



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Gro Emilie Wiederstrøm

Masteroppgave

**Opplevelser av endringer i skolen – en
kvalitativ studie av et vellykket
skoleutviklingsprosjekt**

Experiences of changes in the schoolsystem – a
qualitative study of a successfull school
development project

MAPED Master i pedagogikk

PED3015

2024

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Et ganske så forslitt og svulstig uttrykk er det første som faller meg inn når jeg skal beskrive disse fire årene som masterstudent: Dette har vært en reise! Når jeg skal beskrive arbeidet med denne masteroppgaven må jeg ty til samme floskler: Dette har vært en opplevelse! Den har vekket min nysgjerrighet, den har åpnet opp for nye idéer og gitt grobunn for nye tanker. Den har gjort meg euforisk og den har gjort meg utmattet. Den har ført meg på nye veier, inn i det ukjente, men også dypere inn i det litt mere kjente. Jeg passerer nå målstreken, noe som både er vemodig og fantastisk på en gang, for fire år og litt til er faktisk noe.

Først av alt vil jeg takke en fantastisk gruppe ansatte og fantastiske medstudenter ved masterstudiet i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Spesielt vil jeg takke Ingun og Therese for alle samtaler, refleksjonene og heiarop hele veien frem til mål. Dere er fantastiske! Og tusen takk til min veileder, Hanne Riese, som har holdt fokus og ledet meg fremover, der jeg har hatt lyst til å gå både bakover og sidelengs. En ekstra stor takk sendes informantene mine! Uten deres velvillighet hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Bak enhver kvinne som skriver en masteroppgave står en klok mann. Tusen takk til min flotte mann Anders! Med ditt filosofiske blikk har du bidratt i mangt et studiepoeng gjennom årene. Med ditt væren og vesen har du bidratt til å gjøre meg til en bedre utgave av meg selv.

Og tusen, tusen takk til resten av heilagjengen min! Alle dere flotte, kloke mennesker der ute. Dere vet hvem dere er!

Sammendrag

Denne studien er et kvalitativ forskningsprosjekt som har sitt utgangspunkt i et vellykket skoleutviklingsprosjekt. Studien har hatt som formål å undersøke og belyse hvordan de ulike profesjonene i skolen forstår suksessfaktorene for et vellykket utviklingsprosjekt, knyttet til kommunens helhetlige utviklingsarbeid *Kultur for læring*. Herunder informantenes opplevelser av vellykkethet både ut fra et faglig og et relasjonelt blikk på skoleutviklingsprosjektet.

Forskeres ulike syn på innholdet i, og virkemidlene for, en «god» skoleutvikling har vært en interessant vinkling og et utgangspunkt for min studie. Videre også teori om hva som fremmer og hemmer utvikling og endring i organisasjoner generelt, og i skolen spesielt.

I studien er det utført kvalitative semistrukturerte intervjuer, en samtalebasert intervjuform mellom informantene og meg. Informantene har alle vært en aktiv del av kommunens endringsarbeid, samt representerer ulike perspektiver i møte med elever og læring. Som en videreføring av dette var det da naturlig for meg å velge et vitenskapsteoretisk ståsted knyttet opp mot hermeneutikken.

Hovedfunnene i studien tyder på at kommunen har lyktes i å skape en felles misjon i skolene, et felles ansvar for elevene gjennom hele utdanningsløpet, samt lyktes i å utvikle en samarbeidende kultur i og på tvers av skolene. Funnene tyder på at dette, sammen med arbeidsformen og arbeidsmetodene initiert gjennom utviklingsprosjektet, har bidratt til å heve elevenes læringsutbytte. Det er likevel «noe» som ikke fremkommer tydelig og som virker positivt inn på utviklingsarbeidet i akkurat denne kommunen, som har bidratt til profesjonenes opplevelser av å lykkes. Som med et ontologiske blikk ikke lar seg forklare, som ikke er mulig å generalisere, og som dermed gjør informantenes opplevelser av å lykkes unik.

Abstract

This study is a qualitative research project based on a successful school development project. The aim of the study was to examine and shed light on how the various professions in the school understand the success factors for a successful development project, linked to the municipality's holistic development project *Kultur for læring*. Including the informants' experiences of success from both a professional and a relational perspective.

Researchers' different views on the content of, and the means of, a "good" school development have been an interesting angle and a starting point for my study. Furthermore, also theory about what promotes and what inhibits development and changes in organizations in general, and in schools in particular.

For this study I have been using qualitative semi-structured research interviews, a conversation-based form of interview between the informants and me. The informants have all been an active part of the municipality's development project, and represent different perspectives in dealing with pupils and learning. As a continuation of this, it was natural for me to choose a scientific theoretical position linked to hermeneutics.

The main findings of my research-project indicate that the municipality has succeeded in creating a common mission in the schools, a common responsibility for the students throughout their education, as well as succeeding in developing a collaborative culture within and across the schools. The findings indicate that this, together with the working methods initiated through the development project, has contributed to raising the pupils' learning outcomes. There is nevertheless "something" that does not appear clearly, «something» that has had a positive effect in this particular municipality, which has contributed to the experiences of the development project as being successful. Which from an ontological perspective cannot be explained, which is not possible to generalise, and which thus makes the informants' experiences of success unique.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Abstract	v
Innholdsfortegnelse	vi
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Avklaring av sentrale begreper	3
1.3 Avgrensninger.....	4
1.4 Struktur.....	5
2 Bakgrunn	7
2.1 Kommunen og dens demografi	7
2.2 Styringsdokumenter.....	7
2.2.1 Opplæringsloven med forskrifter	7
2.2.2 Læreplanverket og målstyring.....	8
2.3 Kommunens satsningsområder.....	9
2.3.1 Kultur for læring.....	9
2.3.2 Kompetanse for kvalitet – praktisk tilnærming	9
2.3.3 Lærerspesialistordningen.....	10
3 Studiens forskningsmessige og teoretiske rammeverk	11
3.1 Forskning.....	11
3.1.1 Skoleeier som aktiv aktør i skoleutvikling	11
3.1.2 Profesjonelle læringsfellesskap – nøkkelen til skoleutvikling?.....	12
3.1.3 Kompetanseutvikling og arbeidsmetoder – en både-og tanke om skoleutvikling.....	13
3.1.4 Skoleutviklingens lovmessighet	14
3.2 Teori.....	15
3.2.1 Kulturer og strukturer – grunnlaget for endring og utvikling.....	15
3.2.2 Endring og utvikling av og i skolen	17
4 Vitenskapsteori og metode	21
4.1 Forarbeid	21
4.1.1 Litteratursøk	22
4.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted.....	22
4.2.1 Hermeneutikk	23
4.3 Oppgavens forskningsmetode	23
4.4 Intervju	24
4.4.1 Rekruttering av informanter	25

4.4.2	Informert samtykke og konfidensialitet.....	25
4.4.3	Gjennomføring av intervjuer	26
4.4.4	Transkribering og analyse	27
4.5	Metodekritikk og etiske vurderinger	29
4.5.1	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	29
4.5.2	Etiske vurderinger	31
5	Analyse av intervjuene	33
5.1.	Forståelse av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid.....	33
5.1.1	Oppsummering	35
5.2	Opplevelser av utviklingsprosessene.....	36
5.2.1	Oppsummering	38
5.3	Opplevelser av praksisendringer	39
5.3.1	Oppsummering	40
5.4	Refleksjoner rundt suksessfaktorer i skoleutviklingsprosjektet	41
5.4.1	Oppsummering	43
6	Drøfting av resultatene i lys av forskning og teori.....	45
6.1	Forståelse av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid.....	45
6.2	Opplevelser av utviklingsprosessene.....	48
6.3	Opplevelser av praksisendringer	53
6.4	Refleksjoner rundt suksessfaktorer i skoleutviklingsprosjektet	57
6.4.1	Refleksjoner rundt suksessfaktorer for kompetanseheving i personalgruppen	57
6.4.2	Refleksjoner rundt suksessfaktorer for elevenes faglige fremgang.....	60
7	Oppsummering og avslutning.....	63
	Litteraturliste.....	68
	Vedlegg 1 - Informasjonsskriv.....	72
	Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	75
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt	77

1 Innledning

Hvorfor lykkes noen der andre feiler, der oppskriften er den samme? Jeg har undret meg mye over dette gjennom mine år i skolen. Da jeg startet som lærer var jeg nysgjerrig på det meste. Nysgjerrigheten er der fortsatt, men ispedd en liten «dæsj» ... motløshet? Jeg har vært innom ulike roller, ulike skoler og ulike skolenivåer. Små skoler og store skoler, barneskoler, ungdomsskoler og videregående skole. Noen steder brenner lærerne like mye som da de startet i sin læregjerning, andre steder har de mistet noe av gnisten i møte med sin kanskje tredje læreplan og et utall utviklingsprosjekter. Fellesnevneren for alle er kanskje gleden i møte med elevene, men motløsheten i møte med en konstant strøm av nye prosjekter, lokalt, regionalt eller nasjonalt initiert som skal utvikle skolen til det bedre. En litt sånn oppgitt; hva vil de nå vi skal gjøre?

Skoleutvikling som politisk fanesak kan spores tilbake til skiftet i norsk politikk ved inngangen til 1980-tallet. Endringer av det økonomiske verdensbildet i samme tidsrom førte til en utdanningspolitisk dreining mot en mer kunnskapsorientert skole, der kvaliteten på opplæringen ble et sentralt utdanningspolitisk mantra. (Thuen, 2017, s. 185-189). I kjølvannet av den nye kunnskapsskolen ble målstyring lagt til grunn som et overordnet styringsprinsipp for arbeidet med å fremme utdanningskvaliteten i skolen, der målstyringen ofte har blitt koblet opp mot skolerresultater både på nasjonale prøver og eksamens- og standpunkt karakterer. Og som igjen har blitt sidestilt med kvalitet. Opplevelsen av politiske interesser rundt skoleutvikling har da ofte blitt relatert til elevenes skolerresultater. Politikerne krever at skolen skal levere bedre resultater, men samtidig at opplæringen skal ruste elevene i møtet med «verda og framtida[...]». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Som et resultat av dette har det blitt innført og avviklet ulike tiltak for å fremme elevenes læring parallelt med regjeringsskifter, med begrunnelse i ulike forklaringsmodeller for hva som fremmer utvikling i skolen. De politiske debattene i forkant og etterkant har hatt høy temperatur. Politiske motstandere og skole-Norge har kappes i å beskyldes hverandre for motstridende verdiholdninger; på den ene siden fokus på karakterer og på den andre siden fokus på en skole for alle. Spørsmålet blir da om skoleutvikling kan forene fokuset på bedre læringsresultater og enhetsskoletanken om inkludering, likeverd og tilpasning. Hva som fremmer og hemmer læring er fortsatt en politisk debatt, og som ofte bringer frem den oppgitte holdningen på lærerrommene rundt om i Skole-Norge.

Tilbake i 2016 fremsto tidligere Hedmark fylke på landsbasis som dårligst på skoleprestasjoner jevnt over, både for guttene og jentene. Ut fra dette framsto det tydelig et behov for endring og utvikling i hele grunnskolen i Hedmark, altså en omfattende skoleutvikling. Fylkesmannen i Hedmark initierte med dette som bakgrunn et forskningsbasert innovasjonsarbeid, *Kultur for læring*, i samarbeid med KS, skoleeierne fra de ulike regionene og Høgskolen i Hedmark ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). Parallelt ble både *Kompetanse for kvalitet* og *Lærerspesialistordningen*, innført. To sentrale ordninger for å møte de enkelte skolenes behov for kompetanseheving i personalgruppen og ledergruppen.

I perioden innovasjonsprosjektet *Kultur for læring* ble initiert og fram til sen vinteren 2018, var jeg ansatt på en skole i en av Hedmark fylkes kommuner. Denne kommunen ble tidlig innlemmet i FoU-prosjektet, og valgte også tidlig å ta del i både *Lærerspesialistordningen* og *Kompetanse for kvalitet*. Høsten 2022 var jeg tilbake på samme skole, men da i en kort periode og i en annen rolle. Her ble jeg presentert for resultatene på nasjonale prøver, og ble fascinert av resultatfremgangen til elevene generelt, og guttene spesielt, de siste årene. Opplevelsen av å lykkes med utviklingsprosjektet var gjennomgående i hele personalgruppen, på alle skolene. Jeg ble nysgjerrig på hva som hadde bidratt til at denne kommunen hadde lyktes, og fikk da anledning til å gjøre en studie av kommunens innovasjonsarbeid.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fra oppstart 2016 og fram til 2021, FoU-prosjektets slutt, har elevkullenes resultater på nasjonale prøver vært stigende i kommunen. Høsten 2022 lå resultatene over landsgjennomsnittet, noe som forskningsmessig er interessant i seg selv. Spesielt med tanke på kommunens lave KOSTRA-tall knyttet til indikatorer som tenkes ha påvirkning på barnas skolerresultater, eksempelvis foreldrenes utdanningsnivå og inntekt. Parallelt med denne utviklingen har guttenes framgang vært merkbart stigende, og resultatmessig skårer guttene i dag bedre enn jentene. Skoleutviklingsprosjektet har slik sett generert et utfall som ikke passer inn i bildet som i dag tegnes av gutter som skoletapere i det norske skolesystemet. Jeg hadde som utgangspunkt for forskningsoppgaven å se på forhold som hadde generert dette resultatet, noe som viste seg metodisk å være utfordrende. Jeg valgte derfor å ta en annen retning; de ansattes opplevelse av suksess knyttet til innovasjonsarbeid i sin helhet. Der andre kommuner og andre skoler har feilet har de lyktes; skoleutviklingsprosjektet har generert et

høynet læringsutbytte for elevene, også på tross av de sosioøkonomiske og demografiske forholdene i kommunen. Problemstillingen jeg kom fram til for denne studien er da følgende:

Hvordan forstås suksessfaktorene for et vellykket utviklingsprosjekt av de ulike profesjonene i skolen?

Problemstillingen er forsøkt spisset med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår informantene kommunenes helhetlige innovasjonsarbeid?
- Hva er informantenes opplevelse av utviklingsprosessene?
- Hvilke praksisendringer har de observert?
- Hvilke suksessfaktorer tillegges å ha betydning for opplevelsen av et vellykket utviklingsprosjekt?

1.2 Avklaring av sentrale begreper

Profesjonelle læringsfellesskaper

Betegnelsen *profesjonelt læringsfellesskap* har ulike avarter med opphav i ulike teoritradisjoner. Felles beskriver de «et faglig fellesskap som har elevenes læring og utvikling som sin primæroppgave, og hvor det er en form for systematikk i samarbeidet mellom profesjonsutøverne som ivaretar denne oppgaven». (Tronsmo, 2022). Læreplanverkets overordnede del beskriver dette fellesskapet hvor «lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Qvortrup oppsummerer profesjonelle læringsfellesskap som en prosess med fokus på læring, samarbeidskultur og resultatorientering. (Qvortrup, 2016, s. 15).

Resultatorientering forklarer han ut fra fokus på målbare mål; å bruke data som dokumenterer om målene faktisk oppnås.

Kompetansepakker

Kompetansepakker er betegnelsen brukt om skolebasert kompetanseutvikling knyttet til fag eller til ulike tema. Disse er laget for å jobbe med i fellesskap over tid og bør tilpasses lokale behov. (Utdanningsdirektoratet, 2022). SePU fikk i regi av FoU-prosjektet *Kultur for læring* i oppdrag å utvikle ulike kompetansepakker, eller kompetanseforløp, ut fra skolene i Hedmarks kompetansebehov. (Nordahl et al., 2021, s. 28). Eksempelvis kompetansepakker innunder

tema *Profesjonelle læringsfelleskap og Relasjonell klasseledelse*. (Nordahl et al., 2021, s. 28).

Pedagogisk analyse-modell

Pedagogisk analyse er en modell til bruk i analyse av pedagogiske utfordringer i møte med enkeltelever eller grupper av elever i skolen. *Pedagogisk analyse-modell* forklares som et bidrag til læring for de som jobber i skolen «... ved at den er dialogisk, systematisk, koherens-skapende og egner seg til å forstå læringsdata i en samarbeidskontekst». (Myhr, 2018, s. 23).

Relasjonssirkelen

Den visuelle *Relasjonssirkelen* er et verktøy for å kartlegge relasjonen mellom de voksne i skolen og elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom relasjonskartleggingen kan eksempelvis læreren få et innblikk i hvilke elever i klassen læreren har en god, usikker eller svak relasjon til, og gjennom dette finne ut hva som må til for å forbedre denne.

1.3 Avgrensninger

For denne studien har jeg valgt å avgrense utvalget av informanter til å gjelde lærerspesialister og sosialrådgiver i barne- og ungdomsskolen, samt virksomhetsleder, tidligere benevnt kommunalsjef, i kommunen. Sistnevnte ut fra tidligere rolle som rektor ved en av skolene, og var derfor tilknyttet prosessen i forkant av og i gjennomføring av innovasjonsprosjektet *Kultur for læring*. Utvalget representerer slik sett ulike profesjoner i både skolen og i oppvekstfeltet som til sammen kan bidra til å besvare forskningsstudiens problemstilling. Avgjørelsen førte likevel til et bortvalg av informanter, men da med bakgrunn i å begrense studiens omfang.

Studien har sitt fokus på skoleutviklingsprosjektet og innovasjonsarbeidet i kommunen, og jeg har med dette som bakgrunn valgt å ikke ta et dypdykk i ulike læringsteorier, men fokusere på skoleutvikling. Lik læringsbegrepet er også *skoleutvikling* som begrep nærmest utømmelig innenfor både teori og forskning. Jeg har derfor bevisst foretatt et utvalg av både teori og forskning som kan bidra til å besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

Jeg har videre valgt å fokusere på norske forhold, spesielt på forskningsfeltet, noe jeg mener er relevant for å kunne belyse ulike forhold og aspekter i og ved skolene i Kommune-Norge. Jeg har forholdt meg til statistikk og tall fra perioden 2016 til 2021, da denne studien følger resultater på nasjonale prøver i FoU-prosjektets periode, med siste måling høsten 2022.

1.4 Struktur

Kapittel 1 *Innledning* innleder med en kort beskrivelse av kunnskapsskolens fremvekst i norsk politikk på 1980-tallet. Dette danner bakteppet for valget av studiens problemstilling, som presenteres sammen med tilhørende forskningsspørsmål og de avgrensninger som ble tatt i kjølvannet av dette.

Kapittel 2 *Bakgrunn* er et bakgrunnskapittel. Her beskrives de forhold som danner utgangspunkt for forskningsstudien; kommunens demografi og de forhold som inngår i kommunens oppvekstfelt. Her beskrives også FoU-prosjektet, samt styringsdokumenter og de kommunale satsningsområdene som bidro til og i kommunens helhetlige utviklingsarbeid.

Kapittel 3 *Studiens forskningsmessige og teoretiske rammeverk* redegjør for et utvalg av forskning og teori rettet mot studiens problemstilling. Hva som kan sies å fremme og hemme utvikling av og i skolen, men også om man ut fra dette faktisk kan si noe allment om skoleutvikling begrunnet i det opplevde gapet mellom pedagogisk forskning og praksis på feltet.

Kapittel 4 *Vitenskapsteori og metode* redegjør for studiens metodiske tilnærming ved å presentere vitenskapsteoretisk ståsted og valg av forskningsmetode, samt etiske utfordringer som må hensyntas i forskningsprosjekter.

Kapittel 5 *Analyse av intervjuene* presenterer og analyserer forskningsstudiens funn. Kapittelet er delt opp i underkapitler ut fra denne studiens forskningsspørsmål.

Kapittel 6 *Drøfting av resultatene i lys av forskning og teori* drøfter funnene fra intervjuene opp mot forskning og teori på feltet presentert under kapittel 3. Kapittelet er delt opp i underkapitler koblet mot studiens forskningsspørsmål.

Kapittel 7 *Oppsummering og avslutning* avslutter og oppsummerer ut fra studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Her tas det også opp noen utfordringer knyttet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

2 Bakgrunn

Dette kapittelet danner bakteppet for det videre arbeidet med studien. Det er her grunnlaget for valget av teori og metode ble lagt, samt praksisforståelsen i møte med informantene. Innledningsvis i kapittelet beskriver jeg kort kommunen som helhet med utgangspunkt i oppvekstfeltet, herunder skolestrukturen, skolens personalgruppe og også elevgruppen. I kapittelets andre del tar jeg kort for meg styringsdokumentene skolen generelt retter seg etter, herunder målsettingen og prinsipper for opplæringen. Avslutningsvis beskriver jeg essensen i de satsningsområdene kommunen valgte å implementere, og som til sammen ble en del av kommunenes helhetlige innovasjonsarbeid.

2.1 Kommunen og dens demografi

Kommunen denne studien omhandler er en liten kommune inneholdende i gamle Hedmark fylke. Kommunen skårer lavt på sosioøkonomiske forhold sammenliknet med andre kommuner. Demografisk er den preget av en befolkning med lav utdanning og et stort antall lavinntektshusholdninger. Dette har gjenspeilet seg i lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring, noe som igjen har påvirket kommunens demografiske utvikling. Kommunen har to kommunale barneskoler og en ungdomsskole. Selv om ungdomsskolen opererer med flere paralleller per trinn, er klassene små. Det er lite «turn over» i både personalgruppen og i skoleledergruppen, der også flertallet i personalgruppen har en lokal tilknytning. En stor andel av elevgruppen har tradisjonelt valgt yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående opplæring med dertilhørende fagbrev, og mange forblir i distriktet etter endt utdanning.

2.2 Styringsdokumenter

Skolen reguleres av et omfattende regelverk, med Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) av 1998 som den grunnleggende rettskilden. Jeg vil her kort ta for meg de styringsdokumentene som er sentrale for denne studien.

2.2.1 Opplæringsloven med forskrifter

Opplæringsloven er styrende for elevenes rettigheter og plikter knyttet til opplæring, men også for hvordan skolen skal tilrettelegge for at læring skjer. I formålsparagrafen ligger en presisering av skolens oppgaver i møte med elevene, men også hva opplæringen overordnet skal bidra til. (*Opplæringslova*, 1998, § 1-1). Likeledes også at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. (*Opplæringslova*, 1998, § 1-3).

Opplæringslovens kapittel 10 omhandler personalet i skolen og legger føringer spesielt for skoleeier. Her vil jeg spesielt fremheve skoleeiers ansvar vedrørende kompetanseutvikling:

Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet. (*Opplæringslova*, 1998, § 10-8).

Forskrift til opplæringslova sier noe mer om innholdet i opplæringen. Blant annet om elevenes rett til nødvendig rådgivning om sosiale spørsmål. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2). Her fremkommer at den sosialpedagogiske rådgiveren har som oppgave å hjelpe elevene med personlige, sosiale og emosjonelle problemer, som kan ha betydning for elevens opplæring og sosiale forhold på skolen.

