oppfatninger av hvordan desentralisert kompetanseutvikling fungerer som system, vurderer jeg det dit hen at studien kan være et grunnlag for en skjønnsmessig generalisering. Dette fordi studien viser en bredde for hvordan desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. Det er likevel viktig å være klar over studiens svakhet omkring det faktum at de kommunen hvor skoleeiers rolle kanskje er mest påvirket, ikke er blitt en del av studien.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Kvalitative forskere forsker ofte på menneskelige prosesser og det etableres en relasjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Derfor må kvalitative forskere gjøre forskningsetiske vurderinger både før, i løpet av og etter datainnsamlingen i en forskningsprosess (Postholm, 2005, s. 142). Forskningsdeltakerne i en studie skal behandles med respekt og deltakelsen skal ikke være til skade for forskningsdeltakerne. Derfor må forskeren ta etiske vurderinger omkring konfidensialitet opp mot konsekvenser. Forskningsdeltakerne skal være informert om forskningens formål og forskningsdeltakernes deltakelse bør være basert på frivillighet. I mitt forskningsstudium har jeg derfor forholdt meg til Informert samtykke. Informert samtykke handler om å informere deltakerne om undersøkelsens formål, hovedtrekkene i forskningsdesignet og mulige fordeler og risikoer ved å delta i studien slik at de kan ta stilling til om de vil delta (Kvale et al., 2009, s. 89-91). Mine informanter fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1-4) ved forespørselen om å delta i mitt forskningsprosjekt. Her informerer jeg om hensikten med studiet, studiens foreløpige problemstilling og forskningsspørsmål, hva det vil innebære for deltakeren å delta, om frivillig deltakelse, retten til å trekke samtykke og hvordan jeg vil ivareta personvern hensynet.

Konfidensialitet innebærer at privat data som kan identifisere forskningsdeltakeren ikke skal avsløres. Hvis publikasjonen av forskningen fremstiller data som kan være potensielt gjenkjenntbart av andre skal forskningsdeltakeren være informert og ha godkjent det (Kvale et al., 2009, s. 90). Siden jeg har valgt å koble rektoren til skoleeier, måtte jeg informere skoleeier i informasjonsskrivet at hens underlagte rektorer vil kunne koble skoleeier med hens uttalelser i publikasjonen. Samtidig måtte jeg også informere rektor om at skoleeier vil kunne koble rektor til sine uttalelser hvis rektor uttaler noe som er gjenkjenntbart for skoleeier, men at skoleeier ikke er informert om hvem av rektorene som er informanter. I kvalitativ forskning hvor alle uttalelsene kan knyttes opp til personer vil forskeren alltid måtte gjøre etiske vurderinger i sin fremstilling av data og vurdere hva som kan være gjenkjenntbart i uttalelsene, konsekvensen av disse uttalelsene og hvordan man eventuelt kan anonymisere disse uten at man endrer personens fremstilling (Kvale et al., 2009, s. 90). I min datafremstilling har jeg måttet fjerne en del stedsnavn fra uttalelsene for å sikre informantenes anonymitet. Videre har informantene nevnt navn på en del kompetanseutviklingstiltak som de har iverksatt. Spesifikke kompetanseutviklingstiltak kan være gjenkjenntbart for personer som kjenner til arbeidet i de spesifikke kommunene, men siden det kan finnes flere kommuner med lignende og samme kompetanseutviklingstiltak har jeg valgt å beholde denne informasjonen. Dette fordi jeg mener den kan fortelle leseren noe om hvordan kommunen jobber med kompetanseutvikling i kommunen. Videre har skoleeierne også selv valgt å oppgi denne informasjonen i intervjuene, samtidig som de i respondentvalideringen har fått mulighet til å redigere og slette opplysninger i sitatene som er brukt i datafremstillingen. Jeg anser det derfor som et samtykke fra skoleeierne. Samtidig er også forskningen min gjort på den daglige driften av offentlige institusjoner og inneholder ingen informasjon om spesifikke informasjon om tredjepersoner som kan knyttes til uttalelsene. Jeg vurderer det derfor som etisk ansvarlig at kompetanseutviklingstiltakene får stå i informantenes uttalelser.

Konfidensialitet i forskningsstudier omhandler også sikker lagring av det innsamlede personopplysninger. Siden jeg har valgt å ta lydopptak av forskningsintervjuene har jeg under forskningsperioden vært nødt til å oppbevare personopplysninger. I tillegg til

lydopptakene har jeg oppbevart andre personopplysninger som navn og e-postadresse til informantene. Personopplysningen har vært oppbevart avskilt fra datamaterialet og lydopptakene har vært lagret kryptert, siden tale er personidentifiserbart. Siden jeg har oppbevart personopplysninger har jeg vært pliktig til å gjøre rede for hvordan jeg ville behandle datamaterialet i mitt forskningsstudiet og søke NSD (norsk senter for datasikkerhet) om godkjenning for oppbevaring, først når godkjenningen fra NSD (vedlegg 7) var i orden kunne jeg sende ut informasjonsskrivet og begynne datainnsamlingen. Når jeg sendte ut uttalelsene til respondentvalidering hos informantene sendte jeg uttalelsene i ei fil meg begrenset tilgang til informantenes e-postadresse. En av mine informanter fikk ikke åpnet denne filen. Da valgte jeg som forsker å informere om at filen var sendt på denne måten fordi e-post ikke er regnet som sikkert i forhold til datasikkerhet, samt risikoen ved at uvedkommende kunne koble informanten til uttalelsen hvis de fikk tilgang til e-posten. Uttalelsene inneholdt derimot ingen sensitiv informasjon, så hvis informanten selv tok risikoen det innebar kunne jeg sende filen som en kopi i e-post. Dette synes informanten var greit, og siden risikoen og konsekvensene av at uvedkommende fikk tilgang til koblingen mellom disse uttalelsene og informanten, ikke kan sies å utgjøre en potensiell stor skade for informanten ble dette løsningen for å sikre informanten muligheten til å respondentvalidere.

4 Resultater

Når jeg nå skal presentere mitt datamateriale har jeg valgt å analysere funnene innenfor hvert enkelt forskningsspørsmål. I begge forskningsspørsmålene velger jeg å bruke den samskapte læringsmodellen som overordnet analyseverktøy, men det er derimot et behov for å ytterligere kategorisere funnene etter noen sentrale begrep. I det første forskningsspørsmålet har jeg valgt å kategorisere funnene etter begrepene læringsarenaer, medvirkning og handlingsrom. I det andre forskningsspørsmålet har jeg først og fremst valgt å sortere funnene etter de ulike arenaene i den desentraliserte kompetanseutviklingen. Dette fordi jeg ønsker å kartlegge hvordan hver arena påvirker skoleeierne i skolenes kompetanseutvikling.

4.1 Når skoleeier og rektorene samarbeider om kompetanseutvikling

I det første forskningsspørsmålet som omhandler hvordan skoleeier og rektor arbeider i lag for å kartlegge skolenes kompetansebehov er det naturlig å se på samhandlingsstrukturene mellom nivåene. De fleste kommuner i Norge har etablert et møteforum mellom administrativ skoleeier og rektorene, så den strukturelle organiseringen for et dialogperspektiv er til stede. Det er likevel innholdet og samhandlingsstrukturene mellom nivåene i møteforumet som definerer om man har en hierarkisk, produktiv eller kontraproduktiv utviklingskultur i kommunen. Jeg har derfor valgt å analysere dette forskningsspørsmålet ut ifra noen begreper jeg mener er relevant i forhold til samhandling mellom skoleeier og rektornivået. Disse begrepene er læringsarenaer, medvirkning og handlingsrom.

For å kartlegge et kompetanseutviklingsbehov i en kommune så kan dette gjøres basert på en analyse av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemer alene eller i samspill med rektorene. Når jeg nå skal analysere funnen omkring rektor og skoleeiers samhandlingsstruktur velger jeg ut ifra den samskapte læringsmodellen å se på rektorene som innbyggerne og skoleeier som den eksterne i denne delen av organisasjonsutviklingsprosessen. Rektorene representerer i denne delen av prosessen

skolen som «problemeierne», da de bringer inn skolens utfordringer for skoleeier. Skoleeier er i denne delen av prosessen pådriverne, da skoleeier i denne delen av prosessen ofte påtar seg mentorrollen og leder rektorkollegiet.

4.1.1 Læringsarenaer

Når det kommer til samarbeid mellom skoleeier og rektorene viser forskningen til Laugerud (2019) at skoleeier inntar en mentorrolle. Denne mentorrollen ovenfor rektorkollegiet foregår både i en en-til-en relasjon mellom skoleeier og rektor, og i et samlet rektorkollegiet. Å etablere gode læringsarenaer mellom skoleeier og rektorene ser ut til å være en viktig forutsetning for at skoleeier skal lykkes med kompetanseutvikling som ganger den pedagogiske verdikjedens hovedmål, som er elevens læring og læringsutbytte. Skal skoleeier ha noen innvirkning på skolens kompetanseutvikling fordrer det nemlig at de får med seg rektorene. Alle informantene i min studie har opprettet formelle møtearenaer. Hvorvidt skoleeier klarer å påvirke rektorene gjennom de formelle møtearenaene kan variere siden forskningen på slike møtearenaer viser at de sjeldent utnytter sitt læringspotensial. Jeg skal nå se på hvordan kommunen har organisert sine læringsarenaer mellom skoleeier og rektornivå.

Kommunalsjef Kari og hennes rektorkollegiet i Ørn kommune har organisert det på denne måten:

«Vi har jo et oppvekstnettverk i kommunen hvor rektorene som enhetsledere, enhetsleder for voksenopplæring, kultursjefen og PPT sitter. I det forumet så diskuteres behov og skoleutvikling. Rektorene melder også inn behov ved jevne mellomrom for eksempel knyttet til fagfornyelsen.»

Skal vi ta Rektor Kai på ordet er ikke møtene i oppvekstnettverket spesielt læringsrike. Han fremhever derimot andre læringsarenaer i kommunen som mer betydningsfulle for hans læringsutbytte.

«Nå sitter jeg i ei rektorgruppe hvor vi jobber med miljørettet skolemiljø blant annet. Vi får jo tilsyn av en skole i kommunen. Så da er det en gruppe hos oss da med 3 rektorer som prøver å gjøre et forarbeid som vi da har til bruk ved egen

skole. Så for den skolen som da er «heldig» og blir plukket ut da, så har vi gjort et arbeid på forhånd. Så nå sitter jeg sammen med de rektorene og jobber sammen om det. Og det er en arbeidsform som vi synes er mer hensiktsmessig egentlig, at du lager slike arbeidsgrupper. Det er mye bedre enn at vi skal sitte alle sammen. Jo flere kokker, jo mere søl, ikke sant. Det blir veldig mye informasjon på slike nettverksmøter, men slike arbeidsgrupper blant annet har jeg hatt gode erfaringer med. Da sitter vi f.eks 4 rektorer som finner et tidspunkt, også jobber vi konkret med dette her i 3-4 uker, 2-3 timer i uka også ferdig. Ja, og hvis du skulle hatt dette på et nettverksmøte så hadde dette dratt ut veldig, er ikke sikkert det hadde kommet noe ut av det heller. Så det har vi sagt ifra til skoleeier om at hvis vi skal drive innenfor utvikling og sånne ting, så er dette veien å gå da, at det gjøres et arbeid også kan man på en måte spre det videre.»

Rektor Kai ser altså ut til å foretrekke at skoleeier etablerer mindre arbeidsgrupper mellom rektorene når det gjelder å etablere en lærende kultur. Kommunalsjef Kari trekker også frem at de har jobbet litt med å etablere flere gode læringsarenaer og en kultur for læring i rektorkollegiet.

«Ut å se litt på hva som er skjer. Det har det ikke vært noe tradisjon for i kommunen. Man har forskjellige skoler som i liten grad har delt erfaringer, men de kan jo ikke sitte og finne opp kruttet hver for seg. Så det prøver vi å gjøre noe med, at hvis du har en god ide så har du ansvar for å fortelle andre om det. Så vi har trent litt på å være gode partnere, men nå har vi et nettverksarbeid som fungerer veldig bra da og hvor de bidrar etter hvert.»

Rektor Kai i Ørn kommune trekker også frem en læringsarena i et eget rektornettverk utenom oppvekstnettverket:

«I tillegg har vi et rektornettverk sør i kommunen her, der barneskolene som leverer til samme ungdomsskole og ungdomsskolen er med. Vi har møter sammen og ser på hva vi trenger på en måte, også kjører vi noe innenfor hva vi på en måte trenger selv. Sånn som nå for eksempel så er det jo læreverk. Der vurderer vi om vi skal kjøre samme læreverk blant annet og hvordan vi vil jobbe med det. En annen skole har kanskje fått noen erfaringer med et læreverk også

hører vi litt hvilke erfaringer de har med det, så det er jo mye sånn. Vi har jo vårt rektornettverk også har skolene i nord sitt rektornettverk, også har vi jo det nettverket med skoleeier da. Det er greit å ha et nettverk med den ungdomsskolen man sokner til, for det er litt ulikheter faktisk, og det er jo ingen hemmelighet at nord i kommunen er det mer akademisk enn i sør. Der har foreldrene høyere utdanning. Det er jeg ganske sikker på, har ikke noen tall på det, men det er det inntrykket vi har og jeg tror det stemmer. Og da vil kanskje inngangen til skolen kanskje være litt annerledes til foreldrene. Hvis de kommer fra akademiske hjem så er det større forventninger til skolen og elevene, men hvis det ikke er det så er kanskje skole ikke så farlig eller det blir da noe av gutten likevel, ikke sant. Og da må man tenke hvordan man jobber med det da, da har man en litt annen tilnærming til skolen, hvis du skjønner hva jeg mener.»

Jeg tolker rektor Kai som at denne læringsarenaen har større læringsutbytte og nytteverdi enn det formelle oppvekstnettverket for ham fordi læringsarenaen er preget av de samme sosiokulturelle problemstillingene som skolen han er rektor for. De kan derfor samle seg om noen utfordringer de har felles, som det gir mening å samarbeide om for å finne konkrete løsninger på. Alt i alt tolker jeg funnen omkring læringsarenaer i Ørn kommune til at de prøver å jobbe seg mot lærende møter. Siden kommunen er stor av størrelse kan det også være hensiktsmessig for læringsdelen at man har mindre arbeidsgrupper som kan utgjøre de interne læringsprosessene hos rektorene og at de kan løfte dette videre inn i oppvekstnettverket.

Også kommunalsjef Astrid i Gråspurv kommune har etablert et møteforum mellom den administrative skoleeieren og rektorene ved skolene.

«Vi har jo faste skolenettverk, der jeg og rådgiver oppvekst møter rektorene minst 1 gang i mnd.» Hun trekker også frem at rektoren i kommune også har etablert en egen læringsarena

«I tillegg til det skolenettverket som vi styrer her i fra rådhuset har også rektorene et eget rekkverk som de kaller det, de har et lite rekkverk for hverandre hvor de støtter opp for hverandre i det praktiske arbeidet.»

Gråspurv kommune er jo en mindre kommune enn Ørn kommune og det er derfor naturlig at kommunen ikke har behov for så mange ulike læringsarenaer internt i

kommunen som Ørn. Kommunalsjef Astrid trekker derimot frem rektorenes behov for ulike læringsarenaer med rektorer fra skoler som kan ha like problemstillinger som deres skoler og fremhever derfor regionsamarbeidet som en viktig læringsarena for rektorene i Gråspurv kommune.

«Vi er avhengig av å samarbeid med andre kommuner, både fordi vi utnytter ressursene på en bedre måte, men det er også viktig med nettverksbyggingen. Vi har jo bare en ungdomsskole, men gjennom det tette samarbeidet med regionen bygger både rektor og lærere ved ungdomsskolen nettverk til andre ungdomsskoler i regionen. Vi har jo noen veldig små skoler og gjennom samarbeidet i regionen knytter de samarbeid til andre små skoler i regionen. Slik at samarbeid om kompetanseheving med flere kommuner, det er helt vesentlig for oss.»

Også kommunene som har svart via det kvalitative spørreskjemaet har etablert ulike interne læringsarenaer for å skape læring og samhandling mellom rektorene. Alle har etablert jevnlig rektormøter som tar beslutninger på overordnet nivå. Men det pekes også på egne samlinger, nettverk og arbeidsgrupper om kompetanseutvikling på tvers av skoler og kommuner, hvor man jobber mer direkte med konkrete kompetanseutviklingstiltak.

4.1.2 Medvirkning og medskapning i problemavklaringsfasen

Noe av nysgjerrigheten min rundt dette forskningsspørsmålet har også vært hvorvidt skoleeier bruker det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for å kartlegge behovene for kompetanseutvikling. Kommunen er jo pålagt å utarbeide en årlig kvalitetsmelding for skolen basert på resultatene fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, men det er jo først gjennom en kollektiv bearbeidelse at resultatene får en nytteverdi for å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet. Så hvordan skaper skoleeier medvirkning og medskapning i kartlegging og problemavklaringsfasen? På spørsmål om de bruker det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet til å kartlegge behov svarer Kommunalsjef Kari i Ørn kommune:

«Ja, det gjør vi. Vi skriver jo en helhetsvurdering i mai/juni hvor vi går igjennom læringsmiljø, faglige resultater og ressursbruk etter den statlige påleggningen. I tillegg har vi også med hvilke kompetanseheving vi har drevet med, om det har ført til noe og planene fremover. Og den skriver vi etter vi har besøkt alle skolene og diskutert resultat og læringsmiljø med dem. Det gjør vi på den måten at vi først besøke alle skolene, så skriver de en liten rapport, også har vi en samling hvor vi tar opp funnen i kommunen totalt. Deretter skriver vi den rapporten til politikerne. På denne samlinga så er hele skoleledelsen til stede, slik at også mellomlederne også får være en del av et lederforum. Det vi ser da. Det kan jo være tilfeldig, men siden vi begynte å snakke mer om elevene og at elevene skulle være aktiv. Ikke bare i elevråd og demokratiske prosesser, men også i egen læring. Så scorer vi bedre på elevmedvirkning på elevundersøkelsen. Det kan jo være tilfeldig, det tar jo noen år før man ser en trend, men det er jo et punkt som hele landet har scoret dårlig på.»

Her ser vi at Ørn kommune legger opp til en grundig skolevurdering av skolene i kommunen med en bred medvirkningsprosess. Rektor Kai i Ørn kommune trekker også fram skoleeiers helhetlige skolevurdering som et formelt samarbeid med skoleeier for å kartlegge skolens behov for kompetanseutvikling.

«Vi har helhetlig skolevurdering en gang i året, der legger vi frem behovene skolene har og hva vi tenker. Det er mer de formelle kravene.»

Medvirkningsprosessen i Ørn kommune stopper jo ikke ved den helhetlige skolevurderingen, for som Kommunalsjef Kari allerede har nevnt drøftes også skolens kompetansebehov kontinuerlig gjennom året i oppvekstnettverket.

«Ut ifra de behovene de meldte i forrige uke så har vi snekret det tilbudet som vi har drøftet med kompetansenettverket. Så rektorene i kommunen er bidragsyttere til hvilke kompetanseutviklingstiltak vi satser på.»

Selv om rektorene er bidragsyttere til utarbeidelse til hvilke kommunale satsninger man skal ha, er det ikke nødvendigvis slik at alle rektorene er lik entusiastiske og ivrig for alle de kommunale satsningene. Rektor Kai beskriver en dynamikk i rektorkollegiet rundt kompetanseutvikling på denne måten:

«Ja, der har du det at det må forankres fra bunnen av. Det ser jeg ofte kan være en utfordring. Man sier det litt sånn spøkefullt at det sitter noen på rådhuset og finner på ting. Av og til kan det være fra litt høyere opp i systemet også. Det kan være noen politikere også. Så der har du liksom det at hvis det på en måte kommer et ønske fra oss, så vil det bli en helt annen tilnærming til det. En helt annen dynamikk egentlig. Det er noe vi vil og som vi ser behov for, men hvis det er noe som skoleeier ser behov for, som ikke vi ser behov for da er det jo på en måte litt sånn der.»

Selv om rektor Kai tegner et bilde av at de kommunale satsningene ikke alltid er like godt forankret ser jeg likevel at Ørn kommune går mer mot en nettverk/dialogbasert samhandlingsstruktur. Kommunalsjef Kari i Ørn kommune sier dette om hvordan de jobber med rektorene for å komme til en enighet om hva de skal prioritere innenfor kompetanseutvikling

«Vi har jo brukt et par år på dette, vi har jo brukt å ha brede gruppearbeid med rektorene. Også prøver vi å samle oss litt, for de har jo ulike behov, men i og med at vi har to retninger der den ene går på videreutdanning i statlig regi og det andre går på desentralisert kompetanseutvikling så blir det rom for en viss forskjellighet. Hovedtemaene mener jeg derimot at alle sammen er enig i. Særlig nå i forrige uke, når vi tok den testen og at vi måtte melde noe, så var jo de behovene de meldte ganske lik. Det er likevel strekk i feltet i hvor langt de har kommet i fagfornyelsen og fokuset på eleven, men svarene deres begynner å være ganske like og det er jo gledelig at vi kan enes om noe. For da er det ikke noe som jeg og rådgiveren har funnet på, da er det med bakgrunn i de ekskursjonen vi tok i 2019.»

Også rektor Kai i Ørn kommune opplever en viss samstemthet i rektorkollegiet rundt kompetanseutvikling

«Det spørs litt hva det er. Det med IKT var alle sammen samstemt om egentlig. Der har jo også skoleeier sagt at hvis vi skulle gjort det om igjen, så ville vi gjort det litt annerledes. Men det er jo forskjellig, vi har jo både barneskoler og ungdomsskoler og det er litt forskjellig tilnærming til ting. Hvor ungdomsskolen kanskje er mer innenfor vurdering og fravær, mens barneskolene kanskje ikke er

helt der. Men når det kommer til utvikling og sånne ting så er det ofte samstemt altså. Vi ser jo de samme behovene, sånn som nå med spesialpedagogikk for eksempel. Det gjelder jo det samme om det er 1.trinn eller 10.trinn, så hvis vi har kommet oss innenfor noe sånt, så tror jeg folk hadde hoppet på.»

Gråspurv kommune jobber derimot mye mer med å fremstå som en skole, noe som kanskje også gjøre medvirkningsprosessen mer krevende for den krever en større konsensus i rektorkollegiet. Kommunalsjef Astrid sier de jobber på denne måten for å komme til enighet

«Vi jobber veldig mye med at vi er «en skole», vi er fem skoler ja, men vi er en kommuneskole. Det betyr at det meste av planer og satsninger gjøres jo likt på alle og det er aldri sånn at en skole har en satsning og en annen skole har en annen. Sånn som nå er vi med i den nasjonale satsningen inkluderende barnehage og skolemiljø og da er alle barnehager og skoler med. Vi jobber jo felles før vi starter med satsningen, om hvilke satsninger vi skal gå inn på. Før vi begynte på inkluderende skole og barnehagemiljø i høsten 2019 var vi jo inn på at vi skulle begynne på en stor digital satsning, men da var vi jo inne på en prosess før det sammen med rektorene i forhold til hva er viktig for oss nå. Da var vi enig om at vi ville inn i ei større digital satsning. Sånn rent teknisk fikk alle elever iPad'er og Pc'er, men alle lærerne fikk også kompetanseheving 10 dager gjennom skoleåret 19/20 i pedagogisk bruk av Ipad/Pc. Der hadde vi med oss instruktører nærmest som kom og hadde demoundervisning i forhold til hvordan man skulle bruke det. Og da hadde vi jobbet lenge i forkant slik at alle var enige om at det her var vår satsning. Og nå holder vi jo på med inkluderende barnehage og skolemiljø og fagfornyelse selvfølgelig. Vi har jo laget noen egne interne opplegg rundt dette med fagfornyelsen på planleggingsdager hvor vi har samlet alle lærerne i forhold til overordnet del for eksempel, så vi er jo enig. Vi jobber egentlig ut sammen hvilke satsninger vi skal ha. Det er jo fordelen med at det bare er 5 skoler og vi jobber veldig tett. Både jeg og rådgiver oppvekst er veldig tett på skolene hele tiden. Så det er kort vei mellom rådhuset og skolene, selv om det fysisk kan være langt. Vi har felles kompetanseplan og felles målsetninger, alt er egentlig felles.»