2.2.2 Læreplanverket og målstyring

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er førende for undervisningsarbeidet i skolen. Denne viderefører mye av strukturen fra foregående læreplanen av 2006 (LK06), men har mer fokus på dybdelæring i fagene. (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanverkets nye overordnede del, prinsipper for læring, utvikling og danning, erstatter den omfattende generelle delen av 2006, samt dertilhørende prinsipper for opplæringen. Oppsummert beskriver den grunnsynet i skolens pedagogiske praksis, blant annet at opplæringen skal «gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). For å lykkes med dette fremheves skolens ansvar for å bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med både eleven selv og hjemmet, noe som krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling. Her vektlegges et felles ansvar for en slik utvikling, fra lærere, skoleledere og skoleeiere. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Med LK06 ble *kvalitetsbegrepet* introdusert i skolen, der det også parallelt ble innført et nasjonalt helhetlig system for kvalitetsvurdering for opplæringen i skolen. (Meld. St. 21 (2016-2017): 65). Kvaliteten i opplæringen ble slik sett satt i sammenheng med pedagogisk praksis i klasserommet og elevenes læringsutbytte målt i kvantitative størrelser. *Målstyring* er da også lagt til grunn som overordnet styringsprinsipp i skolen, noe som blant annet har resultert i innføring av nasjonale prøver i grunnskolen. (Thuen, 2017, s. 189). Prøvene er lagd

med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål og skal gi kunnskap om elevenes ferdigheter på nasjonalt nivå og helt ned i hvert enkelt klasserom. (Sjøberg, 2022). Resultatene gjør de ulike skolene og skoleeier i stand til å se andel elever i prosent på hvert mestringsnivå, og å sammenlikne resultatene for ulike grupper og på ulike nivåer kommunalt, regionalt og nasjonalt.

2.3 Kommunens satsningsområder

Jeg vil her beskrive essensen i de satsningsområdene kommunen valgte å implementere. Til sammen danner disse grunnlaget for å forstå hvilke mekanismer som virker sammen i et innovasjonsarbeid.

2.3.1 Kultur for læring

FoU-prosjektet *Kultur for læring* ble gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i tidligere Hedmark fylke fra 2016 og ut skoleåret 2020/2021, parallelt også i de videregående skolene i samme fylke. Prosjektet ble initiert utfra behov for endringer og forbedringer i utdanningssektoren med bakgrunn i Hedmark fylkes lave utdanningsnivå og dertilhørende dårlige skolerresultater over tid. (Nordahl et al., 2021, s. 19).

Det overordnede målet var å utvikle kunnskap om hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere sammen kunne forbedre elevenes sosiale og skolefaglige læringsutbytte. (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Dette skulle blant annet bidra til:

- En forbedring av faglige resultater i grunnskolen og dermed økt gjennomstrømming i videregående opplæring
- Økt kompetanse hos lærere, skoleledere og skoleeiere gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Et forpliktende samarbeid mellom sentrale aktører i oppvekstfeltet

For FoU-prosjektet fremgår et systematisk og sammenhengende utviklingsarbeid over tid, en utviklingsprosess, der ulike kartleggingsresultater dannet utgangspunkt for den enkelte skoles arbeid, og der arbeid i *profesjonelle læringsfellesskap* sto sentralt. (Nordahl et al., 2021, s. 25-29).

2.3.2 Kompetanse for kvalitet – praktisk tilnærming

I 2014 vedtok Stortinget nye kompetansekrav i blant annet norsk, engelsk og matematikk.

Dette er nå hjemlet i opplæringslovens kap. 10, sammen med blant annet krav til skoleeier om

kompetanseutvikling for å møte både utviklingen i skolen og i samfunnet. (*Opplæringslova*, 1998, §§ 10-2 og 10-8). Videreutdanningen har blant annet som intensjon å bidra til god faglig og didaktisk kompetanse for lærerne og til styrket lederfaglig kompetanse for skoleledere. Videre også å bidra til kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskap på den enkelte skole og hos skoleeier. (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 5).

2.3.3 Lærerspesialistordningen

Lærerspesialistordningen ble lansert som en del av *Kompetanse for kvalitet* der tanken blant annet var å høyne lærerens kompetanse i klasserommet. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). I tillegg var også tanken å gi dyktige lærere muligheten til en alternativ karrierevei uten å slutte å undervise. Lærerspesialistene skulle ha fokus på styrking og utvikling av fag, spesielt norskfaget med vekt på lese- og skriveopplæringen, men også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette har utgjort rammeverket for funksjonen, men innholdet i og organiseringen av ordningen skulle møte lokale tilpasninger.

3 Studiens forskningsmessige og teoretiske rammeverk

Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som foregår i klasserommet avhenger av en organisasjon som kan utvikle seg parallelt med nyere forskning og samfunnets skifter. Jeg har med dette som utgangspunkt valgt å dele kapittelet i to hoveddeler; en forskningsdel og en teoridel, som tilsammen danner et utgangspunkt for å kunne si noe mer om prosessene, eller faktorene, som bør ligge til grunn for utvikling av skolen som organisasjon. Herunder har jeg igjen gjort et utvalg jeg mener å ha relevans for både studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

3.1 Forskning

Det finnes et utall forskningsartikler, -rapporter og -prosjekter om både skoleutviklingsarbeid og skoleutviklingsprosesser. Helstad og Mausethagen peker på forskeres ulike syn på innholdet i, og virkemidlene for, en «god» skoleutvikling. (Mausethagen & Helstad, 2022, s. 25). Men der målet kan enes om, er veien til utvikling brolagt med ulike punktlister for å lykkes, der det samtidig kan være uklart både hva punktene betyr og hvordan de skal brukes. (Mausethagen & Helstad, 2022, s. 31). En interessant vinkling og utgangspunkt for min studie. Med dette som bakgrunn har jeg her valgt å presentere et utvalg av forskning som hver for seg tar for seg faktorer som anses sentrale i en vellykket skoleutvikling. Avslutningsvis presenterer jeg også Nyhus refleksjoner rundt skoleutviklingens lovmessighet, om man i det hele tatt kan si noe allment om skoleutvikling. (Nyhus, 2022, s. 272-290).

3.1.1 Skoleeier som aktiv aktør i skoleutvikling

I sin vitenskapelige artikkelen *Utvikling i skolen – skoleeier som aktiv aktør*, tar Meidell, Svendsen og Morud for seg skoleeiers rolle i skoleutvikling. Studien har som mål å se på skoleeiers bidrag til utvikling i skolen ved å være en aktiv aktør i skolens utviklingsarbeid. (Meidell et al., 2023, s. 1). Dette sett i lys av forankringen av skoleeiers ansvar gjennom LK20s nye overordne, også vist til over.

Studien tar for seg dialog som et middel til å skape en positiv kontakt mellom ledernivåene i skolesektoren, spesielt dialog knyttet til hvordan utviklingsarbeidet i skolen kan løses i praksis. (Meidell et al., 2023, s. 2). Av tidligere forskning fremkommer at fremgang i skolesektorens kvalitetsarbeid nettopp henger sammen med evnen til å «etablere felles arenaer og konstruktiv dialog mellom de ulike nivåene». (Irgens, 2021, sitert i Meidell et al., 2023, s.

3). Endring og utvikling i skolen har som hensikt å bidra til økt læringsutbytte for elevene og disse utviklingsprosessene må ledes. Ledelse i skolen er ikke noe som utføres av noen alene, men av både lærere, ledere i skolen og av skoleeier i en samhandling. Noe som blant annet forutsetter motivasjon, kunnskap og praksis til de involverte, og som igjen forutsetter dialog. (Meidell et al., 2023, s. 5). Funnene viser til tre faktorer av særlig betydning for skoleeiers forutsetninger for å lykkes som aktiv aktør i skolen; tillit, mestringstro og handlingsrom. (Meidell et al., 2023, s. 21). Her fremkommer at skoleledere har behov får å ha tillit til sin skoleeier, som igjen bidrar til skolelederens mestringstro og motivasjon til å utnytte handlingsrommet som ligger i det å lede en skole. Likeledes fremkommer at de ulike aktørene i skolesektoren «må forstå sine posisjoner i verdikjeden og samtidig arbeide for å opprette tillit, faglig integritet og aksept av mandatet som ligger i de forskjellige stillingene». (Meidell et al., 2023, s. 22).

3.1.2 Profesjonelle læringsfellesskap – nøkkelen til skoleutvikling?

I den vitenskapelige artikkelen *Kultur for læring i Hedmark* belyser Myhr forsknings- og utviklingsarbeidet gjennomført i skolene i Hedmark fra et innside perspektiv. Formålet med artikkelen tillegges å gi et bidrag til arbeid med regional og lokal samordning i utdanningssektoren i andre fylker, og er derfor vektlagt «... både å henvise til den generelle forskningsbaserte kunnskapen som ligger til grunn og til strategiene og de konkrete tiltakene som er valgt for FoU-prosjektet i Hedmark». (Myhr, 2018, s. 20).

Kultur for læring forklares ut fra en arbeidsform som skal fremme samarbeid og samordning mellom sentrale aktører i oppvekstsektoren. (Myhr, 2018, s. 19). Der også utviklingsarbeidet skal oppfattes å være sammenhengende og samordnende, ha *koherens*. Å skape et samordnet utdanningssystem bygger på en systemteoretisk forståelse. Myhr beskriver dette ut fra forståelsen av Hedmark fylke som et stort utdanningssystem, sammensatt av mindre sosiale systemer hvor aktørene har en gjensidig påvirkningskraft. (Myhr, 2018, s. 21). Denne påvirkningen skjer primært gjennom at aktørene involverer seg i og bidrar til hverandres læring. Gjennom å arbeide i slike fellesskap, *profesjonelle læringsfellesskap*, kan variasjonen i kvalitet reduseres og dermed være et sirkulært bidrag til å bedre både læring og læringsmiljø for elevene i Hedmark. Undersøkende kommunikasjon gjennom disse profesjonelle læringsfellesskapene innebærer en refleksjon både mot læringsprosesser og mot elevenes læringsutbytte. Her understrekes skoleleders betydning i arbeidet med å utvikle en slik «vi»-kultur. (Myhr, 2018, s. 23). Myhr argumenterer for at det profesjonelle læringsfellesskapet i

skolene styrkes ved at aktørene utvikler forståelse av både den generelle forskningsbaserte kunnskapen og den spesifikke kunnskapen de har om egen enhet. (Myhr, 2018, s. 24). Dette arbeidet hevdes må ha en lokal forankring, med bruk av ulike kompetansepakker skolene selv velger å benytte ut fra kunnskapen de har om egen enhet.

Jenssen og Nordahl ser i sin artikkel *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis* på sammenhenger mellom *profesjonelle læringsfellesskap* og *profesjonstilfredshet*. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 2). Studien har som mål å bidra til skolens arbeid med å imøtekomme nasjonale føringer om profesjonelle læringsfellesskap som strategi for å forbedre undervisningspraksis. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 3).

Jenssen og Nordahl viser til faktorer som påvirker lærernes læring og undervisningspraksis, at disse peker mot skolekulturen. Funn viser til klare sammenhenger mellom skolekultur og lærernes endringsvilje. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 4). Kulturen, koden eller klimaet som eksisterer i enhver skole påvirker blant annet hvordan de ansatte samhandler, deres verdier og holdninger, deres måte å tenke og handle på. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 7). Av artikkelen fremgår grunner til å anta at profesjonelle læringsfellesskap kan utfordre og endre verdier og oppfatninger som ligger i kulturen både for den enkelte og i hele kollegiet. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 7). Ved å jobbe i sterke profesjonelle læringsfellesskap utvikles en kollektiv mestringstro på at kollegiet sammen kan løfte elevenes læring. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 5). Resultatene av studien viser ikke en klar sammenheng mellom lærernes vurdering av egen undervisningspraksis og styrken de tillegger det profesjonelle læringsfellesskapet. Studien peker derimot på sterkere sammenhenger mellom disse variablene når lærerne oppfatter *sterke* profesjonelle læringsfellesskap og i tillegg knytter dette opp mot profesjonstilfredshet. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 18).

3.1.3 Kompetanseutvikling og arbeidsmetoder – en både-og tanke om skoleutvikling

Lysne og Postholm presenterer i sin vitenskapelige artikkel, *En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster*, faktorer som fremkommer som viktige for utvikling i skolene. (Lysne & Postholm, 2018, s. 69). Funnene viser da også til et stort samsvar med de faktorene som internasjonal forskningslitteratur vektlegger for å fremme skoleutvikling: Blant annet at skoleledere tar en aktiv del i utviklingsarbeidet, at det legges til rette for samarbeidende praksis og refleksjoner rundt læringsarbeidet. (Lysne & Postholm, 2018, s. 72-74).

Studien tar utgangspunkt i tre svært ulike skoler, der funnene er hentet fra intervjuer med rektor og lærere ved de respektive skolene. Funnene viser likevel et stort samsvar mellom skolene i hvilke faktorer som anses viktige for utvikling. (Lysne & Postholm, 2018, s. 69). For å sikre utvikling av skoler over tid fremkommer det som vesentlig at det skapes en kultur der ledere og lærere kontinuerlig utvikler sin profesjonelle kompetanse, at kollegiet lærer sammen, en skolebasert kompetanseutvikling. (Lysne & Postholm, 2018, s. 83). Noe som igjen fordrer at den pedagogiske praksisen utfordres gjennom at det blir satt av tid til arbeidet og at det organiseres på en slik måte at det gir rom for egne refleksjoner og kollegabasert veiledning. Videre anses at utviklingsprosjekter bør sikre langsiktig utvikling av skolen, der det også tilbys metodeorienterte opplegg som raskt kan tas inn i klasserommet. (Lysne & Postholm, 2018, s. 83).

3.1.4 Skoleutviklingens lovmessighet

Nyhus doktorgradsavhandling, *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling. Et metaprojekt*, tar for seg kompleksiteten i skoleutvikling og skoleutviklingsprosesser og problematiserer blant annet eksisterende forskning på området. (Nyhus, 2013, s. 9). Nyhus peker på at selv om det eksisterer mye kunnskap om skoleutvikling, mangler det kunnskap og strategier om det komplekse, kaotiske og motsetningsfylte som møter pedagogene i skolehverdagen, også være seg i pedagogisk utviklingsarbeid og i skoleutvikling. (Nyhus, 2013, s. 11). Studien retter da også oppmerksomheten mot dette komplekse ved å søke mer klarhet i skoleutviklingsprosessers ontologi, med fokus rettet mot «... forholdet mellom fenomen, begrep og de mange ord/uttrykk som er i bruk». (Nyhus, 2013, s. 11).

Nyhus skriver at forskningen har kommet opp med en rekke faktorer, dimensjoner eller punktlistor utviklingsarbeidet bør bestå av, men at det er uklart hvordan disse skal forstås og også implementeres inn i praksisfeltet. (Nyhus, 2013, s. 15). Et opplevd gap mellom pedagogisk forskning og praksis innen skoleutvikling. (Nyhus, 2013, s. 44). Her trekkes paralleller til praksisfeltets møte med nasjonale og sentrale føringer og krav for vurderings- og forbedringsvirksomhet, hvor empiriske studier avdekker skolens utfordring i møte med disse kravene. (Nyhus, 2013, s. 13). Skolene har verken tradisjon for, strukturer, kultur, kompetanse eller et adekvat språk for slik vurderings- og forbedringsvirksomhet. Samtidig rapporteres en reformtrøtthet og motløshet over hverdagens økende kompleksitet i skolen. (Nyhus, 2013, s. 14). I en slik situasjon hevder Nyhus at det ikke lenger er relevant å komme med enda flere

metoder og oppskrifter på skoleutvikling. (Nyhus, 2013, s. 15). Nyhus forklarer det opplevde gapet mellom pedagogisk forskning og praksis innen skoleutvikling ut fra hvordan skoleaktører faktisk kommuniserer, om kommunikasjonen er slik at den utgjør et grunnlag for at eksempelvis forskning overhode kan diskuteres. (Nyhus, 2013, s. 46). Her forklares kommunikasjon som en samlebetegnelse på den usynlige basen, eller det vi tar for gitt, i både endringsarbeid og i pedagogisk praksis. (Nyhus, 2013, s. 16). En interaksjon mellom ulike fenomener og prosesser som utgjør «skole». Nyhus refererer til et «vell» av forhold som spiller inn i de faktiske prosessene for hvordan skoleutvikling skjer og bidrar til at pedagogisk praksis endres. (Nyhus, 2013, s. 105). I ontologisk forstand vil det da ikke være mulig å lukke, eller ha kontroll på, alle mulige forhold som kan virke inn på en slik endringsprosess. (Nyhus, 2013, s. 87).

3.2 Teori

Begrunnet i mitt valg av forskning på oppvekstfeltet, vil jeg i denne delen presentere ulike teorier jeg mener gir en bredere forståelse av avhengighetsforholdet mellom de ulike faktorene som påvirker skolens utvikling.

3.2.1 Kulturer og strukturer – grunnlaget for endring og utvikling

Kultur-begrepet er i vid forstand knyttet til tankemønstre, eller kommunikasjonsmønstre, hos mennesker. Innenfor organisasjonstenkingen omfattes kultur-begrepet av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger blant medlemmene i en organisasjon. (Sagberg, 2023). Hva som anses akseptabelt og sant når det gjelder holdninger, handlinger og atferd. Noe som også er gjeldende rundt om på de ulike skolene. Berg forklarer skolekulturene som høyst abstrakte fenomener, men likevel stadig nærværende i aktivitetene som foregår på den enkelte skole. (Berg, 2011, s. 26). Berg opererer her med to begreper; skolekultur og skolekode. *Skolekulturen* avspeiles i blant annet ulike ritualer, rutiner og sjargonger som forekommer på den enkelte skolen, og er bærer av en tradisjon og historie som binder dem sammen. (Berg, 2011, s. 60). Her benytter han begrepet *kollegialitet*, der meningsinnholdet kommer til uttrykk i den ånden, eller atmosfæren, som råder ved den enkelte skole. *Skolekoden* knyttes til lærerstanden spesielt, «... de dominerende handlingsmønstre som først og fremst lærerpersonalet ved skolen er bærere av». (Berg, 2011, s. 61). At det innenfor lærerstanden eksisterer en egen yrkeskode, som andre ansatte ved skolen har begrenset innflytelse over.

En forutsetning for å utvikle en skole tillegges at det eksisterer en beredskap for endring, at det finnes en felles oppfatning i personalet om hvilke problemer endringen skal ta sikte på å løse. «I et skoleutviklingsperspektiv er det rimelig å anta at forekomsten av en slik problemopplevelse uttrykker de kulturene som er dominerende ved vedkommende skole». (Berg, 2011, s. 62). Berg bruker betegnelsen aktørberedskap for innholdet i og betydningen av disse kulturene. *Aktørberedskap* forklares nærmere som kunnskap, ferdigheter og holdninger hos aktørene som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet, være seg elever, ansatte, ledere og foreldre, men også mottakeligheten i de organisatoriske strukturene for iverksettelse av endringsarbeidet. (Berg, 2011, s. 105). Aktørberedskap kan da ses som et uttrykk for den aktuelle skoles evne til å fungere som en lærende organisasjon.

Gode skolekulturer har gode samarbeidskulturer, gode arbeidskulturer stimulerer til innsats for felles forbedring, og felles forbedring måles i elevenes lærings og utvikling. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 14). I følge Berg anbefales en kartlegging av kulturen i gjeldende skole i forkant av skolens endrings-, eller utviklingsarbeid. (Berg, 2011, s. 65). Ut fra dette om skolen har forutsetninger for, er mottakelig for, en forandring. Eventuelt å gå inn for å endre eksisterende aktørberedskaper. Grutle refererer da også til erfaringer fra utviklingsarbeid i skolen, at det er enklest å skape videre utvikling i skoler som allerede er utviklingsorienterte. (Grutle, 2018, s. 175). Å føre skoler i fremoverretning krever noe både av skoleledelsen og av personalet. Det krever strukturer for hvem som skal gjøre hva hvor, og noen ganger hvordan. (Grutle s. 37). Blant annet har det stor betydning både for skolen, men også for personalgruppen, hvordan den enkelte skole er organisert og velger å bruke sine ressurser. (Grutle, 2018, s. 175). Være seg for eksempel timeplaner, årsplaner og romfordeling, samt ansvarsfordeling, roller og funksjoner. Likeledes hvordan disponibel arbeidstid fordeles, bruk av fellestid og rom for samarbeid. Dersom ikke slike strukturer eller tiltak er forankret i personalgruppen, kan både motivasjonen og innsatsviljen synke. (Grutle, 2018, s. 54).

Sosiokulturell læringsteori bygger på en forståelse av at læring skjer i sosial sammenheng der *språket* er et sentralt redskap. (Grutle, 2018, s. 155). Hargreaves og Fullan plasserer denne forståelsen inn i det de betegner som *samarbeidsbaserte* kulturer i skolen, bestående av både formelle og uformelle aspekter ved samarbeid. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 131). Slike samarbeidsbaserte kulturer oppstår ikke av seg selv. Strukturene må være på plass; de må etableres, det må settes av tid til slikt samarbeid, samt også oppmuntres til mer uformelt samarbeid. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 137). Slike samarbeidende kulturer refereres ofte

til som profesjonelle læringsfellesskap. Referert Hargreaves og Fullan ledes disse av «... erfaren kollektiv dømmekraft. De dyttes fremover av voksne, stimulerende samtaler om god og dårlig praksis». (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 146).

Å bidra til og i et lærende fellesskap anser Grutle som et individuelt og kollektivt ansvar. (Grutle, 2018, s. 166). Den enkeltes faglige kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet er grunnlaget for de kollektive prosessene som bidrar til kunnskapsbygging på den enkelte skole, men også i et større organisatorisk perspektiv. Som vist til over er *profesjonsfellesskap* og *profesjonelle læringsfellesskap* begreper som ofte benyttes i denne sammenheng. I LK20s overordnede del heter det da også at: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling». (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 19). Her fremheves et felles ansvar, både skolens ledelse, men også de øvrige ansatte, for å videreutvikle skolen både på struktur og på innhold. Noe også Irgens fremhever: «Av og til er det nødvendig å gå tilbake til spørsmålet om hvorfor vi er her». (Irgens, 2011, s. 57). Viktigheten med å ha et bevisst forhold til hvilken hovedoppgave virksomheten er tenkt å ivareta. Han trekker i denne sammenheng frem det sentrale i skolens virksomhetsidé; å skape et godt læringsmiljø for elevene.

3.2.2 Endring og utvikling av og i skolen

Det norske samfunnet i dag har helt andre utfordringer enn bare tiår tilbake. Vi som samfunn må arbeide for at skolen skal være i utvikling for å møte disse utfordringene, og her mener Grutle at kvaliteten i det vi gjør vil være avgjørende. (Grutle, 2018, s. 20). For å skape et grunnlag for å utvikle kvalitet i alle ledd i skolen, en helhetlig skoleutvikling, må det en forståelse til av hvordan skolen fungerer som organisasjon.

I dagligtalen benyttes organisasjonsbegrepet både om frivillige organisasjoner, men også om større offentlige og private virksomheter. Organisasjonsutvikling knyttes til virksomhetsforståelsen av begrepet, og viser til «det kontinuerlige arbeidet med å forbedre en organisasjons evne til å håndtere endring i og utenfor virksomheten». (Sagberg, 2022). Skolen definerer under betegnelsen *offentlig organisasjon*, men likevel ikke. «Skole» er et samlebegrep bestående av mange store og små enheter plassert rundt om i landets fylker og kommuner, noen med høy befolkningstetthet og andre i mer grågrendte strøk, noe også utvalget bak rapporten *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*, merker seg. (NOU

2023: 1, s. 41). Slik sett skiller skolen seg ut fra andre offentlig virksomheter, også når vi beveger oss inn på begrepet *skoleutvikling*. «Skoleutvikling er kjennetegnet ved at skoler er forskjellige, konteksten varierer, og skolars forventninger, forutsetninger og muligheter for skoleutvikling preges av forskjellene». (Nyhus, 2022, s. 275). Nyhus påpeker utfordringen i å snakke om skoleutvikling som en fellesbetegnelse fordi den skal dekke en mangfoldig virkelighet, hvor det ikke finnes *én* oppskrift for alle. Nyhus tar for seg skoleutviklingens ontologi i et kritisk realistisk perspektiv der skoleutviklingsprosesser forstås som «prosesser der det ikke er mulig å telle eller måle dets relasjoner slik at årsakssammenhenger kan isoleres absolutt». (Nyhus, 2022, 278). Skoleutviklingsprosessen handler slik sett om samspillet mellom strukturer og aktører som både likner andre, eksempelvis skoler med felles struktur, men også er helt unike på samme tid. (Nyhus, 2022, s. 279).

Grutle, lik Nyhus, forklarer skoleutvikling ut fra påvirkning av både organisasjonens struktur og kultur, men at den også farges av enkeltpersoners initiativ, kunnskap og engasjement. (Grutle, 2018, s. 150). Her benyttes ordet «organisasjonslæring», som forklares som en prosess hvor individene tenker og handler innenfor organisasjonsmessige omgivelser der både individet og organisasjonen lærer. (Agyris og Schön, 1996, sitert i Grutle, 2018, s. 134). Irgens hevder det er mange og ulike oppfatninger om hvordan en lærende organisasjon bør defineres. (Irgens, 2011, s. 83). Noe går likevel igjen; at begrepet beskriver organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære. Han hevder videre at lærende organisasjoner først og fremst er en metafor, en idealtilstand som organisasjonen må streve etter. Videre at organisatorisk læring er et virkemiddel på vegen til denne idealtilstanden, der «læring skjer som en kontinuerlig prosess og har en sentral plass i alt som skjer». (Irgens, 2011, s. 83). Felles for alle skoler er at de skal realisere bestemte mål. Både skissert i opplæringsloven, men der også de ulike kommunene kan ha definert ulike mål ut fra ulike visjoner og planer. Forskjellene innebærer at det er ulike lokale kontekster og rammebetingelser knyttet til å drive arbeid med kvalitetsutvikling. (NOU 2023: 1, s. 41). I tillegg til ulike normer og verdier både mellom kommuner og mellom skoler innad i kommunen. Spørsmålet blir da hvordan den enkelte skole, som bærer med seg kompleksiteten av ytre og indre faktorer både utenfor og i organisasjonen, kan bli lærende. Grutle tar blant annet for seg dette spørsmålet. Om organisasjoner kan lære, eller om deres læring kun er summen av hva organisasjonens medlemmer har lært. (Grutle, 2018, s. 131).

Irgens refererer til tre hovedfaser når han beskriver utfordringer i planlegging og gjennomføring av endringer i organisasjonen. *Planlegging, implementering og måloppnåelse*. (Irgens, 2011, s. 34). I den siste fasen er den ønskede situasjonen gjennomført og den nye formen satt. I følge Irgens er medvirkning og informasjon noe som synes å ha stor betydning for hvilken holdning organisasjonens medlemmer inntar i møte med endringsprosesser, og dermed også holdninger til ulike tiltak som forsøkes iverksatt. (Irgens, 2011, s. 39). Når ledelsen *planlegger* endringer, øker medarbeidernes behov for informasjon i tillegg til en følelse av å få være involvert, å medvirke. Som vist til over skiller skolen som organisasjon seg fra det vi generelt forbinder med organisasjoner. Herunder også utvikling av organisasjonen. Skolen skal realisere bestemte mål, der alle er knyttet til å utvikle en lærende organisasjon både for elevene, men også for profesjonene i skolen. Forskjellen ligger i at målene vanligvis ikke initieres innenfra organisasjonen selv, men utenfra initiert fra overordnede kommunale, regionale og/eller sentrale myndigheter. Slik sett møtes en endringsprosess i skolen av sterkere motstand da medarbeiderne ikke føler samme eierskap til den initierte endringen. (Irgens, 2011, s. 35). Samtidig har skolen tradisjonelt sett vært utsatt for kontinuerlige endringer, blant annet nye læreplaner, nye styringsprinsipper og nye retningslinjer.

Både Grutle og Irgens viser til Argyris og Schöns modell for å avdekke og korrigere kompetanse som virker hemmende for læring; *enkeltkrets-/dobbeltkretslæring*. Irgens forklarer denne modellen ut fra om en endring setter spørsmål ved eksisterende normer og verdier i organisasjonen eller ikke. (Irgens, 2011, s. 98). Grutle knytter begrepene til skolen og forklarer *enkeltkretslæring* som en endret handling, men der skolens praksis er konstant. (Grutle, 2018, s. 143). *Dobbeltkretslæring* gir derimot muligheter for innovasjon og nytenkning ved å belyse og utfordre eksisterende normer og verdier. (Irgens, 2011, s. 98). En læring som oftere skaper sterkere motstand enn enkeltkretslæring, da skolens verdier og normer kan oppfattes å være truet. (Grutle, 2018, s. 144).

Grutle viser til Senges utgangspunkt, om individets sentrale rolle i en lærende organisasjon: Gjennom at lærerne lærer, lærer også skolen, selv om skolen automatisk ikke blir lærende av den grunn. (Grutle, 2018, s. 85). Senge beskriver fem dimensjoner som sentrale for å utvikle lærende organisasjoner, alle knyttet til individet. *Personlig mestring* handler om å inneha faglige kunnskaper i faget det undervises i, innsikt i hvordan dette formidles for å fremme elevenes læring og en åpen holdning til å lære. (Grutle, 2018, s. 92). *Mentale modeller*

handler om en bevissthet rundt egen og skolens praksis. Å bygge en kultur som gir rom for kritiske spørsmål, støtter refleksjon og kollektiv læring. (Grutle, 2018, s. 96). *Delt visjon* handler om at organisasjonens overordnet visjon eller mål må forankres i alle ledd, der individene må oppleve å bli knyttet sammen gjennom et felles ønske eller mål. (Grutle, 2018, s. 101). *Gruppelæring* handler om justeringer og avpasninger mellom individene i en organisasjon, slik at alle jobber i samme retning og mot samme mål. (Grutle, 2018, s. 107). Her anses også avgjørende å ha en kultur for å prioritere samarbeidstid og strukturer som gir rom for dette. *Systemtenkning* representerer ifølge Steger både muligheter og redskaper til å integrere de ulike dimensjonene for å utvikle en lærende skole. (Grutle, 2018, s. 112). Systemisk tenkning handler slik sett om å flytte fokus fra å lete etter årsaksforklaringer til å se etter sammenhenger, som igjen kan bidra til utvikling. Der individene lærer, endres praksis som igjen skaper endringer i organisasjonens rammer. (Grutle, 2018, s. 113).

Som en forlengelse av dette viser Helstad og Mausethagen til den positive effekten desentraliserte prosjekter har på skoleutvikling. (Mausethagen & Helstad, 2022, s. 302). Her fremheves at lokale aktører selv vet hvilke behov de har, og i dette ligger da også motivasjonen. Like viktig anses også en forankring i praksisfeltet, et nedenfra-perspektiv, der lærerne involveres i de ulike prosessene i utviklingsarbeidet. (Mausethagen & Helstad, 2022, s. 302).

4 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet redegjør jeg først kort om forarbeidet til studien og den formelle delen knyttet til oppstart og gjennomføring, før jeg presenterer valg av vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsmetode. Som vist til over hadde denne studien sitt utspring i resultatfremgang på nasjonale prøver, en kvantitativ undersøkelse av elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Med studiens problemstilling ønsket jeg å undersøke hvilke faktorer de ansatte tillegger denne fremgangen. Nærmere bestemt hvordan de ansattes opplevelse av suksess knyttet til innovasjonsarbeidet *Kultur for læring* i sin helhet, altså en mer kvalitativ tilnærming. Denne tilnærmingen dannet bakteppet for valg av studiens vitenskapsteoretiske ståsted og dermed også valg av forskningsmetode og forskningsdesign. Jeg vil argumentere for valgene mine og begrunne hvorfor jeg mener disse er godt egnet for en kvalitativ studie der dybdeintervju danner datagrunnlaget for å besvare studiens problemstilling. Jeg vil dernest redegjøre for den praktiske gjennomføringen av studien, herunder valget av informanter og de tanker jeg som forsker må ha med meg i intervjuprosessen. Avslutningsvis vil jeg se på utfordringer som er knyttet til både metodevalg og etikk i forkant, underveis og i etterkant av studien.

4.1 Forarbeid

Som vist til over var jeg høsten 2022 tilbake i kommunen og skolen i en annen stilling enn den jeg forlot. Mine tanker rundt tema for masteroppgaven førte til at jeg ble presentert for elevenes resultatfremgang på nasjonale prøver tilbake fra da jeg startet i ny jobb ved en av kommunens skoler tilbake i 2015. Resultatene lå nå høyere enn landsgjennomsnittet, men spesielt fascinerende var likevel guttenes resultater, som både skåret høyere enn landsgjennomsnittet og høyere enn jentene. Jeg ble nysgjerrig på hva som hadde bidratt til at denne kommunen hadde lyktes, og fikk da anledning til å gjøre en studie av kommunens innovasjonsarbeid. Etter godkjenning av prosjektplan med dertilhørende problemstilling ble søknad for å få godkjent studien sendt Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (Se vedlegg 3). Tiden fram til godkjenning ble benyttet til fordypning i relevant faglitteratur, samt lete opp andre studier omhandlende dette området for å få et bredt kunnskapsgrunnlag.

Masterstudien har gjennomgått flere faser og fikk en ny retning, eller spissing, underveis. Å konkludere noe ut fra elevenes resultater på nasjonale prøver i en liten kommune viste seg

metodisk å være utfordrende, blant annet i forhold til statistiske utslag knyttet til antall elever som er innvilget fritak fra nasjonale prøver. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 2-8). Etter gjennomført analysearbeid fremtrådte informantenes forståelse av innovasjonsarbeidet som vel så interessant. Deres opplevelse av suksess knyttet til utviklingsarbeidet i sin helhet, på tvers av roller og rolleforståelse ga en ny vinkling for masteroppgaven. Etter 80%-seminar og samtaler med veileder og intern-sensor i etterkant, valgte jeg å følge denne retningen. Som igjen førte til en ny periode med fordypning i, og spissing av, relevant forskning og faglitteratur.

4.1.1 Litteratursøk

Faglitteraturen er for det meste hentet fra de ulike emnene i masterstudiet, men jeg har også funnet relevant litteratur sammen med ulike publiseringer og artikler i de studiene jeg har dykket ned i. Spesielt vil jeg fremheve Sølvi Mausehagens og Kristin Helstads redaktørarbeid i «Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis», et utgangspunkt for et dypdykk i kunnskap om norsk skoleutvikling. (Helstad & Mausehagen, 2022). Også evalueringsrapporten fra FoU-prosjektet *Kultur for læring*, som kommunen studien baseres på har vært en del av. I tillegg forskningsartikler, avhandlinger og litteratur knyttet til skoleutviklingsprosjekter og -prosesser generelt. Jeg har benyttet meg av høgskolens bibliotekjeneste sin søkemotor for å finne fram til ulik litteratur og studier på feltet. Søkeord har blant annet vært: Læringskultur, lærende organisasjoner og profesjonelle læringsfellesskap, samt både organisasjons- og skoleutvikling. Utdanningsforbundets forskningsportal har vært spesielt nyttig for å finne fagfelleverderte forskningsartikler, både av nyere dato, men også forskning som kunne bidra til å besvare denne studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

4.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted

Denne studien har som utgangspunkt å belyse hvilke faktorer som har bidratt til en praksisendring hos de ansatte i kommunens grunnskoler, ut fra de ulike informantenes forståelse av suksessfaktorer for et vellykket utviklingsprosjekt. Noe som har dannet grunnlaget for studiens vitenskapelige ståsted. Nyhus refererer til det ontologiske blikket når vi studerer faktorer som kan virke inn på skoleutvikling; om det er observerbare forhold, som synlig atferdsendring hos de ansatte, eller om det er organisatoriske forhold, som systemer eller strukturer, eller en kombinasjon. (Nyhus, 2022, s. 275). Kommunens innovasjonsprosjekt omfatter system- og strukturendringer over tid. Gjennom samtaler med informantene kunne

jeg få innblikk i både uttalte opplevelser, og mer underforståtte opplevelser, av slik atferdsendring, eller praksisendring.

4.2.1 Hermeneutikk

Å studere mennesket og dens handling kan ifølge Jakobsen oppsummeres som et forsøk på å forstå andre mennesker fra deres eget ståsted eller perspektiv, hvordan de tenker og kommuniserer. Det er her han mener hermeneutikken kommer inn, som en allmenn teori om hva det å forstå går ut på. (Jakobsen, 2021, s. 116). Denne studien faller inn under det Jakobsen refererer til som en filosofisk tilnærming til hva forståelse er og hvordan den oppnås:

Mening er aldri en enveisrettet forståelse av handling, tekst eller person, men en toveis kommunikasjon mellom det som skal forstås og den som forstår. Mening oppstår som et møte mellom det som skal forstås og den som forstår. (Jakobsen, 2021, s. 121).

Innen hermeneutikken er *forforståelsens* betydning i tolkningsprosessen interessant. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189). Forutsetningene mine for å forstå, min forforståelse, er det grunnlaget jeg har i møtet med det som skal undersøkes. Min forforståelse både i forhold til kommunens innovasjonsprosjekt, men også kjennskap til både kommunens skoler og de ansatte, har klart vært et bidrag inn i kommunikasjonen med informantene og senere i tolkningen av denne.

Hermeneutikken hadde sitt utgangspunkt i tolkning av tekst som etter hvert ble utvidet til å gjelde tolkning av all type kommunikasjon. (Jakobsen, 2021, s. 111). Fortolkningen foregår ved en vekselvirkning mellom del og helhet, *den hermeneutiske sirkel*, å forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Informantene i denne studien representerer ulike deler av utdanningssektoren i kommunen, samt de ulike aspektene ved kommunens innovasjonsarbeid disse årene. Min oppgave var da å analysere og fortolke delene, i form av både intervjuene og den fremsatte teorien, til en helhet.

4.3 Oppgavens forskningsmetode

Referert til Kleven og Hjordemaal starter forskning med en undring og fortsetter med en aktivitet eller framgangsmåte. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 15). Denne framgangsmåten

har til hensikt å besvare eller belyse denne undringen, samt få kunnskap om det vi undres over. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). For å få tak i denne kunnskapen opereres det med to forskningstradisjoner; kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Disse skiller seg fra hverandre ut fra hva som skal undersøkes og hvordan, men også ut fra resultatfremstillingen av selve forskningsprosjektet. Med bakgrunn i denne studiens vitenskapelige forankring valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode for å besvare oppgavens problemstillingen.

Thagaard fremhever bruken av kvalitativ forskning i studier der det søkes forståelse av sosiale fenomener i nær kontakt med det eller de som skal undersøkes. (Thagaard, 2018, s. 11). Metoden gir grunnlag for en fordypning i det vi vil undersøke, hvor observasjon og intervju ofte er nøkkelen og der formen er preget av fleksibilitet. (Thagaard, 2018, 2018, s. 12). Formålet med denne studien, som nevnt over, er å belyse de ulike profesjonenes forståelse av suksessfaktorer for et vellykket utviklingsprosjekt. Noe som støtter oppunder mitt valg av kvalitativ forskningsmetode for innhenting av informasjon.

4.4 Intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann søker det kvalitative forskningsintervjuet å «... forstå verden sett fra intervjupersonenes side». (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En såkalt semistrukturert intervjuform, der en intervjuguide danner utgangspunkt for både tema og spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet utføres som en muntlig dialog mellom intervjuer og informant. Samtalen tas opp for å i etterkant transkriberes, for så igjen å analyseres. Studiens problemstilling krevde informanter fra ulike nivå, og i ulike roller, i skolen og i oppvekstsektoren. Intervjuene ble derfor gjennomført på tidspunkter og steder som passet informantene. Med dette som bakgrunn valgte jeg å foreta individuelle semistrukturerte intervjuer for studiens informasjonsinnhenting.

I et kvalitativt intervju deltar både intervjuer og informant aktivt der formålet er å få fyldig og omfattende kunnskap om fenomenet som skal undersøkes gjennom informantens erfaringer, tanker og følelser. (Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom en delvis strukturert intervjuguide, der det overordnede temaet var kommunens innovasjonsarbeid initiert tilbake til 2016, ønsket jeg gjennom samtalen å fange opp informantenes tanker og erfaringer fra dette arbeidet ved også å stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig.

Intervjuets intensjon er å forstå, eller få kunnskap om, det fenomenet som studeres, der forskerens forforståelse også må tas i betraktning. En hermeneutisk tilnærming til det som skal undersøkes og til det som skal forstås. Tilgang til informantens livsverden, og dermed også kunnskapen, avhenger også av interaksjonen mellom forsker og informanten i intervjusituasjonen. Slik min forforståelse gjennom kjennskap til både kommunens innovasjonsarbeid og til skolene i kommunen bidro til å skape flyt og dialog gjennom intervjuene. Altså, intervjuerens evne til å mestre sosiale interaksjoner i møte med mennesker. (Thagaard, 2018, s. 94). Dette var noe jeg var meg bevisst gjennom intervjuene i studien.

4.4.1 Rekruttering av informanter

Da studien omhandler endring som resultat av kommunens utviklingsprosjekt, valgte jeg å innhente informanter gjennom et *strategisk utvalg*. Strategisk utvelging baseres på en systematisk utvelging av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til studiens problemstilling. (Thagaard, 2018, s. 54). Med bakgrunn i dette ønsket jeg informanter ansatt i perioden kommunens utviklingsprosjekt ble initiert. Ut fra studiens avgrensninger, vist til over, valgte jeg å foreta en direkte henvendelse til skolenes lærerspesialister og sosialrådgivere, samt kommunens virksomhetsleder. Disse har vært en aktiv del av kommunens endringsarbeid, samt representerer ulike perspektiver i møte med elever og læring. Jeg fikk positivt svar på første henvendelse og valgte da å innlemme virksomhetsleder for oppvekst og læring, to lærerspesialister, samt sosialrådgiver i studien. Funnene fra forskningsstudien baseres da på et relativt begrenset antall informanter, og kan derfor ikke sies å være representativt for hele oppvekstsektoren i kommunen, noe jeg også har vært meg bevisst gjennom hele studien. (Thagaard, 2018, s. 55).

4.4.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Hver av informantene fikk tilsendt invitasjon om forskningsprosjektet per e-post med informasjon om studien, informasjon om personvern og konfidensialitet, intervjuets varighet, samt et felt avsatt til samtykke til studien. (Se vedlegg 1). Ifølge Kvale og Brinkmann innebærer et slikt *informert samtykke* at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og samtidig informerer om retten til når som helst å kunne trekke seg ut av undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Thagaard påpeker noen spesielle utfordringer knyttet til dette i kvalitativ forskning. Forskeren må være seg bevisst hvor mye informasjon som gis om prosjektet i forkant da dette kan påvirke informantenes atferd. (Thagaard, 2018, s. 23). I dette forskningsprosjektet var det sentralt for meg at informantene var informert om, og var seg

bevisst, de satsningsområdene som var igangsatt som en del av kommunens utviklingsarbeid i forkant av intervjusituasjonen. Da det er dette som var selve rammen rundt forskningsprosjektets problemstilling.

Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om *konfidensialitet*. (Thagaard, 2018, s. 24). Deltakerne skal anonymiseres i presentasjonen av resultatene og opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres på en forsvarlig måte. Altså skal oppbevaring, bruk og formidling av informasjonen som kommer fram i intervjuene beskytte deltakernes privatliv. Noe jeg i dette forskningsprosjektet har forsøkt å sikre gjennom flere tiltak. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret på Høgskolens anbefalte server med totrinns pålogging, for deretter å bli slettet i henhold til kontrakt. Lydopptakene via bærbar diktafon i etterkant av transkribering. Underskrevne kontrakter ble oppbevart innelåst og destruert i etterkant.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i den tidligere utsendte informasjonen til informantene. (Se vedlegg 2). Med tre ulike «informantgrupper» utarbeidet jeg en intervjuguide med felles tema og en gjennomgående dramaturgisk oppbygging, men likevel skreddersydd den enkeltes rolle. (Thagaard, 2018, s. 100). Jeg ønsket at intervjuet skulle oppleves som en dialog mellom informantene og meg, nærmest en samtale, så forskningsspørsmålene ble et utgangspunkt der åpne tilleggsspørsmål ble benyttet for å drive samtalen videre. Det Kleven og Hjordemaal refererer til som et såkalt ustrukturert, eller halvstrukturert, intervju. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). I og med at jeg som intervjuer har en forforståelse knyttet til fagterminologi og arbeidsformer, ble det enklere å stille oppfølgingsspørsmål som både var faglig rettet og bidro til at «samtalen» fløt lett.

Intervjuene ble avholdt i perioden 18. mai til 30. mai 2023. Kvale og Brinkmann viser til aspekter som er betydningsfulle for forskningsintervjuets kontekst, hva som påvirker intervjuet og intervjusituasjonen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Her fremkommer både kroppsspråk og såkalte ikke-menneskelige faktorer som like vesentlig som både informantene og intervjueren selv. Å la informantene selv velge tid og sted for intervjuene anså jeg derfor som sentralt. Rekkefølgen ble da noe tilfeldig, likeså lokaliteten. Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass, foruten ett av intervjuene som ble foretatt hjemme hos meg. Lydopptak er brukt under alle intervjuene for å kunne være mer til stede i samtalen, men også

for å få med all informasjon. En ikke-menneskelig faktor som diktafonen representerer i intervjusituasjonen, hadde jeg ikke mulighet for å plassere diskret. For å sikre lyd kvaliteten ble den plassert ganske så tett opp til informantene. I tillegg så jeg meg nødt til å benytte både Nettskjema Diktafon-appen og en bærbar diktafon under intervjuene, dette fordi appen ved flere anledninger feilet under testing. Dette ble det opplyst om i forkant. (Se vedlegg 1).