Jeg tolker det som at Gråspurv kommune i større grad jobber for å fremstå som en felles skole og har en sterkere kommunal styring. Dette krever at skoleeier i større grad må sørge for enighet i rektorkollegiet for å lykkes med utviklingsarbeidet helt ned til læreren og klasserommet.

Også Rype kommunen som har svart via det kvalitative spørreskjema beskriver en god medvirkningsprosess før kommunen beslutter kommunale satsninger. Rektor Sivert i Rype kommune sier: *«I vår kommune så styrer rektorene disse valgene nesten 100% sammen med hovedtillitsvalgt. Derfor har vi alltid anledning til å ha prosesser lokalt før beslutninger tas.»*

4.1.3 Rektorens handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling

Skolens handlingsrom for skoleutvikling ligger mellom de indre og ytre grensene. Hvis skoleeier velger å stramme inn de ytre grensene ved å være en portvokter som styrer hva den enkelte skolen skal og kan jobbe med innenfor kompetanseutvikling vil skolens handlingsrom bli mindre også. Selv om handlingsrommet formelt blir mindre vil det ikke være gitt at skoleeieren vil lykkes med styringen, da motstanden hos skolene også øker. Dette kan i verste fall utvikle seg til en kontraproduktiv utviklingskultur, hvor skoleeier og rektorene ikke samarbeider om kompetanseutvikling, men hvor skolene gjør som de vil. Rektor Kai illustrerer hvordan en styrende skoleeier ikke trenger å lykkes med å påvirke i kompetanseutviklingen:

«Så kan man jo velge si at skoleeier bruker styringsretten sin og sier at dette skal dere på en måte gjøre, med vekslende resultat ute i enhetene, enn når det kommer fra skolene. Skoleeier er lyttende i den forstand da, men av og til blir det kanskje litt lite nedefra og opp og litt mer ovenfra og ned.»

Selv om rektor Kai beskriver en skoleeier med et til tider litt for mye ovenfra og ned tenkning, mener han likevel at han har et stort handlingsrom når det kommer til skolens kompetanseutvikling.

«I kommunen her står jo styringsretten til rektorene veldig sterkt egentlig. Jeg har hatt noen runder der jeg har fått beskjed om å gjøre ting og jeg har nektet. Da har jeg sagt at det her blir jeg ikke med på. Er ikke sikkert de ble så blide på

meg, men da må jeg jo redegjøre for hva vi driver med istedenfor og det har gått greit egentlig. Men jeg vet at enkelte andre kommuner kanskje har en mer styrende skolesjef over seg, som er mer styrende. Det har vi ikke i kommunen. Det er kanskje ulikt fra kommune til kommune.»

Jeg tolker det som at kommunen har et innslag av kollegium som styringsstruktur. Dette kan ha en sammenheng med at kommunen tidligere har hatt en to-nivås struktur, uten kommunalsjef og hvor rektorene har rapportert direkte til kommunedirektøren.

Rektorenes handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling ser ut til å være noe trangere i Gråspurv kommune på grunn av alle de kommunale satsningene. Jeg har ikke lyktes med å få tak i noen av rektorene i Gråspurv kommune, men dette er hva Kommunalsjef Astrid sier om rektorenes handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling:

«Det er litt både og, vi er jo enig om kommunale satsninger og de skal vi jo igjennom. Så til oss er det egentlig ikke rom for så veldig mye mer enn de kommunale satsningene. Fellestiden i skolene blir jo bundet, men vi jobber også med å motivere flest mulig lærere til å ta nasjonale etterutdanningstilbud til lærere. Der er det litt det samme, vi ser jo hvilke behov vi har i kommunen, men der er det opp til hver enkelt rektor å si noe om skolens behov, hvilke fag som skal prioriteres. Så der har jo rektor stor innflytelse.»

Det er derfor essensielt viktig at rektorene i Gråspurv kommune er enig med skoleeier om de kommunale satsningene. Jeg spurte Kommunalsjefen hvilken motstand hun møter hvis kompetanseutviklingsområdene ikke har grasrot i rektorkollegiet, for eksempel hvis det blir bestemt en felles satsning i kompetansenettverket og fikk dette til svar.

«Da har de et annet eierforhold til det og det er vanskeligere at det fester seg både hos rektor og lærerne. For det har vi sett på tidligere utviklingsarbeid, at når de føler det kommer ovenfra og ned så blir det litt sånn halvhjertet. Det blir vanskeligere både å prioritere tid til det, både fra lederen, men også når lederen er halvhjertet sprer det seg også nedover i organisasjonen. Derfor prøver vi å forankre og jobbe med den gode forankringen hos skolelederne slik at de greier å jobbe med forankringen på egen enhet. Vi har også erfaring med det her i kommunen at vi hopper litt fra det ene til det andre, også er vi med på et

prosjekt som er bra i noen år, også hopper vi litt for fort og melder oss på et nytt prosjekt. Uten at praksisen har satt seg da fra det forrige prosjektet. Vi vil jo gjerne så mye, vi vil jo gjerne være med på det meste. Men vi ser jo det når vi er med på dette med inkluderende barnehage og skole over 2 år så tar jo dette tid, mye av fellestiden til lærerne blir bundet opp til det, også har vi fagfornyelsen som vi skal bruke tid på det også. Det veldig mye annet som vi gjerne skulle brukt tid på, men man må passe seg slik at det ikke blir for mange prosjekter på en gang, for da blir det halvhjertet.»

Kommunalsjef Tor i Kjøttmeis kommune henviser til Irgens modell for frihet og forpliktelse når han beskriver hvilket handlingsrom han gir rektorene i skolenes kompetanseutvikling. Her ser han på kommunens indre kjerne, det som skolen må være enig om og det som er opp til hver enkelt å bestemme



Figur 4-1 Frihet og forpliktelse (Irgens, 2017)

Kommunalsjef Line i Orrfugl kommune sier at de kommunalt har felles mål og milepæler for skolenes kompetanseutvikling, men at rektors handlingsrom ligger i veien til målet

på grunn av ulikheter i skolene. Rektor Lise i Orrfugl kommune sier de som skole har et handlingsrom for å drive satsninger som er utenfor de kommunale, men at det har vært lite rom for dette det siste året på grunn av tid og det store fokuset på fagfornyelsen. Også kommunalsjef Siri i Rype fremhever at rektorenes handlingsrom ligger i gjennomføringen av kompetanseutviklingen ved egen skole. Noe som også bekreftes av rektor Sivert i Rype som sier: «*Handlingsrommet er stort i forhold til å ta valg, men tid og økonomiske rammer er ofte med å avgjør valgene.*» Det store fokuset på fagfornyelsen ute i skolene er et tydelig bilde på hvordan nasjonale satsninger innskrenker skolenes handlingsrom for lokale utviklingstiltak basert på skolenes behov. Dette viser tydelig hvordan delegering av makt og ansvar ikke trenger å oppleves slik av skoleeier og skolene fordi nye statlige føringer innskrenker det lokale handlingsrommet.

Mine funn omkring rektors handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling viser tydelig at hvis skoleeier skal lykkes med kompetanseutvikling i skolen som ganger elevene krever dette at skoleeier også får med seg rektorene i kompetanseutviklingen. Slik jeg tolker det har skoleeierne to muligheter for å lykkes med å etablere en produktiv læringskultur mellom skoleeier og rektorene. Enten ved å forankre utviklingsprosjektet så godt hos rektorene at de får et eierskap til det, eller ved å gi rektoren et litt større handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling. Hvis skoleeierne innskrenker handlingsrommet til rektorene for mye ved å ta en for styrende rolle som portvokter og bruke den hierarkiske styringsretten sin, vil de kunne møte for mye motstand i skolene til at kompetanseutviklingsprosjektet blir vellykket. I andre enden har vi faren ved å gi rektorene et for stort handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling. Dette kan føre til at skoleeier blir for passiv og man står i fare for å utvikle en kontraproduktiv utviklingskultur hvor samhandlingen mellom nivåene for å etablere gode læringsarenaer forsvinner.

4.2 Erfaringer fra desentralisert kompetanseutvikling

Mitt andre forskningsspørsmål er; *hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?* For å finne svar på dette forskningsspørsmålet må jeg se på hvordan desentralisert kompetanseutvikling er bygd opp som system og hvordan de ulike delene av dette systemet påvirker skoleeiers rolle i skolenes

kompetanseutvikling. Til nå har jeg sett på hvordan skoleeier og rektorene i lag kartlegger behov for kompetanseutvikling i skolene. Nå skal se på hvordan desentralisert kompetanseutvikling fungerer som et system rundt skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. Først vil jeg ta for meg kompetansenettverket, deretter vil jeg ta for meg den nye partnerskapsrollen med UH-miljøet før jeg til slutt tar for meg samarbeidsforumet og statsforvalteren som ansvarlig for ordningen.

4.2.1 Kompetansenettverket

Den desentraliserte ordningen i Trøndelag består av 10 kompetansenettverk som etter den nye statlige forskriften for den lokale kompetanseutviklingen forstås som «samarbeidsforum» i Trøndelag. Det vil si at kompetansenettverkene i Trøndelag har fått tildelt følgende mandat etter forskriften: *«Hvert samarbeidsforum skal levere en felles innstilling til Statsforvalteren om bruk og fordeling av midler.»*

Kompetansenettverkene i Trøndelag er delt i regioner med kommunale og private skoleeiere innenfor regionen. De er noe ulikt organisert med nettverkskoordinator/regionkonsulenter i ulike stillingsprosenter, noen har et overordnet styre med skoleeierne og et arbeidsutvalg med en bredere sammensetning. Noen har ulike faggrupper innenfor ulike utviklingstiltak. Felles for de alle er at det er i kompetansenettverkene skoleeierne må løfte inn utviklingstiltakene for å få de med på kompetansenettverkets felles strategiske kompetanseplan, som brukes som grunnlag når de søker om tildeling av midler fra statsforvalteren. Jeg velger å se på kompetansenettverket som en læringsarena hvor skoleeiere møter skoleeiere fra andre kommuner. I denne læringsarenaen blir det skapt et profesjonsfelleskap av skoleeiere hvor de kan dele erfaringer og lære av hverandre. I tillegg vil de ha dette mandatet om å bli enig om en felles strategisk kompetanseplan for kompetanseutvikling.

Først og fremst trekkes samarbeidet i kompetansenettverket frem som en positiv læringsarena for skoleeierne. De beskriver et godt læringsutbytte av å samarbeide med andre om kompetanseutvikling. Kommunalsjef Kari i Ørn kommune sier følgende på spørsmålet om hvilket læringsutbytte hun har av kompetansenettverket:

«Ja, jeg har et læringsutbytte av nettverket. Jeg synes det er kjempeinteressant å se hvordan de jobber og det er veldig mye forskjeller i det nettverket, og mye

flinke folk. Jeg synes de klarer å få så mye ute av lite. De er også veldig god på det at når de først setter i gang med noe så holder de fast i det prosjektet over år, slik at de kan se om det har noe effekt eller ikke. Jeg synes de er kvalitetsbevisste, og de imponerer meg. Selv om de er små så har de klart å skape mye bra, så all ære til det nettverket egentlig. Hadde kunne tenkt meg og møtt de oftere også, men nå sitter jeg jo i styringsgruppa og det betyr at vi skal jo møtes når avgjørelsen skal tas og ellers ikke, men vi er jo enig om at vi trives med å høre hva som skjer på kompetansefeltet hos de andre kommunene. Og det er veldig mye spennende så jeg har absolutt mye nytte av dem altså. Som jeg mest sannsynlig ville hatt hvis vi hadde vært organisert i et nettverk med andre kommuner også. Så akkurat den biten er jo fin med desentralisert kompetanseutvikling at du må relatere deg til andre og hvordan de jobber og det synes jeg er fint.»

Kommunalsjef Astrid i Gråspurv kommune uttrykker også at hun har et læringsutbytte av kompetansenettverket. Hun er derimot litt opptatt av at hun ville hatt dette utbytte uavhengig av desentralisert kompetanseutvikling, siden kommunene i regionen hadde etablert et nettverkssamarbeid på kompetanseutvikling allerede før desentralisert kompetanseutvikling kom.

«Jeg synes jeg har utbytte, men det er litt uavhengig av desentralisert kompetanseutvikling i og med at vi har hatt et så godt samarbeid med regionen tidligere. Videre tenker jeg at som skoleeier er jeg helt avhengig av samarbeid med flere kommuner, fordi vi er en forholdsvis liten kommune med 6000 innbyggere, 4 barneskoler og 1 ungdomsskole. Vi er avhengig av å samarbeide med andre kommuner. Både fordi vi utnytter ressursene på en bedre måte, men det er også viktig med nettverksbyggingen. Vi har jo bare en ungdomsskole, men gjennom det tette samarbeidet med regionen bygger både rektor og lærere ved ungdomsskolen nettverk til andre ungdomsskoler i regionen. Vi har jo noen veldig små skoler og gjennom samarbeidet i regionen knytter de samarbeid til andre små skoler i regionen. Slik at samarbeid om kompetanseheving med flere kommuner, det er helt vesentlig for oss. Men det er liksom ikke bare

desentralisert kompetanseutvikling som har gjort det i og med at vi har hatt det samarbeidet tidligere også. Vi har jo hatt mye lærerkurs og lignende i årevis.»

Også de som har svart via nettskjema ser ut til å ha et godt utbytte/læringsutbytte av kompetansenettverket. Kommunalsjef Line i Orrfugl kommune sier følgende om læringsutbytte i kompetansenettverket: *«Det er et stort læringsutbytte. Vi holder oss faglig oppdatert og deler erfaringer, samt at kompetansenettverket ivaretar mange utviklingsoppgaver på vegne av kommunen.»* Kommunalsjef Siri i Rype kommune sier at kompetansenettverket gir henne *«God støtte fra andre i tilsvarende rolle»*. Og kommunalsjef Tor i Kjøttmeis kommune sier at kompetansenettverket er en *«fin arena for drøfting og refleksjon.»* Og at han gjennom kompetansenettverket får *«Hjelp til å få på plass ressurser som kommunene alene ikke ville ha greid å få på plass. Som samarbeid med UH-miljøet for eksempel.»*

Alle mine informanter trekker frem at de har et godt læringsutbytte av kompetansenettverket. Kompetansenettverkene ser ut til å gi skoleeierne en god læringsarena for erfaringsutveksling og at de lærer mye av hverandre i dette nettverket. Kompetansenettverket er dermed med på å bygge kapasitet for endring i kommunene. Selv om Astrid i Gråspurv kommune og de andre kommunene i regionen hennes allerede hadde etablert et nettverkssamarbeid før desentralisert kompetanseutvikling er det ikke slik at alle kommuner hadde etablert et slik samarbeid på forhånd. Jeg vil derfor trekke fram etableringen av kompetansenettverkene i desentralisert kompetanseutvikling som et godt grep for å bygge utviklingskapasitet hos skoleeier. På den måten må også skoleeierne forholde seg til at kommuner og på den måten få nye impulser til sitt arbeid med kompetanseutvikling som vil kunne være med å endre kommunens praksis.

Selv om skoleeierne først og fremst trekker frem det som er positivt med kompetansenettverket, er det derimot ikke sagt at samarbeidet i kompetansenettverket trenger å være helt uten gnisninger. Å skulle samarbeide med andre kommuner om å utvikle en felles strategisk kompetanseplan kan nemlig være utfordrende noen ganger,

siden kommunene kan ha ulike behov. Kommunalsjef Kari i Ørn kommune beskriver det slik:

«I kompetansenettverket prioriterer vi områder til kompetanseutvikling. Det arbeidet kan være vanskelig for oss noen ganger fordi vi er en stor aktør i regionen, mens andre er veldig små. Det er utfordrende fordi vi skal fordele en viss mengde midler til kompetanseheving, også vet du at du er stor og at det ikke er noen automatikk i at man skal ha pr. lærerhode for da tar jo vi det meste av de midlene i det samarbeidet. Så da føler vi litt på ansvaret for kompetanseutviklingen i de mindre kommunene vi samarbeider med. Det er litt vanskelig fordi det går litt på bekostning av det vi har tenkt. Vi som kommune har jo en kompetanseplan for de neste fire årene og vi ønsker jo at mest mulig av dekomponerte midlene og andre typer midler som vi får inn til kompetanseheving skal følge denne planen. Men så må vi altså gjennom den dialogen og den tautrekkingen for å få gehør for våre prioriteringer, samtidig som vi skal forsøke å ikke være bølle i samarbeidet med regionen. Jeg synes jo det er rett at vi kan ta litt ansvar for de små kommunen også, men i hvor stor grad synes jeg er vanskelig.»

Også kommunalsjef Tor i Kjøttmeis kommuner sier «Det kan være en utfordring at vi er såpass forskjellige som kommuner.»

Det store spørsmålet i denne samskappingsprosessen er hvordan kan man som kompetansenettverk komme fram til en strategisk kompetanseplan som kan gagnar alle kommuner? Klarer man å finne et felles problem som alle kan relatere seg til? Har kompetansenettverket mulighet til å gi kommunene et handlingsrom for lokale tilpasninger i eget arbeid med den strategiske kompetanseplanen i kommunene?

4.2.2 Den nye partnerskapsrollen

En vesentlig del av desentralisert kompetanseutvikling er partnerskapsarbeidet mellom UH-Miljøet og skoleeierne. I desentralisert kompetanseutvikling er UH-miljøet koblet opp til skoleeierne som utviklingspartnere i kompetansenettverket. Et partnerskap skal være et likeverdig forhold, og en forutsetning for å få til dette er at man klarer å etablere gode relasjoner mellom aktørene. Ut fra mine funn ser det

derimot ikke ut til at partnerskapet mellom skoleeierne og UH-miljøet ser ut til å være helt friksjonsfritt. Flere av skoleeierne jeg har intervjuet beskriver samarbeidet som utfordrende. Kommunalsjef Kari i Ørn kommune sier:

«Hvis vi har blitt enig om noe i regionen, så har vi hatt noen utfordringer med samarbeidet med UH. For hvis vi har en ide og det har vi, vi har masse gode ideer, så kan det bli stoppet av UH fordi de ikke kan levere det vi vil ha til riktig tid. Så jeg synes samarbeidet med universitet har vært vanskelig. Det har vi gitt tilbakemelding på, både til utviklingspartneren og stasforvalteren.»

Noe av poenget med partnerskapsrollen er jo at man skal samarbeide om å utvikle kompetansen i lag som partnere gjennom alle fasene i kompetanseutvikling. En slik partnerskapsrolle ser derimot ut til å ha hatt noen etableringsvansker mellom UH-miljøet og kompetansenettverket som Ørn kommune tilhører. På spørsmål om de føler de får noe analysestøtte av UH-miljøet svarer Kommunalsjef Kari i Ørn kommune:

«Det er jo noe som heter P1 og P2 og det var litt støy rundt det i starten fordi vi fikk tildelt ressurspersoner som vi ikke fikk noe drahjelp fra. Vi gav innspill på dette, også ble det en endring på det, men vi møter jo fremdeles samme stoppunktet når vi tar kontakt. Usikker på hvor mye drahjelp vi har fått knyttet til analysearbeid, kan ikke si jeg kjenner det igjen kjempegodt, men vi har jo ville hatt behov for det, at noen sitter sammen med oss og ser på muligheter og utfordringer absolutt.»

Ut ifra erfaringen til Kommunalsjef Kari i Ørn kommune ser det ikke ut til at utviklingspartneren fra UH-miljøet har vært involvert i den kritiske problemavklaringsfasen slik som det er tiltenkt i den desentraliserte kompetanseutviklingen. I problemavklaringsfasen er det jo viktig at de interne og eksterne aktørene som skal delta i den samskapte læringen bygger et grunnlag for tillit og søker å lære i felleskap. Ved bruk av problemforståelsen hos de interne aktørene og de eksterne analyser, modeller og faglige perspektiver bør problemavklaringen etableres gjennom en dialog hvor synspunktene brytes, slik at man kan skape en felles forståelse for problemstillingen. Det faktum at UH-miljøet ikke ser ut til å være særlig

aktiv i denne fasen kan være noe av årsaken til at kompetansenettverket har opplevd utfordringer i samarbeidet med UH-miljøet. Det kan derfor se ut til at skoleeierne i kompetansenettverket og partnerne i UH-miljøet ikke helt har funnet rollene i et partnerskapsamarbeid, men at de fortsatt henger litt igjen i de gamle bestiller og leverandør rollene. Samtidig som hun er tydelig på det som ikke fungerer, reflekterer Kommunalsjef Kari også rundt at de som kommune kanskje ikke er de lettelse å samarbeide med.

«Altså nå blir jo jeg veldig kritisk til samarbeidet og jeg ser ikke bort ifra at det kan være vår skyld også. Vi er jo ikke vant med å jobbe på denne måten vi heller og dermed blir vi jo litt kritisk til det også.»

Som en utfordring i samarbeidet peker hun på at det kan være vanskelig å få tilgang til den støtten hun ønsker seg fra UH-miljøet.

«Også er det slik at når du skal drive med kompetanseheving og begynner å kjenne kompetansemiljøene i UH-miljøet så vet du litt hva du vil ha og hva du ikke vil ha, men det er det egentlig ikke noe rom for, fordi de som sitter med dekompe på universitet fordeler jo oppgavene etter hvem som har tid til forskning.»

Den desentraliserte kompetanseutviklingen kom våren 2017, året etter at universitet fusjonerte. UH-miljøet var og er derfor i en organisatorisk endring i forhold kulturbygging og sammenslåing av fakultet mellom den gamle lærerhøyskolen og lektorutdanningen på universitet. Ut fra disse kjente faktum og kunnskap om at det tar tid implementere endringer, følte det naturlig å spørre om Kommunalsjef Kari hun kunne se for seg dette som en av årsakene til at partnerskapsrollen i desentralisert kompetanseutvikling ikke var helt på plass.

«Ja, jeg vet det har vært en del turbulens innenfor lærerutdanninga om hvem som skal gjør hva og jeg har forståelse for at det er nytt for dem også. Vi har jo hatt flere samtaler med ansatte på universitet i uka her. Hvis du hadde spurt noen av de ville de sagt at det er mye støy. Når kommunene tar kontakt med UH-miljøet så er det en gatekeeper som tar imot henvendelsene fra kommunen. Når oppgavene da kommer er det ikke åpenbart hvordan oppgavene skal løses

innad i egne rekker, og det er jo klart dette skaper støy hos dem, men dette vet statsforvalteren om og vi har jo sagt ifra om det.»

Selv om kommunalsjef Kari er kritisk til det hun føler ikke fungerer i samarbeidet med UH-miljøet har hun også positive erfaringer med samarbeid med UH-miljøet.

«Jeg er veldig fornøyd når vi får de samarbeidspartnere som jeg synes bidrar inn, de som klarer å utfordre oss, og de som får oss til å tenke oss om. For det er jo noen som gjør det. Jeg beskrev jo de reisene, der hadde jo vi noen refleksjonsgrupper som fungerte veldig bra. Samarbeidet med UH-miljøet blir litt preget av om vi blir møtt med forståelse, men det er jo ikke bestandig vi blir det. På den måten kan UH-miljøet både være en drahjelp i kompetanseutvikling, men også en bremsekloss. De sitter jo med landets beste kompetanse på veldig mange felt, men det er ikke bestandig vi får tak i den kompetanse, og det kan jo være frustrerende.»