Selve intervjuet bar preg av å være en avslappet, dialogbasert samtale mellom informantene og meg. Noen hadde mye på hjertet, mens andre igjen trengte flere og hyppige oppfølgingsspørsmål for å komme «på glid». Lærerspesialist 1 ble intervjuet først, fulgt av Lærerspesialist 2, Sosialrådgiver og avslutningsvis Virksomhetsleder. I etterkant ser jeg at jeg kunne styrt rekkefølgen noe. Et intervju med virksomhetsleder i forkant hadde gitt meg en mer overordnet forståelse av innovasjonsprosjektet, hvem som initierte det og hvorfor, som igjen hadde bidratt til å øke min forforståelse i møtet med de andre informantene. Det jeg i etterkant ser var en positiv tilfældighet var det tidlige intervjuet med Lærerspesialist 1. Denne hadde et godt innblikk i hele innovasjonsprosjektet, noe jeg dro nytte av inn i de andre intervjuene.

4.4.4 Transkribering og analyse

Der kvaliteten på intervjuet ofte diskuteres, er kvaliteten på transkripsjonen ifølge Kvale og Brinkmann sjelden gjenstand for samme diskusjon. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Å transkribere den muntlige dialogen mellom informantene og meg opplevdes overveldende. Intervjuene var pakket med informasjon, og dialogen mellom informantene og meg bar også preg av mange stikkveier, der informantene fulgte egne tankeprosesser og refleksjoner over kategoriene de ble presentert for. I følge Kvale og Brinkmann bør transkripsjonen ha som mål å få frem nyttig informasjon for forskningsstudien, noe jeg opplevde var til hjelp i mitt arbeid med å få fram essensen i materialet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

En transkripsjon er en oversettelse av en muntlig dialog til et skriftlig språk, og vil da naturlig nok ikke få med nyanser fra denne dialogen, som eksempelvis stemmeleie, humor og ironi. Ei heller kroppsspråk. Men transkripsjonen har som formål å strukturere intervjuene slik at de bedre egner seg for analyse. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Et skriftlig materiale gjør det lettere å få oversikt, men hvor mye som skal transkriberes av samtalene er også vesentlig for den videre analysen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Som første ledd i dette arbeidet valgte jeg å benytte meg av hjelpeprogrammer som oversatte tale til tekst, for så å gå gjennom

teksten i etterkant samtidig som jeg hørte på de respektive lydopptakene. Her måtte jeg foreta noen valg. Skulle jeg ta med alle pauser? Eller alle gjentakelser av ord? Hvor mange detaljer skulle jeg angi? Jeg tok et valg om å ikke ta med alle gjentakende ord, en form for pauseord som «hmmmm» og «og og og», ord som informantene ofte gjentok før de gikk videre i sin tankeprosess rundt spørsmålene som ble stilt. Intervjuene ble da omformet til en mer formell, skriftlig stil. Da hjelpeprogrammene heller ikke tok hensyn til informantenes ulike dialekter, valgte jeg også å korrigere dette.

Kvale og Brinkmann trekker frem verdien av at forskeren selv foretar transkripsjonen av intervjumaterialet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Forskeren kan allerede da påbegynne meningsanalysen av det som ble sagt ut fra erindringer om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen som vil fremkomme under transkripsjonsarbeidet. For min egen del gjorde jeg meg notater i egen logg i etterkant av hvert intervju, noe jeg supplerte gjennom transkripsjonsarbeidet. Dette tilførte nyanser til transkripsjonene, som jeg igjen brakte videre inn i analysearbeidet.

I en analyse benytter vi oss av ulike metoder der vi forsøker å strukturere det materialet vi har innhentet til å kunne si noe allment om det vi vil undersøke. Selv om informantene i studien ble presentert for overordnede kategorier punktvis i intervjuet, ble spørsmålene tilknyttet de ulike kategoriene også referert til og reflektert over underveis, som nevnt over. Skillelinjene ble flytende og beveget seg inn i hverandre, noe som for meg gjorde materialet mer interessant, men også mer utfordrende, spesielt i forhold til struktureringen av materialet. Jeg valgte en tematisk tilnærming til dette fortolkningsarbeidet. En slik analyse-metode innebærer at det ses etter *temaer* i informantenes historier for å gruppere data med spesifikke fellestrekk. (Johannessen et al., 2020, s. 279).

Jeg tok utgangspunkt i transkripsjonen og notatene fra intervjuene og leste gjennom disse som en helhet. Videre markerte jeg noen aspekter i intervjumaterialet med ulike fargekoder, dette ut fra tanken om å kategorisere, eller tematisere, materialet, men også ut fra det som pirret min nysgjerrighet, noe jeg ønsket å få vite mer om. Gjennom dette arbeidet endret studien retning og nye forskningsspørsmål ble oppdaget, noe som, referert Johannessen, Rafoss og Rasmussen, ikke er uvanlig i kvalitative analyser. (Johannessen et al., 2020, s. 280).

Fargekodene ble et utgangspunkt mot en mer overordnet tematisering, en slags koding som for meg skapte en ryddig og helhetlig oversikt over datamaterialet. Herfra jobbet jeg meg videre ved å skrive ut historiene for hver enkelt informant, men da kategorisert innenfor hvert tema. Jeg opplevde at noen tema gled inn i hverandre og landet etter ny koderunde tilslutt på fem overordnede temaer som jeg mente imøtekom kravet om både intern og ekstern konsistens. (Johannessen et al., 2020, s. 299). Ekstern konsistens ved at temaene ikke overlappet hverandre i for stor grad og intern konsistens ved at historiene lettere lot seg gruppere «likt med likt». (Johannessen et al., 2020, s. 299). De overordnede temaene mente jeg at kunne utgjøre denne studiens forskningsspørsmål, og utarbeidet så skjemaer for hvert tema. Skjemaer, eller en slags tabell, hvor jeg systematiserte en kortversjon av informantenes historier gruppert under hvert tema. Fellestrekk og ulikheter i den innsamlede informasjonen fremsto dermed tydelig og enkelt for meg å sammenfatte. Gjennom denne organiseringen ble alle de små historiene med på å danne et helhetsbilde knyttet opp mot studiens først tenkte forskningsspørsmål, der forskningsspørsmålene i denne fasen da også anses å ha en avgjørende rolle. (Johannessen et al., 2020, s. 296). Selv om forskningsspørsmålene for studien utviklet og endret seg gjennom analysearbeidet, opplevdes denne første tematiseringen like aktuell for også å kunne gi svar på studiens «nye» problemstilling.

I analysekapittelet har jeg presentert de ulike informantenes historier gruppert inn under de fem hovedtemaene, eller kategoriene. Her presenteres hovedessensen i hver historie, det jeg har trukket ut av informasjon i analysearbeidet. Når jeg derimot siterer informantene vil dette være direkte hentet ut fra transkriberingen av intervjuene, men da utelatt gjentakende ord og pauseord, som forklart over.

4.5 Metodekritikk og etiske vurderinger

4.5.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

All kommunikasjon krever tolkning der sannheten ligger et sted mellom det som skal forstås og den som forstår. (Gadamer, 2003, s. 45). Som forsker må man da være seg bevisst de etiske aspektene i hver fase av prosjektet. Når Kleven og Hjordemaal viser til at enhver undersøkelse foregår innenfor en kontekst, sier dette også noe om forskningsstudiets gyldighetsområde. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 145). Dette forskningsprosjektet tar for seg både forskning, teori og praksis for å kunne si noe om, eller forklare, suksessfaktorer knyttet til kommunens

innovasjonsprosjekt. Troverdigheten, styrken og overførbarheten til en slik studie knyttes opp mot begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272).

Validitet omhandler resultatene av forskningen og om forskerens tolkninger av disse er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. (Thagaard, 2018, s. 189). Eller litt forenklet; undersøker intervjustudien det den er ment å undersøke? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Bevisstheten rundt forskningsprosjektets validitet må gjennomsyre alle fasene i studien, fra intervjufasen og helt fram til selve sluttrapporten. Min tidligere tilknytning til kommunen gjør at jeg er kjent med både kommunens demografi, skolestruktur og skolekultur. Thagaard viser til at en slik kjennskap kan være en styrke. (Thagaard, 2018, s. 190). Styrken ligger i forståelse av den fagterminologi som er gjeldende for forskningsstudien og historikken bak initiering av kommunens innovasjonsprosjekt. Noe som blant annet kom til sin rett i intervjusituasjonen hvor samtalen fløt lett og naturlig, drevet videre av oppfølgingsspørsmål fra meg som intervjuer.

Reliabilitet omhandler utførelsen av forskningen, om den er utført på pålitelig og tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2018, s. 187). Hvor pålitelige er resultatene? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I følge Thagaard refererer reliabilitet til spørsmålet om resultatet av forskningen hadde blitt den samme om en annen forsker hadde anvendt de samme metodene. At jeg kjente informantene fra tidligere påvirket mulig intervjusituasjonen noe, men rollen min har vært atskilt fra deres roller i skolen, så jeg opplevde ikke at svarene bar preg av dette bekjentskapet. Heller ikke var det noe mål for meg å fremprovosere svar i en eller annen retning. Jeg var interessert i deres tanker og refleksjoner rundt forskningsspørsmålene, noe som var intensjonen med intervjuene og også for denne forskningsstudien. Thagaard viser da også til viktigheten av å være seg bevisst og reflektere over konteksten for utvikling av data, men også betydningen relasjonen til deltakerne i felten har for utvikling av data. (Thagaard, 2018, s. 188). Generelt ligger utfordringen slik jeg ser det i overgangen mellom det transkriberte resultatet og analysen. Hvordan jeg som forsker fortolker og forminsker informantenes informasjon for å få fram essensen i svarene, som igjen skal passe inn i en tematisk fremstilling for videre analyse, vil være preget av min subjektive tilnærming og forståelse. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette har krevd en kontinuerlig bevissthet rundt reliabilitetsspørsmålet spesielt i denne fasen av forskningsstudien.

Generaliserbarhet, eller også overførbarhet, sier noe om gyldighetsområdet for en forskningsstudie. Kleven og Hjordemaal stiller spørsmålet om i hvilken grad forskningsresultatet har gyldighet i den kontekst man ønsker å bruke det. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 154). Om den pedagogiske forskningen denne studien faller innunder har et gyldighetsområde inn i pedagogisk praksis. Kvale og Brinkmann viser til innvendinger knyttet til intervjustudier, hvorvidt funnene i slike studier er generaliserbare. (Kvale & Brinkmann, 2015, 289). For få intervjupersoner kan i slik måte være en innvending mot at resultatene kan ha et allment gyldighetsområde, slik også gjeldende denne studien. Målet med forskningsstudien har vært å belyse informantenes forståelse av suksessfaktorer i kommunens utviklingsarbeid ut fra de ulike lokale, regionale og nasjonale satsningsområdene. Umiddelbart vil ikke tanken om overførbarhet være nærliggende, men den kan likevel tenkes å kunne bidra til refleksjoner spesielt da for representanter innenfor pedagogisk arbeid i kommuner med lik demografi og lik skolestruktur.

4.5.2 Ethiske vurderinger

I kvalitativ forskning kommer vi nært på mennesker, og da spesielt ved bruk av dybdeintervju, for å få tak i deres tanker og refleksjoner rundt det vi ønsker å undersøke. Det forventes da at forskeren utviser en etisk praksis i slike forskningsprosjekter. (Thagaard, 2018, s. 20). For meg som forsker har det da vært sentralt å stille etiske spørsmål gjennom alle fasene av denne forskningsstudien. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Og første stadiet av dette var en oppmelding av studien til Sikt, som vurderte om behandlingen av personopplysninger jeg hadde planlagt for studien fylte kravet til personvernet.

Referert Kleven og Hjordemaal handler pedagogisk forskning om mennesker, og der mennesker er informanter. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). For meg som forsker innebærer det et etisk ansvar for forskningsdeltakerne der deltakerne ikke skal bli skadelidende gjennom den informasjonen de gir. Formålet med studien var å få beskrivelser, tanker og perspektiver knyttet til opplevelsen av å ha lykket med kommunens utviklingsarbeid. Dette ble formidlet i informert samtykke i forkant av studien. Et slikt informert samtykke betyr at informantene informeres om det nevnte formålet, om hovedtrekkene i studien og personvern og rettigheter i forkant, underveis og i etterkant av studien. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene underskrev samtykkeerklæringen rett i forkant av intervjuet, der vi raskt gjennomgikk om informanten hadde lest gjennom og forstått hva dette innebar. Utfordringen, slik jeg ser det, ligger i at kommunen er liten og de

som innehar ulike roller utover det øvrige personalet er få. Anonymiteten blir dermed utfordret, noe jeg har måttet være meg særs bevisst i framstillingen av det skriftlige sluttmaterialet.

All informasjon om deltakerne er anonymisert. I og med at kommunen er liten og det opereres med få deltakere fikk disse anonyme betegnelser i analysen. Blant annet fremkommer ikke informasjon om informantenes alder, kjønn, utdanning, skoletilhørighet eller undervisningsfag. I transkriberingsarbeidet overskrev jeg identifiserbar informasjon, noe jeg avklarte med informantene i forkant. Jeg ville at intervjuene skulle oppleves som en muntlig dialog mellom informantene og meg uten den begrensning som kan ligge i at informantene vokter seg for å opplyse identifiserbare forhold. Jeg har ikke samarbeidet med informantene i bearbeidingen av informasjonen, altså i tolkningsarbeidet, men jeg har drøftet anonymitetsutfordringer underveis med virksomhetsleder når jeg har vært usikker på dette. Det er alltid en fare for at de teoretiske perspektivene som utvikles ut fra hvordan forskeren tolker dataene vil skille seg fra deltakernes forståelse av sin situasjon. (Thagaard, 2018, s. 196). Utfordringen for meg har da vært balansen mellom å være så generell som mulig, og samtidig presentere essensen i undersøkelsen.

5 Analyse av intervjuene

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene, både ut i fra en analytisk tilnærming, men også fremheve informantenes historier der dette er naturlig. Da ved bruk av direkte sitater fra intervjusituasjonen. Resultatene presenteres tematisk ut fra denne studiens forskningsspørsmål:

- Forståelse av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid
- Opplevelser av utviklingsprosessene
- Opplevelser av praksisendringer
- Refleksjoner rundt suksessfaktorer i skoleutviklingsprosjektet

5.1. Forståelse av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid

På spørsmål om initiering av innovasjonsprosjektet *Kultur for læring*, bakgrunn for at kommunen ble med, spriker svarene fra informantene. Denne noe sprikende forståelsen av innovasjonsprosjektet viser seg i både lærerspesialistenes og sosialrådgivers henvisninger til tidligere og flere satsningsområder over tid, og dermed en noe oppgitt holdning i personalgruppen innledningsvis i arbeidet. Begrepet «Kultur for læring» ble oppfattet som litt diffust, og selve FoU-prosjektet som «... enda noe nytt vi skal prøve». Det er virksomhetsleder som knytter prosjektet til Fylkesmannen i Hedmark. Her fremkommer at prosjektet ble initiert med bakgrunn i Fylkesmannens samordningsmandat i forhold til veiledning og samhandling med skole og oppvekstfeltet for å skape en felles målsetting i fylket, i samarbeid med KS og skoleeiere fra de ulike regionene, der Høgskolen i Innlandet ved SePU ble invitert inn, og som igjen lagde et forskningsprosjekt med en start- og sluttdato. For de øvrige informantene knyttes initieringen til kommunens eget ønske om å snu en negativ faglig utvikling over tid; til å bedre faglige resultater og bedre elevenes læring, og dermed også oppvekstvilkårene til barn og unge i kommunen. I denne sammenhengen trekker sosialrådgiver spesielt frem livsmestringsperspektivet, at utdanning er en viktig faktor for å bryte generasjonssirkler. I dette knytter sosialrådgiver utviklingsprosjektet til kommunens demografi og sosioøkonomiske forhold.

I følge virksomhetsleder var innovasjonsprosjektets overordnede mål å skape en kultur for læring for alle elevene i fylket, konkretisert ned i klasserommet som 5 målsettinger. Lesing, regning, digitale ferdigheter, læringsmiljø og gjennomføring av videregående opplæring, der hovedfokuset var inkludering. Noe også sosialrådgiver refererer til som sentralt i sitt arbeid

med elevene; et godt læringsmiljø knyttet til begrepene anerkjennelse og relasjonskompetanse.

[...] samvirkningen mellom hva som skjer i et klasserom. En god lærer som har god relasjonskompetanse og en elevmasse, da, som, som jobber sammen for å skape et godt klassemiljø. (Sosialrådgiver).

Lærerspesialistene representerer et mer faglig fokus knyttet til utviklingsprosjektets målsettinger, og da spesielt faglige resultater i lesing og regning. De presenterte dette som mer langsiktige mål; se elevenes resultater i et langsiktig skoleløp der målet er at de fullfører videregående skole. Sosialrådgiver fremhever også begrepet «læringsutbytte» i sin beskrivelse av prosjektets målsetting, i tillegg til begrepet «læringsmiljø». Elevenes læringsutbytte inkluderer da også faglige og sosiale ferdigheter, noe alle informantene refererer til på spørsmål om hvordan de forstår *Kultur for lærings* målsettinger.

Knyttet til spørsmål rundt initieringen av *Kompetanse for kvalitet* viser virksomhetsleder til en høy andel videreutdannede lærere i kommunen, som både har vært og er under et videreutdanningsløp. Lærerspesialistene trekker også frem opplevelsen av en høy faglig standard i skolene, og at dette oppleves positivt for organisasjonen. Det gis uttrykk for en større raushet i personalgruppen, også når noen får et faglig større ansvar: «Vi er ganske vant med her på skolen at folk har mye utdanning og noen kan det veldig godt». (Lærerspesialist 2).

Knyttet til spørsmål om *Lærerspesialistordningen* viser samtlige informanter til at funksjonen fungerte godt i kommunen. Dette forklares både ut fra at kommunen valgte å implementere ordningen tidlig og at kommunen valgte å implementere funksjonen inn i innovasjonsarbeidet *Kultur for læring*.

Vår kommune var en av få som fikk dette til å fungere. Vi var med i ordningen fra første dag og fikk med veldig engasjerte lærere inn i ordningen. Vi traff godt med hvem som fikk funksjonen på de ulike skolene. (Virksomhetsleder).

Lærerspesialistene fremhever kompetanse som bakgrunnen for tiltredelse i rollen, likeledes et engasjement for faget som knyttet de til spesialistrollen. Begge informantene forteller likevel om en litt uklar oppstart i rollefunksjonen da denne var kommunisert veldig åpen fra

kommunens og skolens ledelse, men også fra Udir og Kunnskapsdepartementets side. Lærerspesialisten skulle fungere som en ordinær lærer med en overordnet funksjon knyttet til faget, men der kravene og forventningene opplevdes å «[...] overskride hva vi hadde kapasitet til». (Lærerspesialist 1). Lærerspesialistene opplevde først rollen som velfungerende da skoleledelsen tok et standpunkt vedrørende utøvelse av og ansvarsoppgaver for rollen i skolen, og da spesielt knyttet opp mot utviklingsprosjektet *Kultur for læring*. Både fra lærerspesialistene selv og fra virksomhetsleder ble det de refererer til som «plangruppa» spesielt trukket fram som en suksessfaktor. Gjennom «plangruppa» ble lærerspesialistene en del av ledergruppen i skolen og på den måten et bindeledd mellom skoleledelsen og resten av personalgruppen ved den enkelte skole.

Ja, for det ble jo på en måte et mellomledd mellom ledelsen og de andre ansatte. Sånn at jeg er jo i bunn og grunn, så er jeg en vanlig lærer, men jeg var jo, har jo vært med på en del av de beslutningene som ledelsen har tatt. Så da ble det jo litt sånn mellomledd. Og lettere å videreformidle de tankene som vi hadde, da, om skoleutvikling og også svare, da, på sånn helt enkle spørsmål om hvorfor gjør vi det og hva er tanken bak det. (Lærerspesialist 2).

Både virksomhetsleder og sosialrådgiver tillegger valget av hvem som fikk funksjonen ved de ulike skolene like så stor rolle som innholdet i funksjonen. Her fremheves engasjerte lærere, at disse er eksperter innen sitt fagområde, samtidig som de har evnen til å heve engasjementet i lærerkollegiet:

Jeg forstår det slik at det er lærere som har en glødende interesse for faget, stor innlevelse med elevene og en god evne til å formidle ulike ting ut til de ansatte som har blitt lærerspesialister. (Sosialrådgiver).

5.1.1 Oppsummering

Oppsummert viser svarene at bakgrunnsforståelsen for initieringen av utviklingsprosjektet *Kultur for læring* oppfattes noe ulikt av informantene. Foruten virksomhetsleder knytter de andre informantene innovasjonsprosjektet mer direkte mot FoU-prosjektet og det å snu dårlige faglige resultater i skolen. Målet for prosjektet kobles mot å høyne gjennomføringsgraden av videregående opplæring for elevene i kommunen, der endringer i hvordan man jobbet med utviklingsarbeid i skolen blir kommunisert som middelet på veg mot målet.

Informantene gir et samlet uttrykk for at kommunen har en høy andel av videreutdannet personale i skolen, en opplevelse av høy faglig standard i personalgruppen.

Alle informantene gir uttrykk for *Lærerspesialistordningen* som en suksess spesielt for denne kommunen. Virksomhetsleder og lærerspesialistene tillegger en del av denne suksessen en tidlig start, der kommunen var en pilotkommune for ordningen, men også at rollen og arbeidsoppgavene ble landet og knyttet opp mot utviklingsprosjektet *Kultur for læring*. Alle informantene gir uttrykk for at ordningen, med bakgrunn i valgte ansvarsområder og bindeleddsfunksjonen mellom ledelsen og det øvrige personalet, har bidratt til faglig utvikling for elevene. Både virksomhetsleder og sosialrådgiver ser på personvalget knyttet til ordningen som sentral for opplevelsen av suksess.

5.2 Opplevelser av utviklingsprosessene

Informantene tilkjenner en forståelse av nødvendighet for endring i og av skolene på alle nivå i kommunens oppvekstfelt. Likevel fremgår at prosessen rundt initiering og implementering oppleves noe ulikt av informantene.

Virksomhetsleder er tydelig på at *Kultur for læring* ikke bare var et prosjekt, men et innovasjonsarbeid, en arbeidsform, hvor den skolebaserte skoleutviklingen skulle skje på hver enkelt skole. Sosialrådgiver forklarer *Kultur for læring* ut fra en prosjektforståelse, som noe litt diffust som ikke traff helt en sosialrådgivers hverdag: «[...] min hverdag har vært preget av mange flere hatter enn som så, så min egen feil sikkert, at jeg ikke har sørget for å få nok kontinuitet i det». (Sosialrådgiver). Lærerspesialistene forklarer sin mer overordnede forståelse ut fra tilknytning til ledelsen på et tidlig stadium i prosjektet. Virksomhetsleder formidler en intensjon om at den skolebaserte skoleutviklingen skulle involvere personalet, skoleleder, samt også skoleeier. Ledermøtene i oppvekst modellerte møtene ute i skolene, der fokuset skulle være på utvikling. Lærerspesialistene ble gjennom «plangruppa» tidlig involvert i ledermøtene da de også skulle bidra ute sammen med rektorene i tilknytning til FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Lærerspesialistene viser også til denne bindeleddsrollen da de ble spurt om sin rolleforståelse knyttet opp mot utviklingsprosjektet *Kultur for læring*. De ble en del av skoleledelsen, «plangruppa», men de forble også lærere innenfor sitt fagfelt.