Så selv om kommunalsjef Kari beskriver noen utfordringer i partnerskapet med UH-miljøet har hun også gode erfaringer med samarbeidet. Derfor har hun også veldig god tro på det ene kompetanseutviklingsprosjektet kompetansenettverket nå har meldt inn i sin kompetanseplan:

«Nå har jeg jo antydnet hvem vi vil ha, og nå i det prosjektet som handler om eleven som subjekt så vet vi hvem vi får. I dette prosjektet så er aksjonsforskning hovedverktøyet og det er jo sånn vi vil ha det.»

Dette prosjektet bygger på det prosjektet som Ørn kommune og UH-miljøet hadde tidligere, hvor erfaringen fra samarbeidet var gode. Siden Kommunalsjef Kari allerede nå vet hvem de skal samarbeide med i dette prosjektet, kan det se ut til at har vært en tettere samhandling mellom skoleeier som problemeier og den eksterne utviklingspartneren i dette prosjektet. Her viser også Kommunalsjef Kari i Ørn kommune også tydelig hvilken samarbeidsform hun kan tenke seg å ha med UH-miljøet i partnerskapet. Her er det tydelig at hun som skoleeier foretrekker en form for aksjonsforskning og samskapt læring i kompetanseutviklingen.

Kommunalsjef Kari er ikke alene om å synes at samarbeidet med UH-miljøet er utfordrende. Kommunalsjef Astrid i Gråspurv kommune sier:

«utviklingspartneren vår i UH-miljøet er kanskje ikke flinkest til å få til en slik skreddersøm ut ifra det regionen og kommunen ønsker. Det blir fort litt take it or leave it fra deres side.»

Selv om hun trekker frem noen utfordringer med samarbeidet trekker hun også frem hvordan UH-miljøet har vært til stede i samarbeidet.

«Når vi har hatt disse skoleledersamlingene så har jo 2 representanter fra UH vært med på disse noen ganger. Spesielt i starten når vi planla, ellers så har vi jo kontaktpersonene og jeg føler det er tett kontakt mellom regionen og de to kontaktpersonene.»

Hennes nytteverdi av samarbeidet med UH-miljøet er derimot begrenset til

«I begrenset grad. For det er som jeg sier at jeg føler at universitet ikke er flinke til å skreddersy et opplegg ut ifra det kommunen ønsker.»

Også kommunalsjef Siri i Rype kommune antyder noen utfordringer i partnerskapet med UH-miljøet:

«I samarbeidet med universitet opplever vi at det tar tid å finne gode arbeidsmåter som ivaretar skolenes behov og det doble formålet. I starten var det vanskeligere å få kontakt med fagpersoner i UH som vi mente hadde gode bidrag til lokal skoleutvikling. Dette ser ut til å gå seg til, men har tatt lang tid.»

Kommunalsjef Line i Orrfugl kommune ser derimot ut til å ha bedre erfaringer med utviklingspartnerne sine i UH-miljøet

«Regionens samarbeid er meget godt. Vi har funnet en særdeles god utviklingspartner i UH og jobber sammen om et stort prosjekt som skal vare i 6 år. Her er det mye læring begge veier.»

Hun har også klart å utvikle et samarbeid med UH-miljøet utenfor kompetansenettverket.

«Vi har samarbeidet med UH i forhold til sårbare barn og unge under pandemien. Dette har vært nyttig, så vi må si vi har et godt samarbeid med UH, også utenfor kompetansenettverket.»

Kommunalsjef Line har også erfaring med Ungdomstrinn i utvikling og sier at partnerskapsrollen er tydelig forbedret fra Ungdomstrinn i utvikling. Også

Kommunalsjef Tor i Kjøttmeis kommune ser ut til å ha utelukkende gode erfaringer i samarbeidet med UH-miljøet. Han sier:

«Jeg synes vi har et veldig bra samarbeid med UH. Vi har alltid trukket inn UH i utviklingsarbeidet i kommunen vår, så jeg har alltid syntes jeg har hatt et godt utbytte av samarbeidet. Nå synes jeg derimot å se en bevegelse i forhold til at de nå ønsker å bruke barnehage og skole i kommunen som arena for utvikling. Det tenker jeg er bra. Det handler ikke bare om å bygge ny kunnskap, men om å skape ny praksis. Og det skjer ute på virksomheten.»

Denne bevegelsen som kommunalsjef Tor i Kjøttmeis kommune synes å se mot at også UH-miljøet ønsker å bruke barnehage og skole i kommunen som en arena for utvikling er helt i tråd med det doble formålet i desentralisert kompetanseutvikling. Lykkes skoleeier og UH-miljøet å bruke skolene til som en felles arena og utvikle skolene i et gjensidig partnerskap gjennom samskapt læring vil man sikre det doble formålet i desentralisert kompetanseutvikling.

Mine funn viser at samarbeidet mellom skoleeierne som de interne aktørene og UH-miljøet som eksterne aktører ser ut til å være både personavhengige og relasjonsavhengig. Om man lykkes med å etablere en partnerskapsrolle eller om man blir stående igjen i de gamle bestiller og leverandørrollene ser ut til å være avhengig av hvem man som skoleeier får tildelt som utviklingspartner hos UH-miljøet. Det ser ikke ut til at UH-miljøet i sin interne læringsløype har klart å etablere et felles mandat for sin rolle i den desentraliserte kompetanseutviklingen.

4.2.3 Statsforvalteren som ansvarlig for ordningen

Statsforvalteren har forvaltningsansvaret i sitt fylke, men også et mandat om å bidra til formidling av nasjonale rammer og føringer for ordningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Statsforvalteren har altså hatt ansvar for etablering av desentralisert kompetanseutvikling som system, og har fortsatt ansvar for å bidra til videreutvikling av ordningen gjennom formidling av de nasjonale rammene og føringene. Statsforvalteren i Trøndelag har valgt å organisere ordningen med et overordnet samarbeidsforum, som har som mandat å bli enig om hvordan de statlige midlene skal fordeles og brukes i de

10 kompetansenettverkene. Hvert kompetansenettverk er representert med 1 skoleeierrepresentant inn i dette samarbeidsforumet. Møtene i samarbeidsforumet ledes av statsforvalteren og referatene fra møtene viser at forumet i tillegg til fordeling av midler brukes til å evaluere og videreutvikle ordningen for desentralisert kompetanseutvikling.

Siden skoleeierne er representert inn i samarbeidsforumet med en skoleeierrepresentant fra hvert kompetansenettverk har det vært interessant å undersøke hvilket utbytte samarbeidsforumet har for hver enkelt skoleeier i arbeid med skolens kompetanseutvikling. Her spriker mine funn ut ifra om skoleeierne representerer kompetansenettverket sitt inn i samarbeidsforum eller ikke.

Kommunalsjef Astrid i Gråspurv kommune og Tor i Kjøttmeis kommune er ikke skoleeierrepresentanter inn i samarbeidsforumet og de har derfor ikke så stor nytteverdi av samarbeidsforumet som skoleeier.

Kommunalsjef Astrid i Gråspurv kommune sier dette om kompetansenettverkets innflytelse i samarbeidsforumet.

«Jeg føler at vi i regionen har god innflytelse på det som skal spilles inn i fra oss og inn i samarbeidsforumet, det har vi, men jeg synes ikke vi får så mye tilbake. Vi får jo tilgang på referater og sånn, men jeg føler kanskje ikke at vi har den helt store innflytelsen. Men samarbeidsforumet er jo stort og det er mange aktører som er inne i bildet.»

Kommunalsjef Tor sier dette om kompetansenettverkets innflytelse inn i samarbeidsforumet *«En helt ok påvirkning, selv om en nok ser at mye er styrt fra Udir/statsforvalteren.»*

Kommunalsjef Line i Orrfugl kommune representerer derimot kompetansenettverket sitt inn i samarbeidsforumet og har derfor andre erfaringer. Hun sier dette om samarbeidsforumet

«Jeg opplever at deltakerne i samarbeidsforum blir lyttet til og vi har en god dialog med Statsforvalteren. Det som blir tatt opp i samarbeidsforumet følger jeg opp i kompetansenettverket og tar det så videre til eget rektornettverk. Jeg har

et godt utbytte av samarbeidsforumet fordi det holder oss faglig oppdatert og er tydelige i forventningene i forhold til Desentralisert kompetanseutviklingsatsningen i Trøndelag.»

Kommunalsjef Siri i Rype kommune illustrer hvor viktig representasjonen i samarbeidsforumet er for å få et godt utbytte samarbeidsforumet som skoleeier.

«Jeg har tidligere representert nettverket i samarbeidsforum. Jeg ser at innflytelsen er vesentlig mindre når en står utenfor. Det er krevende som representant å sikre god informasjonsflyt mellom kompetansenettverket og samarbeidsforumet. Samarbeidsforumet har derimot en nytteverdi for å samle utviklingen av kompetansen i fylket.»

Kommunalsjef Kari i Ørn kommune viser også hvordan representasjonen inn i samarbeidsforumet har gitt henne bedre kontroll, nå som de selv representerer kompetansenettverket inn i samarbeidsforumet.

«Rådgiveren vår i arbeidsgruppe skole sitter også i samarbeidsforum med statsforvalteren og relevante andre. Det gjør meg litt tryggere for da vet jo jeg hvilke drøftinger dem har og hvordan vi evt. skal ta dette videre i regionen.»

Dette gjør også at kommunalsjef Kari ser en annen nytteverdi i samarbeidsforumet

«Det er jo foreløpig er ganske nytt, men jeg tenker det gir oss en god oversikt over hvordan de tenker når de fordeler midler. Vi vet jo at langsiktige prosjekt med avtaler over år fungerer best både for oss, og for å få midler på det. Hvilke andre typer drøftinger de har er jeg usikker på, men det er jo de som fordeler midlene, så det er jo viktig at vi treffer tankegangen.»

Mine funn fra skoleeierne erfaringer med samarbeidsforumet viser at de som selv representerer kompetansenettverket inn i samarbeidsforumet har bedre utbytte av dette forumet enn de skoleeierne som blir representert av andre. Det kan derfor se ut til å være en sannhet i det kommunalsjef Siri sier om at det er krevende å sikre en god informasjonsflyt mellom kompetansenettverket og samarbeidsforumet.

5 Drøftning

I det følgende vil jeg drøfte mine funn opp til teorien fra teorikapittelet. Jeg har valgt å begynne drøftingen nedenfra og begynner derfor med skoleeiers samhandling med skolene. Deretter vil jeg gå over til skoleeiers samarbeid med eksterne i kompetanseutvikling før jeg avslutter med en drøfting av hvordan desentralisert kompetanseutvikling fungerer som styringssystem.

5.1 Skoleeiers samhandlingsstrukturer med skolene

For at skoleeierne skal ha en oversikt over hvilket kompetanseutviklingsbehov skolene har må man etablere gode samhandlingsstrukturer mellom skole og kommunenivå. Mine funn viser at samtlige kommuner har etablert faste møte og læringsarenaer hvor kompetanseutviklingen er satt på agendaen. Det er derimot variasjon i møtenes form og agenda, noen møter er svært lærende med drøftinger av kompetanseutviklingsbehov og løsninger, mens andre er mer av praktisk og overordnet art. Hvilken form og agenda møte skal ha er avhengig både av størrelsen på møtene og hvilket handlingsrom skoleeierne gir rektorene i skolenes kompetanseutvikling.

Mine funn fra Ørn kommune viser at i større kommuner med flere skoler og større ulikheter mellom skolene kan det være vanskeligere å enes om spesifikke kompetanseutviklingstiltak som samler hele kommunen. Dette fordi ulikhetene vil kunne gjøre det vanskeligere å initiere og implementere kompetanseutviklingstiltakene hos hver enkelt skole. Kommunens tidligere styringssystem og utviklingskultur vil også være avgjørende for hvor godt skoleeier lykkes med å initiere og implementere kompetanseutviklingstiltak som skal komme elevene til gode. Funnen fra Ørn kommune viser at rektors styringsrett står sterkt i kommunen, noe som vitner om kollegium som styringsform og det er en faktor som gjør det vanskeligere for skoleeier å samle rektorene til å enes om konkrete utviklingstiltak. Selv om det gjør det vanskeligere er det derimot ikke umulig, det handler om å komme til enighet hvor skoleeier og rektorene ser de samme behovene for kompetanseutvikling i skolene. Ørn kommune sine etableringer av flere ulike læringsarenaer på rektornivå ser derimot ut til å føre styringsstrukturen i kommunen noe fra kollegiumsbasert til nettverk/dialogbasert.

Dette har ført til mer erfaringsdeling og samstemthet mellom rektorene i kommunen, noe som kan være en start for å klare å enes om kompetanseutviklingstiltak i kommunen.

Mine funn fra Gråspurv kommune viser hvor avgjørende gode forankringsprosesser er for å lykkes med kompetanseutvikling i skolen. Kommunen ser ut til å ha et tettere nettverksarbeid, hvor dialogens mål er å utarbeide «en skole» og hvor alle satsninger og planer er felles for alle skolene i kommunen. En slik styringskultur innskrenker rektorenes handlingsrom i skolenes kompetanseutvikling, og er ikke forankringen god nok vil arbeidet i skolenes kompetanseutvikling bli halvhjertet. Fordelen med at alle skolene jobber med de samme planene og satsningene er derimot at man kan skape flere læringsarenaer på tvers av skoler. Hvis man lykkes godt med forankringen av satsningsområdene på både skole- og skoleeiernivå er det derfor godt tilrettelagt for en produktiv utviklingskultur med mange muligheter for internaliserings og eksternaliseringsprosesser både eksternt hos skoleeier og internt hos skolene. Funnene fra kommunene viser tydelig at kompetanseutviklingstiltak som er initiert fra skolene møter mindre motstand enn kompetanseutviklingstiltak som er initiert ovenfra og ned, slik som Jacobsen hevder. Kompetanseutviklingstiltakene må derfor forankres godt hos skolene og rektorene før man iverksetter arbeidet, hvis ikke står man i fare for at utviklingskulturen blir kontraproduktiv og man møter for mye motstand til å lykkes med kompetanseutviklingstiltaket.

5.2 Samarbeid med eksterne om kompetanseutvikling

Gjennom desentralisert kompetanseutvikling må skoleeier samarbeide med andre skoleeiere og UH-miljøet om skolenes kompetanseutvikling i kompetansenettverket. Mine funn viser at skoleeierne har et godt læringsutbytte av å samarbeide med de andre skoleeierne i kompetansenettverket de tilhører, men at det kan by på noen utfordringer når de skal samordne og utarbeide den felles strategiske kompetanseplan. Disse utfordringene bunner nok i at skoleeierne først har vært igjennom interne prosesser for å gjøre kommunale prioritering med utgangspunkt i skolenes behov i kommunen, også må de gjennom en ny runde i kompetansenettverket for å få gehør for å løfte sine kommunale prioriteringer inn i den strategiske kompetanseplanen. I

kompetansenettverkets arbeide med den strategiske kompetanseplan anser jeg det som naturlig at UH-miljøet gjennomfører støtte i analyse- og prioriteringsarbeidet etter partnerskapsintensjonen. Det vil også kunne gi UH-miljøet som den eksterne parten i en samskapt læringsmodell bedre eierskap til de problemformuleringene som skolene har og på den måten skape en mer felles forståelse for kompetanseutviklingsbehovene til skolene.

Mine funn i studien viser derimot at UH-miljøet har vært litt passiv i analyse og prioriteringsdelen i desentralisert kompetanseutvikling, noe som har ført til at skoleeierne i kompetansenettverket på egen hånd har blitt enig om en strategisk kompetanseplan. Når skoleeierne så har tatt kontakt med UH-miljøet i forhold til samarbeid om kompetanseutviklingsområdene har de kunne møtt et stoppunkt i systemet, hvor det har tatt tid fra UH-miljøet sin side å avklare hvordan kommunens behov skal følges opp og løses fra deres side. Dette kan derimot se ut til å være avhengig av hvilket behov kommunene melder, da Orrfugl kommune i min studie har lagt fram en annen erfaring omkring samarbeidet med UH enn Gråspurv, Rype og Ørn kommuner har gjort. Prosessen med at kompetansenettverkene melder sine behov til UH-miljøet uten at UH-miljøet har vært med på problemavklaringsfasen, er med på å holde samarbeidsstrukturen mellom skole og UH-miljøet i den gamle bestiller og leverandørrollene.

Å etablere et godt partnerskapsamarbeid mellom skolene og UH-miljøet ser dermed ut til å ha vært en utfordring for desentralisert kompetanseutviklingen. Og dette er som kommunalsjef Kari sier, statsforvalteren informert om og prøver å gjøre noe med. Statsforvalteren henviser også til at noen kommuner i Trøndelag også strever litt med hvordan de skal involvere rektorene i arbeidet med desentralisert kompetanseutvikling (personlig kommunikasjon 18.februar 2021). Derfor jobber statsforvalteren med implementeringen av det de har valgt å kalle pilatesmodellen (vedlegg 8) som er et sirkulært årshjul for kommunenes arbeid med desentralisert kompetanseutvikling. Her kan man også se hva som er UH-miljøets rolle i partnerskapet omkring kompetanseutviklingen ute i kommunene. Mine funn viser derimot at skoleeierne og UH-miljøet ikke helt har funnet rollene sine i et partnerskap og at det gjør skoleeiernes

samarbeid med UH-miljøet utførende. Mine funn omkring samarbeidsforumet, som blir brukt til evaluering og videreutvikling av ordningen viser også at informasjonsflyten fra samarbeidsforumet og ut til skoleeierne ser ut til å være utfordrende og man kan derfor stille spørsmål om det samme tilfellet kan være med informasjonsflyten fra kompetansenettverkene og inn i samarbeidsforumet også. Om mangelen på informasjonsflyt mellom samarbeidsforumet og skoleeierne kan være noe av årsaken til de utfordringene som er oppstått på tvers av de ulike nivåene i den desentraliserte kompetanseutvikling vil bestå som ubesvart. Det ser uansett ut til å være noen distanser mellom nivåene i den desentraliserte kompetanseutvikling, som gjør skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling komplisert.

5.3 Desentralisert kompetanseutvikling som styringssystem

Gjennom desentralisert kompetanseutvikling skal altså skoleeierne prioritere kompetanseutviklingstiltak innenfor de nasjonale rammene i samråd med UH-miljøet. På den måten er noe av hensikten med desentralisert kompetanseutvikling en desentralisering av beslutningsmyndighet for valg av lokale kompetanseutviklingstiltak. Desentralisert kompetanseutvikling skal føre til en desentralisert styring, men hvor desentralisert er desentralisert kompetanseutvikling egentlig? Jøsendal et al. (2012) påpeker jo at ikke all desentralisering av oppgaver trenger å oppleves som overføring av makt og innvirkning. Dette fordi staten utvikler nye systemer for vurdering av kvalitet og statsforvalterne lager ulike opplegg for tilsyn av skolene. Dette kan se ut til å være tilfellet for den desentraliserte kompetanseutvikling også. Desentralisert kompetanseutvikling ser ut til å være bygd opp i et system hvor det kan være vanskelig å komme gjennom med sine prioriterte og behøvde kompetanseutviklingstiltak fra skolen. Som kommunalsjef Kari i Ørn kommune påpeker må man kjempe, dra og fire for sine ønsker i flere instanser før man får gehør for sine prioriteringer. Videre er det også slik at samtidig som man gjennom desentralisert kompetanseutvikling har fått tildelt et handlingsrom for valg av kompetanseutviklingstiltak kommer også staten med nye nasjonale rammer og føringer som innskrenker kommunenes handlingsrom igjen. Dette vises tydelig i hvordan fagfornyelsen har blitt det overordnede tema for all kompetanseutvikling i den desentraliserte ordningen. På den måten blir ikke kompetanseutviklingstiltakene basert på de lokale behovene isolert sett, men basert på

de lokale behovene for kompetanseutvikling for å implementere den nye læreplanen som er initiert av staten med stortingsmelding nr 28 (2015-2016). Kompetanseutvikling i skolen har derfor siden implementeringen av desentralisert kompetanseutvikling dreid seg mye om fagfornyelsen og ordningen har dermed ikke hatt rom for så mange andre kompetanseutviklingsområder basert på lokale behov.

6 Oppsummering

Denne masteroppgaven har hatt til hensikt å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan har modellen for desentralisert kompetanseutvikling i Trøndelag påvirket

skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling? Avhandlingen kan ikke gi noe generelt svar, men kan gi noen indikatorer på hvordan modellen har påvirket skoleeier. Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg en antakelse om at den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling hadde endret skoleeiers rolle ovenfor rektorene i skolenes kompetanseutvikling, fordi jeg antok at ordningen ville gjøre skoleeieren mer engasjert i kompetanseutviklingsspørsmålet. Dette på grunn av desentralisering av beslutningsmyndighetene for valg av kompetanseutviklingsområdet og det faktum at valgene skulle baseres på lokale behov. Jeg antok også at den desentraliserte kompetanseutviklingen ville fremprovosere at kommuner med tidligere hierarkisk og kollegium styring i større grad ville nærme seg en produktiv utviklingskultur gjennom nettverk, fordi skoleeierne fikk et større behov for samhandling for å kartlegge skolenes lokale behov.

Skoleeierne jeg har intervjuet har ikke eksplisitt sagt at ordningen for desentralisert kompetanseutvikling har endret deres rolle ovenfor rektorene i skolenes kompetanseutvikling. Om dette skyldes at de i utgangspunktet hadde en produktiv utviklingskultur og nettverksdialog på forhånd, eller om de mener det finnes andre årsaker til deres endret rolle, eller om endringene i rollen har vært så liten at de ikke anser det som av betydning får stå ubesvart, da jeg i studien ikke har undersøkt eller hatt et tidsmessig perspektiv som gir svar på disse spørsmålet. Det er også viktig å ha svakheten i studiens ytre validitet i mente, da kommuner som har takket nei til å delta kanskje ville gitt et annet inntrykk enn mine funn viser.

I min studie har jeg derimot funnet noen faktorer omkring den desentraliserte ordningen som kan se ut til å ha påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. Studien viser at innføringen av den desentraliserte kompetanseutviklingen kan ha gjort skoleeier mer engasjert i skolenes kompetanseutvikling enn de tidligere har vært ved å delegerer de en beslutningsmyndighet. Delegeringen gir skoleeier en tydeligere rolle ovenfor rektor og

skolene, og fremprovoserer en sterkere samhandling mellom skoleeier og skolene omkring kompetanseutvikling. Likevel kan det se ut til at skoleeierne mangler handlingsrommet til å oppleve delegeringen av beslutningsmyndigheten som reel, da systemet for desentralisert kompetanseutvikling og statlige føringer innskrenker handlingsrommet til både kommunen og skolene. Desentralisert kompetanseutvikling som system med regionale kompetansenettverk kan gjøre skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling utførende fordi de må inngå kompromiss med andre skoleeiere i den strategiske kompetanseplan. Det er derfor en fare for at rektorene fortsatt opplever at kompetanseutviklingstiltakene kommer ovenfra og ned, og at skolens behov for kompetanseutvikling ikke blir ivaretatt. Når kompetansenettverkene så blir enige om kompetanseutviklingstiltak ser det også ut til at de kan møte på utfordringer omkring samarbeidet med UH-miljøet, som gjør det vanskelig for skoleeierne å skaffe den støtten og kompetansen de vil ha fra UH-miljøet i arbeidet med kompetanseutvikling. Det vanskelige samarbeidet kan føre til en svekkelse i det doble formålet i den desentraliserte kompetanseutviklingen, samt være en ekstra belastning for skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling.