[...] plangruppa, den har vært alfa omega for dette skoleutviklingsprosjektet. Hadde vi ikke hatt den så tror jeg heller ikke at vi har, kanskje har kommet så langt. Fordi at alle de som sitter i plangruppa, da, fungerer som et mellomledd. Som gjør det enklere for ledelsen å bringe ting til plangruppemedlemmene, som igjen tok det ut i kollegiet, da sant, sånn at det ble ansvar fordelt på flere. Det kom ikke noe fra ledelsen trykt ned

over hodet på deg og sagt; dette skal du gjøre. Og at man i den plangruppa ble lyttet til og hørt. (Lærerspesialist 1).

Når Sosialrådgiver formidler en noe diffus opplevelse av begrepet «Kultur for læring», pekes det likevel på en god tverrfaglig gruppe ansatte ved skolen som jobber forebyggende og støttende opp mot målsettingen og innholdet i FoU-prosjektet. «Vi har hatt en god tverrfaglig gruppe ansatte på skolen som har pratet godt sammen og har hatt en god forståelse av virkeligheten». (Sosialrådgiver).

I forhold til arbeidet med FoU-prosjektet spesielt ble det av samtlige i studien trukket fram innarbeiding av strukturer, at det ble avsatt tid og møtepunkter, og at det ble jobbet frem ulike samarbeidsformer innad og på tvers av skoler.

Og da opplevde jeg jo at formen, altså arbeidsformen, var vel det som tiltalte oss mest. Det der med at alle skulle med, ikke det der at vi skulle reise noe sted, men det var rektor, det var lærerspesialistene, det var..., altså ledelsen på skolen som skulle drive det, da. Skulle ikke komme noen utenfra å ha forelesning og en happening, men det var liksom en sånn jevnlig, kontinuerlig jobbing over tid. Og ikke noe stress. Man hadde god tid, man kunne ta den tiden man trengte. Så det opplevde jeg som en veldig sånn suksessfaktor, at man gjorde det i starten. (Virksomhetsleder).

Samtlige informanter viser til kompetansepakkene fra SePU når de refererer til arbeidsformen knyttet til utviklingsprosjektet. Både virksomhetsleder og lærerspesialistene anser *pedagogisk analyse-modell* som sentral for å få utviklingsprosjektet helt ned i klasserommet. Både i forhold til faglige utfordringer og sosiale utfordringer på individnivå og i større sammenhenger.

Å sette i gang masse tiltak vi ikke klarer å følge opp da, så ser man at det er et bra verktøy på alle deler av skolehverdagen. (Lærerspesialist 1).

[...] for vi har jo en tendens, eller før da, har vi hatt en tendens til å hoppe rett på løsninger, men nå har vi mer fokus på å se hvorfor ting er sånn som det er og så bruker vi litt tid på den pedagogiske analysen og plukker ut det vi kan gjøre noe med. (Lærerspesialist 2).

Fra lærerspesialistene trekkes SePUs kompetansepakker frem som spesielt nyttig da de startet å jobbe med egne tall og resultater. Herunder den aktive jobbingen med elevenes resultater på blant annet nasjonale prøver, at det ble utarbeidet en struktur og en strategi for hvordan

skolene jobbet med resultatene på tvers av både trinn og skolenivå. Det å skape et fellesskap i å jobbe med elevenes faglige utvikling, å se det lange utdanningsløpet, trekkes fram som vesentlig. Likeledes også det konkrete arbeidet med kompetansepakkene som involverte hele personalgruppen i skolen. «Det gagnar oss å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap, som vi kaller disse gruppene våre». (Lærerspesialist 1). I denne sammenhengen fremhever da også sosialrådgiver det tverrfaglige samarbeidet knyttet til det relasjonelle arbeidet med elevene. Her trekkes *relasjonssirkelen* fram som et aktivt verktøy, en arbeidsform som spesielt sosialrådgiver relaterer til sin arbeidshverdag.

Proessen rundt implementeringen av videreutdanningen *Kompetanse for kvalitet* knyttes til hvordan videreutdanningen er organisert, at lærernes praksis brukes inn i utdanningen og utdanningen inn i praksisen. Virksomhetsleder viser også til et høyt antall lærere kommunen har innvilget videreutdanning for gjennom perioden ordningen har pågått.

I forhold til prosessen med å implementere *Lærerspesialistordningen* fremheves spesielt bindeleddsfunksjonen mellom ledelsen som spesielt fruktbar. «... for da fikk man personer som var i klasserommet daglig, som hadde kontakten med klasserommet, men som også var den brua mellom lærerne ute og skoleledelsen». (Virksomhetsleder). Videre fremhever både virksomhetsleder og lærerspesialistene også implementeringen av arbeidsformen i FoU-prosjektet *Kultur for læring*, der lærerspesialistene fikk en rolle, en gruppelederfunksjon.

5.2.1 Oppsummering

Oppsummert viser svarene at informantene har ulike opplevelser av hvordan utviklingsprosessene traff deres hverdag, mye knyttet til deres funksjon i skolen.

Virksomhetsleder er nær knyttet til innovasjonsarbeidet som en helhet og formidler en overordnet forståelse av både initiering og implementering av utviklingsprosjektet *Kultur for læring*. Lærerspesialistene har tidlig blitt knyttet til og vært en aktiv del i den faglige delen av FoU-prosjektet, mens sosialrådgiver formidler en mer aktiv rolle når det kommer til den relasjonelle tilnærmingen til *Kultur for læring*. SePUs kompetansepakker trekkes fram som et positivt verktøy for utviklingsarbeidet da det rommer både faglige og relasjonelle tema. Spesielt fremheves *pedagogisk analyse-modell* som arbeidsform fra lærerspesialistenes side både knyttet til å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap og i arbeidet med eget tall- og resultatmateriale. Informantene gir et positivt bilde av ordningen *Kompetanse for kvalitet* da denne hele vegen har vært praksisnær. Likeledes gir de et positivt bilde av

Lærerspesialistordningen, da ut fra hvordan kommunen valgte å organisere og implementere denne inn mot FoU-prosjektet *Kultur for læring*.

5.3 Opplevelser av praksisendringer

Informantene tilkjennegir en felles forståelse av kommunens mål om å heve elevenes skolerestater og dermed øke gjennomføringsgraden i videregående skole. Lærerspesialistene formidler en opplevelse av et «vi»-prosjekt, at det er «våre» elever fra barnehagen og opp.

Vi har jo satsingsområder, som den egentlig paraplyen over. Å fullføre videregående skole har jo vært hovedmålet, da. Og at vi skal prøve å se elevene, eller barna i kommunen, fra et løp fra barnehagen og hele veien ut. Og at det er et «vi» prosjekt, da. (Lærerspesialist 1).

Og så er det er ikke minst det her med at det er alle sine elever. (Lærerspesialist 2).

Her fremhever både lærerspesialistene og virksomhetsleder jobbing på tvers av trinn og skoler, spesielt samarbeidet mellom lærerspesialistene både av mer direkte faglig karakter, men også i overganger mellom skolenivåene. Informantene formidler en større forståelse i personalgruppen for det faglige arbeidet direkte mot elevene, men også mer overordnede skoleoppgaver, som eksempelvis oppfølging av resultater på nasjonale prøver.

Sosialrådgiver deler lærerspesialistenes opplevelse av en felles visjon om «våre» elever i kommunen som helhet. Videre også opplevelsen av større samarbeid og utveksling av erfaringer og kunnskaper på tvers av ulike profesjoner, spesielt knyttet til samvirkning mellom faglighet og relasjonelt arbeid i klasserommet. «... hvorvidt det har skjedd noe i personalgruppa, så har det skjedd et kvantesprang i løpet av de årene jeg har vært her». (Sosialrådgiver).

Virksomhetsleder mener også kommunens måte å organisere de ulike satsningsområdene inn i skolen på, har vært et bidrag til praksisendring. Dette blir utdypet gjennom begrepene «struktur» og «kultur». Strukturen var med på å skape møtearenaer, at det ble avsatt tid til at personalet kunne jobbe med satsningsområdene og at nye prosjekter ble bakt inn i det eksisterende utviklingsarbeidet. Kulturen var noe som måtte bygges opp: «Da er det viktig at vi bygger en kultur hvor vi ikke tenker at vi behøver å skynde oss. Faktisk bruke tid på det vi synes er viktig å bruke tid på». (Virksomhetsleder).

Lærerspesialistene benytter også struktur-begrepet for å forklare opplevelsen av praksisendring i skolen. Det å skape et fellesskap i å jobbe med elevenes faglige utvikling, å se det lange utdanningsløpet, trekker begge informantene fram som vesentlig. Likeledes også det konkrete arbeidet med kompetansepakkene som involverte hele personalgruppen i skolen. En av informantene opplever *pedagogisk analyse-modellen* som spesielt fruktbart. Å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap med å analysere resultatene og diskutere seg fram til hvordan angripe det videre arbeidet. «[...] jeg tror at alle pedagogene ser mer nytte av det nå når de ser hvor langt vi har kommet, da». (Lærerspesialist 1). Den andre informanten trekker fram hvordan pedagogene har endret sin klasseromspraksis og vurderingspraksis gjennom dette arbeidet. Blant annet at læring nå foregår på skolen og at læring skjer gjennom faglig dialog mellom lærer og elev.

Spesielt lærerspesialistene tilkjennegir en opplevelse av å bli lyttet til og hørt av skoleledelsen gjennom «plangruppa», og at denne dermed også blir opplevelsen i resten av personalet i kraft av «plangruppas» bindeleddsfunksjon. Noe også virksomhetsleder viser fremhever: «For det er klart at som skoleleder og skoleeier, så er det veldig langt unna klasserommet. Og mange skoleledere og skoleeiere, og meg inkludert akkurat nå, så er det kjempelenge siden jeg har vært i klasserommet». (Virksomhetsleder).

Virksomhetsleder anser engasjementet hos kommunens politikere som et sentralt bidrag til den positive utviklingen, at det er satset på barn og unge også gjennom kommuneplanen. Både virksomhetsleder og sosialrådgiver forteller om en kommune som skårer lavt på kommunebarometeret i forhold til både utdanning og oppvekstsvilkår, og fremhever *Kultur for læring* som en positiv bidragsyter. Sosialrådgiver tillegger også dialog med foreldregruppen som et sentralt moment i dette arbeidet, spesielt knyttet til viktigheten av utdanning. Og at de som jobber med barn og unge signaliserer ut «[...] at vi har troen på at elevene klarer seg gjennom grunnskolen og videregående skole». (Sosialrådgiver).

5.3.1 Oppsummering

Informantene tilkjennegir en mer helhetlig samarbeid i og på tvers av skolene i dag, noe de spesielt tilskriver arbeidet med FoU-prosjektet *Kultur for læring*, men også hvordan kommunen valgte å organisere de ulike satsningsområdene inn i utviklingsprosjektet. Her fremheves arbeidet organisert inn i ulike grupper, referert til som profesjonelle

læringsfellesskap, samt bruk av *pedagogisk analyse-modellen*. Informantene refererer i tillegg til ulike samarbeidsfora med skoleledelsen, at dette har bidratt til en opplevelse av økt samarbeid også med både skoleledelsen og med skoleeier. Det formidles også en positiv endring i foreldregruppens holdning til skole og utdanning som et bidrag i opplevelsen av praksisendring i oppvekstfeltet som helhet.

5.4 Refleksjoner rundt suksessfaktorer i skoleutviklingsprosjektet

Gjennom tidsrommet for FoU-prosjektet *Kultur for læring*, fra oppstart i 2016 til 2021, hadde kommunens elever en resultatfremgang på nasjonale prøver. Informantene gir et unisont uttrykk for at denne positive utviklingen kan kobles til kommunens samlede satsningsområder i samme periode.

Virksomhetsleder anser engasjementet hos kommunens politikere som et sentralt bidrag i den positive utviklingen, at det er satset på barn og unge også gjennom kommuneplanen.

Kommunens visjon om «våre» elever fra barnehagen og ut videregående skole, en felles forankring i alle ledd, er noe som nevnes flittig av samtlige informanter gjennom intervjuene. I den sammenheng trekkes ledelsens rolle frem som sentral, at ledelsen var involvert hele veien, der tidligere og nåværende virksomhetsleder begge brant for og var engasjert i utviklingsprosjektet: «Det var en veldig god ledelse på den tida som hadde det som..., som hadde kontinuitet i prosjektet [...]». (Sosialrådgiver). Noe både lærerspesialistene og sosialrådgiver anser som en suksessfaktor i seg selv.

Informantene uttrykker en unison opplevelse av endring i hvordan det jobbes med og rundt elevene gjennom prosjektperioden. Virksomhetsleder formidler en opplevelse av arbeidsformen som en suksessfaktor, å implementere en arbeidsform hvor den skolebaserte utviklingen skulle skje på skolen, som igjen var med på å bringe utviklingen helt ned i klasserommet. Her trekkes både virksomhetsleder og lærerspesialistene frem det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap som en suksessfaktor. Spesielt en av lærerspesialistene viser konkret til hvordan dette arbeidet har ført til en endring av pedagogenes klasseromspraksis og vurderingspraksis. Blant annet at læring nå foregår på skolen og at læring skjer gjennom faglig dialog mellom lærer og elev. Her trekkes også veiledningsmandatet tilhørende *Lærerspesialistordningen* fram.

Og så må jeg minne folk på, og minne meg selv på, at man må, man må gå litt tilbake og se på de tilbakemeldingene litt for å se om det har vært en fremgang hos eleven. For hvis eleven roter med «og» og «å» i tre år, så da mener jeg du har feilet som lærer, da. Så du må, du må gi noen enkle, konkrete tilbakemeldinger. Og neste gang så må eleven på en måte vise at den har skjønt det. Hvis ikke så må du ha en samtale med eleven og formulere det på en annen måte. (Lærerspesialist 2).

Opplevelse av en kulturrendring i personalgruppen gjennom prosjektperioden nevnes av samtlige informanter. «... men nå har jo fokuset gått mye mer over på hva er det vi kan gjøre noe med. Så at vi har fått en mye mer positiv... Jeg vil si et mer positivt menneskesyn». (Lærerspesialist 2). I denne sammenheng viser lærerspesialistene til *pedagogisk analysemodellen*, sosialrådgiver og virksomhetsleder fremhever spesielt et mer relasjonelt fokus enn tidligere.

Ja, altså det som var kanskje mest tydelig er jo i forhold til hvordan man ønsker at en undervisningsøkt skal se ut. Og så særlig dette med relasjonsarbeidet, dette med å jobbe med relasjoner overfor elever, mellom elever, mellom elever og lærere. Hvor man hadde ulike verktøy og hvor man pratet mye om hva vi som voksne kan gjøre [...]. Hvordan kan vi få til gode relasjoner, godt læringsmiljø for våre elever. (Virksomhetsleder).

Spesielt i arbeid med kompetansepakkene har personalet fått en større forståelse for kompleksiteten i skolen og at utenforstående faktorer også har betydning for elevens skolehverdag og dermed også elevenes læring. Sosialrådgiver fremhever spesielt tverrfaglig samarbeid knyttet til det relasjonelle arbeidet med elevene, at denne måten å jobbe på har endret personalgruppen i positiv retning. Noe som også bemerkes av lærerspesialistene. Både virksomhetsleder og lærerspesialistene signaliserer at *Lærerspesialistordningen* også har hatt en positiv effekt på elevenes faglige utvikling, spesielt i regning og i lesefagene.

Det tror jeg har hatt en god utvikling særlig kanskje for lesing og regning, da. Som vi satset på. Og derfor så har vi lærerspesialister i lesing og regning. Og det med å få det synet at lesing, for eksempel, er like viktig i alle fag. At det ikke er norsk-lærerens ansvar. At ikke regning er mattelærerens ansvar, men at det faktisk er like viktig i alle fagene. Det tror jeg de har bidratt veldig sterkt til. (Virksomhetsleder).

Virksomhetsleder tillegger også at *Kompetanse for kvalitet* har hatt en stor innvirkning på den faglige kvaliteten i skolene generelt, men også bidratt til en kvalitetsheving helt ned i klasserommet. Dette forklares ut fra to faktorer. Den ene knytter virksomhetsleder til at

utdanningen er praksisnær. «Det som er bra med utdanningen, det er at de er lagt opp sånn at man skal jobbe samtidig. Noe som gjør at man bruker praksisen inn i utdanningen og utdanningen inn i praksisen». (Virksomhetsleder). Den andre faktoren tillegges kommunens organisering med små skoler. Her reflekteres rundt effekten av videreutdanning, at den blir større da ny kompetanse har kortere vei gjennom verdikjeden. Med bakgrunn i kommunens små skoler, har dette gitt en god effekt på elevenes læring og en opplevelse av høy faglig standard i personalgruppen.

Likeledes oppleves at denne kommunens organisering av *Lærerspesialistordningen* har vært en suksessfaktor for skoleutviklingsprosjektet. Lærerspesialistene fremhever spesielt bindeleddsfunksjonen mellom ledelsen og lærerne, at «plangruppa» har bidratt til at alle føler seg sett og hørt. Samtlige i studien viser til dialogen mellom skolene og mellom nivåene i skolen som en suksessfaktor, både faglig og sosialt, og som igjen har bidratt til «vi»-prosjektet. At det er «våre» elever hele vegen opp og ut videregående skole.

Informantene formidler opplevelse av en mindre grad av profesjonsbeskyttelse og en høyere grad av tverrfaglighet. Sosialrådgiver tillegger også et mer praktisk rettet klasserom en vesentlig betydning for suksess. Det refereres her til en kommune som tradisjonelt har mange praktikere og der lærerne har vært flinke til å variere undervisningen mellom teori og praksis, noe som kan forklare spesielt guttenes positive fremgang. «Vi har mange som kan skru ut og inn en motor av en Volvo 240 i mørket uten lys [...]». (Sosialrådgiver).

Virksomhetsleder og sosialrådgiver forteller om en kommune som skårer lavt på kommunebarometeret i forhold til både utdanning og oppvekstvilkår, og fremhever utviklingsprosjektet *Kultur for læring* som en positiv bidragsyter. Her tillegges dialog med foreldregruppen som et sentralt moment i dette arbeidet, spesielt knyttet til viktigheten av utdanning. Og at de som jobber med barn og unge signaliserer ut «[...] at vi har troen på at elevene klarer seg gjennom grunnskolen og videregående skole». (Sosialrådgiver).

5.4.1 Oppsummering

Oppsummert er informantene samstemte i at arbeidet knyttet til innovasjonsprosjektet samlet har stått for en positiv utvikling av skolene i kommunen, både i personalgruppen og for elevenes faglige utvikling. Informantene gir uttrykk for at utviklingsprosjektet har bidratt til innarbeiding av både en ny struktur og en ny kultur i kommunens skoler. Struktur gjennom at

utviklingsarbeidet ble satt på dagsorden, kultur ved å ha skapt et «vi»-prosjekt gjennom tverrfaglig arbeid og kommunikasjon på tvers av trinn og skoler, samt kommunikasjon med foreldregruppen. Det fremkommer at kommunen har lagt ned et stykke arbeid i forhold til å innlemme andre satsningsområder inn i det eksisterende innovasjonsprosjektet, som *Lærerspesialistordningen* og ordningen rundt kompetanseheving av lærerne. Det fremkommer også at kommunen har brukt tid på at hele personalgruppen skulle få et eierforhold til innovasjonsprosjektet. Som et hele uttrykker spesielt informantene som jobber med elevene i skolen at det har skjedd en utvikling helt ned i klasserommene.

6 Drøfting av resultatene i lys av forskning og teori

LK20s overordnede del legger føringer for å utvikle skolen. Dette innebærer blant annet en forventning om at skolens ansatte reflekterer over egen og skolens praksis, fremmer en delings- og læringskultur på egen skole og på tvers av skoler, at man tar aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Opplæringsloven legger føringer for skolens personale og skoleeier i spørsmål om kompetanse og kompetanseutvikling. (Opplæringslova, 1998, §§ 10-1, 10-2 og 10-8). Opplæringsloven legger også føringer for fylkeskommunen for veiledning og kvalitetsutviklingstiltak for å gi god sammenheng mellom grunnskole og videregående skole. (Opplæringslova, 1998, § 13-3c). Til sammen sier dette noe om forventninger til skolen i dag som organisasjon. Det ligger likevel noen premisser til grunn, en forutsetning for å utvikle en organisasjon; en aktørberedskap, eller en kultur, i skolens personale. Denne kulturen sier også noe om mottakeligheten i de organisatoriske strukturene for å iverksette disse forventningene.

Med denne forskningsstudien vil jeg undersøke hva som har bidratt til en felles opplevelse av et vellykket skoleutviklingsprosjekt i kommunen studien omfatter. De ulike nasjonale satsningsområdene valgte kommunen å innlemme i det mer regionale utviklingsprosjektet *Kultur for læring*, samlet sett utgjør disse kommunens helhetlige innovasjonsarbeid i skolene. Ut fra dette ble problemstillingen spisset med forskningsspørsmål som fremhever informantenes forståelse av skoleutviklingsprosjektet som et helhetlig og sammenhengende utviklingsprosjekt de siste 6 årene.

Jeg vil her drøfte analysegrunnlaget presentert i kap. 5 opp mot forskning og teori presentert i kap. 3, supplert av informantenes stemmer i form av direkte sitater der dette er naturlig. Inndelingen følger studiens forskningsspørsmål. Til sammen vil dette kunne belyse informantenes opplevelser av kommunens innovasjonsarbeid og dermed være et grunnlag for å besvare forskningsstudiens problemstilling.

6.1 Forståelse av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid

Mine funn viser at den overordnede forståelsen av innovasjonsprosjektet *Kultur for læring* spriker. Som vist til i kap. 5.1 er det virksomhetsleder som knytter initieringen av innovasjonsprosjektet til Fylkesmannen i Hedmark. Selv om lærerspesialistene refererer til at de i kraft av sin rolle var med fra starten av prosessen, knytter de dette arbeidet til

kommunens eget ønske om å snu en negativ faglig utvikling over tid. Virksomhetsleder har vært en sentral del av innovasjonsprosjektet fra oppstart, både som rektor ved en av skolene og nå på skoleeier-nivå. Slik sett kan dette forklare en mer inngående og overordnet kjennskap til kommunens mål, visjoner og strategiplaner, både lokale, regionale og sentrale, samt forklare en mer overordnet forståelse av utviklingsprosjektet *Kultur for læring*. Mine funn viser også at informantene forstår innovasjonsprosjektets overordnede mål noe ulikt; lærerspesialistene representerer et mer fagpedagogisk målfokus, sosialrådgiver et mer sosialpedagogisk fokus. Noe som kan forklares ut fra hvilken rolle de har i møte med elevene.