Desentralisert kompetanseutvikling er foreløpig en ganske ny struktur for kompetanseutvikling i skolen, da den ble etablert i 2018. Den har til hensikt å desentralisere beslutningsmyndigheten til skoleeierne, men systemet rundt er bygd opp såpass komplekst at man kan spørre seg om man skal kalle det kompleks kompetanseutvikling istedenfor? Spesielt desentralisert ser det nok ikke ut til å være da skoleeier må forholde seg til både de eksterne samarbeidspartnerne og rektorene i sin egen organisasjon, samt nasjonale rammer når valg av kompetanseutviklingstiltak skal tas. Noe som kan sette skoleeierne i en vanskelig situasjon i forhold til skolens kompetanseutvikling. Ideelt sett bør behovene for kompetanseutviklingstiltak komme nedenfra fra skolene, men man kan også i den desentraliserte kompetanseutviklingen bli ut for å måtte initiere kompetanseutviklingstiltak ovenfra som skoleeier. Noe som potensielt kan oppfattes som styrende og unyttig for rektorene, og som kan føre til motstand mot kompetanseutviklingstiltaket i skolene. Selv om desentralisert kompetanseutvikling er komplekst gir systemet gode muligheter for gode læringsarenaer på flere nivåer. Disse læringsarenaene gir muligheten for nye

eksternalisering og internaliseringsprosesser og er på den måten positiv for en helhetlig utvikling av den norske skolen.

Kompleksiteten rundt desentralisert kompetanseutvikling byr på mange muligheter for videre forskning på temaet. Spesifikt vil jeg som forsker anbefale noen aksjonsforskningsprosjekt med fokus på å styrke samhandlingen mellom ulike nivå og instanser. Problemstillinger det hadde vært interessant å forske videre på: Hvordan kan kompetansenettverkene og UH-miljøet etablere et godt partnerskap for å sikre det doble formålet? Hvordan engasjere skoleeier i form av den politiske ledelsen inn i beslutninger omkring kompetanseutvikling i skolen?

Referanser/litteraturliste

- Bachmann, K. E. & Sivesind, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med kunnskapsløftets læreplaner. I G. Langfeldt, E. Elstad, S. Hopmann & P. Achieving School Accountability in (Red.), *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (s. 62-93). Cappelen akademisk forl.
- Bakli, O., Kråknes, T. & Langset, M. (2018). *Organisasjonsformer i offentlig sektor En kartlegging* (Difi-rapport ISSN 1890-6583 2018:8). D. f. f. o. l. (Difi).
https://dfo.no/filer/Fagomr%C3%A5der/Rapporter/Rapporter-Difi/difi-rapport_2018-8_organisasjonsformer_i_offentlig_sektor_en_kartlegging.pdf
- Berg, G. (1999). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal.
- Berg, G. D., Folkvord, K. A. & Lyngstad, H. (2017). *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap* (0806-7031 978-82-7644-748-4). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Berg, P. J. (2014). *Kommunal styring av skolen- En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Action Research as critical Educational Science. I W. K. Carr, Stephen (Red.), *Becoming Critical education, knowledge and action reaserach* (s. 179-213). The Falmer Press.
- Engeland, Ø. & Langfeldt, G. (2009). Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 - 2008. *Acta didactica Norge*, 3(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1037>
- Finger, M. & Brand, S. B. (1999). The Concept of the 'Learning Organization' Applied to the transformation of the Public sector. I M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Red.), *Organizational learning and the learning organization : developments in theory and practice* (s. 130-156). Sage.
- Irgens, E. J. (2017). *Frihet og forpliktelse*. Nord Universitet.
https://www.nord.no/no/aktuelt/nyheter/Documents/Irgens%20Nordland%20fk_2017%20Handout.pdf
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler : hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Kommuneforl.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis : endring og utvikling som samskapt læring* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Stortingsmelding 21 - Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Regjeringen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laugerud, S. (2019). Skoleeiers syn på egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 111-124). Universitetsforl.
- Løver, M. E. & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og Læreres læring i team*. Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.

- Meld. St. nr. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Meld. St. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- OECD. (2019). *Implementering av utdanningspolitikk- Den nye modellen for kompetanseutvikling i norsk skole: forslag til implementeringsstrategi – høydepunkter* (OECD Education & skills, Issue).
- Oftedal Telhaug, A., Asbjørn Mediås, O. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 245-283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforl.
- Prøitz, T. S., Mausestaden, S. & Skedsmo, G. (2019). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International journal of leadership in education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562097>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. (2021). (FOR-2021-01-26-230). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2021-01-26-230>
- Revans, R. W. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Bedriftsøkonomens forlag.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2007). From spark to learning flame : experiences from a Norwegian action research project. I (s. 51-67). Høyskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 20.11.2020). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/#156827>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Informasjon til skoleeiere - videreutdanning for lærere*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/informasjon-til-skoleeiere---videreutdanning-for-larere/>
- Willumsen, T. (2015). Lederskap på toppen – den norske «timeglassmodellen» i praksis. I K. H. Mikalsen & N. Aarsæther (Red.), *Lokalpolitisk lederskap i Norden*. Gyldendal akademisk.
- Økdal, M. W. (2020). *Dannelse eller nytte? Hvordan utdanningspolitikk påvirker utforming av læreplanen*.

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, T. Abusland, G. Skedsmo & G. Langfeldt (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Cappelen akademisk.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E. M., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? : forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Bd. 20/2012). NIFU.
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Sandberg, N. (2014). Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational policy (Los Altos, Calif.)*, 28(5), 718-738.
<https://doi.org/10.1177/0895904813475710>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv- intervju, skoleeier

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan desentralisert kompetanseutvikling har endret skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan den politiske ideen om desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I st.meld 21 (2016-2017) hvor den desentraliserte ordningen blir presentert står det at evalueringen av kunnskapsløftet har vist at skoleeiere har tatt en større del av skoleeier rollen en tidligere. Likevel oppfatter fortsatt lærere og skoleledere at skoleeier i liten grad bidrar til utvikling av den kompetansen skolen trenger.

Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen har ført til større deltagelse fra skoleeier i skolenes kompetanseutvikling. Foreløpig har jeg følgende problemstilling: *Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?*

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

3. *Hvordan arbeider skoleeier med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
4. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*
5. *Hvordan arbeider rektor med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolen?*
6. *Hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling før og etter dekom?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Maria Weronica Økdal og ansvarlig for prosjektet er Universiteter i Sørøst-Norge, instituttet for pedagogikk ved veileder Elisabeth Stenshorne.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du representerer skoleeier administrativt i et kompetansenettverk i Trøndelag. Siden desentralisert kompetanseutvikling løses ulikt i fylkene har jeg valgt å forholde meg til trøndelagsmodellen som en avgrensning. Bruk av trøndelagsmodellen er avklart med statsforvalteren. I min henvendelse går jeg i første omgang ut til skoleeiere innenfor kjørbare avstand siden jeg ser for meg å gjennomføre kvalitative intervjuer i minst to kommuner. Andre skoleeiere vil få mulighet til å delta via et spørreskjema med spørsmålene fra intervjuguiden slik at jeg får et bredere datagrunnlag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter meg til et intervju til en avtalt dato i uke 11 eller 12. Hvis smitteverntiltakene tillater det på dette tidspunktet, vil jeg helst møte deg ved ditt arbeidssted, hvis ikke vil intervjuet bli gjennomført på Teams. Intervjuet vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil omhandle din rolle som skoleeier i kompetansenettverket, samarbeidsutvalget (spørsmålene er tilpasset til om du representerer kompetansenettverket eller ikke), opp mot universitet og høyskolemiljøet og dine rektorer omkring kompetanseutvikling. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert. Etter transkripsjon vil du få mulighet til å gjøre en respondentvalidering for å forsikre deg om vi har oppfattet hverandre riktig.

Jeg vil også be en eller flere av dine rektorer gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om hvordan de ser på din rolle som skoleeier i skolens kompetanseutvikling. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale som inneholder personopplysninger, vil bli lagret kryptert.

I publikasjonen vil du omtales som skoleeier for henholdsvis liten eller stor kommune i Trøndelag. I publikasjonen må jeg koble din/dine rektorer til deg som skoleeier og det finnes dermed en risiko for å bli gjenkjent av egne rektorer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysningene og opptakene slettes etter prosjektslutt.

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 Universitet i Sørøst-Norge 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?

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

- Studenten Maria Weronica Økdal på mail 231074@usn.no eller på tlf: 93697721 eller
- Universitet i Sørøst-Norge ved Elisabeth Stenshorne på mail elisabeth.stenshorne@usn.no eller tlf: 31 00 87 97 / 95192176
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på mail personvernombudet@usn.no eller tlf: 35575053 / 91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stenshorne
(veileder)

Maria Weronica Økdal
(masterstudent)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv- nettskjema, skoleeier

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan desentralisert kompetanseutvikling har endret skoleeiers rolle i

skolenes kompetanseutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan den politiske ideen om desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I st.meld 21 (2016-2017) hvor den desentraliserte ordningen blir presentert står det at evalueringen av kunnskapsløftet har vist at skoleeiere har tatt en større del av skoleeier rollen en tidligere. Likevel oppfattet fortsatt lærere og skoleledere at skoleeier i liten grad bidrar til utvikling av den kompetansen skolen trenger.

Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen har ført til større deltagelse fra skoleeier i skolenes kompetanseutvikling. Foreløpig har jeg følgende problemstilling: *Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?*

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

7. *Hvordan arbeider skoleeier med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
8. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*
9. *Hvordan arbeider rektor med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolen?*
10. *Hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling før og etter dekom?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Maria Weronica Økdal og ansvarlig for prosjektet er Universiteter i SørØst-Norge, instituttet for pedagogikk ved veileder Elisabeth Stenshorne.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du representerer skoleeier administrativt i et kompetansenettverk i Trøndelag. Siden desentralisert kompetanseutvikling løses ulikt i fylkene har jeg valgt å forholde meg til trøndelagsmodellen som en avgrensning. Bruk av trøndelagsmodellen er avklart med statsforvalteren. Du får denne henvendelsen fordi jeg lurer på om du vil delta via å svare på et kvalitativt spørreskjema? Spørsmålene er identiske med spørsmålene i intervjuguiden, som jeg skal bruke til å gjennomføre kvalitative intervju i to kommuner innenfor akseptabel reiseavstand. Denne henvendelsen sendes til flere kommuner i Trøndelag da jeg ønsker et bredt datagrunnlag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får tilsendt et deltakertall på e-post og et spørreskjema med åpne spørsmål via tjenesten Nettskjema som er levert av UIO. Når du har svart vil du få en ny mail med link for å endre eller slette besvarelsen. Det er vanskelig for meg å estimere hvor lang tid det vil ta deg å svare på spørreskjemaet siden spørsmålene er åpne, men siden du kan redigere svaret senere kan du dele det i sekvenser. Spørsmålene vil omhandle din rolle som skoleeier i kompetansenettverket, samarbeidsutvalget (spørsmålene er tilpasset til om du representerer kompetansenettverket eller ikke), opp mot universitet og høyskolemiljøet og dine rektorer omkring kompetanseutvikling. Skjemaet vil bli lagret anonymt i Nettskjema med kun deltakertallet som Id.

Jeg vil også be en eller flere av dine rektorer gi noen opplysninger om deg i spørreskjema. Det vil være opplysninger om hvordan de ser på din rolle som skoleeier i skolens kompetanseutvikling. Også dette skjemaet vil bli lagret anonymt i Nettskjema med kun deltakertallet som Id.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et deltakertall som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale som inneholder personopplysninger, vil bli lagret kryptert.

I publikasjonen vil du omtales som skoleeier for henholdsvis liten eller stor kommune i Trøndelag. I publikasjonen må jeg koble din/dine rektorer til deg som skoleeier og det finnes dermed en risiko for å bli gjenkjent av egne rektorer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysningene og opptakene slettes etter prosjektslutt.

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 Universitet i Sørøst-Norge 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?

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

- Studenten Maria Weronica Økdal på mail 231074@usn.no eller på tlf: 93697721 eller
- Universitet i Sør-øst Norge ved Elisabeth Stenshorne på mail elisabeth.stenshorne@usn.no eller tlf: 31 00 87 97 / 95192176
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på mail personvernombudet@usn.no eller tlf: 35575053 / 91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stenshorne
(veileder)

Maria Weronica Økdal
(masterstudent)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv- intervju, rektor

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan desentralisert kompetanseutvikling har endret skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan den politiske ideen om desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. I st.meld 21 (2016-2017) hvor den desentraliserte ordningen blir presentert står det at evalueringen av kunnskapsløftet har vist at skoleeiere har tatt en større del av skoleeier rollen en tidligere. Likevel oppfattet fortsatt lærere og skoleledere at skoleeier i liten grad bidro til utvikling av den kompetansen skolen trenger.

Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen har ført til større deltagelse fra skoleeier i skolens kompetanseutvikling. Foreløpig har jeg følgende problemstilling: *Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling?*

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

11. *Hvordan arbeider skoleeier med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
12. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*
13. *Hvordan arbeider rektor med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolen?*
14. *Hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling før og etter dekom?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Maria Weronica Økdal og ansvarlig for prosjektet er Universiteter i Sørøst-Norge, instituttet for pedagogikk ved veileder Elisabeth Stenshorne.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi din administrative skoleeier har takket ja til å delta. Jeg har valgt en eller flere rektorer under skoleeier avhengig av størrelse på kommune.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter meg til et intervju til en avtalt dato. Jeg er i regionen 24.-28.mars, så om du kan møte meg en av disse dagene hadde det vært fint. Hvis smitteverntiltakene tillater det på dette tidspunktet, vil jeg helst møte deg ved ditt arbeidssted, hvis ikke kan intervjuet bli gjennomført på Teams på et passende tidspunkt. Intervjuet vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil omhandle arbeidet med kompetanseutvikling i din skole og din oppfattelse av skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert. Etter transkripsjon vil du få mulighet til å gjøre en respondentvalidering for å forsikre deg om vi har oppfattet hverandre riktig.

Jeg vil også be din administrative skoleeier si noe om hvordan de som kommune jobber med kompetanseutvikling opp mot kommunens rektorer. Det vil derimot ikke være knyttet direkte opp til deg, men til rektorkollegiet generelt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale som inneholder personopplysninger, vil bli lagret kryptert.

I publikasjonen vil du omtales som rektor underlagt skoleeier i henholdsvis liten eller stor kommune i Trøndelag. Siden opplysningene blir knyttet opp til skoleeier vil du kunne bli gjenkjent av din skoleeier i publiseringen ut ifra dine uttalelser, men skoleeier vil ikke få informasjon om hvem som er informant blant sine rektorer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysningene og opptakene slettes etter prosjektslutt.

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 Universitet i Sørøst-norge 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?

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

- Studenten Maria Weronica Økdal på mail 231074@usn.no eller på tlf: 93697721
- eller
- Universitet i Sørøst-Norge ved Elisabeth Stenshorne på mail: Elisabeth.Stenshorne@usn.no eller tlf: 31 00 87 97 / 95192176

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på mail personvernombudet@usn.no eller tlf: 35575053 / 91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stenshorne
(veileder)

Maria Weronica Økdal
(masterstudent)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv- nettskjema, rektor

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan desentralisert kompetanseutvikling har endret skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan den politiske ideen om desentralisert kompetanseutvikling påvirker skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling. I st.meld 21 (2016-2017) hvor den desentraliserte ordningen blir presentert står det at evalueringen av kunnskapsløftet har vist at skoleeiere har tatt en større del av skoleeier rollen en tidligere. Likevel oppfattet fortsatt lærere og skoleledere at skoleeier i liten grad bidro til utvikling av den kompetansen skolen trenger.

Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan den desentraliserte kompetanseutviklingen har ført til større deltagelse fra skoleeier i skolenes kompetanseutvikling. Foreløpig har jeg følgende problemstilling: *Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?*

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

15. *Hvordan arbeider skoleeier med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
16. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*
17. *Hvordan arbeider rektor med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolen?*
18. *Hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling før og etter dekom?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Maria Weronica Økdal og ansvarlig for prosjektet er Universiteter i Sørøst-Norge, instituttet for pedagogikk ved veileder Elisabeth Stenshorne.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi din administrative skoleeier har takket ja til å delta. Jeg har valgt en eller flere rektorer under skoleeier avhengig av størrelse på kommune.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg sender deg et spørreskjema som vil omhandle hvordan du jobber med å kartlegge behov kompetanseutvikling i din skole og din oppfattelse av skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får tilsendt et deltakertall på e-post og et spørreskjema med åpne spørsmål via tjenesten Nettskjema som er levert av UIO. Når du har svart vil du få en ny mail med link for å endre eller slette besvarelsen. Det er vanskelig for meg å estimere hvor lang tid det vil ta deg å svare på de spørreskjemaet

siden spørsmålene er åpne, men siden du kan redigere svaret senere kan du dele det i sekvenser. Skjemaet vil bli lagret anonymt i Nettskjema med kun deltakertallet som Id.

I spørreskjemaet til din administrative skoleeier ber jeg skoleeier si noe om hvordan de som kommune jobber med kompetanseutvikling opp mot kommunens rektorer. Det vil derimot ikke være knyttet direkte opp til deg, men til rektorkollegiet generelt og skjemaet vil bli lagret anonymt i Nettskjema med kun deltakertall som ID

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale som inneholder personopplysninger, vil bli lagret kryptert.

I publikasjonen vil du omtales som rektor underlagt skoleeier i henholdsvis liten eller stor kommune i Trøndelag. Siden opplysningene blir knyttet opp til skoleeier vil du kunne bli gjenkjent av din skoleeier i publiseringen ut ifra dine uttalelser, men skoleeier vil ikke få informasjon om hvem som er informant blant sine rektorer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysningene og opptakene slettes etter prosjektslutt.

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 Universitet i Sørøst-norge 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?

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

- Studenten Maria Weronica Økdal på mail 231074@usn.no eller på tlf: 93697721 eller
- Universitet i Sørøst- norge ved Elisabeth Stenshorne på mail: Elisabeth.Stenshorne@usn.no eller tlf: 31 00 87 97 / 95192176
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på mail personvernombudet@usn.no eller tlf: 35575053 / 91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stenshorne
(veileder)

Maria Weronica Økdal
(masterstudent)

Vedlegg 5: Intervjuguide- skoleeier

Problemstilling:

Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål:

19. *Hvordan arbeider skoleeier med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolene?*
20. *Hvilken støtte og erfaring har skoleeier fått av desentralisert kompetanseutvikling?*
21. *Hvordan arbeider rektor med å kartlegge kompetanseutviklingsbehovet i skolen?*
22. *Hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling før og etter dekompo?*

Først noen generelle spørsmål:
S 1 Hvilken stilling har du?
S 2 Hvilke ansvarsområder har du i din stilling?
S 3 Hvor lenge har du innehatt din stilling?
S 4 Hvilke stillinger har du hatt i skoleverket før denne stillingen?
Da går vi over til å snakke om kompetanseutvikling i skolene og desentralisert kompetanseutvikling. Først til kompetansenettverket
S 1 Hvordan er ditt kompetansenettverk organisert? Da tenker jeg på antall skoleeiere, små eller store, nettverkskoordinator, funksjoner i kompetansenettverket o.l.
S 2 Hvor ofte møtes kompetansenettverket?
S 3 Hva snakker dere om i kompetansenettverket?
S 4 Hvilket utbytte/læringsutbytte har du som skoleeier av kompetansenettverket?
S 5 Er det annet du vil tilføre rundt kompetansenettverket?

Samarbeidsforumet hvis skoleeier ikke er representant i forumet	Samarbeidsforumet hvis skoleeier representerer kompetansenettverket i forumet
S 1 Hvilken innflytelse føler du ditt kompetansenettverk har i samarbeidsforumet?	S 1 Hvilken innflytelse har du som representant for kompetansenettverket i forumet?
S 2 Hvordan følger deres skoleeierrepresentant opp det som er vedtatt i samarbeidsforumet i kompetansenettverket?	S 2 Hvordan følger du opp det som er vedtatt i samarbeidsforumet i kompetansenettverket?
S 3 Hvilken nytteverdig vil du si samarbeidsforumet har for din rolle som skoleeier?	S 3 Hvilken nytteverdig har samarbeidsforumet for din rolle i kompetansenettverket?
S 4 Har du noe annet å tilføre om samarbeidsforumet?	S 4 Hvilken nytteverdig har samarbeidsforumet for din rolle som skoleeier?
	S 5 Har du noe annet å tilføre om samarbeidsforumet?
Spørsmål om UH- miljøet i desentralisert kompetanseutvikling	
S 1 Hvordan er kompetansenettverkets samarbeid med UH-miljøet utenfor samarbeidsforumet?	
S 2 Hvordan er samarbeidet med UH-miljøet utenfor kompetansenettverket	
S 3 Hvilket utbytte har du som skoleeier av samarbeidet med UH-miljøet	
S 4 Er det annet du vil tilføre rundt UH-miljøet	
Spørsmål om samarbeidet med rektorene	
S 1 Hvordan har du lagt til rette for et samarbeid med rektorene rundt skolenes kompetanseutvikling?	
S 2 Hvordan er dynamikken i rektorkollegiet rundt kompetanseutvikling?	
S 3 Hvordan jobber du med rektorene for å komme til enighet om hva som skal prioriteres å få inn i kompetansenettverkets felles satsning?	
S 4 Hvordan initierer du utviklingsområder som er bestemt i kompetansenettverket eller samarbeidsforumet?	

S 4b Hvilken motstand møter du hvis utviklingsområdet som er bestemt ikke har grasrot hos rektorene?
S 4 Hvilket handlingsrom gir du rektorene i skolenes kompetanseutvikling?
S 5 Hvilken faglig støtte gir du rektorene hvis de velger utviklingsområder som ikke er en del av en kommunal satsning?
S 6 Hvordan har din rolle endret seg ovenfor rektorene etter innføringen av desentralisert kompetanseutvikling?

Vedlegg 6: Intervjuguide-rector

Problemstilling:

Hvordan har desentralisert kompetanseutvikling påvirket skoleeiers rolle i skolenes kompetanseutvikling?

Forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider rektor med og hvordan opplever rektor skoleeiers rolle i skolens kompetanseutvikling?

Først noen generelle spørsmål:
S 1 Hvor mange elever og ansatte har du?
S 2 Hvor lenge har du innehatt din stilling?
S 3 Hvilke stillinger har du hatt i skoleverket før denne stillingen?
Skolebasert kompetanseutvikling
S 1 Hvordan organiserer du skolens kompetanseutvikling?
S 2 Hvilke medvirkningsprosesser legger du opp til i kollegiet for å beslutte hvilke utviklingsområder dere skal ha?
S 3 Hvordan opplever du kollegiets engasjement rundt disse medvirkningsprosessene?
S 4 Hvordan initierer du utviklingsområdene som kommer fra kommunalt hold?
S 5 Hvordan opplever du kollegiets engasjement rundt utviklingsområder som kommer fra kommunalt hold?
S 7 Er det annet du vil tilføre om skolens kompetanseutvikling?
Spørsmål om samarbeidet med skoleeier og andre rektorer

S 1 Hvor ofte snakker du med skoleeier om kompetanseutvikling?
S 2 Hvilken støtte får du fra skoleeier i utviklingsområder som ikke er en del av en kommunal satsning?
S 2 Hvilket handlingsrom får du som rektor av skoleeier i skolens kompetanseutvikling?
S 3 Hvilket samarbeid har du med rektorene utenfor rektormøtene når det kommer til kompetanseutvikling?
S 5 Hvordan oppfatter du at skoleeiers rolle har endret seg etter innføringen av desentralisert kompetanseutvikling?
S 6 Har du annet å tilføre?

Vedlegg 7: Vurdering NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.2.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 8: Pilatesmodellen