Den noe sprikende forståelsen av innovasjonsprosjektet som helhet viser seg i både lærerspesialistenes og sosialrådgivers henvisninger til tidligere og flere satsningsområder over tid, og dermed en noe oppgitt holdning i personalgruppen innledningsvis i arbeidet. I organisasjonssammenheng anses organisasjonens mål og retning som en vesentlig faktor for organisasjonens medlemmer, og dette behovet forsterkes i møte med endringsprosesser. I slike endringsprosesser blir lederne sentrale. (Irgens, 2011, s. 39). For skolene vil informasjonsflyten mellom skoleeier, skoleleder og skolens ansatte være essensiell. Skolelederne blir da formidlere av mål og mening inn i disse prosessene, der fallgruvene både kan være relatert til informasjonsunderskudd og til informasjonsoverflod. Noe også Meidell, Svendsen og Morud påpeker i sin artikkel, at fremgang i skolesektorens kvalitetsarbeid forutsetter dialog mellom nivåene, en samhandling mellom skoleeier, skoleledere og lærere. (Meidell et al., 2023, s. 5). Referert Irgens vil et underskudd av informasjon i organisasjoner føre til at medarbeiderne kompenserer underskuddet ved å skape sin egen «informasjonsinput», en ryktebørs. (Irgens, 2011, s. 40). Ved informasjonsoverflod makter ikke medarbeiderne lenger å bearbeide den informasjonsmengden de blir utsatt for. (Irgens, 2011, s. 42). Medarbeiderne drukner i opplysninger, noe som kan føre til både forvirring og frustrasjon. Slik også en av informantene uttalte: «Så, det med *Kultur for læring*, det kommer jo inn som egentlig en av mange reformer og prosjekter som har vært i kommunen her og som jeg nok... Innledningsvis at folk var litt, litt oppgitt i utgangspunktet, for er det enda noe nytt vi skal prøve nå». Slik sett oppleves ikke en informasjonsoverflod direkte knyttet til utviklingsprosjektet, men til den opplevde mengden av reformer og prosjekter skolene i kommunen har vært involvert i. Noe også Nyhus refererer til i sin avhandling; en reformtrøtthet i Skole-Norge. (Nyhus, 2013, s. 14). Funnene viser likevel til en ens oppfatning om at gjennomføring av videregående opplæring er et sentralt fokusområde i kommunens

innovasjonsarbeid, da gjennomføringsprosenten har vært lav over lang tid, noe jeg også oppsummerer i kap. 5.1.1.

En organisasjons «misjon» kan forstås som selve grunnlaget for dens eksistens. (Irgens, 2011, s. 56). Den forteller blant annet om hvorfor organisasjonen eksisterer og hvem den er til for. Slik sett kan en felles forståelse av organisasjonens misjon virke samlende på hele personalgruppen. Å skape en felles visjon, en fellestenkning i skolens personale, kan ifølge Grutle være et grunnlag for driv og samhandling i organisasjonen. (Grutle, 2018, s. 65). Omsettes dette i praksis, bidrar den til en forbedring av kvaliteten på elevenes opplæring, brukes betegnelsen *lokal meningsskapning*. (Weick, 1995, sitert i Grutle, 2018, s. 66). Som nevnt over indikerer funnene i studien at personalet i kommunens skoler har en felles forståelse av å høyne gjennomføringsprosenten i videregående skole. Grunnlaget som legges gjennom grunnskoleløpet oppleves av informantene som en felles «misjon», at det er «våre» elever fra barnehagen og opp, og kan slik sett sies også å være meningsskapende for personalet.

Grutle bruker betegnelsen *lærende organisasjoner* om dagens skole. (Grutle, 2018, s. 85). At skolen som en helhet lærer både individuelt gjennom etter- og videreutdanning, i fellesskap innad og på tvers av skoler, men også gjennom skolens rammer, hvordan skolen er organisert, dens arbeidsmåter og rutiner. (Grutle, 2018, s. 114). Innunder dette faller også informantenes forståelse av både *Kompetanse for kvalitet* og *Lærerspesialistordningen*. Begge ordningene nasjonalt initiert, men der *Kompetanse for kvalitet*, eller «lærerløftet», kom som et krav i 2014, var *Lærerspesialistordningen* heller en mulighet. Knyttet til spørsmål rundt initieringen av *Kompetanse for kvalitet* viser virksomhetsleder til en høy andel videreutdannede lærere i kommunen, som både har vært og er under et videreutdanningsløp. Slik jeg oppsummerer i kap. 5.1.1 viser funnene til en opplevelse av høy faglig standard i hele personalgruppen, som gir en positiv effekt på elevenes læring. Funnene viser også til en kommune som fikk *Lærerspesialistordningen* til å fungere godt, forklart ut fra en tidlig implementering av ordningen og at funksjonen ble knyttet opp mot FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Likeledes også valget av hvem som fikk funksjonen ved de ulike skolene.

Det ligger likevel noen premisser til grunn, som en forutsetning for å utvikle en organisasjon. Som beskrevet i kap. 3.2.1 bruker Berg betegnelsen *aktørberedskap* på denne forutsetningen, eller premissene. Betegnelsen inneholder forklaringer på den gjeldende *kulturen* i

organisasjonen, som kunnskap, ferdigheter og holdninger hos personalet, men sier også noe om mottakeligheten i de organisatoriske strukturene for å iverksette endringen eller utviklingen. (Berg, 2011, s. 105). Av Jenssen og Nordahls artikkel presentert i kap. 3.1.2 fremgår også klare sammenhenger mellom skolekultur og lærernes endringsvilje. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 4). Som en oppsummering indikerer funnene fra analysen samlet sett at de ulike skolene i kommunen har hatt en tilstrekkelig aktørberedskap, eller en kultur, som har gjort det mulig å møte en slik utvikling og endring som kommunens helhetlige utviklingsarbeid initierte.

Som nevnt over er lederne sentrale i slike endringsprosesser, der informasjonsflyten mellom de ulike nivåene er essensiell. Myhrs artikkel belyser og forklarer FoU-prosjektet *Kultur for læring* som ble gjennomført i skolene i Hedmark. Som nevnt i kap. 3.2.1 vektla FoU-prosjektet en helhetlig og sammenhengende utviklingsprosjekt der det skulle eksistere *koherens*. Der dette forklares som et uttrykk for opplevelse av sammenheng mellom ulike deler av samme system. (Myhr, 2018, s. 19). Det å ha fokus på de rette tingene, driverne, og integrere de ulike elementene i utviklingsarbeidet slik at det gir mening for alle; skoleeiere, skoleledere og personalet i skolen. (Nordahl et al., 2021, s. 33). Virksomhetsleder poengterer viktigheten av å rydde plass for skolene til å jobbe med utviklingsprosjektet, å ta unna det andre som forstyrrer, både på skoleeier-nivå og skoleleder-nivå: «Vi er ikke med i prosjekt for prosjektets skyld. Vi kan gjerne være med i satsninger, men da må satsningene passe det vi tenker vi må jobbe med hos oss. Så bakes det inn i systemet». Noe jeg også finner igjen i Lysne og Postholms artikkel referert til i kap. 3.1.3. En viktig faktor for utvikling av skolene vektlegger nettopp at skoleleder legger til rette for, rydder plass for, at det kan jobbes med utviklingsarbeid. (Lysne & Postholm, 2018, s. 72). Av funnene oppsummert i kap. 5.1.1 fant jeg heller ingen indikasjon på at informantene så de ulike satsningsområdene som egne satellitt-prosjekter, heller et helhetlig, samlet utviklingsarbeid for skolene i kommunen. Slik sett indikerer funnene at ledelsen på de ulike nivåene har lyktes i dette arbeidet.

6.2 Opplevelser av utviklingsprosessene

I følge Irgens vil enhver organisasjonsendring innbefatte ulike indre prosesser for de involverte. (Irgens, 2011, s. 35). Medvirkning og informasjon synes å ha stor betydning for hvilken holdning organisasjonsmedlemmene inntar i møte med endringsprosesser, og dermed også holdninger til ulike tiltak som forsøkes iverksatt. (Irgens, 2011, s. 39). Som vist til i kap.

3.2.2 skiller skolen som organisasjon seg fra det vi generelt forbinder med organisasjoner. Herunder også utvikling av organisasjonen. Skolen skal realisere bestemte mål, der alle er knyttet til å utvikle en lærende organisasjon både for elevene, men også for profesjonene i skolen. Forskjellen ligger i at målene vanligvis ikke initieres innenfra organisasjonen selv, men utenfra, fra overordnede kommunale, regionale og/eller sentrale myndigheter. Slik sett møtes en endringsprosess i skolen av sterkere motstand da medarbeiderne ikke føler samme eierskap til den initierte endringen. (Irgens, 2011, s. 35). Samtidig har skolen tradisjonelt sett vært utsatt for kontinuerlige endringer, blant annet nye læreplaner, nye styringsprinsipper og nye retningslinjer, noe også informantene gir uttrykk for i møte med utviklingsprosjektet *Kultur for læring*.

Irgens refererer til tre hovedfaser når han beskriver utfordringer knyttet til endringer i organisasjonen; *planlegging, implementering og måloppnåelse*. (Irgens, 2011, s. 34). Når det her er snakk om opplevelser rundt utviklings-, eller endringsprosesser, er det naturlig å knytte disse til de to første fasene.

Både for *planleggingsfasen* og *implementeringsfasen* ligger ansvaret for initiering og gjennomføring hos ledelsen. Når det gjelder skole kan ledelse her både forstås som sentrale myndigheter, men også som mere lokale initiativ. I denne studien inngår flere ordninger og prosjekter. I bunn og grunn ligger ansvaret for initiering og gjennomføring av både de sentralgitte ordningene og de mer lokale prosjektene utelukkende hos den lokale ledelsen, ofte skoleleder/rektor. Selv om Irgens peker på at motstand mot endringsprosesser generelt ligger hos organisasjonens medlemmer, må vi også regne med at en del ledere vil kunne være negative til endringer. (Irgens, 2011, s. 38). Referert til Meidell, Svendsen og Moruds artikkel fremkommer at skoleledere er i behov av et tillitsforhold til skoleeier i arbeidet med endring i og av skolen. (Meidell et al., 2023, s. 22). At dette tillitsforholdet bidrar til en mestringstro og en motivasjon til å utnytte handlingsrommet som ligger i det å lede en skole. Av mine funn fremgår ikke noen motstand mot kommunens innovasjonsarbeid, men derimot en forståelse av nødvendigheten for en endring i og av skolene på alle nivå i kommunens oppvekstfelt. Dette knytter jeg til informantenes henvisninger til kommunens demografi, slik det fremgår av kap. 5.1, en kommune med lavt utdanningsnivå og lav gjennomføringsprosent i videregående utdanning over tid. «... en kommune hvor vi generelt sett i befolkningen har veldig lavt utdanningsnivå og har mange av de der faktorene som gjør at vi faktisk skal score dårlig, da, på skolerresultater». (Virksomhetsleder). Samtidig er det naturlig å tro at skoleeier også vil

være opptatt av kvaliteten i kommunens skoler, eller elevenes læringsutbytte, med bakgrunn i *målstyringsprinsippet* i skolen. (Thuen, 2017, s. 189).

I arbeidet med å implementere både de sentralgitte ordningene og utviklingsprosjektet *Kultur for læring* oppfattes en tidslinje, en prosess, hvor informantene formidler en opplevelse av en oppstartsfasen og en gjennomføringsfase. Jeg velger her å betegne disse fasene som en *initiering* og en *implementering* av det skoleutviklingsprosjektet, der *initiering* henviser til en oppstart, en igangsetting, og *implementering* til en gjennomføring. Av studien fremgår at prosessen rundt både *initiering* og *implementering* av utviklingsarbeidet oppleves noe ulikt av informantene. Av funnene knytter jeg dette til informantenes profesjon i skolen, hvor tett knyttet opp til endringsarbeidet de var ut fra sin profesjon og sitt mandatområde.

I forhold til *initiering* av utviklingsprosjektet *Kultur for læring* fremkommer en intensjon om at den skolebaserte skoleutviklingen skulle skje i skolen, der personalet, skoleleder, samt også skoleeier skulle være involvert. Lærerspesialistene ble tidlig involvert i ledermøter vedrørende implementeringen av FoU-prosjektet *Kultur for læring*, og formidler selv at de gjennom dette har fått en større forståelse for både mål for prosjektet og arbeidsmetodene. Gjennom «plangruppa» ble de samtidig et bindeledd mellom skoleledelsen og lærerne i dette arbeidet. Hvordan medvirkning og informasjon oppfattes av organisasjonens medlemmer, synes å være av stor betydning for hvilken holdning de inntar i møte med endring. «Medvirkning forutsetter kommunikasjon, og kommunikasjon kan igjen skape medvirkning». (Irgens, 2011, s. 39). Slik «plangruppa» også forklares i arbeidet med FoU-prosjektet. Funnene i studien kan tyde på at «plangruppas» funksjon brakte tilstrekkelig informasjon til lærerpersonalet, som igjen har gitt lærerne en følelse av medvirkning i prosessen. Slik Irgens også påpeker: «Krefter som virker mot endring, reduseres, og forhold som kan støtte opp om endring, styrkes». (Irgens, 2011, s. 34).

Derimot viser funnene at prosessen rundt *initiering* av FoU-prosjektet ikke traff sosialrådgivers hverdag like godt som for lærerne. Dette kobles mot sosialrådgivers mandatområde i skolen, som ikke direkte er knyttet til fagopplæringen i klasserommet. Sosialrådgiver formidler en noe diffus opplevelse av begrepet «Kultur for læring», noe som forklares ut fra en ikke «optimal kontinuitet» (Sosialrådgiver) i jobbøkter knyttet til prosjektet. Der lærerspesialistene har hatt «plangruppa», pekes det likevel på en god tverrfaglig gruppe ansatte ved skolene som jobber forebyggende og støttende opp mot det

relasjonelle fokuset i utviklingsprosjektet. Slik sett indikerer funnene å ha gitt andre profesjoner i skolen en opplevelse av medvirkning gjennom denne tverrfaglige gruppen, men da knyttet til områder hjemlet i forskrift til opplæringslovens kap. 22 som vist til i kap. 2.2.1. Å medvirke til at elevene får en god skolehverdag ved å hjelpe dem med personlige, sosiale og emosjonelle problemer, blant annet ved å ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser også utenfor skolen. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2).

Prosessen rundt initiering av videreutdanningen av både leder- og lærergruppen i kommunen, *Kompetanse for kvalitet*, sies det ikke noe direkte om. Likevel relateres visjonene bak ordningen til FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Videreutdanningens intensjon har vært og er å bidra til styrket kompetanse både for lærerne og for skoleledere, samt bidra til kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskap i skolen og hos skoleeierne. (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 5). Målsettingene i FoU-prosjektet forankrer da SePU blant annet i disse sentrale føringene. Funnene kan slik sett indikere at skoleeier og skolelederne har lyktes i arbeidet med å skape en helhetlig forståelse av kommunens utviklingsarbeid for informantene i studien, som også nevnt i kap. 6.1.

Tanken bak lansering av *Lærerspesialistordningen* var blant annet å høyne lærerens kompetanse i klasserommet og gi dyktige lærere muligheten til en alternativ karrierevei uten å slutte å undervise. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). Funnene som fremkommer i kap. 5.1 og 5.2 viser til en noe uklar oppstart i rollefunksjonen fra informantenes side; hvordan funksjonen skulle fylles og hva den skulle inneholde. Funksjonen ble kommunisert veldig åpen fra kommunens og skolens ledelse, men også fra Udir og Kunnskapsdepartementets side. Det vises til mange diskusjoner i forkant av initieringen av lærerspesialistfunksjonen, da det var ønskelig at de ansatte skulle få uttale seg om rollen, før det ble tatt et standpunkt om hvordan rollen skulle utøves. Disse funnene belyser de utfordringene Irgens refererer til, at organisasjonsendringer initiert fra sentrale myndigheter møter sterkere motstand da medarbeiderne ikke føler samme eierskap til endringen. (Irgens, 2011, s. 35). Noe også Nyhus belyser i sin avhandling knyttet til skoleutvikling. Her vises det blant annet til at skolene verken har «... tradisjon for, strukturer, kultur, kompetanse eller et adekvat språk og begreper for å bedrive en slik vurderings og forbedringsvirksomhet». (Nyhus, 2013, s. 14). Det er her Berg benytter seg av begrepet *skolekode*, spesielt knyttet til lærerstanden, en egen yrkeskode som beskriver handlingsmønstre hos lærerne som andre ansatte ved skolen har begrenset innflytelse over. (Berg, 2011, s. 61). Ut fra et skoleutviklingsperspektiv er denne

skolekoden med på å forklare denne gruppens evne, og kanskje også vilje, til å utvikle en lærende organisasjon. Funnene som fremkommer i kap. 5.2 tyder på at lærerstanden her har en opplevelse av både medvirkning og involvering, noe som kan ha bidratt til en opplevelse av positivitet knyttet til *Lærerspesialistordningen*.

Grutle bruker begrepene *uttalt teori* og *bruksteori* i organisasjonssammenheng. (Grutle, 2018, s. 139). Det skolen sier den gjør, uttalt teori, og det som faktisk gjøres, bruksteori. Eller referert Nyhus: «Et praktisk eksempel er når skolefolk prøver å iverksette en idé og oppdager at de har å gjøre med to forskjellige størrelser: på den ene siden idéen (begrepet, kunnskapen) og på den andre siden selve skoleutviklingsprosessen (fenomenet)». (Nyhus, 2022, s. 277). Knyttet til Irgens utviklingsfaser vil da det som skolen planlegger å innføre, være seg sentrale eller lokale endringer eller føringer, stoppe nettopp her og forbli fine ord, en offisiell versjon av noe som faktisk ikke er implementert i organisasjonen eller har blitt en del av den. I følge Irgens er det i implementeringsfasen, når idéene skal gjennomføres, at det igangsettes tiltak for å «... utvikle nye verdier, holdninger og atferd i organisasjonen». (Irgens, 2011, s. 34). Det er her idéene omdannes til praksis, blir *implementert*.

Virksomhetsleder knytter prosessen rundt implementeringen av FoU-prosjektet til samarbeids- og samordningstanken bak utviklingsarbeidet i sin helhet. For å nå de overordnede målene for utviklingsprosjektet viser informantene til arbeidet med å jobbe frem ulike samarbeidsformer innad og på tvers av skolene. Hargreaves og Fullan plasserer denne forståelsen inn i det de betegner som *samarbeidsbaserte* kulturer i skolen, ofte referert til som *profesjonelle læringsfellesskap*. Disse oppstår ikke av seg selv, strukturene må være på plass; de må etableres, det må settes av tid til slikt samarbeid, samt også oppmuntres til mer uformelt samarbeid. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 137). Her fremhever alle informantene at det i prosessen ble avsatt tid og møtepunkter, at FoU-prosjektet ble en del av skolenes årshjul. Funnene viser at dette samlet sett ga informantene en opplevelse av at skoleutviklingsarbeidet ble satt på agendaen. Lærerspesialistene fremhever en tidlig etablering av samarbeidsgrupper på de ulike skolene som vesentlig i prosessen med å implementere denne arbeidsformen. Samarbeidsgrupper på tvers av trinn med egne gruppeledere, der de fikk øve på arbeidsformen gjennom tenkte problemstillinger knyttet til skolehverdagen. Myhr tar da i sin artikkel også for seg denne arbeidsformen når han beskriver strategiene og tiltakene valgt for FoU-prosjektet, at aktørene gjennom å jobbe i slike profesjonelle læringsfellesskap både involverer seg i og bidrar i hverandres læring. (Myhr, 2018, s. 21). I dette ligger nettopp en

systematisk trening på samarbeid, å trene på å jobbe i faglige fellesskap, slik lærerspesialistene viser til. Referert Hargreaves og Fullan ledes disse av «... erfaren kollektiv dømmekraft. De dyttes fremover av voksne, stimulerende samtaler om god og dårlig praksis». (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 146).

Prosessen videre, å bedre kvaliteten i klasserommet, kobles mer direkte til SePUs kompetansepakker. SePU forankrer idéen bak kompetansepakkene i et «verktøy» til bruk for skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. (Nordahl et al., 2021, s. 28). Herunder pedagogiske analyse-metode og ulike temakompetansepakker, der skolene selv velger temapakkene ut fra et avdekt behov. Disse kompetansepakkene kan representere det Nyhus refererer til som «punktlistene», eller faktorer, forskning på feltet anser avgjørende for skoleutviklingsarbeid, men som synes uklart hvordan skal implementeres inn i praksisfeltet. (Nyhus, 2013, s. 15). Fra lærerspesialistene trekkes derimot disse kompetansepakkene frem som nyttig i implementeringsarbeidet, som vist til i kap. 5.2, spesielt da de startet å jobbe med egne tall og resultater. Noe som kan sies å få støtte i det Lysne og Postholm refererer til i sin artikkel, at blant annet metodeorienterte opplegg som raskt kan implementeres inn i klasserommet anses viktig for utvikling i skolen. (Lysne & Postholm, 2018, s. 83). Funnene som fremkommer i kap. 5.2 viser likevel til en noe delt opplevelse av nytteverdien av alle kompetansepakkene. Noe som i og for seg er ganske naturlig da informantene representerer ulike profesjoner og ulike mandat i møte med elevene i skolen og dermed relaterer de ulike kompetansepakkene til sin arbeidshverdag. Samlet sett viser likevel funnene til en positiv opplevelse av arbeidet med disse både i forhold til faglig og til relasjonelt arbeid helt ned i klasserommet. Funnene indikerer slik sett at kommunen har lyktes i å implementere målsettingene initiert for FoU-prosjektet, å ha omsatt «punktlistene» til praksis.

6.3 Opplevelser av praksisendringer

Relatert til det Irgens beskriver som hovedfaser for en organisasjons endringsprosesser vil opplevelsen av endret praksis i skolen representere den siste fasen; den ønskede situasjonen, eller *måloppnåelse*. (Irgens, 2011, s. 34). Informantenes opplevelse av intensjonen bak FoU-prosjektet *Kultur for læring* kan relateres til det Grutle refererer til som *bruksteori*, at det faktisk har skjedd en endring i skolen. (Grutle, 2018, s. 139). Her forsøker man å stabilisere organisasjonen i dens nye form ved blant annet å opprettholde eller utvikle strukturer og

systemer som støtter opp om denne nye tilstanden. Funnene som fremkommer av kap. 5.3 indikerer at kommunen gjennom årene med utviklingsarbeid har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære. At mandatet om å heve elevenes skolerestater for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole oppleves som en felles visjon, og har dermed også bidratt til å skape en bevissthet om viktigheten av utviklingsarbeid. (Irgens, 2011, s. 83). Det både Irgens og Grutle refererer til som *lærende organisasjoner*. (Grutle, 2018, s. 85). Lærende organisasjoner knyttes til individet, hvordan individet i organisasjonen lærer. Som omtalt i kap. 3.2.2, viser Grutle til Senges fem disipliner, eller dimensjoner, som sentrale for en slik utvikling: *Personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systematisk tenkning*, den siste forsås som hjørnesteinen som binder sammen de øvrige fire dimensjonene. (Grutle, 2018, s. 86).

Både *personlig mestring* og *mentale modeller* handler ifølge Grutle om individets grunnholdninger hvor åpenhet, kreativitet, interesse og bevissthet om sine egne verdier og holdninger står sentralt. (Grutle, 2018, s. 87-100). Dette finner jeg igjen i lærerspesialistenes beskrivelser av hvorfor de valgte å bli med i ordningen, en holdning om at det alltid er mer å lære, slik også Grutle omtaler det. (Grutle, 2018, s. 88). Jeg finner også disse egenskapene igjen i sosialrådgivers beskrivelser av sitt arbeid med både elevene, men også med foreldregruppen: «Målet mitt er at når elevene går ut av skolen, så skal alle ha følelsen av at dem kan noe, er verdt noe og mestrer noe». (Sosialrådgiver). Dimensjonenes bidrag inn i en lærende skole refererer Grutle til evnen av å samhandle. Å se verdien av å dele kunnskap, samt få muligheter og tid for å reflektere over egen og skolens praksis, vil bidra til å styrke skolens kultur for læring og utvikling. Noe lærerspesialistene fremhever i forhold til sin rolle og funksjon, at *Lærerspesialistordningen* slik kommunen har definert funksjonen «... har bidratt til å ha fokus på å dele ting». (Lærerspesialist 1). Spesielt trekker de frem arbeidet knyttet til elevresultater blant annet på nasjonale prøver, herunder veiledning av personalet og samarbeidet på tvers av skolene. Likeledes opplever sosialrådgiver en større tverrfaglighet i forhold til det relasjonelle arbeidet med elevene, et felles ønske om å finne gode løsninger. Denne idéen om fellesskap finner vi igjen i Grutles to dimensjoner *delt visjon* og *gruppelæring*. Disse dimensjonene kan igjen knyttes til begrepene *profesjonsfellesskap* og *profesjonelle læringsfellesskap*. Når vi snakker om lærende organisasjoner snakker vi også om lærende fellesskap, noe som ifølge Grutle er både et individuelt og et kollektivt ansvar. (Grutle, 2018, s. 166). Noe også Jenssen og Nordahl fremhever i sin artikkel: «Ved å arbeide i sterke profesjonelle fellesskap utvikles en felles mestringstro på at man sammen kan løfte alle

elevers læring». (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 5). Dimensjonene *delt visjon og gruppelæring* handler om å bygge slike profesjonelle læringsfellesskap der organisasjonen knytter sammen de personlige visjonene til et hele, en justering og avpasning mellom gruppemedlemmene slik at man arbeider i samme retning og mot samme mål. (Grutle, 2018, s. 100-111). Som vist til over indikerer funnene i studien til en samlet opplevelse av kommunens mål; å heve elevenes skolerresultater for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole. I kap. 5.3 fremkommer en samlet opplevelse av et «vi»-prosjekt, en samstemthet om at det er «våre» elever fra barnehagen og ut videregående skole både i personalgruppen og i foreldregruppen.

Systemtenkning handler ifølge Grutle om skolen som organisasjon, de muligheter og redskaper skolen har til å integrere de ulike dimensjonene for å utvikle en lærende organisasjon. (Grutle, 2018, s. 112). Blant annet hvordan skolen er organisert, arbeidsmåter og rutiner. Oppsummering av funnene i kap. 5.3.1 viser til en skoleledelse og en skoleeier som bærer preg av slik systemtenkning. Informantene refererer til en opplevelse av en struktur og en plan for hvordan skolene skulle jobbe med FoU-prosjektet, samt tydelige mål. Likeledes fremkommer en systematikk i oppfølging av elevresultater, både de mer faglige, men også de som er knyttet til elevenes trivsel i skolen. *Arbeidsmetodene* kobles til FoU-prosjektet *Kultur for lærings kompetansepakker*, *arbeidsformen* til profesjonelle læringsfellesskap. Systemisk tenkning refereres til som grunnlaget for en lærende skole, noe som også fremgår av Lysne og Postholms artikkel, at den pedagogiske praksisen utfordres gjennom «... en organisering av arbeidet som sikrer eierskap til og tid til å arbeide med utviklingsprosjektene gjennom refleksjon både alene og gjennom kollegabasert veiledning». (Lysne & Postholm, 2018, s. 83). Der individene lærer, endres praksis som igjen skaper endringer i organisasjonens rammer. (Grutle, 2018, s. 113). Argyris og Schöns modell for *enkeltkrets-/dobbelkretslæring* «visualiserer» dette. Enkelt forklart vil en *enkeltkretslæring* bare opprettholde den praksisen som eksisterer ved skolen; individet endrer seg, men skolens praksis forblir konstant. (Grutle, 2018, s. 143). En læring i *double kretser* setter i tillegg spørsmål ved denne eksisterende praksisen, og gir dermed muligheter for innovasjon og nytenkning ved å belyse og utfordre eksisterende normer og verdier. (Irgens, 2011, s. 98). Slik det fremgår av både kap. 5.2 og kap. 5.3 så formidles en opplevelse av endret praksis gjennom å øve jevnlig og strukturert på tenkte scenarioer i profesjonelle læringsfellesskap, spesielt når de gikk over til å bruke egne data. «Og så øvde vi på å bruke pedagogisk analyse som verktøy da, i å jobbe med utfordringer, både faglige og sosiale egentlig». (Lærerspesialist 1). Den enkeltes faglige kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet er grunnlaget for de kollektive prosessene som bidrar

til kunnskapsbygging på den enkelte skole, men også i et større organisatorisk perspektiv. (Grutle, 2018, s. 166). Som vist til over er *profesjonsfellesskap* og *profesjonelle læringsfellesskap* begreper som ofte benyttes i denne sammenheng. Slik sett kan denne samarbeidsformen møte det Nyhus refererer til som det *kommunikative* grunnlaget i endringsprosesser. Der *kommunikasjonsperspektivet* er ment å inkludere ulike forståelser og perspektiv på skoleutvikling, at skoleutvikling i ontologisk forstand må forstås som prosesser med et kontinuerlig og komplekst samspill mellom aktørene som inngår i endringsarbeidet. (Nyhus, 2013, s. 36). Samlet sett viser da funnene til en opplevelse av endring i personalgruppen som helhet, i hvordan det tenkes rundt og snakkes om elever.

En forutsetning for en skoles evne til å fungere som en lærende organisasjon tillegges skolens aktørberedskap. (Berg, 2011, s. 105). Den forteller noe om *kulturen* som er gjeldende hos de aktørene som blir involvert når en endring initieres. I følge Hargreaves og Fullan vil slike samarbeidsbaserte kulturer være mer åpne for og aktivt engasjert i forbedring og endring. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 136). Funnene i kap. 5.3 indikerer en opplevelse av en mer samarbeidende kultur i personalgruppen i dag, spesielt gjennom arbeidet organisert inn i ulike grupper, både på tvers av trinn og på tvers av profesjoner. Av Jenssen og Nordahls artikkel fremgår da også grunner til å anta at å jobbe i sterke profesjonelle læringsfellesskap kan utfordre og endre verdier og oppfatninger som ligger i skolens kultur som et hele. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 7). Informantene refererer i tillegg til ulike samarbeidsfora med skoleledelsen, at dette har bidratt til en opplevelse av økt samarbeid også med ledelsen. Samarbeidende kulturer utvikler seg derimot langsomt og er avhengig av strukturer og rammer for å kunne utvikles. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 136). Funnene som fremgår av kap. 5.3 indikerer at slike strukturer og rammer er på plass. Dette tillegges blant annet en forankring fra skoleeier om en helhetlig og sammenhengende skoleutvikling, videre også en involvering av foreldregruppen. Funnene indikerer da også en positiv endring i foreldregruppens holdning til skole og utdanning, en endring i den kulturen som til nå har vært rådende om at skole ikke var så viktig.

Som en forlengelse av dette viser Helstad og Mausestagen til den positive effekten desentraliserte prosjekter har på skoleutvikling. (Mausestagen & Helstad, 2022, s. 302). Små kommuner har god oversikt over sine skoler. De vet selv hvor utfordringene ligger og hvilke behov de har, og i dette ligger da også motivasjonen. Referert Nyhus kjennetegner skoleutviklingen av forskjellige i Skole-Norge. «... skoler er forskjellige, konteksten varierer,

og skolars forventninger, forutsetninger og muligheter for skoleutvikling preges av forskjellene». (Nyhus, 2022, s. 275). Studiens kommune er liten, har få skoler der flertallet i personalgruppen har en lokal tilknytning. Noe som kan bidra til å forklare informantenes opplevelse av en felles «visjon», en samlet opplevelse av kommunens mål; å heve elevenes skolerresultater for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole.

6.4 Refleksjoner rundt suksessfaktorer i skoleutviklingsprosjektet

I et hermeneutisk perspektiv foregår fortolkningsarbeidet av all den informasjon informantene har meddelt gjennom intervjuene ved en vekselvirkning mellom del og helhet, å forstå helheten ut fra alle delene. (Jakobsen, 2021, s. 111). Gjennom dette fremtrer for meg en unison opplevelse av å ha lyktes med utviklingsarbeidet. Dette knyttes til det konkrete arbeidet med FoU-prosjektet *Kultur for læring* i årene 2016 og fram til 2021, FoU-prosjektets slutt. Funnene som fremtrer i kap. 5.4 viser til en opplevelse av endring i hvordan det jobbes med og rundt elevene gjennom hele grunnskoleløpet, likeledes fremkommer en systematikk i oppfølging av tallmateriale tilknyttet gjennomføringsprosent i videregående opplæring. Denne helhetsforståelsen knyttes til kommunens felles visjon, at det er «våre» elever. Funnene viser også til en større bevissthet om kraften av relasjonell kompetanse og dermed et mer positivt elevsyn. Her tillegges arbeidsformen introdusert ved FoU-prosjektet *Kultur for læring* stor betydning, spesielt å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap med fokus på elevenes læringsutbytte. Med bakgrunn i dette velger jeg først å ta for meg informantens refleksjoner rundt suksessfaktorer knyttet til kompetanseheving av personalet, deretter refleksjoner knyttet til elevenes læringsutbytte.

6.4.1 Refleksjoner rundt suksessfaktorer for kompetanseheving i personalgruppen

Funnene oppsummert i kap. 5.4 indikerer en felles opplevelse av en kulturendring i skolene gjennom FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Noe som kan spores tilbake til en kompetanseheving i hele personalgruppen.

Som vist til i kap. 5.2 formidler virksomhetsleder en opplevelse av arbeidsformen initiert gjennom FoU-prosjektet som en suksessfaktor. Å implementere en arbeidsform hvor den skolebaserte utviklingen skulle skje på skolen, og med dette klarte å bringe utviklingen helt ned i klasserommet. Dette tillegges flere faktorer, her forstått ut fra hva Irgens refererer til som et samspill mellom strukturer og et handlingsrom hvor den enkelte ansatte gis «...

muligheter til ulik praksis og kreativitet». (Irgens, 2011, s. 63). Noe jeg også finner igjen i Irgens beskrivelser av å utvikle lærende organisasjoner, samt i Senges modell om hvordan individet i organisasjonen lærer. Virksomhetsleder viser til hvordan skoleeier og skolelederne ryddet plass for skolene til å drive med FoU-prosjektet, at de nasjonale satsningsområdene ble bakt inn i det helhetlige utviklingsarbeidet, var med på å skape ro i personalgruppen så de fikk tiden til å jobbe med prosjektet. Likeledes at det ble lagd strukturer og møtepunkter for personalet for å kunne jobbe med FoU-prosjektet. Slik også Lysne og Postholm refererer til som vesentlig for å fremme utviklingsarbeid, at det legges til rette for dette arbeidet. (Lysne & Postholm, 2018, s. 74). I Senges systemtenkning refereres det da også til at synliggjøring av slike mønstre, eller strukturer, er avgjørende for at de ansatte og organisasjonen lærer og utvikler seg. (Grutle, 2018, s. 114). At utviklingsarbeidet på denne måten ble satt på dagsorden, er noe de øvrige informantene også opplever som en suksessfaktor, slik det fremkommer i kap. 5.4. Som en forlengelse av dette refererer også informantene til opplevelsen av en engasjert og involvert ledelse gjennom utviklingsprosjektet som en suksessfaktor. «Det var en veldig god ledelse på den tida som hadde kontinuitet i prosjektet [...]». (Sosialrådgiver).

Virksomhetsleder tillegger også de to sentralinitierte ordningene, *Kompetanse for kvalitet* og *Lærerspesialistordningen*, en vesentlig betydning for utviklingsarbeidets suksessopplevelse. I forhold til *Lærerspesialistordningen* fremheves spesielt lærerspesialistenes rolle i utviklingsarbeidet, hvordan ledelsen og lærerspesialistene selv utformet innholdet og utøvelse av funksjonen knyttet opp mot FoU-prosjektet. Slik sett ble lærerspesialistene drivere av utviklingsarbeidet, men under ledelse av rektor. Noe lærerspesialistene også viser til, at de var involvert i gruppearbeidet knyttet til FoU-prosjektet, i å utvikle skolens profesjonelle læringsfelleskap. I følge Kunnskapsdepartementet skulle da også *Lærerspesialistordningen* blant annet bidra til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2015). At lærerspesialistene både skulle stå i klasserommet, men også være en del av skoleledelsen, anses som en suksessfaktor. Både fra lærerspesialistene selv, men også fra virksomhetsleder. De «... var den brua mellom lærerne ute og skoleledelsen». (Virksomhetsleder). Av funnene i kap. 5.1, bekrefter også sosialrådgiver en opplevelse av at lærerspesialistene har en god evne til å formidle informasjon ut til de ansatte, noe som igjen har bidratt positivt i utviklingsarbeidet. Likeledes tillegges valget av hvem som fikk funksjonen en suksessfaktor. Som vist til i kap. 3.2.2 farges også organisasjonens struktur og kultur av enkeltpersoners initiativ, kunnskap og engasjement.

(Grutle, 2018, s. 150). Grutle benytter ordet «organisasjonslæring», en prosess der både individet og organisasjonen lærer. (Grutle, 2018, s. 134). Referert Berg så eksisterer det innenfor lærerstanden en egen yrkeskode som andre ansatte i skolen har begrenset innflytelse over. (Berg, 2011, s. 61). At lærerspesialistene her, som en del av lærerstanden og en del av ledergruppen, kan være av en vesentlig faktor for lærernes opplevelse av å bli lyttet til og å være involvert i utviklingsarbeidet. Dermed også en opplevelse av «organisasjonslæring».

I forhold til *Kompetanse for kvalitet*, videreutdanningsordningen, fremhever virksomhetsleder innvirkningen denne har hatt på personalets kompetanse som helhet. Dette tillegges både antallet lærere som har benyttet seg av ordningen, samt kommunens organisering med små skoler. «Fordi man treffer hele personalet kanskje med en person». (Virksomhetsleder). I følge Grutle forutsetter en slik kompetanseoverføring en kultur som er åpen for nye faglige innspill, har et system for deling og samarbeid, og at de aktuelle lærerne ser verdien av å dele. (Grutle, 2018, s. 89). Å lykkes med slik kollegabasert læring handler om grunnholdninger hos den enkelte, men også i kollegiet, den samarbeidskulturen som er rådende på den enkelte skole. Funnene som fremkommer i min studie viser til en samarbeidende kultur i hele personalgruppen som gjør en slik kompetanseoverføring mulig. Noe som også fremkommer som en suksessfaktor i Lysne og Postholms forskningsartikkel referert i kap. 3.1.3.

Slik det fremkommer av kap. 5.4 opplever lærerspesialistene at arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap i seg selv har bidratt til en endret samarbeidskultur, og dermed også en kompetanseutvikling i hele personalgruppen. Denne samarbeidsformen knyttes til initieringen av FoU-prosjektet, samt strukturene for hvordan denne samarbeidsformen ble gjennomført og fortsatt gjennomføres. Jenssen og Nordahl viser til en rekke studier som blant annet finner klare sammenhenger mellom profesjonelle læringsfellesskap og endringer i skolens samarbeidskultur. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 4). Myhr viser til at slike profesjonelle læringsfellesskap bør preges av en undersøkende kommunikasjon, en refleksjon rundt læringsprosesser hos seg selv og rundt elevenes læring, hvor *pedagogisk analyse-modell* benyttes som en støtte til å utvikle en slik undersøkende kommunikasjon. (Myhr, 2018, s. 23). Som vist til over fremheves denne arbeidsformen, eller arbeidsstrukturen, som en suksessfaktor i utviklingsarbeidet. En form de jobber etter når det oppleves både faglige og sosiale utfordringer på klassenivå og på individnivå, likeledes fremheves at fokuset er endret til hva man som skole kan gjøre noe med. Gjennom å endre fokuset oppleves også en endring i kultur, i personalgruppen. «Så vi har fått en mye mer positivt... Jeg vil si et mer positivt

menneskesyn». (Lærerspesialist 2). Lærerspesialistene trekker også her frem rollen som bindeledd mellom lærerne og skoleledelsen som en suksessfaktor. Gjennom å være dette bindeleddet er opplevelsen at personalgruppen føler seg lyttet til og hørt av skoleledelsen, og en opplevelse av en større forståelse i personalgruppen for skolens helhetlige mandat.

Slik det fremkommer gjennom analysen signaliserer sosialrådgiver et mer relasjonelt fokus på utviklingsarbeidet. Sentralt i sitt arbeid tilkjenneris da også å utvikle et godt læringsmiljø knyttet til begrepene anerkjennelse og relasjonskompetanse, noe som vi finner igjen i forskriften: «Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlige og emosjonelle problem». (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2). Knyttet til dette, refererer sosialrådgiver til en enorm utvikling i personalgruppen gjennom disse årene. Ved å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap oppleves en mindre grad av profesjonsbeskyttelse i skolen, en høyere grad av tverrfaglighet, og som slik sett kan tolkes å representere en avgjørende faktor i utviklingsarbeidet. Der det tidligere var mye snakk om utstøtingsmekanismer oppleves nå at det i personalgruppen «... har skjedd et kvantesprang i løpet av de årene jeg har vært her». (Sosialrådgiver).

6.4.2 Refleksjoner rundt suksessfaktorer for elevenes faglige fremgang

Elevene i kommunen hadde en resultatfremgang på nasjonale prøver under perioden selve FoU-prosjektet *Kultur for læring* pågikk. Mine funn kobler denne resultatfremgangen til kommunens samlede satsningsområder i samme periode. FoU-prosjektet hadde da også som mål å heve elevenes læringsutbytte. (Nordahl et al., 2021, s. 25). Der læringsutbytte settes i sammenheng med kvaliteten i opplæringen, forklart som den pedagogiske praksisen i klasserommet, og med skolerresultater, eksempelvis nasjonale prøver. (Thuen, 2017, s. 189). Slik det fremkommer av analysen viser virksomhetsleder også her til forankringen av skoleutviklingsprosjektet fra politisk hold og helt ned i klasserommet. Også knyttet til elevenes faglige fremgang, fremhever virksomhetsleder skoleeiers og skoleledernes betydning for kommunens utviklingsarbeid; å rydde plass for at skolene fikk tid til å jobbe med FoU-prosjektet og innlemme nye sentrale satsningsområder inn i innovasjonsarbeidet.

Virksomhetsleder fremhever lærerens rolle i arbeidet med elevene; at læreren har verktøy til å få frem elevenes potensiale, har en god relasjon til alle elevene og er en god klasseleder. Her tillegges arbeidsmetodene initiert av SePU en suksessfaktor både i forhold til det faglige og det relasjonelle arbeidet rundt elevene. Noe som tidligere nevnt også fremheves som en

suksessfaktor i utviklingsarbeid i Lysne og Postholms forskningsartikkel referert til i kap. 3.1.3. Virksomhetsleder peker spesielt på bruk av *pedagogisk analyse-modellen* og *relasjonssirkelen*, tilhørende en av FoU-prosjektets temakompetansepakker. Sosialrådgiver fremhever også lærernes rolle i møte med elevene, men også det opplevde tverrfaglige samarbeidet som bidrar til at elevene er i posisjon til å lære. «Så lyttende, støttende og empatisk nysgjerrige, det vil jeg si er en suksessfaktor». (Sosialrådgiver). Gjennom denne arbeidsformen oppleves en positiv endring av lærerstanden i hvordan de tenker rundt elevenes læring, at dette også avhenger av hvordan elevene har det og at de trives i klassen og i skolen. En suksessfaktor både sosialrådgiver og lærerspesialistene legger til grunn for elevenes faglige utvikling tillegges lærernes evne til å spisse og tilrettelegge fagstoffet ut fra elevenes interesser, sammen med en mer praktisk tilnærming i fagene. Det refereres til en kommune som tradisjonelt har mange praktikere, der lærerne har vært flinke på å trekke nærmiljøet inn i undervisningen med ulike uteaktiviteter.

En annen suksessfaktor som tillegges elevenes faglige fremgang er skolens arbeid med foreldregruppen. Det formidles en økning i oppmøte på foreldremøter gjennom prosjektperioden opp mot hundre prosent oppmøte, som kan indikere en endret holdning til utdanning i kommunens foreldregruppe.

Virksomhetsleder tillegger *Lærerspesialistordningen* en stor betydning i dette arbeidet. Både i forhold til den enkeltes faglige tyngde, men også i forhold til hvordan skolene formet funksjonen. Fra lærerspesialistene fremheves også her bindeleddsfunksjonen mellom lærerne og ledelsen som en suksessfaktor. «Jeg tenker at den plangruppa, den har vært alfa omega for dette skoleutviklingsprosjektet». (Lærerspesialist 1). Noe også virksomhetsleder fremhever. Å være ute i klasserommet og også være en del av skoleutviklingen, oppleves positivt i forhold til skolens satsningsområder. Likeledes at lærerspesialistene har systematisert arbeidet med resultatene på nasjonale prøver, både internt i egen enhet, men også på tvers av skoler. Innføringen av *Lærerspesialistordningen* vektla et fokus på styrking og utvikling av fag, spesielt norskfaget med vekt på lese- og skriveopplæringen, men også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2015). Funnene indikerer da også at ordningen har bidratt til å heve den faglige kvaliteten innenfor lærerspesialistenes fagområde for de enkelte fagseksjonene i de ulike skolene, men også et felles fokus i hele personalgruppen på blant annet lesing, slik det fremkommer av analysen i kap. 5.4. Dette knyttes videre til skolenes utvikling av en samarbeidskultur gjennom prosjektperioden gjennom å arbeide i profesjonelle

læringsfellesskap. Sosialrådgiver tillegger lærerspesialistene å ha bidratt til å skape en bedre kultur for læring i seg selv. «Hvis man sier at skolen kan ikke lære elevene alt, men den kan lære elevene å lære, så tror jeg kanskje at lærerspesialistene har hatt en stor innvirkning». (Sosialrådgiver).

I forhold til *Kompetanse for kvalitet*, videreutdanningsordningen, fremhever virksomhetsleder innvirkningen denne har hatt på kvaliteten i klasserommet, som vist til over. Effekten tillegges kommunens organisering i små skoler, der også klassene er relativt små sammenliknet med andre kommuner. «Så har man tatt videreutdanning i norsk så har på en måte norsk på den skolen fått et løft». (Virksomhetsleder). I følge Hargreaves og Fullan blir lærere bedre når de samarbeider og lærer av andre lærere. (Hargreaves & Fullan, 2020, s. 153). Dette avhenger av en samarbeidskultur i organisasjonen, noe funnene indikerer at kommunens skoler har. I følge Jenssen og Nordahl utvikles da også en slik kollektiv mestringstro, en tro på at man sammen kan løfte elevenes læring, ved å jobbe i sterke profesjonelle læringsfellesskap. (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 5).

7 Oppsummering og avslutning

Denne studien har sitt utgangspunkt i et vellykket skoleutviklingsprosjekt, eller en uttalt opplevelse av at skolene i en kommune i Innlandet har lyktes i å nå målene initiert for FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Problemstillingen for studien har da vært knyttet til hvordan de ulike profesjonene i skolen forstår suksessfaktorene for et vellykket utviklingsprosjekt. Jeg vil her presentere en oppsummering av mine funn relatert til studiens forskningsspørsmål som vil belyse denne problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet knyttes til informantenes forståelser av kommunens helhetlige innovasjonsarbeid. Innovasjonsarbeidet *Kultur for læring* ble initiert av Fylkesmannen i Hedmark med en overordnet målsetting om å utvikle kunnskap om hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere sammen kunne forbedre elevenes sosiale og skolefaglige læringsutbytte. (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Funnene i min studie viser at informantene ikke nødvendigvis knytter det helhetlige innovasjonsarbeidet direkte til Fylkesmannen i Hedmark. Det tilkjennegis likevel en samlet forståelse av utviklingsarbeidet som helhet; å bedre elevenes faglige resultater i grunnskolen for dermed å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Informantene gir uttrykk for en opplevelse av dette som en felles «misjon» i kommunen, at det er «våre» elever fra barnehagen og ut videregående skole. En slik felles forståelse av organisasjonens misjon kan også være med på å forklare den driven og samhandlingen som formidles for gjennomføringen av FoU-prosjektet. (Grutle, 2018, s. 65). Mine funn gir ingen indikasjon på at informantene ser de ulike satsningsområdene som egne satellitt-prosjekter. Slik sett indikerer funnene at det i personalgruppen ligger en forståelse av FoU-prosjektet *Kultur for læring* som et helhetlig og sammenhengende utviklingsprosjekt, noe som også var prosjektets ambisjon. (Nordahl et al., 2021, s. 33).

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg informantenes opplevelser av prosessene i utviklingsarbeidet. Av studien fremgår en forståelse av nødvendigheten for en endring i og av skolene på alle nivå i kommunens oppvekstfelt, noe som kan knyttes til en felles opplevelse av kommunens demografi og lave gjennomføringsprosent i videregående utdanning over tid, og dermed også til opplevelsen av en felles «misjon», som vist til over. Medvirkning og informasjon synes å ha stor betydning for hvilken holdning organisasjonsmedlemmene inntar i møte med endringsprosesser, og dermed også holdninger til ulike tiltak som forsøkes iverksatt. (Irgens, 2011, s. 39). Funnene i studien tyder på at «plangruppas» funksjon brakte

tilstrekkelig informasjon til lærerpersonalet, som igjen har gitt lærerne en følelse av medvirkning i prosessen. Funnene indikere også å ha gitt andre profesjoner i skolen en opplevelse av medvirkning gjennom tverrfaglige grupper som jobber forebyggende og støttende opp mot begrepet «Kultur for læring».

Implementeringen av FoU-prosjektet kobles mot å få inn en arbeidsform der skoleutviklingen skulle treffe helt ned i klasserommet. Her viser informantene til arbeidet med og i profesjonelle læringsfellesskap, å jobbe frem en samarbeidsbasert kultur i og på tvers av skolene. Funnene viser en samlet opplevelse av en ledelse som ryddet plass for dette arbeidet, at skoleutviklingsarbeidet ble strukturert og satt på agendaen. Å bedre kvaliteten i klasserommet kobles til arbeidet med SePUs kompetansepakker. Funnene viser likevel til en noe delt opplevelse av nytteverdien av disse kompetansepakkene, ut fra informantenes profesjon i skolen. Samlet sett viser likevel funnene til en positiv opplevelse av arbeidet med disse både i forhold til det faglige og til det relasjonelle arbeidet helt ned i klasserommet.

Knyttet til implementeringen av *Kompetanse for kvalitet* indikerer funnene at skolene har et system for deling og samarbeid, at de har lyktes med det Grutle refererer til som kollegabasert kompetanseutvikling. (Grutle, 2018, s. 91). Funnene indikerer også at kommunen med sin organisering av lærerspesialistfunksjonen har bidratt positivt i endringsprosessene tilknyttet utviklingsprosjektet, samt bidratt positivt i arbeidet med å heve undervisningskvaliteten i skolene.

Det tredje forskningsspørsmålet knyttes til informantenes opplevelser av praksisendringer i kjølvannet av utviklingsarbeidet. Funnene i studien indikerer at kommunen gjennom årene med utviklingsarbeid har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære. Det både Irgens og Grutle refererer til som *lærende organisasjoner*. (Grutle, 2018, s. 85). Funnene indikerer en holdningsendring i hele personalgruppen. Fra et faglig ståsted oppleves et felles ansvar og et samarbeid i og på tvers av skolene for å heve elevenes læringsutbytte, men også en opplevelse av større samarbeid og utveksling av erfaringer og kunnskaper på tvers av ulike profesjoner, spesielt knyttet til samvirkning mellom faglighet og relasjonelt arbeid i klasserommet. Funnene indikerer også en positiv endring i foreldregruppens holdning til skole og utdanning.

Det fjerde forskningsspørsmålet integrerer suksessfaktor både knyttet til kompetanseutvikling i personalgruppen og til elevenes faglige utvikling. Skoleeier og skoleledelsen i kommunen tillegges en avgjørende suksessfaktor for opplevelsen av praksisendring i hele oppvekstfeltet. Her fremheves ledelsens evne til å rydde plass for å kunne jobbe med FoU-prosjektet, at det ble lagd strukturer og møtepunkter, og at de nasjonale satsningsområdene ble bakt inn i det helhetlige utviklingsarbeidet. En annen suksessfaktor som nevnes i denne sammenheng er at utviklingsprosjektet bidro til å implementere en arbeidsform hvor den skolebaserte utviklingen foregikk på den enkelte skole, og med dette helt ned i klasserommet. Noe som kobles mot arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap, en suksessfaktor i seg selv, og som informantene tillegger å ha bidratt til en endret samarbeidskultur i personalgruppen. Ved å jobbe i slike profesjonelle læringsfellesskap oppleves en mindre grad av profesjonsbeskyttelse i skolen, en høyere grad av tverrfaglighet, som igjen bidrar til en kollektiv kompetanseheving. *Lærerspesialistordningen*, slik kommunen valgte å organisere funksjonen, tillegges en vesentlig faktor for opplevelsen av å lykkes i dette arbeidet.

Arbeidsmetodene initiert gjennom FoU-prosjektet *Kultur for læring* tillegges en avgjørende suksessfaktor for elevenes faglige fremgang. Her pekes det spesielt på *pedagogisk analysemodellen* og *relasjonssirkelen*, en metode for å bli bevisst lærerens relasjon til elevene i klasserommet. Lærernes evne til å spisse og tilrettelegge fagstoffet ut fra elevenes interesser, sammen med en mer praktisk tilnærming i fagene, oppleves spesielt positivt for guttenes faglige fremgang. Likeledes en dreining mot at all læring skal foregå på skolen og ikke som lekser hjemme. *Kompetanse for kvalitet* tillegges en suksessfaktor både for å heve kompetansen i lærergruppen, men også ut fra at kompetansen har kort vei ut i klasserommene ut fra kommunens organisering, noe som til sist gagnar elevene. En annen suksessfaktor som tillegges elevenes faglige fremgang er skolens arbeid med foreldregruppen. Funnene indikerer da også en endret holdning til utdanning i kommunens foreldregruppe.

Denne forskningsstudien har vært gjennom en lang reise, og noen flere korte, noe som jeg også har forstått er naturlig for en masteroppgave. I løpet av analysearbeidet valgte jeg en annen retning for studien, med de utfordringene dette medførte ut fra intervjumaterialet jeg satt med. Jeg valgte blant annet å ikke gjennomføre nye runder med intervjuer, noe som kanskje kunne styrket studiens funn. Jeg har også valgt informanter som plasseres innerst og ytterst i forhold til utviklingsarbeidets kjerne, der majoriteten har hatt en tett tilknytning til FoU-prosjektet ut fra deres mandatområde. Dette kan også ha hatt en betydning for studiens

funn. Studien har ikke hatt som mål å generalisere, den tar for seg et utvalg informanter og deres opplevelser av et vellykket skoleutviklingsprosjekt ut fra sin profesjon relatert til skolens virksomhetsområder. Hva informantene definerer som «vellykket» kommer ikke frem av intervjumaterialet, noe som kunne vært interessant å ta en ny intervjurunde på. Er deres forståelser av «vellykket» knyttet opp til kvantitative størrelser? Eller mer kvalitative opplevelser? Jeg har likevel gått ut fra at dette knyttes til målene definert for både FoU-prosjektet *Kultur for læring* og for det overordnede innovasjonsarbeidet *Kultur for læring*.

For denne studien har jeg valgt å dypdykke ned i informantenes opplevelser av suksess knyttet til kommunens helhetlige innovasjonsarbeid. Som jeg peker på innledningsvis har denne kommunen lyktes der andre kommuner og andre skoler har feilet.

Evalueringsrapporten i etterkant av FoU-prosjektet konkluderer med at arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap har bidratt til kompetanseheving for den enkelte og i hele personalgruppen. (Nordahl et al., 2021, s. 143). Det kan derimot ikke dokumenteres noen direkte effekt av FoU-prosjektet og elevenes læringsutbytte, men noen enkelte skoler har likevel løftet elevresultatene betraktelig til tross for lavt utdanningsnivå i befolkningen. (Nordahl et al., 2021, s. 149). For studiens kommune har skoleutviklingsprosjektet bidratt til en opplevelse av kompetanseheving i hele personalgruppen gjennom å jobbe i profesjonelle læringsfelleskap, slik det fremkommer av evalueringsrapporten. Skoleutviklingsprosjektet har også generert et høynet læringsutbytte for elevene, også på tross av de sosioøkonomiske og demografiske forholdene i kommunen.

Hvordan forstås så suksessfaktorene for et vellykket utviklingsprosjekt av de ulike profesjonen i skolen? Gjennom studiens forskningsspørsmål fremkommer noen refleksjoner rundt opplevelsen av et vellykket utviklingsprosjekt. Mange av disse kan relateres til arbeidsformen og arbeidsmetodene i FoU-prosjektet *Kultur for læring*. Nyhus refererer til dette som punktlistene. (Nyhus, 2013, s. 15). At forskningen anser slike punktlistene, eller faktorer, som avgjørende for skoleutviklingsarbeid, men at det synes uklart hvordan disse skal implementeres inn i praksisfeltet. Av evalueringsrapporten i etterkant av FoU-prosjektet fremkommer da også at ikke alle kommunene i Hedmark oppnådde samme positive resultat av utviklingsarbeidet. Dette tyder på at det er «noe» som ikke fremkommer tydelig og som virker positivt inn på utviklingsarbeidet i akkurat denne kommunen. Referert Nyhus vil det, med et ontologisk blikk, ikke være mulig å ha kontroll på alle forhold som kan virke inn på en

slik endringsprosess, som kan forklare hvorfor noen lykkes og andre ikke selv om samme «oppskrift» benyttes. (Nyhus, 2013, s. 105)

Litteraturliste

- Berg, G. (2011). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*.
Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fylkesmannen i Hedmark. (2016). *Prosjektbeskrivelse—Innovasjonsprosjekt i offentlig sektor: Kultur for læring*. Statsforvalteren i Innlandet.
<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/dae02ef18f9142c9bb3321c3c88f8968/prosjektbeskrivelse-kultur-for-laring-20.04.16.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi* (6. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig kapital?* Kommuneforlaget AS.
- Helstad, K., & Mausestagen, S. (Red.). (2022). *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jensen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (3. opplag). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Nye karriereveier for lærere*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2015/nye-karriereveier-for-larere/id2393531/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2989509/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Lysne, D. A., & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 69–86.
<https://doi.org/10.23865/fou.v12.1767>
- Mausethagen, S., & Helstad, K. (2022). Skoleutvikling—Veien videre. I S. Mausethagen & K. Helstad (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 291–305). Cappelen Damm akademisk.
- Meidell, M., Svendsen, B., & Morud, E. B. (2023). Utvikling i skolen—Skoleeier som aktiv aktør. *Psykologi i kommunen*, 2, 24 sider. <https://psykisk-kommune.no/utvikling-i-skolen-skoleeier-som-aktiv-aktor/19.270>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Meld. St. 21 (2016-2017): Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

- Myhr, L. A. (2018). Kultur for læring i Hedmark. *Paida*, 15, 18–29.
<https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127585/173853>
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016—2020. I 222 (Skriftserien 24-2021). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2836851>
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/>
- Nyhus, L. (2013). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling. Et metaprojekt* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
<https://munin.uit.no/handle/10037/4792>
- Nyhus, L. (2022). Skoleutviklingens ontologi—Hva er det som virkelig skjer, kan eller bør skje? I K. Helstad & S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 272–290). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Sagberg, I. (2022). Organisasjonsutvikling. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/organisasjonsutvikling>
- Sagberg, I. (2023). Organisasjonskultur. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/organisasjonskultur>
- Sjøberg, S. (2022). Nasjonale prøver. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.

Tronsmo, E. (2022, desember 15). *Hva er et profesjonsfellesskap?: Hva er profesjonsfellesskap og hva er profesjonen i profesjonsfellesskapet?* Universitetet i Oslo.

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfellesskap/hva-er-profesjonsfellesskap/hva-er-et-profesjonsfellesskap.html>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i læreplanverket?* udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Skolemiljøtiltak—Undersøke*. udir.no.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-undersoke/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetansepakker*. udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Vil du delta i forskningsprosjektet «Gutter – fra skoletapere til skolevinnere»?

Vi ønsker med dette å invitere deg til å delta i en studie knyttet til den positive utviklingen av elevenes resultater på nasjonale prøver i din kommune. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en forespørsel til deg om å delta i en forskningsstudie som vil resultere i en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Fra 2016 og fram til dagens 9. trinn har elevenes resultater på nasjonale prøver i din kommune hatt en positiv utvikling, noe som også er temaet for denne studien. I den anledning ønsker jeg å snakke med et bredt utvalg av representanter i barnas grunnskoleopplæringsløp; virksomhetsleder oppvekst og læring, lærerspesialister i barne- og ungdomsskolen og sosialrådgiver. Med ditt bidrag ønsker jeg å få beskrivelser, tanker og perspektiver knyttet til denne utviklingen, som igjen vil kunne gi meg økt kunnskap og innsikt i prosessen som ligger bakut for den positive utviklingen.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Deltakelsen innebærer et intervju hvor jeg kommer til å stille ulike spørsmål avhengig av hvilken rolle du representerer. Men noen hovedtrekk vil gå igjen:

- Kommunen ble med i innovasjonsprosjektet Kultur for læring tilbake i 2016. Kan du fortelle litt om din forståelse av prosjektet?
- Parallelt utdannet og innførte kommunen lærerspesialistordningen. Hvordan ble denne implementert i innovasjonsprosjektet Kultur for læring?
- Resultatene på nasjonale prøver fra 2016 og fram til dagens 9. trinn har hatt en positiv utvikling. De ligger nå over landsgjennomsnittet. Hvordan vil du forklare dette i lys av kommunens satsningsområder?
- Ut fra tallenes tale så skårer guttene bedre på nasjonale prøver enn jentene, ulikt resten av landet. Hvordan vil du forklare dette resultatet?

Intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter og kan gjennomføres der du ønsker, til det tidspunktet på dagen som vil være mest aktuelt for deg.

Ditt personvern

Informasjonen som kommer fram i intervjuet vil bli brukt til å finne ut hvilke faktorer som har ført til den positive utviklingen av elevenes resultater på nasjonale prøver. I tillegg til bieffekten denne endringen har medført for guttenes resultater. I masteroppgaven vil jeg anonymisere alle deltakere, men i analysen vil det være relevant å kunne vise til hvordan personer i ulike roller har opplevd og forstått prosessen. Det vil ikke fremkomme sporbare personopplysninger da vi følger loven om personvern.

Det blir gjort taleopptak av intervjuet som slettes så snart materialet er transkribert. Jeg, Gro Emilie Wiederstrøm, som masterstudent og veileder ved Høgskolen i Innlandet, Hanne Riese, vil ha tilgang på personidentifiserbare data i prosjektperioden og blir ikke delt med andre. Informasjonen lagres sikkert i den kanalen som er skreddersydd for dette formålet. Forskningsprosjektet vil ferdigstilles innen 31. mai 2024, da vil også all informasjon om deg bli slettet.

Høgskolen i Innlandet ivareta personverninteressene til alle høgskolens brukere.

Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger kan nås via e-post: personvern@inn.no.

Dine rettigheter

Du har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Du kan be om innsyn, retting, sletting og kopi av informasjonen vi har samlet inn. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du mener den innsamlede informasjonen om deg ikke er riktig eller ikke har blitt behandlet på en forsiktig måte. Det er kun grunnlag for å behandle informasjon om deg etter underskrift på samtykkeskjema.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, gi da beskjed til meg eller veileder Hanne Riese på kontaktpunkt beskrevet under. Alle opplysninger om deg da bli slettet. Dersom du ønsker å delta i studien vil vi be om at du skriver under vedlagt samtykkeerklæring i forkant av intervjuet.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med masterstudent Gro Emilie Wiederstrøm, tlf: 958 24 178. Eller Hanne Riese, professor ved fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, e-post: hanne.riese@inn.no

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjennomføre forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Vi vil takke deg for at du tok deg tid til å lese gjennom denne invitasjonen, og håper det vil være av interesse å delta.

Med vennlig hilsen

Gro Emilie Wiederstrøm, masterstudent i pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Gutter – fra skoletapere til skolevinnere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Denne intervjuguiden har en fellesdel og tre separate deler avhengig av hvem jeg intervjuer: Virksomhetsleder oppvekst og læring, lærerspesialister barneskole og ungdomsskole og sosialrådgiver ungdomsskole.

Innledning

Jeg starter intervjuene med å presentere meg selv og fortelle kort om studien. Videre takke for at deltakeren stiller som informant og behandling av materialet som kommer fram i intervjuet.

Virksomhetsleder oppvekst og læring

Kommunen ble med i innovasjonsprosjektet Kultur for læring tilbake i 2016. Kan du fortelle litt om prosjektet og bakgrunnen for at kommunen ble med?

Hva var fokusområdene? Hvordan ble det jobbet med initiering, implementering og oppfølging? Hvordan skulle de ansatte konkretisere dette inn i elevenes skolehverdag?

Parallelt utdannet og innførte kommunen lærerspesialistordningen. Hvordan ble denne implementert i innovasjonsprosjektet Kultur for læring? Hva er erfaringene knyttet til denne ordningen ut fra et skolelederperspektiv?

Kompetanse for kvalitet, krav til undervisningskompetanse hos lærerne, ble initiert også rundt samme tid. Hvordan opplever du at dette har hatt innvirkning på kvaliteten i undervisningen?

Resultatene på nasjonale prøver fra 2016 og fram til dagens 9. trinn har hatt en positiv utvikling. De ligger nå over landsgjennomsnittet. Hvordan vil du forklare dette i lys av kommunens satsningsområder? Ut fra tallenes tale så skårer guttene bedre på nasjonale prøver enn jentene, ulikt resten av landet. Hvordan vil du forklare dette resultatet?

Lærerspesialister

Kommunen ble med i innovasjonsprosjektet Kultur for læring tilbake i 2016. Kan du fortelle litt om din forståelse av prosjektet? Hva var fokusområdene? Hvordan ble det jobbet med initiering, implementering og oppfølging? Hvordan ble dette konkretisert inn i din skolehverdag?

Parallelt utdannet og innførte kommunen lærerspesialistordningen, noe du ble en del av. Kan du fortelle om motivasjonen for at du valgte en videreutdanning innen dette feltet? Hvordan

opplevde du at din rolle ble implementert i innovasjonsprosjektet Kultur for læring? Hvilke konkrete endringer tilførte lærerspesialistene i skolehverdagen? Hos kollegiet? I klasserommet? Hvordan opplever du at dette har hatt innvirkning på kvaliteten i undervisningen?

Resultatene på nasjonale prøver fra 2016 og fram til dagens 9. trinn har hatt en positiv utvikling. De ligger nå over landsgjennomsnittet. Hvordan vil du forklare dette i lys av kommunens satsningsområder? Ut fra tallenes tale så skårer guttene bedre på nasjonale prøver enn jentene, ulikt resten av landet. Hvordan vil du forklare dette resultatet?

Sosialrådgiver

Sosialrådgivere er rådgivere med ekstra ansvar for trivsel, sosiale og personlige forhold på skolen, hjemlet i forskrift til opplæringsloven. Kan du fortelle kort om dine arbeidsoppgaver som på skolen?

Kommunen ble med i innovasjonsprosjektet Kultur for læring tilbake i 2016. Kan du fortelle litt om din forståelse av prosjektet? Hva var fokusområdene? Hvordan ble det jobbet med initiering, implementering og oppfølging? Hvordan ble dette konkretisert inn i din hverdag, som sosialrådgiver?

Både lærerspesialistordningen og nye krav til undervisningskompetanse hos lærerne ble initiert rundt samme tid. Hvordan opplever du at dette har hatt innvirkning på elevenes skolehverdag?

Resultatene på nasjonale prøver fra 2016 og fram til dagens 9. trinn har hatt en positiv utvikling. De ligger nå over landsgjennomsnittet. Hvordan vil du forklare dette i lys av kommunens satsningsområder? Ut fra tallenes tale så skårer guttene bedre på nasjonale prøver enn jentene, ulikt resten av landet. Hvordan vil du forklare dette resultatet?

Avslutning

Gjennom intervjuet, er det noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å tilføye? Noe du tenker er viktig eller sentralt å få med i studien som ikke er nevnt? Avslutningsvis vil jeg takke igjen for at deltakeren stilte opp til intervju.

Vurdering av behandling av personopplysninger

02.05.2023

Referansenummer

143424

Vurderingstype

Standard

Dato

02.05.2023

Prosjekttittel

Gutter - fra skoletapere til skolevinnere

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Hanne Riese

Student

Gro Emilie Wiederstrøm

Prosjektperiode

21.03.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter som loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir det til forskningsdeltakerne dine.

Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Du må rette datoen for når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes, slik at den samsvarer med datoen for prosjektslutt i meldeskjemaet.
- Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon.

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!